



Publicació
de Rosa Sensat

juny 2010

PERSPECTIVA

ESCOLAR 346

**Política educativa per a
una societat en crisi**

Escolta ràdio Rosella
El saber de les dones
El Consell de delegats i delegades
Rols diversos d'un substitut

Juny 2010

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 3 4 6

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@rosasensat.org
<http://rosasensat.org/pescolar>

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,
Vicent Pallarés, Antoni Poch, Aurora Reyes

Director: Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta: Mercè Comas

Secretària de Redacció: Mercè Marlès

Disseny gràfic: Vilaseca/Altarriba

Coberta: Núria Hortal

Composició i muntatge: Núria Hortal

Impressió: Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: Preu soci: 52 euros.

Preu no soci: 63 euros. P.V.P.: 7,20 euros.

Foto coberta: David Alfaro

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis
àrea d'educació

Amb el suport de:

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació



Editorial

Gaza: educar per la pau 1

Monogràfic

Política educativa per a una societat en crisi

La crisi econòmica i el dret a l'educació. *Xavier Bonal* 3

Les comunitats d'aprenentatge com a espai de construcció de ciutadania democràtica, activa i participativa. *Màrius Martínez* 9

Una formació professional que contribueixi a la transformació del sistema productiu. *Rafael Merino* 17

Un sistema educatiu articulat, coherent i capaç de sumar sinergies. *Manuel de Puelles Benítez* 24

Fer de mestre i fer política. *Teresa Casas* 31

Escola

Ràdio

Para bé l'orella, escolta Ràdio Rosella! La ràdio, una experiència d'educació en comunicació. *Margarita Garrigó* 43

El saber de les dones. La recuperació i introducció en el currículum de les obres de dones compositores. *Maria Gorina* 53

El Consell de Delegats i Delegades: una manera de fomentar la participació activa de l'alumnat en la vida del centre. *José Ángel Hernández i Roger Llovet* 59

Itineraris professionals
Rols diversos d'un substitut a educació. *David Gallardo* 67

Novetats

Elogi de la sèrietat. *Jaume Ceta* 73

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 75

Gaza: educar per la pau

«El bloqueig de Gaza no té cap excusa. Condemna els seus habitants a una mort lenta», escrivia Mario Vargas Llosa a *El País* aquest 13 de juny.

Els fets traumàtics com les guerres o com l'ús indiscriminat de la violència per resoldre qualsevol mena de conflictes acostuma a tenir un tractament sensacionalista en els mitjans de comunicació, la conseqüència del qual és que la ciutadania pot arribar a considerar aquests esdeveniments com un espectacle més i observar la brutalitat o la indignitat com una diversió. Per als nens i les nenes, per als joves, cada vegada serà més difícil discriminar què tenen de real i què de ficció «espectacles» com l'ocupació de Gaza per part de l'exèrcit israelià el gener del 2009 o el recent assalt de la «flotilla de la llibertat» per part del mateix exèrcit. No són, sens dubte, els únics fets. Són moltes les accions de grups terroristes, de grups fonamentalistes, que tenen un tractament semblant i que són condemnable. Estem acostumant la joventut a observar de manera acrítica uns espectacles traumàtics que es caracteritzen fonamentalment pel més profund menyspreu per la dignitat humana i els drets fonamentals de les persones, de totes les persones. I per la seva brutalitat.

Reivindicar l'educació per la pau és simplement reivindicar l'educació. O, almenys, la concepció d'educació que hem defensat a Catalunya des dels supòsits de l'escola activa, una escola que avui molts voldrien donar per enterrada davant de nous conceptes educatius procedents del món de l'empresa com ara excel·lència, eficàcia, competitivitat, individualisme, o determinades maneres d'entendre les competències, per esmentar només alguns dels aspectes del discurs pedagògic més políticament correcte.

La història de l'educació a Catalunya, la història de l'escola catalana, no és aliena a la necessària defensa de l'educació per la pau i per la dignitat humana. I en tenim molts exemples. Quan les bombes de l'aviació franquista queien sobre els nostres pobles i ciutats, els mestres

2 Política educativa per a una societat en crisi

i les mestres catalans seguien educant en l'amor i en la pau i no en l'odi. Quan la repressió franquista va desestructurar famílies, va enviar a l'exili i a la presó molts homes i dones per les seves idees, alguns mestres i algunes mestres que no van sofrir la repressió dels vencedors seguien educant en l'amor i en la pau. Quan les condicions ho van fer possible, la nova escola catalana nascuda en la negror del franquisme, o la fundació mateix de «Rosa Sensat», van ser unes fites l'objectiu de les quals era recuperar aquell model d'escola pensat per la vida i per la pau.

Avui hi ha una tendència a molts països que es planteja com ensenyar els fets traumàtics, els fets violents, precisament per evitar-los o per evitar-ne la consideració d'espectacle als ulls de la ciutadania. Situacions com les que està vivint la població de Gaza –molt a prop nostre en línia recta–, o com l'actuació de l'actual govern d'Israel, i del seu potent exèrcit, davant el conflicte amb Palestina, haurien de servir-nos per crear, entre els nens i les nenes, els nois i les noies, una consciència forta a favor de la pau i del diàleg com a única via per a la resolució de conflictes. La història, la història del poble jueu mateix, ens ensenya que cap altra solució no ha acabat amb els conflictes, ans al contari, els ha endurit molt més. Ho exigeix, a més a més, la dignitat humana i la defensa del dret de tothom a viure en pau amb els altres. De la mateixa manera que considerem que la Shoah ha de ser objecte de tractament escolar per evitar en el present i en el futur qualsevol tipus de genocidi, sigui de la magnitud del que va patir el poble jueu en mans dels nazis o de qualsevol altra, també creiem que els nois i les noies han de conèixer el drama de la població de Gaza.

En el mateix diari de la citació que encapçala aquest editorial, una setmana abans, l'escriptor suec Henning Mankell (*El País*, 6-6-2010) acabava un llarg reportatge sobre la seva experiència com a membre de la «flotilla de la llibertat» amb les paraules següents: «Ara queda tot el que hem de fer per no despistar-nos de l'objectiu: aconseguir que s'aixequi el brutal bloqueig de Gaza. Ho aconseguirem. Darrere d'aquest objectiu n'hi ha d'altres. La desarticulació d'un sistema d'*apartheid* necessita temps. Però no una eternitat».

Pensem-hi i ajudem els joves ciutadans i les joves ciutadanes a pensar-hi i a actuar amb consciència i coherència. Bon estiu!

En la contenció de la despesa educativa hi ha en joc no només l'afebliment de les bases per a un creixement econòmic sostenible que a mitjà i llarg termini permeti abandonar la situació de crisi, sinó també la legitimitat democràtica que resulta d'assegurar que els poders públics segueixen proveint igualtat d'oportunitats en els moments més difícils.

La crisi econòmica i el dret a l'educació

Una constant dels discursos públics quan s'acosten les conteses electorals és la centralitat que adquireix l'educació com a prioritat de l'agenda política. L'expressió màxima d'aquesta prioritat arribà a finals dels anys noranta, quan el llavors candidat a primer ministre anglès, Tony Blair, llançà l'eslògan «*Education, education, education*», símbol del suposat protagonisme que l'educació havia d'adquirir en la seva agenda. Des de llavors, aquest efecte s'ha multiplicat entre la classe política, que recorda la importància de la inversió educativa en períodes preelectorals amb la mateixa contundència amb la qual desapareix després del discurs i de l'estadística de la despesa pública.

Xavier Bonal

professor del
Departament de
Sociologia de la
UAB

Els beneficis per apostar fort per l'educació des d'un punt de vista discursiu són molts. L'educació, des de la segona meitat del segle xx, ha esdevingut la institució que millor simbolitza el pas d'una societat d'estatus adscrit a una societat d'estatus adquirit, o el que és el mateix, la possibilitat que els individus accedeixin a la seva posició social en base als seus mèrits i no per herència de classe. L'educació és també motor de productivitat laboral, d'innovació i, per tant, de creixement econòmic, i pot constituir-se així en la «gran esperança blanca» de la riquesa i el benestar nacionals. L'educació és també font de cohesió social i la institució capaç de contenir el conflicte social potencial que es deriva de les desigualtats econòmiques o de les desigualtats racials en qualsevol societat. No és sorprenent, doncs, que els discursos

4 Política educativa per a una societat en crisi

polítics posin èmfasi en el progrés educatiu com a recurs atractiu per a la ciutadania, com a pilar fonamental de l'agenda de la política social i de la política econòmica a llarg termini.

Per què doncs, ens podríem preguntar, la inversió educativa pateix tant en períodes de crisi econòmica? Per què, si els beneficis d'invertir en educació són tan evidents, l'educació no aconsegueix resistir les retallades que acompanyen els períodes d'ajustament? L'evidència ens mostra, efectivament, que la inversió en educació no és una àrea d'intervenció pública protegida, i que en períodes de crisi econòmica pateix retallades visibles i amb conseqüències evidents sobre les condicions de provisió del servei. Només cal recordar l'efecte que al llarg dels anys vuitanta varen tenir les contencions de despesa pública educativa als països menys desenvolupats, quan el Banc Mundial i el Fons Monetari Internacional van imposar els Programes d'Ajust Estructural a les agendes dels països pobres. Diverses recerques van mostrar els efectes devastadors que aquests retalls varen tenir sobre indicadors com l'abandonament educatiu prematur, l'absentisme escolar, la manca de professorat preparat o la qualitat de les escoles. Malgrat aquesta evidència, avui seguim essent testimonis de la desprotecció de l'educació en períodes de crisi, no només als països menys desenvolupats, sinó també als països més avançats.

D'una banda, les retallades de despesa pública acostumen a ser decidides des d'instàncies de decisió governamental que «distribueixen» l'esforç de contenció entre sectors de manera quasi equivalent. La contenció en la despesa no depèn sovint del ministre o conseller d'Educació, sinó que ve imposada pels responsables d'Economia i de la Hisenda Pública. D'altra banda, cal tenir en compte que més d'un 75% de la despesa educativa és despesa corrent, fet que converteix el pressupost educatiu en un pressupost captiu. La part més fàcilment «retallable» de la despesa són, doncs, les inversions en equipaments, en programes o en serveis de suport, aspectes de la despesa que poden condicionar altament una bona o mala qualitat de l'educació. Finalment, malgrat els beneficis associats al discurs públic, els fruits de la inversió educativa no solen poder-se recollir en el curt termini, raó per la qual els sacrificis de la contenció pública no impliquen tampoc uns costos evidents de manera immediata. Això diferencia, per exemple, la inversió pública educativa de la inversió en salut, sector més sensible en el curt termini a patir reduccions de les inversions.



Però la paradoxa que completa aquest escenari és que, curiosament, la pressió objectiva sobre la despesa educativa esdevé especialment forta en períodes de crisi. En efecte, d'una banda, la crisi econòmica posa en evidència l'obsolescència de models productius poc competitius i amb poc valor afegit. El canvi de model productiu que s'associa a la sortida de la crisi passa llavors per la inversió en educació, en innovació, en coneixement, en recerca i desenvolupament. Espanya és avui un escenari visible d'aquest discurs: la crisi econòmica evidencia les mancances estructurals d'una economia poc competitiva, poc basada en el coneixement i en una producció de béns i serveis que incorporin molt valor afegit. Però la crisi pressiona també la despesa educativa des del punt de vista de la demanda, perquè les dificultats per accedir al mercat de treball i les situacions d'atur de llarga durada augmenten la demanda social per invertir en educació. El cas més plausible d'aquesta relació es manifesta a casa nostra en la demanda creixent que recentment ha experimentat la formació professional, fins al punt d'haver convertit l'oferta existent en clarament insuficient. En contextos de crisi, doncs, és quan més transparent és el fet que l'educació sigui una inversió necessària però no suficient per agafar l'ascensor social. La ciutadania reclama així la sempiterna promesa educativa, que no és altra que la de disposar d'oportunitats educatives per a la mobilitat social.

6 Política educativa per a una societat en crisi

En la contenció de la despesa educativa, doncs, hi ha en joc no només debilitar les bases per a un creixement econòmic sostenible que a mitjà i llarg termini permeti abandonar la situació de crisi, sinó també la legitimitat democràtica que resulta d'assegurar que els poders públics segueixen proveint igualtat d'oportunitats en els moments més difícils. Quan a les retallades, a més a més, les acompanyen decisions (o omissions) polítiques que poden posar en qüestió la cohesió social (especialment precària en contextos de crisi), la crisi de legitimitació és completa. L'educació pública, així, es mostra incapaç d'acomplir cap dels tres mandats que té assignats en les societats democràtiques avançades: ser motor de creixement econòmic, proveir la igualtat d'oportunitats i esdevenir la institució que millor assegura la cohesió social.

Com es poden, doncs, col·lectivament, resistir aquestes dinàmiques? Com es pot protegir la inversió educativa en els contextos de crisi econòmica? La dificultat de disposar d'una resposta única i objectiva a aquestes qüestions és evident. Però considero que el camí a seguir passa fonamentalment per invocar el dret a l'educació. L'educació és un dret reconegut a la Constitució Espanyola, a l'Estatut, en la legislació educativa específica, en la Convenció dels Drets dels Infants de Nacions Unides i tants altres tractats internacionals. Ha estat la reivindicació històrica i l'exercici d'aquest dret per part de diferents forces socials el que ha aconseguit traduir-lo en nombrosos guanys de provisió, de regulació, de finançament, de qualitat. Només cal recordar, en el cas de Catalunya, el paper jugat per la societat civil per reivindicar una educació pública de qualitat, històricament negada sota el franquisme, per adonar-se de fins a quin punt la pressió de diferents sectors de la ciutadania va ser sempre darrere de les transformacions del sistema educatiu.

Les conquestes socials assolides en l'àmbit educatiu han conduït a la universalització del servei, a les condicions de gratuïtat (per bé que formal i discutible en diverses institucions), a les garanties de qualitat regulades en la provisió del servei, i a guanys notables en terrenys que van molt més enllà de l'escola obligatòria. Amb tot, ens equivocariem si consideréssim que el dret a l'educació és avui un dret garantit per a tothom. De la mateixa manera que l'educació ha guanyat un protagonisme creixent com a institució fonamental per a la vida econòmica, social i cultural de les societats avançades, avui el dret a l'educació



exigeix una relectura que sigui consonant amb aquesta evolució. Així, garantir el dret a una educació de qualitat depassa llargament el fet que els poders públics garanteixin l'educació obligatòria. En efecte, el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats s'estén avui tant des d'un punt de vista quantitatiu com qualitatiu. En el primer cas, perquè sabem que cada vegada més educació és necessària per a la inclusió social i laboral de la ciutadania. L'OCDE situa el llindar dels mínims de la inclusió educativa en la conclusió d'algun tram d'educació post-obligatòria. Igualment, disposem cada dia de més evidències de la importància de la inversió en educació en la primera infància com a estratègia per al desenvolupament psicològic de l'infant, de la seva sociabilitat i de la seva posterior socialització educativa. La inversió en educació preescolar és avui una de les millors polítiques per compensar les desigualtats d'origen, i un factor d'anivellament de les oportunitats posteriors. Des d'un punt de vista qualitatiu, coneixem que l'educació dels individus s'adquireix també, cada vegada més, en espais diferents a l'escola. La nombrosa oferta formativa en l'àmbit de l'educació no formal, i la resposta contundent de la demanda, ens demostren la insuficiència de les credencials educatives per optar a les habilitats i actituds que demana el mercat de treball. Les competències pro-

8 Política educativa per a una societat en crisi

professionals valorades pel mercat van força més enllà de l'experiència escolar, i són un factor determinant en l'accés a les posicions laborals i a l'estatus social.

Aquests són aspectes que obliguen a repensar avui el significat del dret a una educació de qualitat en condicions d'igualtat d'oportunitats. Reivindicar el dret a l'educació és també defensar l'accés a la provisió educativa no obligatòria i l'accés a una formació integral de l'individu. En la mesura que aquests són espais cada vegada més allunyats del control dels poders públics, i amb més presència del mercat, creix la potencial desigualtat d'oportunitats educatives i es redueixen les opcions dels grups socials més desfavorits i amb menys possibilitats d'accedir a allò que pot trobar-se al mercat.

Hi ha, doncs, arguments sòlids i suficients per protegir el dret a l'educació del context de crisi. La paradoxa, però, torna a produir-se aquí: mentre el dret a l'educació s'estén més enllà de l'escola obligatòria, les retallades en la despesa pública educativa dificulten fins i tot mantenir drets tan fonamentals com l'accessibilitat a l'educació en condicions d'igualtat. A Catalunya avui es produeixen vulneracions del dret a l'educació en l'accessibilitat econòmica i geogràfica de l'escola obligatòria, en la manca (o la retallada) de serveis educatius adreçats a la població amb necessitats educatives específiques, en l'absència de mecanismes que cobreixin el cost d'oportunitat d'accedir a l'educació postobligatòria a les famílies en situació de pobresa, i en la paralització de les necessàries obres de millora dels equipaments escolars. Reduir la garantia del dret a l'educació a allò que formalment estableixen les lleis i les normes educatives és un greu error. Un error que avui es paga car, però que encara té més costos demà.

L'article se centra en la participació i l'aprofundiment democràtics en el marc de les comunitats d'aprenentatge com a pràctiques especialment significades en el context de la societat de la informació i la comunicació en situació de plena crisi econòmica.

Les comunitats d'aprenentatge com a espai de construcció de ciutadania democràtica, activa i participativa

Introducció

La participació ha estat sempre una activitat desitjable en el context escolar. Participar implica prendre part, generar compromisos, coresponsabilitats i vincles amb els processos i els resultats educatius. També és un objectiu o una fita educativa en la mesura que les persones participatives són agents i protagonistes actius en el seu propi desenvolupament i per tant, potencialment, esdevenen ciutadans i ciutadanes més autònoms i lliures alhora que compromesos i solidaris. Podem dir que la participació és alhora un mitjà i una fita per a l'educació.

Tot això pren encara més rellevància en el context actual per dos motius: la participació ha estat, de fa temps, objecte de preocupació per ser escassa i perquè en un context de crisi com el que ens està tocant viure, la passivitat –o la no-participació– resta possibilitats de desenvolupament individual i col·lectiu.

La proposta de les comunitats d'aprenentatge és essencialment un projecte de transformació de l'educació a través de la participació de totes les persones de la comunitat educativa en un context en què

Màrius Martínez

Fòrum IDEA-UAB.
Facultat de Ciències
de l'Educació

<Marius.martinez@uab.cat>

10 Política educativa per a una societat en crisi

tothom ensenya i tothom aprèn. Es tracta de millorar la qualitat de l'educació a través de sòlides bases científiques que es concreten en pràctiques d'aprofundiment en el funcionament democràtic, en el diàleg i la col·laboració com a processos que permeten enriquir l'educació, millorar els aprenentatges i donar respostes als desafiaments d'una societat complexa i canviant.

En aquest article ens centrarem en la participació i l'aprofundiment democràtic en el marc de les comunitats d'aprenentatge, com a pràctiques especialment significades en el context de la societat de la informació i la comunicació en situació de plena crisi econòmica.

Comunitats d'aprenentatge: participació i qualitat de l'educació

De manera resumida, les Comunitats d'Aprenentatge són propostes per transformar escoles ordinàries amb la finalitat de millorar la qualitat de l'educació per a tothom. Per fer-ho es parteix d'un procés en què totes les persones de la comunitat educativa (infants, famílies, professorat, agents i entitats del territori...), després d'un procés de sensibilització, s'atreveixen a imaginar quina seria l'escola dels seus somnis. Els somnis es van transformant en projectes i en realitats mitjançant un procés participatiu estructurat que permet organitzar comissions de treball heterogènies que es coordinen a través d'una comissió gestora i que fan visible la seva feina en els plenaris que es convoquen una vegada a l'any com a mínim. Aquesta transformació no seria possible sense la participació de tota la comunitat per allò que, per educar un infant, cal tota la tribu.

El sentit de la participació i l'aprofundiment democràtic en l'educació

Participar vol dir prendre part, actuar (perquè l'acció és la categoria fonamental en contextos socials). És actuant quan aprenem de manera significativa. Quan ens mobilitzem i posem en joc el que sabem, el que sabem fer i els valors que ens orienten, podem incorporar nous aprenentatges de manera vivencial i també reflexiva. Sense l'acció, perdem oportunitats i els aprenentatges són més febles.



Actuar és també prendre decisions en allò que t'afecta, i l'educació ens afecta a tots i a totes. Participació vol dir, doncs, poder de decisió i d'incidència en la realitat per alterar-la i transformar-la, amb coherència i capacitat alhora per modificar el procés en el curs dels esdeveniments (per no esdevenir dogma inamovible). Prendre decisions et converteix en subjecte actiu i no en objecte o destinatari i inicia un procés de transformació de la realitat.

Com ja deia al principi, participar genera vincles i coresponsabilitats, activa i empodera (et fa conscient que les regnes del teu esdevenidor estan, fonamentalment, en les teves mans). La realitat educativa ens conforma i en formem part i no podem quedar-ne al marge prenent que altres prenguin les decisions i actuïn i la regulin sense nosaltres.

De tota manera, encara que els arguments siguin prou clars, la participació és escassa. Com la podem afavorir?

10 condicions de participació, pràctiques i accions participatives

La participació no sempre és possible; hi ha condicions que l'afavoreixen, i quan no es tenen en compte, es fa més difícil. La llista que es descriu a continuació pretén generar debat i reflexió i es basa en la pràctica de la participació en comunitats d'aprenentatge durant els darrers deu anys. L'ordre de presentació no indica cap jerarquia ni prevalença.

1. Valors i pràctiques

La participació és un valor que perd el seu sentit si no es concreta en pràctiques participatives. No hi poden haver valors sense pràctiques associades que els facin visibles i legitimin. Si es parla del valor de la participació cal fer-lo visible en el quefer quotidià de l'escola, en el màxim nombre d'escenaris i processos possibles i incloent-hi el màxim nombre de persones i col·lectius possibles. Cal fer notar també que no tothom participa igual (per voluntat, capacitat, oportunitat), com ja comentarem en el tercer punt.

2. Acció i discurs

Igual que amb els valors, els discursos sobre participació també cal concretar-los en accions. El valor és clau, i el discurs també, perquè genera realitat i comunica, però cal que estigui associat a la pràctica. Sempre és més fàcil dir que es participa o que hi ha participació que afavorir la participació i desenvolupar-la i, aleshores, elaborar-ne la narració. També cal, doncs, concretar i sustentar el discurs en accions que el facin creïble.

3. El valor de les diferències

El segon punt acaba afirmant que les pràctiques són diferents en cada persona i també en funció del col·lectiu o el perfil a què pertanyen, ja que es pot participar de moltes maneres diferents i no cal fer passar tothom pel mateix adreçador. En funció de la disponibilitat, de les característiques de cada persona i de les seves circumstàncies, la participació es concreta de múltiples maneres. Per parlar de participació en contextos de diversitat cal assumir les diferències des de la seva riquesa i potencialitat. Per això la diferència és el tret que caracteritza els contextos socials en general i els educatius en particular. En les comunitats d'aprenentatge es parla de la igualtat de les diferències per significar que, el fet de ser tots i totes diferents, no ens ha de fer desiguals. Dit d'una altra manera: que les diferències no esdevinguin desigualtats. Cada persona aporta una particular manera de veure la realitat que és fruit de la seva història i d'un conjunt d'identitats múltiples que interactuen amb les de la resta de persones. La diversitat de visions són un element de riquesa que cal valorar, ja que totes les perspectives són no només necessàries sinó imprescindibles.

bles per poder afrontar els desafiaments quotidians. Aquesta és la perspectiva de la inclusió: totes les persones formem part de la comunitat amb les mateixes oportunitats i dret de participar i aportar.

4. Diàleg igualitari

Les diferències, dèiem, són el punt de partida per construir la comunitat però cal un instrument que les posi en relació. El diàleg igualitari és aquest instrument. Com es poden posar d'acord un grup de persones que són totes diferents? Doncs justament a través del diàleg. Dialogar vol dir parlar amb altres persones, tot reconeixent-les com a interlocutores vàlides, i implica també estar en disposició de canviar el propi punt de vista a partir del que aquestes persones diguin. Raonablement, també les altres persones inicien el diàleg amb la mateixa disposició. Dialogar vol dir posar en comú diverses racionalitats per construir significats de manera compartida. Només dialogant podem superar les visions parcials i construir visions intersubjectives, que són el fruit de la interacció, la discussió, l'intercanvi i la validesa dels arguments que s'expressen. El diàleg igualitari implica compartir el poder d'enraonar i raonar col·lectivament.

5. Transparència i comunicació (informació, documentació i intercanvi)

No podem parlar de diàleg igualitari sense afavorir la transparència i la comunicació. Sovint es generen problemes de participació i de convivència perquè la comunicació entre les persones falla. La transparència és una condició clau per a la participació. Aquesta transparència es concreta a donar informació i garantir que arribi, a documentar tot el que es fa al centre i fer accessible i comprensible aquesta documentació i afavorir l'intercanvi comunicatiu entre totes les persones i col·lectius. En alguns casos es considera que és obvi que la informació és pública i està a disposició de qui la vulgui, però amb això no n'hi ha prou. En la línia dels dos primers punts, cal associar la transparència i la comunicació a un conjunt de pràctiques que les concretin i les desenvolupin i això cal fer-ho atenent a la diversitat de persones i perfils que hi ha a la comunitat (a efectes de triar els canals i els codis més adients en cada ocasió). La transparència és una pràctica i una exigència per afavorir la participació.

6. Lideratge col·laboratiu, organitzacions obertes, inclusives

Dèiem més amunt que dialogar de manera igualitària equival a compartir el poder. Efectivament, el diàleg igualitari parteix de la idea que allò important és què es diu i no qui ho diu. Un argument és vàlid quan la comunitat així el considera, no perquè l'hagi proposat una persona que té pretensions de poder. El poder es comparteix i això cal promoure-ho a través de l'exercici d'una determinada pràctica del lideratge. Les persones que lideren els diferents grups i col·lectius perquè en són els responsables formals o perquè el grup els reconeix aquest paper, han de saber compartir i afavorir la col·laboració de tothom. En aquestes condicions, la participació s'incrementa. Això no elimina el lideratge, el transforma amb la participació de la comunitat.

7. Presa de decisions participativa. Consens i dissens

Participar i col·laborar, com ja s'ha dit, vol dir prendre decisions i arribar a consensos. El consens és el resultat de més qualitat en un procés deliberatiu i participatiu. Una decisió adoptada per consens és el resultat de combinar elements de les diferents visions que hi han pres part, amb la qual cosa, totes les persones se'n senten coparticipis i s'hi veuen reflectides. Naturalment, per arribar al consens tothom ha de renunciar a part dels seus plantejaments en pro de la construcció d'un plantejament compartit i això no sempre és possible. Per això el dissens ha de formar part també d'aquestes dinàmiques i ha de permetre assumir que hi ha discrepàncies legítimes que són, al seu torn, un nou punt de partida per seguir avançant. La recerca del consens, a través del diàleg, és una pràctica que aprofundeix en la pràctica democràtica com es comentarà en el darrer apartat.

8. Acollida i acompanyament

En una comunitat d'aprenentatge hi participen tots els col·lectius de la comunitat educativa però, com dèiem, això no es produeix espontàniament. Sovint ni tan sols els membres de la comunitat escolar (famílies, infants i professorat) aconsegueixen trobar el camí per participar. És per això que l'acollida i l'acompanyament de totes les persones que accedeixen a la comunitat esdevé una necessitat de primer ordre. L'acollida és un procés llarg que ha de permetre que

totes les persones que s'incorporin ho facin en un clima de confiança, proximitat i suport. L'acollida inclou informació, orientació, però també la invitació a participar i les possibilitats d'implicació progressiva i de seguiment d'aquest procés gradual. Cal acollir els infants que entren a l'escola però també els seus familiars i també el professorat que s'incorpora al claustre. En una comunitat d'aprenentatge també cal considerar el voluntariat que col·labora en el projecte. Sense acollida, difícilment totes les persones se sentiran incloses i participaran.

9. Interconnexió i xarxes

Si per educar un infant cal tota la tribu, aquesta no s'esgota en la comunitat propera. En una societat xarxa cal buscar connexions amb d'altres escoles, amb d'altres entitats, associacions i agents que operen al territori (les escoles o altres centres educatius de la mateixa zona, els agents del pla educatiu d'entorn, les entitats del barri) o d'acord amb un projecte compartit (escoles verdes o comunitats d'aprenentatge del país, escoles amb projectes internacionals, per exemple). Cal dir que les xarxes possibiliten l'intercanvi d'informació rellevant entre persones, col·lectius o entitats, la qual cosa les fa créixer i enfortir-se. Compartir inquietuds i conformar comunitats més àmplies és una manera d'encarar els desafiaments de la societat de la informació i la comunicació d'una manera més eficaç i efectiva.



10. Sostenibilitat, revisió, recerca en l'acció participativa

Finalment, qualsevol dels nou elements anteriorment comentats necessita ser validat, repensat i fins i tot qüestionat en la seva aplicació i concreció. Cal no caure en el parany de pensar que perquè la idea o el marc de referència és legítima i solvent, també ho serà la pràctica que s'hi inspira.

16 Política educativa per a una societat en crisi

La manera d'enfortir la participació i el seu desenvolupament a través del diàleg, el lideratge col·laboratiu, la presa de decisions, el consens, la transparència o la creació de xarxes és justament revisar-ho, avaluar-ho, fer-ne un procés de recerca participativa. Aquestes pràctiques, que parteixen de les inquietuds dels seus protagonistes i reverteixen en les seves pròpies dinàmiques i resultats, són la millor garantia de progrés, legitimitat i sostenibilitat.

Participació, democràcia i ciutadania

Vivim en un context de profunda crisi econòmica que afecta tota la societat i especialment aquells sectors més vulnerables que la conformen. La crisi és el marc en què cal repensar la manera com ens comportem i interactuem. En aquest context cal enfortir els conceptes de democràcia i de ciutadania, especialment quan emergeixen altres forces no democràtiques ni ciutadanes que fan trontollar una part substantiva del benestar que s'havia assolit i de les possibilitats de desenvolupament individual i col·lectiu. En aquest context, com es pot exercir la plena ciutadania a partir d'una trajectòria d'isolament, passivitat, desconeixement i absència d'oportunitats?

Els apunts de l'apartat anterior són un marc de desenvolupament d'aquesta participació en què les decisions consensuades superen la pràctica de la democràcia representativa o de la democràcia de les majories i les minories. L'escola transformada en Comunitat d'Aprenentatge és un espai privilegiat de relació, una esfera pública i un espai d'igualtat en què es construeix ciutadania i es critiquen aquelles estructures que estan fent encara més possibles les desigualtats amb la voluntat que les persones i els col·lectius s'empoderin i transformin la realitat a partir de petits gestos, de petites pràctiques que, interconnectades en xarxa, esdevenen un referent per pensar que una realitat millor és sempre possible. Però per aconseguir això, cal participar, i per fer-ho, hem d'educar-nos en la participació.

L'article analitza la relació que hi ha entre l'educació i la formació professional i el sistema productiu, així com l'anàlisi de les possibilitats de transformació d'aquest, que, segons l'autor, són realment petites. S'apunten algunes idees sobre com pot contribuir la formació professional a transformar el sistema productiu.

Una formació professional que contribueixi a la transformació del sistema productiu

Introducció

En aquest breu article voldria intentar donar resposta a l'interrogant plantejat: en què pot contribuir la formació professional a transformar el sistema productiu? Abans de contestar, o més ben dit, per entendre millor la resposta, cal fer dues reflexions prèvies. La primera és l'anàlisi de la relació existent entre l'educació i la formació professional i el sistema productiu, una relació no tan directa com la que habitualment se'ls atribueix. La segona és l'anàlisi de les possibilitats de transformació del sistema productiu, que són relativament petites. Finalment, dins d'aquests petits marges s'apunten algunes idees concretes (en estat molt embrionari) que donen resposta a la pregunta inicial.

Rafael Merino

Grup de recerca
Educació i Treball
Universitat Autò-
noma de Barcelona

Primer: no hi ha una relació tan directa entre educació i formació professional i sistema productiu

L'anàlisi de la relació entre educació en general, i formació professional en particular, i el sistema productiu, econòmic o mercat de treball, ha estat dominada pel discurs de l'adequacionisme, sobretot a partir dels anys seixanta, quan als països desenvolupats les taxes d'escolarització van experimentar creixements molt importants en l'ensenyament secundari i superior. La teoria del capital humà, que no

18 Política educativa per a una societat en crisi

ha deixat de ser hegemònica des de llavors, sostenia i sosté que un augment de la inversió en formació era beneficiós per a les persones i per als països, ja que afavoria el creixement i la competitivitat, d'una banda, i l'augment del poder adquisitiu i el consum, de l'altra. Això sí, amb una condició, i és que la planificació educativa es fes en funció de les necessitats previstes del sistema productiu, per evitar el fenomen de la sobrequalificació i la devaluació dels títols.

Però la crisi econòmica dels anys setanta va trencar aquesta linealitat entre educació i economia, i l'atur massiu de joves, també de llicenciats, va alimentar el discurs de la crisi de l'educació, d'una educació que no satisfia les expectatives generades (el retorn econòmic, que dirien els economistes) per tants anys d'inversió. Però, curiosament, la demanda educativa no va parar d'augmentar, i des dels anys vuitanta, es va començar a parlar, per part d'alguns economistes i sociòlegs, de l'autonomia relativa del sistema educatiu i del sistema productiu. És a dir, que tenen dinàmiques pròpies amb interseccions, però que no és possible explicar un sistema per l'altre. Un exemple d'aquesta dinàmica pròpia és el ritme. Els actors del sistema productiu (fonamentalment les empreses, però no només aquestes) expressen necessitats a curt termini (i sovint a molt curt termini), però allò que pot produir el sistema educatiu té un horitzó molt més llarg, els títols tenen vigència al llarg de la vida laboral dels individus. L'adquisició de competències, com es diu ara, és un procés llarg, que no depèn de les conjuntures econòmiques. Per això la població activa que té una economia és el resultat de decisions educatives que es varen prendre fa dues i tres dècades, i les decisions que es prenguin ara no seran efectives fins d'aquí a uns quants anys, en termes agregats de població activa.

Però, a més, la demanda educativa s'explica per les decisions dels individus més o menys informats (normalment més informats del que hom pensa), i aquestes decisions tenen en compte, de forma parcial, allò que suposadament necessita el mercat. En el cas de la formació professional és molt clar: molts joves es matriculen no per anar a treballar sinó per allargar els seus itineraris formatius i, en part, això explicaria que algunes branques tinguin una matrícula «inflada» (per exemple, administratiu) respecte a les oportunitats laborals del sector, mentre que a d'altres, amb moltes més oportunitats, els costi omplir (per exemple, fabricació mecànica). Les decisions dels individus, dels joves i les seves famílies, també tenen a veure amb altres funcions



socials de l'escola que no estan directament relacionats amb el mercat de treball, com ara l'ascens meritocràtic i les estratègies de distinció. Per això costa tant convèncer molts joves que la formació professional és una opció millor que el batxillerat o la universitat.

La teoria de l'autonomia relativa es veu reforçada per la constatació que els països més avançats econòmicament tenen sistemes educatius i de formació professional completament diferents. Si mirem les estadístiques de l'OCDE, ni els Estats Units ni el Japó tenen formació professional a l'ensenyament secundari, i ningú s'atreviria a dir que no són economies amb un capital humà molt format i amb unes economies competitives.

Tot això no justifica que la planificació de l'educació i la formació professional s'hagi de fer sense tenir en compte l'economia, però s'ha d'evitar caure en la planificació rígida que situa les necessitats econòmiques com a variable independent i coneguda però sense possibilitat de planificació, i la producció de títols en funció d'aquestes necessitats i amb una planificació més pròpia d'economies centralitzades. Podem trobar en la literatura propostes d'ajustar el

20 Política educativa per a una societat en crisi

percentatge de titulats de les diferents branques de formació professional als percentatges que ocupen aquestes branques en la població activa, quan, en el cas català, el total de titulats de FP no supera el 20% de cada cohort que surt del sistema educatiu, i a més hi ha una correlació relativament baixa entre tipus de formació i tipus de feina que després desenvolupen els individus.

Segon: no és tan fàcil canviar el model de sistema productiu

Les conseqüències econòmiques i socials de la crisi iniciada l'any 2007 són conegudes per tothom. L'anàlisi de les causes del que ja es coneix com a Gran Recessió és objecte de controvèrsia acadèmica i política. I l'anàlisi de les causes és fonamental per veure quines són les possibles solucions a la crisi. Si durant els anys 2008 i 2009 semblava que les receptes neokeynesianes eren les més adients per sortir de la crisi, estem veient en aquest 2010 que aquestes han estat una il·lusió, o més aviat un keynesianisme molt particular, que serveix per rescatar bancs i grans empreses però no per augmentar els nivells de benestar dels ciutadans, i que s'ha convertit en una operació de redistribució fiscal inversa. Tornar al creixement, i amb les regles econòmiques més ortodoxes, ha esdevingut l'obsessió de governants, institucions supranacionals i de la part més influent de la comunitat acadèmica.

En aquest context, s'ha començat a parlar de canviar de model, però per aconseguir tornar al creixement, i a més, a un creixement prou important per generar ocupació, i ocupació de qualitat. En el cas català i espanyol, l'excessiva dependència del sector de la construcció i del turisme de baixa qualitat ha fet que el discurs sobre el canvi de model sigui més urgent i necessari. Aquest canvi de model ha esdevingut un lloc comú, però és molt més fàcil dir-ho que trobar els mecanismes per fer-lo operatiu, més enllà dels tòpics sobre la innovació, la sostenibilitat o la importància de la formació, com veurem més endavant. Pensar que amb una llei (la d'economia sostenible, que s'està discutint al Parlament espanyol) es pot canviar el model, és agosarat o absurd. Els actors econòmics convencionals el que volen, el que necessiten, és recuperar la taxa de guany, i el canvi de model es tradueix a aconseguir més productivitat, per guanyar competitivitat i recuperar el benefici, la inversió i l'augment de l'ocupació. Els sindicats estan atrapats entre la necessitat de reduir la taxa d'atur, l'ofensiva patronal per desregular el

mercat de treball i la impotència/insolvència de l'Estat per establir altres regles de joc.

En les darreres quatre dècades, les propostes més pròpiament dites de canvi de model han vingut dels moviments socials. Sense l'ecologisme dels anys setanta i vuitanta avui dia no es parlaria tant de sostenibilitat. L'ecologisme ja va dir que el model de creixement no era sostenible, i que calia reorientar-lo. No deixa de ser una paradoxa que els darrers anys una de les expectatives de més creixement econòmic estigui en el sector mediambiental (energies renovables, reciclatge i residus, restauració d'edificis, ecoturisme...). De forma semblant, els moviments altermundialistes actius en el període 1995-2005, preci-sament en un dels períodes de creixement econòmic sostingut (que no sostenible) més llarg de la història recent, ja alertaven que els paràmetres d'aquest creixement tenien debilitats estructurals, com l'excessiva dependència del capital financer. D'aquí surt una de les propostes més conegudes, la taxa Tobin, que sembla que després de tres anys de crisi econòmica global alguns governants ja s'atreveixen a incorporar a l'agenda pública.

Hi ha una qüestió, però, que genera un consens pràcticament universal, i és el paper clau que juga o pot jugar la formació. De fet, no és un tema nou; com hem vist abans, als anys seixanta es va popularitzar la idea que la millor inversió era l'educativa. Ningú s'atreveix a dir que la formació és una mala inversió. A més, pot suavitzar altres conflictes: en les discussions sobre la reforma laboral, en l'única cosa que s'han posat d'acord patronal i sindicats és que cal reformar la formació professional per fer-la més eficaç. Però d'aquí a fer-la la clau del canvi de model productiu, n'hi ha un bon tros: és una aposta que, de tantes expectatives, el més probable és que generi més frustració.



Tercer: els petits canvis són poderosos

Finalment, per ser fidels al títol de l'article, cal plantejar-se què pot fer la formació professional, en què pot contribuir al canvi del sistema productiu. Del que s'ha dit fins aquí se'n deriven dues conclusions generals. La primera és que caldria defugir d'un adequacionisme a la inversa, és a dir pensar que amb la transformació del sistema educatiu tindríem un sistema productiu modelat per aquesta transformació. La segona és que no podem esperar grans canvis en el sistema productiu perquè els actors que donen suport a aquests canvis són minoritaris, i si s'introdueixen, es fa de forma difuminada.

Però aquesta perspectiva no desemboca necessàriament en un pessimisme paralizzador. Ben al contrari, hi ha un camp per a l'acció en què els actors de la formació professional (centres, professorat, equips directius, alumnat, empreses) tenen un cert marge de maniobra. D'entrada, cal reconèixer i fer visible el que ja ha fet la formació professional per canviar algunes coses. En unes recents jornades del Consell de la Formació Professional de l'Hospitalet, una noia graduada en un CFGS explicava en una taula rodona el cas d'un company seu que va entrar a treballar a l'empresa del seu pare, però era una empresa fordista i d'organització centralitzada. Les competències adquirides a la seva formació, i també la seva actitud, no li eren reconegudes en aquesta forma de funcionar. Al cap d'un temps, l'empresa va deixar de ser eficient i va plegar i el noi es va establir pel seu compte. És un cas, una anècdota si es vol, però és un exemple molt clar d'un ús clarament ineficient per part d'una empresa de les competències adquirides pels joves en la seva formació inicial.

En aquest sentit, la FOL (formació i orientació laboral) i la FCT (formació en centres de treball) juga i pot jugar un paper molt destacat en l'anàlisi del sistema productiu i del mercat de treball, dels canvis que ha experimentat els darrers anys i els canvis que es poden incorporar a partir de l'acció de les persones més formades.

En el camp de la sostenibilitat també hi ha molta feina per fer. Cal anar més enllà d'entendre aquest concepte com una qüestió perifèrica que es tradueix a augmentar el reciclatge i a minimitzar els residus generats al centre, i començar a plantejar-ho de forma més integral en els processos de disseny i elaboració de béns i serveis. De ben segur

que hi ha experiències interessants, però una de les característiques del nostre sistema de formació professional és la manca de difusió d'experiències docents innovadores que puguin servir per accelerar els canvis necessaris.

Una de les dimensions més difícils de treballar són els valors, que afecten directament els marcs cognitius de les persones i les seves accions, especialment si són joves en la seva etapa de formació inicial. És sabut que durant els anys de forta expansió econòmica i del mercat de treball les taxes d'abandó de la formació professional eren elevades, per allò que els economistes anomenen costos d'oportunitat i que molts professors de FP veuen com a «diner fàcil» per a joves que accepten feines sovint poc qualificades a canvi d'una remuneració que els posiciona bé en el mercat del consum. Canviar l'estructura de preferències no és fàcil; com bé saben els educadors que treballen amb joves, l'acomodació als valors hegemònics és massa forta. Però aquí la crisi econòmica es pot convertir en una oportunitat en fer visibles la fragilitat i la vulnerabilitat d'aquests joves, i, de fet, les taxes de retenció estan augmentant.

Finalment, també hi ha marge per a la política educativa; no tot està a l'abast dels actors. De fet, un dels capítols més importants de l'esmentada Llei d'economia sostenible fa referència a la formació professional. Si bé no hi ha pràcticament elements nous, s'insisteix en elements que ja apareixen en la Llei de formació professional i de les qualificacions de l'any 2002 i de la Llei d'educació del 2006. La perspectiva adequacionista és la dominant, com era de suposar, i, de fet, bona part de la política de formació professional es basa a connectar més i millor l'oferta amb les demandes de les empreses. Però hi ha àmbits d'actuació que podrien facilitar els canvis que s'han apuntat, com ara una major flexibilitat en el disseny curricular i més autonomia dels centres en la gestió de les relacions amb les empreses.

L'autor analitza el sistema educatiu suís i alemany com a exemples de federalismes cooperatius. En referència a Espanya afirma: «Es temps de reforçar l'articulació del sistema educatiu, de donar-li objectius, a curt, mig i llarg termini, de definir prioritats, de concentrar recursos, de sumar sinèrgies/.../la cooperació segueix sent el camí adequat.»

Un sistema educatiu articulat, coherent i capaç de sumar sinèrgies

**Manuel
de Puellas
Benítez**

Catedràtic emèrit
de Política de
l'Educació (UNED)

La creació de l'Estat autònom al començament de la nostra democràcia no va ser, com de vegades s'ha dit, una improvisació o el resultat de pressions de nacionalismes oposats (encara que n'hi hagués). Ho demostra el fet que la nova ordenació territorial de l'Estat, portada a terme per la Constitució de 1978, és el tercer intent històric per donar una resposta política al problema de la integració en l'Estat de les diferents regions i nacionalitats existents al seu si.

1. El pes de la història

El primer intent es va produir durant l'efímera República de 1873 que, cal recordar-ho, va engiponar una constitució *non nata* amb 17 estats federats (qualsevol lector interessat pot consultar aquesta constitució per veure fins a quin punt aquests disset estats s'assemblen a les disset comunitats autònomes actuals).

El segon intent va ser obra de la II República. Com és sabut, les Corts republicanes van crear una nova forma d'Estat que, sense deixar de ser unitària, admetia diverses regions en règim d'autonomia (obra de la Constitució de 1931 va ser també la fórmula dels estatuts autònoms). És obvi que aquest model va exercir una notable influència en la Constitució de 1978, la qual va tractar novament de

crear un model polític de convivència que, mantenint els trets bàsics de l'Estat unitari, assumís la pluralitat que representen els diferents pobles i cultures d'Espanya. Els constituents de 1978, a l'hora de configurar la nova forma d'Estat, van refusar, igual que el 1931, la fórmula de l'Estat federal. No obstant això, atesa la configuració del títol VIII de la Constitució, i el procés autonòmic que s'ha produït els últims trenta anys, l'Estat autonòmic que tenim és una mica més que l'Estat regional a què tendia la II República i una mica menys que l'Estat federal. L'Estat autonòmic de la Constitució de 1978 és en realitat fruit d'un encreuament entre l'Estat regional i l'Estat federal.

Ara bé, encara que el nostre model no és federal en sentit estricte, en alguns casos estem, això no obstant, per damunt fins i tot de models constitucionalment federals. Aquest seria el cas d'Àustria, on els diferents *Länder* o estats assumeixen competències derivades d'un federalisme d'execució en sentit estricte, és a dir, apliquen les lleis federals amb subordinació jeràrquica a la Federació, la qual no només supervisa l'execució, sinó que emet també instruccions vinculants per als *Länder* i resol en apel·lació els recursos contra les seves decisions. No és aquest el cas de les comunitats autònomes, que, com és ben sabut, no estan sotmeses al principi de jerarquia, exerceixen un poder legislatiu exclusiu en determinades matèries, són un autèntic poder polític com els *Länder*, disposen d'un volum de recursos financers que en educació arriba al 90% de la despesa pública i, dintre del respecte a les normes bàsiques, adopten les seves pròpies polítiques educatives. La conclusió, al meu parer, és que tenim un Estat autonòmic de tall federal o federalitzant.

2. Els models europeus

En el model d'Estat quasi federal que tenim, els constituents espanyols no solament van tenir en compte el pes de la història, sinó que van gravitar també sobre el títol VIII altres influències de caràcter federal. A l'hora de detectar aquestes influències, existeix també un ampli acord entre els constitucionalistes que el model alemany és el que ha exercit una influència més gran, seguit, en la meua opinió, pel model suís. Encara que no sol proclamar-se tan sovint, crec que el model suís no ha deixat d'estar present entre nosaltres. Però ara el que m'interessa destacar és que tant el model alemany com el suís són avui arquetips del que s'ha anomenat federalisme cooperatiu o d'associació,

26 Política educativa per a una societat en crisi

és a dir, les competències respectives no es veuen com a compartiments estancs, sinó com a atribucions que tendeixen a cooperar en un espai comú, representat per la Federació (encara que en el cas suís es parli de confederació, de fet es tracta d'una federació d'estats).

El model alemany

Davant la tradició anglosaxona, basada essencialment en les autoritats locals, i enfront del llegat francès, de forta vocació centralista, el sistema alemany, si n'excloem el parèntesi de la dictadura nacionalsocialista, ha estat una organització federal des del seu naixement històric. En el cas de l'educació, l'anomenada «sobirania cultural» resideix en els *Länder*, però aquesta competència s'exerceix en el marc del federalisme de cooperació que els alemanys es van donar el 1948.

Vegem, doncs, quina classe de cooperació és pròpia del model alemany pel que fa al sistema educatiu. En aquest sentit, ocupa un lloc privilegiat la Conferència Permanent de Ministres de Cultura dels diversos *Länder*, organisme que ha exercit una gran influència sobre la Conferència de Consellers d'Educació espanyola, de la qual ens ocuparem més endavant. El que ens importa és subratllar que la missió de la Conferència alemanya, creada el 1949 i en funcionament ininterromput des de llavors, s'ocupa dels assumptes educatius que afecten tots els *Länder* i adopta decisions conjuntes d'interès general. Tots els assumptes es resolen per consens entre els *Länder* després de diverses sessions de treball i de negociació. Encara que ara no puguem entrar en els resultats obtinguts, cal dir que s'han aconseguit molts objectius gràcies a aquest òrgan de cooperació: el conveni de Sarrebruck sobre l'ensenyament secundari superior (1960); el programa experimental per a l'escola comprensiva (1969); l'acord sobre places universitàries (1972); la revisió del grau superior del batxillerat (1982), etc.

El model suís

Un profund coneixedor del sistema educatiu suís va assenyalar fa uns quants anys que aquest model, no suficientment conegut, és possiblement un dels millors exemples de federalisme cooperatiu. I ho és perquè els suïssos han aconseguit fer de l'educació «una qüestió



d'Estat», reflectida en múltiples pactes, des que es van constituir en Estat federal. D'altra banda, el model suís de descentralització educativa té per a nosaltres un gran atractiu perquè Suïssa és, com Espanya, un país d'una gran diversitat geogràfica, històrica, cultural i lingüística. Potser per això, Suïssa ha desplegat un fort mecanisme d'integració presidit per dos principis bàsics que aglutinen la disparitat existent: el consens com a nord polític i la cooperació com a canal dels tres nivells de competència existent (federal o central, cantonal o estatal i local).

En educació, la competència substantiva la tenen els cantons, això és, els Estats federats, per bé que no deixa de ser una altra singularitat suïssa que hagin estat els cantons mateixos, per mitjà de les seves constitucions o mitjançant lleis atributives de competències, els que hagin «omplert» l'àmbit competencial dels municipis, competents avui en virtut d'aquesta delegació en nivells tan fonamentals per al sistema educatiu com l'educació infantil i l'educació primària.

Que la complexitat de tres nivells decisoris no hagi obstaculitzat la qualitat del sistema educatiu suís, generalment reconeguda, es deu a l'existència d'uns principis generals que formen part del règim consti-

tucional no escrit i que condicionen de manera fonamental les relacions entre les diferents administracions educatives, com són els de cooperació entre el centre i els cantons i dels cantons entre ells, com també els de fidelitat federal i mutu acord.

Pel que fa al sistema educatiu, Suïssa compta amb un dels més veterans instruments de cooperació. En efecte, la Conferència Suïssa de Directors Cantonals d'Instrucció Pública va néixer el 1897, precisament per resoldre problemes d'interès comú. Formada pels ministres cantonals d'educació, ha funcionat des de llavors i ha resolt problemes importants, si bé sempre com a resultat d'àmplies negociacions, amplis processos d'experimentació, procediments d'avaluació conjunta, etc.

Si l'organització de l'educació en aquest país ens sembla tan suggeridor és perquè, en definitiva, els suïssos, amb paciència i amb tenacitat, han sabut forjar un sistema educatiu basat en el principi de cooperació, manifestat en l'ajuda mútua i en la contribució recíproca.

3. La cooperació i el sistema educatiu a Espanya

Els sistemes educatius europeus que hem analitzat no haurien arribat a la qualitat que tenen reconeguda a tot el món si no haguessin aplicat amb rigor el principi de la cooperació federal. *Mutatis mutandis*, més encara en temps de crisi i de necessari canvi de model, em sembla que el principi bàsic que ha de presidir l'articulació del sistema educatiu autonòmic és la cooperació, la cooperació en el si d'un Estat que integra tant el poder central com els poders autonòmics.

La cooperació és el principi que s'adapta més bé a la solució autonòmica. Implica una decisió conjunta en totes aquelles matèries que, com l'educació, són constitucionalment una competència compartida. Així ho va entendre des dels seus inicis el Tribunal Constitucional, que en una sentència primerenca, la 18/1982, va assenyalar que la cooperació dimana del «general deure d'auxili recíproc entre les autoritats estatals i autonòmiques», i hi afegia que «aquest deure, que no cal justificar amb preceptes concrets, es troba implícit en la mateixa essència de la forma d'organització territorial de l'Estat que s'implanta en la Constitució».



El canal escaient per a això és la Conferència de Consellers d'Educació que presideix el ministre d'Educació. Nascuda fa vint-i-cinc anys, les diferents lleis orgàniques d'educació que han vingut després han respectat el disseny original de la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE) de 1985. Igual que en els models federals com Alemanya o Suïssa, els acords de la Conferència d'Educació no tenen poder jurídic d'obligar i exigeixen de les autoritats estatals i autonòmiques, en l'àmbit de les seves respectives competències, l'ús de poders normatius i d'execució per posar en pràctica les decisions preses al seu si.

Segons la LODE, i també la LOE de 2006, a la Conferència d'Educació li corresponen funcions que són importants en l'àmbit d'un estat tan descentralitzat com el nostre: definició de les necessitats prioritàries d'educació, fixació dels objectius d'actuació, assenyalament dels recursos necessaris, i, finalment, coordinació de la política general de l'Estat i de les polítiques educatives de les comunitats autònomes. Sembla obvi que la Conferència hauria d'haver estat l'eix central del sistema educatiu, aportant una cohesió territorial més ferma, una menor desigualtat regional en educació i sumant sinergies en un món tan globalitzat com el nostre.

No ha estat així. Un botó de mostra: vint-i-cinc anys després del seu naixement, la Conferència manca d'una sòlida estructura administrativa, fet que indica poca sensibilitat institucional envers aquest òrgan.

30 Política educativa per a una societat en crisi

Un estat quasi federal com el nostre, integrat per disset comunitats, exigeix un desenvolupament més gran i una complexitat més gran també que la que actualment té la Conferència. N'hi ha prou de contemplar la Secretaria General de la Conferència de ministres alemanys d'Educació i Cultura, en la qual la nostra conferència es va inspirar, dotada amb una plantilla de més de dos-cents funcionaris, per comprendre que les funcions a assumir per l'organisme espanyol, que a penes té funcionaris especialitzats al seu servei, hagués necessitat d'un bon suport administratiu, del qual desgraciadament ha mancat. Fins al moment, la Conferència només ha servit, i no sempre, per coordinar l'elaboració de les lleis orgàniques d'educació, però no les polítiques educatives (quan no ha estat un pur eco del desacord en funció del color polític dels diferents governs autonòmics representats en la Conferència).

Vivim temps de crisi. La Gran Recessió, que assota molt especialment el món occidental, és probablement la major crisi esdevinguda des que es va produir el Crash de 1929. En el cas d'Espanya es parla de la necessitat d'un nou model productiu en el qual el coneixement ocupi un paper essencial, i amb ell, l'educació. És temps de reforçar l'articulació del sistema educatiu, de donar-li uns objectius a curt, mitjà i llarg termini, de definir prioritats, de concentrar recursos, de sumar sinergies. És hora d'utilitzar, amb totes les seves potencialitats, la Conferència d'Educació, d'enfortir la cooperació entre totes les administracions educatives. Si de debò volem un sistema educatiu articulat, coherent i capaç de sumar sinergies, la cooperació segueix sent el camí adequat.

L'autora fa una anàlisi crítica de la situació de l'ensenyament i del desconcert dels ensenyants. En aquest article defensa la necessitat que els mestres siguin conscients del vessant polític de la seva feina i de la transcendència social de fer de mestre.

Fer de mestre i fer política

Tothom parla del valor de l'educació en un mercat laboral que necessita qualificar-se i en un món global en què el coneixement és la clau. Però la fe que té la societat en l'educació com a aposta de futur contrasta amb la desconfiança que té respecte al sistema escolar. Paral·lelament, els centres educatius viuen un ambient de desànim i de crispació i no s'està segur de poder estar a l'altura d'aquest repte.

Teresa Casas

Professora de
Secundària
Federació MRP
de Catalunya

Si escoltem quines causes s'esgrimeixen per explicar aquest desassossec trobem, d'una banda, l'argument que el problema és del professorat: «Si tinguéssim bons mestres!», diuen. De l'altra, la culpa és del Departament d'Educació, que no aporta tot el que cal i que no para d'intervenir amb una actitud malfiada que menysté els seus treballadors.

Les disputes se sintetitzen, d'una banda, amb l'exigència de més recursos, i de l'altra, amb l'ordre de més resultats. Però, en la meua modesta opinió, ni una allau de recursos (encara que com més millor), ni uns resultats que ens permetessin figurar amb més alegria als rànquings internacionals (on és la vareta màgica?) resoldrien el desconcert que es viu a molts centres.

Fa temps que han burocratitzat l'educació fins a uns extrems que han fet perdre el valor de tenir criteri. Els centres s'obsessionen a

32 Política educativa per a una societat en crisi

aplicar les reglamentacions que minuciosament marquen les decisions que s'han de prendre: horaris, formes d'avaluació, condicions organitzatives... Això podria canviar amb el decret d'autonomia, però tothom dubta que l'estil amb què el Departament d'Educació administra els centres pugui canviar de la nit al dia. Quina és la conseqüència d'aquesta actitud intervencionista del Departament? Que quan el professorat, en ús de la seva competència professional, s'atreveix a aportar un criteri pedagògic en la defensa d'alguna proposta, massa sovint quedi ofegat per la part contrària del claustre, la part immobilista, que al·lega un criteri contundent i desarmant: «La normativa no ho diu».

Hi hem d'afegir que la fe en la ciència ha convertit ensenyar en una qüestió tècnica; la pedagogia ha permès creure que l'èxit escolar s'obté amb la màgia d'una bona didàctica. Mai hi havia hagut tants materials curriculars, tantes propostes per a l'ensenyament i l'aprenentatge, tants projectes innovadors, tants plans, tants assessors, tanta formació, tanta recerca, tantes didàctiques específiques... Creiem i esperem que més ciència ens aportarà tècniques capaces de fer baixar la febre que té l'educació, com qui es pren una aspirina.

Mai és massa, perquè de coneixement no n'hi ha mai prou. També cal reglamentació, perquè el sistema educatiu s'ha de governar. Però em sembla que aquestes línies que darrerament semblen molt engruixides, amaguen el que, per a mi, és una raó a afegir del desconcert: la pèrdua del caràcter polític que té fer de mestre. Que ningú s'esperveri!, ara m'explico. És cert que la política viu un descrèdit que no para de créixer i que les ideologies s'enfonsen amb ella, però penso que un professorat conscient del seu paper polític té moltes més armes per encarar les dificultats que els que tan sols confien en els recursos tècnics i en una altra administració.

El caràcter polític de les propostes pedagògiques

Ho justificaré començant amb un exemple. Una de les dificultats més grans que tenen els centres, que més temps ocupen i més preocupacions donen, és l'atenció a la diversitat. Una diversitat que, des de la primera vegada que vaig sentir a parlar del terme, fa 20 anys, amb la LOGSE, no ha parat de créixer. Carme, la directora de La Sínia, l'escola pública de Vic de qui s'ha parlat tant, donava la clau en un debat pedagògic on coincidíem. Deia: «Diversitat? No, tots els nens i



nenes són iguals, tots volen el mateix, tots volen tenir èxit». Em va semblar tot un ideari condensat en una frase senzilla. Però em feia pensar que, potser, la clau d'atendre la diversitat no són les diferències de l'alumnat, sinó les diferències en la ideologia del professorat. Crec que atenen la diversitat amb més facilitat els mestres que volen, apassionadament, que cadascun dels seus alumnes tingui èxit, i no perquè els hi vagi el sou, sinó que ho necessiten perquè els hi va, en aquesta tasca, el seu sentit de la justícia, el model de societat que volen, la igualtat d'oportunitats que defensen... En l'èxit en cadascun d'aquests nens i nenes, troben el seu èxit com a ciutadans que lluiten per un món millor.

De manera carrinclona, a vegades es defensa que més que haver llegit molts llibres de didàctica el que determina el bon clima educatiu en una classe és que el mestre s'estimi els seus nens i nenes. No m'atreviria a posar-me en la necessitat d'aconseguir aquesta sintonia, difícil en moltes ocasions. Crec que n'hi hauria prou sent conscient de la transcendència social que té fer de mestre. Si jo vull una societat més equitativa, m'és imprescindible aconseguir desenvolupar el màxim de competències en cadascun dels meus alumnes, sobretot d'aquells per a qui l'escola és l'únic mitjà per aconseguir entrar en mons que no trobaran en el seu context social.

Els corrents de pensament que ens acompanyen

Moltes de les evidències dels camps de la psiquiatria i de la sociologia no ajuden a prendre la direcció que comentava. Els sociòlegs han estudiat i quantificat com la motxilla sociocultural que el nen o la nena porta de casa és un sostre de vidre que en determina l'èxit escolar. Els psiquiatres ens demostren com el percentatge de variació del que es pot aconseguir amb l'educació respecte al que ja ve marcat per la dotació biològica és tan petit que no cal que somiem. També alguns filòsofs tenen arguments en el mateix sentit i es riuen dels mestres que encara volem canviar el món fent bé la nostra feina.

Aquests arguments no ens van a favor. Sabem –el professorat no és imbècil– que un bon decret de matriculació contribuiria molt a millorar el context on els alumnes troben oportunitats educatives. No imaginem poder contradir l'herència que marca cada alumne, però apostem per donar-li eines per utilitzar-la al màxim. No pensem aturar els moviments econòmics i de poder que governen el món. Però encara que es riguin de nosaltres i ens diguin «capità enciam», pensem que els petits canvis són poderosos i no ens volem quedar clavats a mercè de les ventades globals.

Ve de lluny

Cada mestre té les seves pròpies idees polítiques que plasma, de vegades inconscientment, en la seva actuació. Em conformaria que els preàmbuls de les lleis d'educació fossin, de veritat, la part amb més consens en els debats; però tothom es fixa només en el detall d'allò que l'afecta. El preàmbul de la LOGSE, per exemple, feia tota una declaració d'intencions. Entre moltes altres coses deia que l'educació havia de permetre *avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat, ja siguin per raons de naixement, raça, sexe, religió, o opinió, tinguin un origen familiar o social, s'arrossequin tradicionalment o apareguin contínuament en la dinàmica de la societat.*

Els que durant anys ens vam barallar amb el professorat contrari a la comprensivitat sabem que, sovint, el poc entusiasme que els despertava l'avenç social que es volia produir s'amagava darrere arguments pedagògics, tècnics, de recursos... Planaven idees que



poques vegades s'explicitaven: «ja m'està bé que aquests nanos desapareguin dels sistema educatiu, què se'n pot esperar?», «ja m'està bé que estiguin separats perquè fan nosa i no deixen aprendre als bons», «ja m'està bé tenir-los aparcats, el màxim que podem esperar és que no molestin», «ja m'estan bé les desigualtats, no s'hi pot fer res», «ja m'està bé dividir entre bons i dolents si jo em quedo amb els bons»...

Camí recorregut a cop d'ideologia

Sóc conscient que afirmant que les motivacions polítiques ens permetran encarar millor la tasca educativa no aconseguiré gaires adeptes. I ja posats a ser impopular, defensaré la LOGSE. Ara, totes la xacres de l'educació d'aquest país se li atribueixen, i els que vam lluitar per ella, ni ens atrevim a obrir boca; només quan ens podem apuntar al corrent tolerat de dir que no es va aplicar amb prou recursos, que el govern no se la creia, etc., etc., etc.

Crec que aquests arguments no ho expliquen tot; hi ha més coses que sabem. Era una llei progressista i l'haviem d'aplicar en un context

36 Política educativa per a una societat en crisi

i amb un professorat francament conservador. Ens vam equivocar: ho reconec. El govern socialista pensava que la comprensivitat fins als 15 anys ja era un canvi prou gran per poder-lo administrar bé; jo formava part d'aquell grup d'il·lusos que pensava que tenir democràcia ja volia dir haver arribat al cel; defensàvem la comprensivitat fins tan lluny com fos possible, tant de bo fins als 18 anys.

Accepto la derrota, vam fracassar, vam ser beneïts de creure que només amb la voluntat i la militància pedagògica d'una petita avantguarda, fariem caure les inèrcies que governaven un sistema educatiu conservador, sobretot on més canviava, a Secundària. Tot i així, hi van haver grans èxits pedagògics i algú prou valent n'hauria de fer la llista. Per exemple, m'agradaria que algú m'expliqués com es podrien introduir ara les competències bàsiques sense tots els debats pedagògics que va generar als centres donar valor als procediments i a les actituds al costat dels conceptes.

Però el professorat conservador va imposar la seva lògica, sense ni haver de declarar la raó de la seva condemna: els problemes, segons deien, eren tècnics i la manca de recursos. Els arguments polítics eren arguments prohibits; els dels meus, perquè maldàvem per demostrar que érem neutrals ideològicament (una altra vegada il·lusos); els dels altres, perquè, en aquell context, les idees conservadores no estaven de moda (ara ja es poden declarar, tranquil·lament, però ja no cal).

Les noves propostes pedagògiques també són polítiques

L'escola ni està ni pot estar al marge de la política. Ens fem un flac favor si amaguem els arguments polítics en arguments pedagògics. Totes les ideologies són ben lícites i, per tant, els contextos i les majories que es formen als centres de vegades són incòmodes. Però pitjor encara són les discussions pseudopedagògiques inacabables, quan les cartes que s'hi juguen estan marcades políticament. El descrèdit que té la política ens hi empeny.

Els enfocaments curriculars basats en competències (ECBC) es presenten com la panacea que ens guarirà de tots els mals que té l'educació i que ens igualarà a Finlàndia. Vull sumar-me al que diu César Coll quan intenta respondre la pregunta de si són la via adequada per abordar els desafiaments que enfronta l'escola actualment. Diu:

...las respuestas no se encuentran en los ECBC. Las respuestas a estas preguntas hay que buscarlas en el debate y en la búsqueda de acuerdos sobre la sociedad que queremos ayudar a construir, sobre el modelo de persona que queremos promover. Es un debate que nos remite a la dimensión ética, moral, ideológica y política de la educación que, con más frecuencia de lo que sería deseable, determinadas interpretaciones del concepto de competencia y no pocas propuestas curriculares basadas en competencias ocultan, o tratan de ocultar, tras un falso y engañoso manto de tecnicismo.¹

Hi coincideixo plenament. Però ningú vol fer política, ningú creu que fa política, tothom blasma la política i pobre del que fa una opció que hi tingui alguna relació perquè ho haurà de justificar inacabablement, per intentar colar que això seu no hi té res a veure. Tampoc ens ho posen gens bé els professionals de la cosa política. Sóc professora de socials i quan defenso els continguts teòrics de la meua àrea m'esparvera que els meus alumnes no els puguin connectar amb les seves percepcions de la realitat. I com costa trobar models que ens serveixin de referents per desenvolupar virtuts cíviques!

Per acabar

Conclouria defensant la conveniència que el professorat sigui conscient del vesant polític de la seva professió i de la seva pròpia ideologia. Les decisions que prenem cada moment a classe n'estan amarades, es reflecteix en les expectatives que tenim respecte de cada nen i cada nena. Superar les dificultats de fer de mestre, que són moltes, es fa millor quan saps on vols anar. És molt important tenir els recursos necessaris, és vital tenir coneixements didàctics, però tot és més senzill si creus que l'educació té una finalitat més enllà de complir amb unes programacions, quan et sents orgullós de fer un servei públic, quan t'importa l'equitat i quan vols contribuir a fer possible un món més just.

1. César Coll. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia magistral.*

38 Política educativa per a una societat en crisi

La LEC comença dient *La societat catalana aspira a proporcionar la millor educació a les noves generacions i, més enllà, a continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida. Aquesta aspiració es correspon amb la voluntat col·lectiva de fer de Catalunya un país pròsper, benestant i cohesionat, on tothom hi pugui portar a terme lliurement el seu projecte vital. Més endavant diu: L'educació és doncs, la porta obligada a la realització personal i al progrés col·lectiu; és la palanca que fa possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals en origen; és la clau de les oportunitats per superar les desigualtats i per a descobrir i aprofitar tots els talents de la societat. Només cal tenir el professorat i els administradors educatius que hi creguin de ple i vulguin fer d'aquest objectiu la seva professió; la resta, és més fàcil.*



Bibliografia complementària*

Llibres

- ANGULO, J. F.; et al. *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa, 2008 («Ideología, Pensamiento y Educación»; 13)
- BONAL, Xavier (ed.). *L'estat de l'educació a Catalunya: Anuari*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2006-.
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (coord.). *Política educativa i igualtat d'oportunitats: Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2004.
- BONAL, Xavier; RAMBLA, Francesc; AJENJO, Marc. *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 2004 («Polítiques»; 43).
- Entramados: la experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2007 («Biblioteca de Infantil»; 19).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel; RODRÍGUEZ DE RÁVENA, Ricardo. *La sociedad del conocimiento: Democracia y cultura: Los retos de la institución educativa*. Barcelona; Madrid: Octaedro: FIES, 2005 («Recursos»; 5).
- GAIRÍN, Joaquín; ESSOMBRA, Miguel Àngel; MUNTANÉ, Daniel (coord.). *La calidad en la formación profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer, 2009 («Educación»).
- LINDON, Jennie. *La Igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: Muralla, 2009 («Aula Abierta»).

Biblioteca Rosa Sensat

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

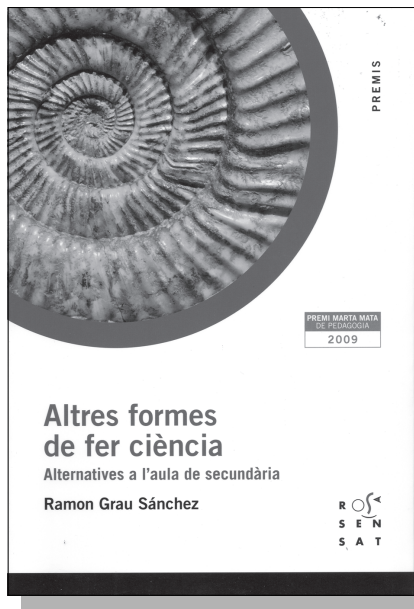
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; ECHEBARRIA, Iñaki; FARRÉ, Ramon (coord.). *El professorat i el sistema educatiu català: Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2008 («Polítiques»; 62).
- MERINO, Rafael. *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002. Lliure accés: <<http://www.tdcat.cbuc.es/TDCat-1128102-173456>>.
- MERINO, Rafael; DE LA FUENTE, Gloria. *Sociologia para la intervenció social y educativa*. Madrid: Barcelona: Editorial Complutense, Servei de Publicacions de la UAB, 2007.
- MERINO, Rafael; GARCÍA, Maribel. *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2007 («Informes Breus»; 4).
- PRATS CUEVAS, Joaquim (dir.). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2007. («Informes d'Avaluació»; 10.)
- SANTOS, Miguel. A. (ed.). *Políticas educativas y compromiso social: El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa; Barcelona: Octaedro, 2009 («Universidad Octaedro»).
- SUBIRATS, Joan. *Educació i govern local: La importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola*. Barcelona: CEAC, 2001 («Escola Catalana»).

Articles

- «A l'entorn de la Llei d'Educació de Catalunya» [diversos articles]. A: *Escola Catalana*, núm. 451 (juny 2008), p. 4-28.
- ALSINET, Josep. «L'estat de benestar, territori i comunitat». A: *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 326-327 (juny-juliol 2006), p. 61-66.
- «Aspectes organitzatius de les noves polítiques educatives» (diversos articles). A: *Fòrum Revista d'Organització i Gestió Educativa*, núm. 8 (setembre 2005), p. 5-23.
- «Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación» [diversos articles]. A: *Revista de Educación*, núm. 339 (2006), p. 15-207. Lliure accés: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339.htm>http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_02.pdf>.
- AYMERICH, Ricard. «Oportunitats d'una llei de país». A: *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 349 (novembre 2008), p. 74-79.
- AYMERICH, Ricard. «Un compromís col·lectiu per l'educació camí d'una llei

- catalana». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 292 (febrer 2005), p. 71-76.
- BADIA, Joan. «Aprender a enseñar: En podem aprendre?». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 335 (maig 2009), p. 65-68.
- BESALÚ, Xavier. «Política, pedagogia, propaganda: Una altra mirada a la desafecció política de la ciutadania». A: *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 5 (2006), p. 183-209. Lliure accés: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000045/00000009.pdf>>.
- BONAL, Xavier. «Libertad, equidad y politica educativa». A: Padres/madres de alumnos/as, núm. 95 (gener/febrer/març 2008), p. 24-27.
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel. «Política educativa e igualdad de oportunidades: Una aportación desde Cataluña». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 344 (març 2005), p. 82-87.
- CAROL, Lluís. «Educació, escola, territori i comunitat». A: *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 318 (octubre 2005), p. 61-67.
- «Comunidades de aprendizaje» [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 187 (desembre 2009), p. 37-64.
- «Consenso y disenso: ¿es posible el pacto social en educación?» [diversos articles]. A: *Revista de Educación*, núm. 344 (setembre/desembre 2007), p. 17-213. Lliure accés: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re344.htm>>.
- Del Pozo, Joan Manuel. «Recorregut i perspectives del sistema educatiu català». A: *L'Avenç*, núm. 323 (abril 2007), p. 50-54.
- «Diálogo político» [diversos articles]. A: *Perspectivas*, núm. 130 (juny 2004), p. 17-82.
- «Educación, barrio y territorio: Una nueva aportación al PEC» [diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 152 (juny 2006), p. 10-42.
- «Educar per al compromís polític» [diversos articles]. A: *Escola Catalana*, núm. 407 (febrer 2004), p. 6-20.
- «El sentit del currículum» [diversos articles]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 317 (setembre 2007), p. 2-59.
- «Influencias europeas en la política educativa de la España del siglo xx» [diversos articles]. A: *Historia de la Educación*, núm. 24 (2005), p. 25-253.
- «La cualificación profesional básica: Competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes» [diversos articles]. A: *Revista de Educación*, núm. 341 (setembre/desembre 2006), p. 15-259. Lliure accés: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re341.htm>>.
- «Les comunitats d'aprenentatge» [diversos articles]. A: *Educar*, núm. 35 (2005), p. 7-144.
- MARAGALL, Ernest. «A la recerca de la nova realitat educativa: Entrevista a Ernest Maragall». A: *Escola Catalana*, núm. 441 (juny 2007), p. 37-44.
- MERINO, Rafael. «De la LOGSE a la LOCE: Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa». A: *Revista de Educación*, núm. 336 (gener/abril 2005), p. 293-311.

publicacions



Altres formes de fer ciència

Alternatives a l'aula de secundària

Ramon Grau Sánchez

Col·lecció Premi Marta Mata de Pedagogia, 7

180 pàg. PVP: 17 euros

Tots els docents tenim un model didàctic, prenem decisions sobre l'orientació d'aquelles accions que desplegem a l'aula. Aquestes decisions configuren un hàbitat en el que s'han de desenvolupar els aprenentatges dels nois i noies. Tradicionalment la feina del professorat de ciències s'han orientat a objectius i continguts específics de la matèria, sense considerar que de forma paral·lela, l'alumnat desenvolupava, o no, un conjunt de capacitats que certament són més transcendents al llarg de la seva vida. En el context actual, en què el desplegament del currículum demana al professorat orientar els seus models didàctics cap a les competències, potser és hora de reflexionar sobre la naturalesa de les decisions i de les accions que se'n deriven.

NOVETAT

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Podeu fer la vostra comanda a:
www.rosasensat.org

Ràdio Rosella té una programació estable que duen a terme nens i nenes de Primària que fan ràdio com si fossin autèntics professionals. En aquest article s'explica l'experiència, tant des de l'òptica tècnica de la preparació, la producció, l'edició i la difusió, com de l'ús pedagògic que se'n fa a tota l'escola com a eina de treball a l'aula.

Para bé l'orella, escolta Ràdio Rosella! La ràdio, una experiència d'educació en comunicació

Margarita Garrigó Fullola

A Primària és senzill obrir la finestra i veure el món que ens envolta d'una manera immediata, molt concreta. Podem mirar com vola un ocell; podem observar com un avi travessa a poc a poc el carrer; podem sentir com un company ens abraça i notar per dins un «acaronament» quan la mestra ens diu bon dia. Participem de la festa que s'ha celebrat a Viladecavalls; escoltem, sentim el que diuen sobre la crisi econòmica, el trànsit, la fam, la guerra, els problemes del món on vivim...

Els alumnes observen, escolten i parlen sobre el que passa al seu voltant. També són espectadors del que els arriba d'altres llocs del planeta, on mai han estat. Ho veuen a la tele, ho senten a la ràdio, quan el pare els porta a l'escola i també quan





se'ls mostra en aquestes magnífiques pissarres digitals que ara comencem a tenir a les escoles.

Com podem ajudar els nostres alumnes a anar més lluny de la concreció? Com podem acompanyar-los a buscar el diàleg, al treball cooperatiu, als grans reptes socials amb la intenció clara de cohesió social? Amb la intenció de conèixer, d'aprendre i actuar? Amb l'objectiu de trobar respostes i solucions per avançar plegats?

La ràdio: un mitjà actual obert al món

A l'Escola Pública Rosella de Viladecavalls tenim una programació estable de ràdio. Cada setmana estrenem un nou programa que s'emet via internet per la nostra web <<http://www.xtec.es/ceip-rosella>> i després queda penjat al banc de programes per a treballs posteriors a l'aula. Són els

nens i nenes de Primària de l'escola els qui pensen, organitzen, escriuen i creen aquests programes.

Fa uns quants cursos es va plantejar d'incorporar en el currículum del nostre centre, de manera sistemàtica, el treball en projectes de comunicació. Vam obrir les portes a l'educació en comunicació audiovisual amb la clara intenció de desenvolupar les capacitats i habilitats necessàries per comunicar, comprendre les informacions i construir nous coneixements.

Tot va començar fa cinc cursos amb un projecte d'innovació. En el transcurs del projecte, durant els tres primers anys, els alumnes dels cicles mitjà i superior van pensar i produir documentals, reportatges fotogràfics i els primers programes de ràdio sobre l'espai natural i la vida social del poble.¹

Finalitzat el projecte i amb l'entrada de les competències bàsiques, el projecte de **ràdio** va prendre força.

Ara per ara la ràdio és un mitjà actual, ràpid i potent. Xtec Ràdio ajuda aquestes noves iniciatives. A l'escola, la ràdio hi esdevé una eina de comunicació que ens acosta a conèixer, habitar i comprendre el món, també a treballar els processos d'anàlisi, recerca de la informació i a la creació d'un projecte comú.

1. En podeu veure una descripció a M. Garrigó, «Treballar en projectes de comunicació», a *Perspectiva Escolar*, 318, octubre de 2007.



1. Què vol dir fer ràdio?

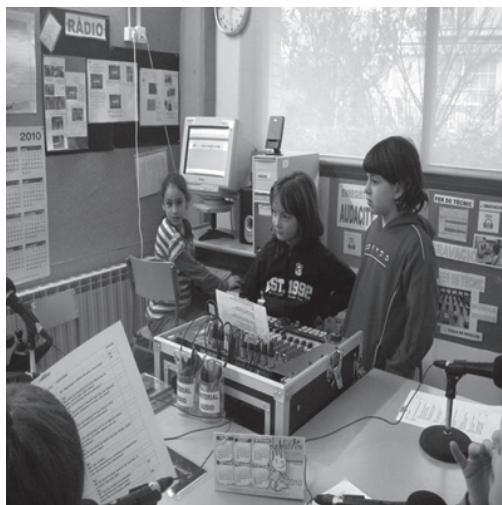
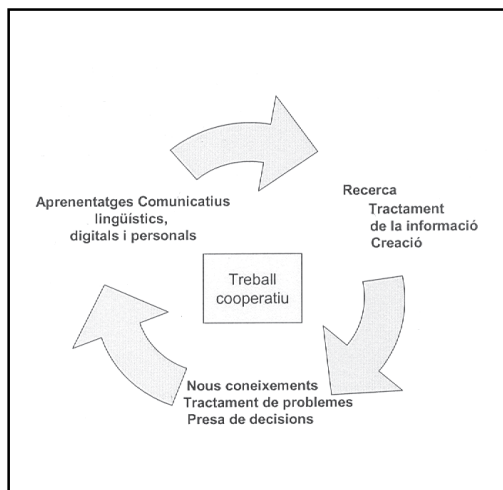
Cada setmana els alumnes de Primària, en equips de mig grup classe, dediquen una sessió a preparar i enregistrar el seu programa radiofònic i per conèixer els mitjans de comunicació.

L'espai de ràdio és una aula on hi ha dues zones de treball. Una és la dedicada al treball en equip per elaborar les propostes i els guions, i l'altra és un espai tancat on enregistrem els programes, és a dir la cabina. La cabina disposa d'un ordinador connectat a la taula de mescles, cinc micròfons i la taula de so en directe.

Zona de treball.

Cabina d'enregistrament

Fer el programa comporta, d'una banda, el desenvolupament de les competències digitals i personals necessàries per saber com funciona el mitjà i per treballar en equip. També implica l'adquisició d'habilitats en les competències lingüístiques i metodològiques: quin programa farem? Quina informació necessitem? Com és un guió radiofònic? Com comunicarem de manera clara?



Es posen en joc els nostres coneixements i els que ens arriben de la recerca de la informació textual i digital que cerquem, dels testimonis orals i els experts que ens visiten. I és aquí on hem de tractar els problemes socialment vius i posar sobre la taula la nostra capacitat de pensar i resoldre situacions.

2. El procés d'elaboració d'un programa radiofònic

Posarem com a exemple els programes realitzats el 2009-2010 pels equips de cycle mitjà sobre el món de la comunicació per explicar el procés de construcció d'un programa radiofònic.

La recerca

De totes les propostes de treball que els grups van plantejar, la més acceptada va ser dedicar un seguit de programes als mitjans de comunicació. Utilitzar el gènere

radiofònic de l'entrevista per parlar amb experts d'aquests mitjans, **de la televisió, de la ràdio i de la premsa.**

Els diferents equips van anar a trobar la persona que volíem entrevistar. Van fer recerca a dues bandes: per una banda van buscar informació sobre el tema i el convidat; per l'altra van esbrinar com es feia una entrevista radiofònica.



Activitats organitzades en petit grup o amb tot l'equip:

- Contactar amb el convidat i demanar-li informació. Aquesta tasca es va fer via correu electrònic o per telèfon.
- Buscar informació sobre el convidat i la feina que feia. Aquesta recerca es va fer amb informació textual, oral i digital.
- Esbrinar com es fa una entrevista. Buscant informació van descobrir que hi ha diferents tipus d'entrevista –de caràcter, d'opinió o informativa– i que aquest gènere té un format propi.
- Escoltar entrevistes a la ràdio i veure entrevistes per la televisió per estudiar com ho fan els professionals, com presenten, com s'acomiaden i quin tipus de preguntes es fan segons el caire de l'entrevista.
- Pensar quines són les bones preguntes, aquelles que fan que l'entrevistat respongui amb una explicació, aquelles que toquen temes socialment vius, aquelles que ens donen la resposta del que volem saber, aquelles que provoquen l'opinió de l'expert, aquelles que surten del desenvolupament de la conversa durant l'entrevista i que serveixen per saber més o per aclarir idees o bé per plantejar-nos noves preguntes i nous programes. Cada equip va fer en primer lloc exercicis concrets per entrenar-se a fer bones preguntes i després va pensar quines es podrien fer a l'entrevistat o entrevistada posant en joc el que volien saber i el que suposaven que el convidat els podria explicar.

La creació

Un programa radiofònic té un guió tècnic, una estructura i un llenguatge propi. Cal fer escriure aquest guió i dissenyar l'estructura interna del programa.

Activitats dedicades a la creació del guió tècnic i a la pràctica de la locució:

- Preparar l'estructura del programa, la sintonia, les falques, la música.
- Especificar en el guió l'entrada dels tècnics, la música, el so en directe.
- Escriure el text dels locutors, la presentació del convidat o convidada, el cos de l'entrevista amb les preguntes ordenades i la cloenda de l'entrevista.
- Repassar el tipus de llenguatge utilitzat en el text dels locutors. El llenguatge radiofònic és directe, d'estructura senzilla, clar i dinàmic. Cal que el redactem pensant que és un guió que serà parlat i que ha de ser entès pels oients i pel convidat.
- Practicar la locució tenint presents l'entonació, el ritme i on s'ha de posar la força de la veu per facilitar la comprensió oral.



3. El procés de producció. El treball a la cabina de gravació

Entrar a la cabina per gravar un programa és un treball cooperatiu. L'equip ha d'anar coordinat; són importants el silenci i la comunicació amb senyals, la coordinació i atenció a les ordres del realitzador, la precisió dels tècnics, l'entrada en el moment que toca del so en directe, i la destresa dels locutors.

Moltes sessions de ràdio es dediquen a desenvolupar aquestes destreses i habilitats i a reforçar l'autonomia personal, el control i les actituds que calen per fer una tasca plegats.

Les sessions d'assaig a la cabina, la revisió dels encerts o de les millores que hem de fer quan treballem plegats, tot aquest procés de regulació es fa alternant la pràctica del mitjà i les sessions dedicades al procés d'elaboració del programa.

Els diferents rols, la força de l'equip

Per entendre com es grava o s'enregistra un programa radiofònic cal saber com treballa l'equip a la cabina.

Les diferents tasques són rotatòries, és a dir que tots els membres del grup passen per fer de locutors, de tècnics o de coordinadors de l'equip.

La idea és que l'equip treballi sol, amb autonomia, sense la intervenció del professorat.

Locutors

Fer de locutor vol dir seure correctament, posar bé el micròfon, parlar amb força i dinamisme, i el guió cal llegir-lo amb expressivitat. Hem d'ajudar el company quan es queda encallat i utilitzar els mecanismes propis de la locució per donar agilitat al programa.

Tècnics de la taula de mesclades

Dues persones porten la taula de mesclades, l'una s'encarrega d'entrar la música i regular-ne el volum quan ho diu el guió, l'altra controla l'entrada i la sortida dels micròfons.

Tècnics de so en directe

Quan ens toca fer la feina de les falques en directe, a la taula de so disposem de diferents instruments musicals i altres objectes sonors.

Tècnics de gravació

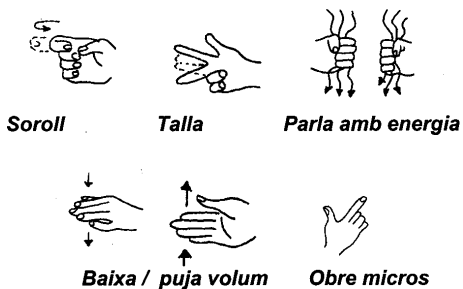
Si hem de gravar el programa, la tasca és amb l'ordinador i el programa. Utilitzem el programa d'edició Audacity i cal estar al



cas de les parades, de les pauses... i de portar el control de l'enregistrament del programa.

Realitzador

Ens toca dirigir l'equip, donar l'entrada a tècnics i locutors. El realitzador es comunica amb senyals, sense parlar, i és qui té el dret d'obrir i tancar la gravació.



Exemple d'alguns senyals, Bloc Ràdio del Vallès

Ajudant de cabina

Pots entrar i sortir de la cabina per anar a buscar els materials que calguin, disposes d'una pissarra per fer anotacions i ajudar els locutors quan es perdin.

Gravació del programa. La posada en escena, la coordinació i el treball cooperatiu

Amb el guió tècnic preparat i els locutors a punt, arriba el moment de rebre el nostre convidat a la cabina d'enregistrament. Uns dies abans, l'equip ja ha gravat la sintonia i la presentació de l'entrevista. Escoltem la gravació de la presentació que hem fet per assegurar que el nostre convidat hi està d'acord.



La música comença i es dona pas a les preguntes. Les bones preguntes fan que la persona entrevistada ens respongui. Moltes vegades les respostes porten a una petita tertúlia i el grup aporta les seves vivències personals.

Arriba el comiat

Aquest és el format d'una entrevista. Segons el tipus de programa, l'enregistrament és diferent. Si fem un programa en directe, com la marató de ràdio escolar, no es pot parar la gravació i el guió està més definit i estudiat, sense canvis, amb un

marge més estret per generar noves intervencions. Si és el cas d'un programa més dinàmic, com un magazín, hi ha diferents microespais i els locutors poden fer intervencions més creatives. En un dramàtic, un conte, per exemple, el grup té noves idees de so en directe i possibilitats d'expressió narrativa que s'hi poden afegir.

4. El procés d'edició i difusió

L'edició

La gravació feta amb el programa Audacity s'ha d'editar. Cal polir la pro-

ducció, i convertir-lo en un mp3. Aquesta és una tasca complicada. Aquí és on el professorat hi posa més de la seva part ja que no és fàcil editar un àudio amb qualitat acceptable; els de cicle superior hi ajuden. Un dels objectius és arribar a utilitzar correctament el programa d'edició.

L'emissió

A la cartellera de l'escola s'acostumen a anunciar el dia i l'hora de l'estrena de cada un dels programes, amb un cartell on hi ha el reportatge fotogràfic del dia de la gravació. Els dimecres a mig matí les aules es connecten i escolten el programa. Després, el programa queda penjat a la nostra web.

La comprensió oral i la construcció de nous coneixements

La ràdio ofereix la possibilitat de fer un treball de comprensió oral sistemàtic, sense suport visual. Cada setmana, durant un temps de 8 a 15 minuts segons el programa, els alumnes de l'escola paren bé l'orella i escolten l'equip de companys que emet. Preparem exercicis de comprensió oral adequats a Primària i Educació Infantil.

Els programes del Rosella aporten noves informacions sobre temes diversos, temes del currículum com poden ser la biodiversitat, els ecosistemes, el món del treball, la salut, les festes... També sobre les qüestions socialment vives com la pau, els conflictes, la influència dels mitjans de comunicació...

Les persones que ens visiten aporten els seus coneixements i vivències, els seus punts de mira, i creen opinions i debat.

Per tot plegat els programes radiofònics són una bona eina de treball a l'aula.

5. L'avaluació

El progrés dels alumnes

Ens avaluem els aprenentatges fets i també aprenem a regular les nostres actuacions. Regulem el treball d'enregistrament utilitzant la revisió directa, escoltant el que s'ha gravat i analitzant encerts i errors.

Els objectius de ràdio tenen ítems avaluable. El seu enregistrament aporta informació als tutors de l'evolució dels seus alumnes en aspectes específics de les competències.

Avaluació del projecte

La competència lingüística audiovisual, l'ús i el tractament de la informació i la competència digital tenen un pes important en el currículum.

Els projectes que tiren endavant al Rosella, com és el cas de la ràdio, es valoren amb indicadors de la seva riquesa competencial.

- Relació de la vida de l'alumnat amb l'entorn proper i amb l'actualitat.
- Les activitats parteixen dels coneixements previs i promouen els nous aprenentatges, la síntesi, la crítica i l'aplicació dels nous coneixements en contextos diversos.
- Les activitats impliquen els nens i les nenes, els fan raonar, fomenten l'intercanvi i el treball cooperatiu.
- La dinàmica del projecte fa que el professorat se centri en el plantejament de qüestions i en la direcció del treball del grup més que a donar explicacions.
- Les activitats tenen en compte el desenvolupament, l'autonomia personal, la curiositat i la creativitat.
- El treball comporta la cerca d'informació i el seu tractament; també inclou explicacions, debats per part dels alumnes i desenvolupa la seva capacitat de comunicació.
- Les activitats comporten l'ús de materials i eines diverses, l'ús de les TIC i els MAV.
- S'implica l'alumne en l'avaluació del seu procés d'aprenentatge.

Valoració

Busquem un projecte comú que uneixi i impliqui, en el millor sentit de la paraula, tota la comunitat educativa. La ràdio és un bon projecte, ajuda a avançar en autonomia,

en cooperació, en l'adquisició d'habilitats comunicatives. També afavoreix la comprensió, l'anàlisi, la crítica de la societat en què vivim, fa que l'alumnat adopti actituds favorables a l'entorn i s'impliqui en una fita col·lectiva.

El projecte vol fer visible aquesta altra història de la música, i també de les ciències i la cultura, amb la recuperació dels sabers i les obres d'aquestes dones, i introduir-les en el currículum de les diferents assignatures.

El saber de les dones. La recuperació i introducció en el currículum de les obres de dones compositoras

Maria Gorina Vanrell

CEPSA Oriol Martorell <margorina@msn.com>



Quan mirem la història de la música no deixa de sorprendre'ns l'absència de composicions fetes per dones. Ens sorprèn perquè actualment es té constància de més de sis mil dones compositoras que al llarg dels segles han escrit obres de gran qualitat i, en alguns casos, innovadores i precursoras. Algunes d'aquestes autores foren famoses i àmpliament reconegudes en el seu temps. El projecte vol fer visible aquesta altra història de la música, i també de les ciències i la cultura, amb la recuperació dels sabers i les obres d'aquestes dones, i introduir-les en el currículum de les diferents assignatures.

El perquè d'aquest projecte

Per entendre aquest projecte, cal saber com és el nostre centre. El CEPSA Oriol Martorell és un institut públic on es cursen

obligatòriament dins l'horari escolar els estudis d'ESO i els dos primers cicles del Grau Mitjà de Música (i en el futur el Batxillerat i el darrer Cicle de Grau Mitjà de Música). Tots els i les alumnes toquen algun instrument i dediquen moltes hores a la música; un nombre important cursa estudis superiors de música i, per tant, acabarà treballant en alguna activitat relacionada amb aquesta. Molts dels alumnes són dones.

En aquest entorn cultural hi ha dues realitats que ens han dut a intentar dur a terme el projecte:

- La primera és la manca d'obres compostes per dones entre els materials de treball del currículum d'instrument. Les obres de dones són quasi totalment absents dels estudis de música.
- La segona és la manca de referents femenins que tenen les nostres alumnes: la presència de la figura de la dona en el món musical és molt escàs i només es fa visible en el camp de la interpretació, en els cicles habituals de concert no es toquen o es toquen molt poques obres compostes per dones i rarament es veu una dona dirigint una orquestra, i, per descomptat, les dones compositores estan totalment absents dels llibres d'història de la música i les seves composicions no apareixen en els llibres d'anàlisi musical, harmonia o teoria de la composició.

Els objectius del projecte

Això ens va dur a fer aquest projecte amb la intenció d'incloure les obres de les dones compositores en el currículum dels diferents instruments. Aquest plantejament inicial es va ampliar primer a les altres assignatures de música i, com que en aquesta escola tractem de manera transversal els continguts de les assignatures de Música (instrument, música de cambra i llenguatge musical) i Català, Castellà, Plàstica i Socials, vam ampliar a aquestes àrees la recerca dels sabers de les dones i la introducció en el currículum. Aquest projecte d'integració de les diverses assignatures l'anomenem Art i Societat.

El pes del projecte recau especialment sobre l'àrea de Música, ja que creiem que és un dels terrenys culturals on estan especialment oblidades les dones, amb la voluntat de donar a les alumnes referents femenins en el món de la música. També volem potenciar que ells i elles es preguntin per la realitat actual de la dona en la música, i comencin a prendre consciència de les oportunitats i dificultats que per motiu de gènere es poden trobar en el futur.

El dia a dia

En el dia a dia de l'institut, això es tradueix, en el camp de l'instrument i de música de cambra, en un treball que hem començat de recerca de partitures de dones de tots els temps que siguin apropiats per als nivells de l'alumnat. També estem creant una biblioteca de partitures i una

fonoteca amb la intenció que les obres de les dones s'estudiïn amb la mateixa normalitat que les dels homes.

Paral·lelament, a l'assignatura de Llenguatge Musical hi introduïm, dins l'apartat d'història de la música, en el treball sobre cada època, les figures de les dones compositores més rellevants; i a audició, anàlisi i harmonia, hi treballem sovint obres de dones compositores.

A Cant Coral, assignatura molt present en la nostra escola, l'alumnat de Primària acompanyat pels pianistes de 1r d'ESO, treballen obres d'una compositora catalana, Narcisa Freixas, del principi del segle XX, les quals, juntament amb petites obres per a piano de Maria Szymanowska, presentaran el març vinent a l'auditori de Virtèlia.

Al projecte d'OM Ràdio, la ràdio de l'escola, l'alumnat de 3r d'ESO fa petits programes sobre compositores. S'emeten obres interpretades per l'alumnat amb dades biogràfiques de la seva vida. Tenim altres projectes per a aquest curs, com, per exemple, posar una cartellera on penjarem les notícies relacionades amb els sabers de les dones –dones premi Nobel o dones investigadores–, articles sobre per què no es programen obres de dones en concert, o anuncis de concerts dirigits per dones. També aquest curs convidarem una directora d'orquestra en actiu a dirigir l'orquestra del centre, farem una taula rodona entre l'alumnat sobre la realitat de la dona avui i tenim un projecte per posar el nom de dones compositores a les aules de música.



L'escola surt al carrer

La pretensió final d'aquest projecte és que el resultat de tota aquesta feina es difongui i pugui estar a l'abast de tothom. Per això, quan la dedicació horària ens ho permeti, volem abocar tota aquesta informació, de manera ordenada, en el bloc «El saber de les dones» (actualment en construcció), on aquells que hi estiguin interessats puguin trobar les obres ordenades per nivells, els enregistraments d'aquestes peces que ha fet l'alumnat, *links* que et permetin saber on trobar les partitures, treballs de recerca, activitats realitzades, enregistraments dels nostres concerts, dels programes de ràdio, etc. Sempre que podem portem les obres de les dones compositores fora del centre: l'alumnat s'ha presentat a concursos amb programes amb obres de dones compositores, han

estat cridats per posar els programes a Ràdio 4, fem concerts fora del centre i portem concerts de compositores a altres conservatoris i escoles de música.

El concert de presentació

El concert va ser el 25 de novembre de 2009 a l'auditori de Virtèlia. Va ser un concert muntat gairebé en exclusiva per l'alumnat, el qual va assajar les obres, va fer la recerca i va escriure els fragments que va llegir el Josep abans de cada interpretació. Les alumnes de 4t d'ESO van fer el logotip que representa el projecte. Volem que els programes dels concerts portin sempre referències sobre les dones compositores, les quals, malgrat una realitat sovint tan difícil, van ser capaces de continuar component i interpretant aquestes meravelloses obres. Podeu escoltar el concert a la pàgina web del CEPSA Oriol Martorell a: <http://blocs.xtec.cat/donescompositores/>.

Elisabeth Jacquet de la Guerre

Compositora francesa del segle XVII. Nena prodigi que als 10 anys ja componia i tocava al clavicordi peces en totes les tonalitats que li demanaven. Juntament amb altres dones, va contribuir a fer de l'escola francesa de clavecí una de les més prestigioses d'Europa. Li van publicar un dels pocs reculls de peces per a clavecí publicats a França en aquest segle. Va ser la primera compositora francesa d'òpera, món fins llavors reservat als homes. Igual que François Couperin, va adoptar la forma italiana de la sonata trio. Va escriure tres volums de cantates que formen part de les primeres cantates franceses.

Maria Szymanowska

Nascuda a Polònia a finals del segle XVIII, va ser la primera pianista polonesa que va obtenir fama internacional a l'Europa del seu temps. Dona amb una diàfana vocació musical, en comprovar que el seu marit no estava en absolut interessat per la seva carrera musical, el va deixar i es va guanyar la vida com a concertista i professora. Va publicar obres per a piano i música de cambra i va desenvolupar un estil propi que després seguí Frederic Chopin.

Maria Theresia von Paradise

Nascuda a meitat del segle XVIII, es va quedar cega de ben petita. Va ser una reconeguda pianista que va fer gires per tot Europa. Mozart i Haydn li varen dedicar un concert. També va compondre, sobretot a partir del 1789. Va escriure almenys cinc òperes, diverses cantates, *lieder* i nombroses obres per a piano.

Louise Adolpha Le Beau

Nascuda el 1850, va compondre una gran quantitat de música de cambra i també òperes. El 1910 va escriure *Memòries d'una dona compositora*, on posa sobre paper algunes descoratjadores experiències professionals per les quals havia passat. Al llarg de la seva vida lluità per millorar les condicions de les dones que componien música i és una de les compositores més interessants del seu temps.

Rebecca Clarke

Nascuda al final del segle XX, amb una biografia que es mou entre Anglaterra i els Estats Units, Rebecca Clarke té tot el perfil



d'una capdavantera. Va ser una de les primers dones angleses que van fer estudis reglats de violí, primer, i de composició, després; la primera que va entrar a formar part d'un conjunt de músics professionals (d'altra banda, enterament masculí.)

Mig partida entre dos mons i entre dues vocacions: a Anglaterra fou molt reconeguda com a violinista, però no hi trobà la inspiració per compondre; en canvi, als Estats Units trobà el reconeixement com a compositora

Germaine Tailleferre

Compositora francesa del segle xx, pertanyent al Grup dels Sis. Fins no fa gaire, es considerava que tenia molt poca obra, i només consistent en boniques peces per a piano, però recentment se n'ha cone-

gut molta més per a diverses formacions (fins i tot grans obres: ballets, òperes, concerts...) i se l'ha començat a valorar com es mereix.

Lili Boulanger

Compositora francesa de principis del segle xx, que va ser la primera dona que va guanyar el prestigiós premi de composició Prix de Rome. A més del piano, que era el seu instrument, va estudiar violí, violoncel, arpa i orgue. Tot i que va morir als 24 anys, va deixar una extensa obra musical i d'una gran maduresa.

Grazyna Bacewicz

Cèlebre compositora i intèrpret de piano polonesa. Nena prodigi, de ben jove va compondre els primers preludis per a piano.

Reconeguda tant al seu país com a l'estranger, va ser guardonada en diferents certàmens. El fet que continués component al llarg del període més dur del control estalinista mostra la capacitat de superació de les circumstàncies adverses de què va fer gala durant tota la vida. És la primera compositora polonesa vicepresidenta de la Unió de Compositors Polonesos. Una reconeguda compositora del seu país en va dir: «A Polònia va obrir vies a les dones compositores. No li va ser fàcil, però tenia un talent tan gran que va triomfar i es va fer famosa. En definitiva, ens va obrir camí i ningú no es va sorprendre que, després d'ella, en vinguéssim unes altres. Perquè ella ja hi havia passat abans, la següent ja tenia el dret d'existir.»

Barbara Heller

Compositora alemanya nascuda al segle xx. Estudià piano i composició a la Musikhochschule de Mannheim. El 1989 va deixar la carrera de solista de piano per dedicar-se a la composició. Quasi tota la seva obra ha estat escrita per a piano. La peça que escoltarem, «Lalai», està basada en una antiga cançó persa. Escrita fa vint anys, el 1989, està dedicada a totes les dones preses per raons polítiques, a totes aquelles que han estat executades i totes les que tenen la seva vida en perill.

PROGRAMA del concert

- **Rondeau** Elisabeth Jacquet de Laguerre (ca.1664-1729)
Sergio Gomollón, piano
- **Nocturne** Maria Szymanowska (1789-1831)
Adrià Barazón, piano
- **Siciliana** M. Theresia von Paradise (1759-1824)
Júlia Portell, violoncel
Adrià Barazón, piano
- **Romanze op. 24 núm. 1** Louise Adolpha Le Beau (1850-1927)
Laura Peribáñez, violoncel
Blai Mañer, piano
- **Untitled** Rebecca Clarke (1886-1979)
Guida Pruñonosa, viola
Marta Forner, piano
- **Forlane** Germaine Tailleferre (1892-1983)
Maria Martin, flauta
Aina Antón, piano
- **Nocturn** Lili Boulanger (1893-1918)
Aniol Gimó, flauta
Marc Patricio, piano
- **Humoresca** Grazyna Bacewicz (1909-1969)
Marina Sala, violí
Carlos Lòpez, piano
- **Lalai** Barbara Heller (1936)
Hector Bàscones, violoncel

L'article descriu l'organització i les activitats que desenvolupa el Consell de Delegats/des de l'Institut Badalona VII. El Consell de Delegats, coordinat i dinamitzat per un professor, està format pels representants de l'alumnat de tots els grups d'ESO, batxillerat i cicles formatius del centre.

El Consell de Delegats i Delegades: una manera de fomentar la participació activa de l'alumnat en la vida del centre

José Ángel Hernández

Director i professor del Departament de Ciències de la Naturalesa. IES Badalona VII.

Roger Llovet Colom

Coordinador del Consell de delegats. IES Badalona VII.

Punt de partida

L'Institut Badalona VII es va crear l'any 1985 a instància de diversos sectors de la ciutat relacionats amb l'ensenyament. El curs 1998-1999, l'equip directiu del centre es va proposar donar un impuls a la participació de l'alumnat i al foment dels valors democràtics entre aquest col·lectiu de la comunitat educativa. En aquell moment es va plantejar la fórmula de crear un «Consell de Delegats» com a eina per possibilitar i fomentar una participació real i activa de l'alumnat en la vida del centre.

Per dinamitzar aquesta iniciativa es va proposar a un professor de l'institut que es fes càrrec de la coordinació, cosa que va acceptar. A partir d'aquí es va iniciar un procés electoral per escollir en cada curs d'ESO, batxillerat i cicles formatius un

60 Participació



Reunió del Consell de Delegats

delegat o delegada i –si es volia– uns sots-delegats per tirar endavant l'experiència.

Des d'aleshores el Consell de Delegats ha funcionat de manera ininterrompuda i el foment de la participació activa de l'alumnat en la vida de l'institut ha esdevingut un tret característic del nostre projecte educatiu.

Objectius i treball competencial

Els objectius principals d'aquesta experiència són:

- Facilitar la participació activa i democràtica de l'alumnat en la vida de l'institut.
- Potenciar la responsabilització de l'alumnat en l'organització i bon funcionament de les activitats del centre.
- Fomentar el treball col·laboratiu i la interrelació entre l'alumnat del centre i

amb l'alumnat d'altres centres (escoles adscrites, trobades de delegats).

Pel que fa al treball competencial, es desenvolupa a dos nivells:

- Autonomia i iniciativa personal (responsabilitat de l'alumnat, comunicació i interrelació amb els companys i els adults).
- Social i ciutadana (pràctica dels valors i les normes de convivència, cooperació, exercici de la ciutadania democràtica).

Activitats que desenvolupa el Consell de Delegats/des

El Consell de Delegats participa en l'organització i realització d'una sèrie d'activitats que han quedat institucionalitzades a l'institut al llarg del temps, entre les quals podem destacar:

1. Col·laboració en l'elaboració, difusió

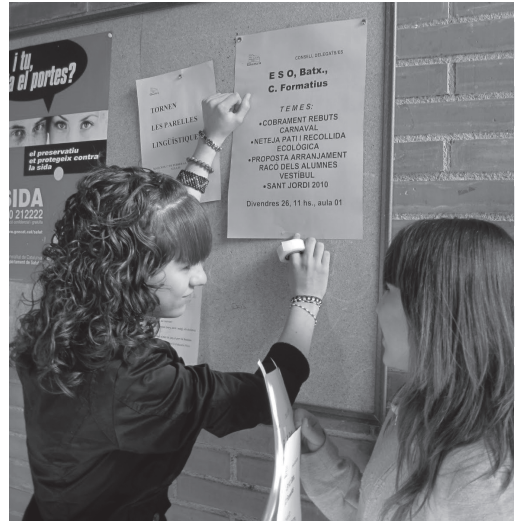
i aplicació de mesures i normes que millorin la convivència i la vida al centre. Valoració, debat i, si escau, esmena de les normes de convivència que afecten l'alumnat, sempre i quan ho permeti la normativa vigent.

2. Promoció i organització de les diferents activitats lúdiques i culturals que es realitzen a l'institut al llarg del curs:

- Castanyada: reconvertida en una festa de benvinguda als alumnes de primer d'ESO per part dels de segon.
- Concert de Nadal: participant en l'organització, presentació i interpretació del concert, en el qual participen tots els alumnes del centre i la coral del professorat.
- Carnestoltes: participant en l'organització i presentació de la festa; totes les aules-grup classe del centre es disfressen i participen en un concurs.
- Diada de Sant Jordi: fomentant la participació de tot l'alumnat en el certamen literari i participant activament en l'organització i presentació dels actes de la diada (representacions teatrals, recitals de poemes, etc.).

3. Col·laboració en l'organització de la sortida de convivència de primer d'ESO i en els viatges finals d'etapa (quart d'ESO i segon de batxillerat).

4. Rebuda i acompanyament, per part dels delegats de segon d'ESO, dels nous alumnes de primer d'ESO a l'inici de curs, per mostrar-los les instal·lacions del centre.



Membres del Consell de Delegats fent difusió de la convocatòria d'una reunió.

5. Col·laboració (dos o tres delegats/des) amb la representant municipal del Punt d'Informació Juvenil que s'instal·la un cop a la setmana a l'Institut.

6. Participació en les Trobades de Delegats que l'Ajuntament de Badalona organitza un cop a l'any.

7. Participació del delegat/da i el/la sotsdelegat/da de cada grup classe en les sessions trimestrals d'avaluació de les diferents matèries, on aporten les valoracions dels alumnes i recullen les dels/de les professors/es.

8. Participació en les visites a les escoles de Primària adscrites al nostre institut per informar, explicar i debatre amb els alumnes de sisè de Primària les característiques i el funcionament del centre.

62 Participació

9. Participació, juntament amb altres alumnes de l'institut, en l'organització i realització de les Jornades d'Energies Alternatives i Medi Ambient que des de fa tres anys tenen lloc al centre. Un nombre important d'alumnes d'ESO i batxillerat del nostre centre participa de forma directa en les Jornades, fent-se càrrec de la realització de les presentacions i tallers que es desenvolupen tant a l'institut com a les escoles de Primària de la nostra zona d'adscripció.

10. Realització de propostes de millora per a l'institut, en què es debaten i generen acords que després es porten a la pràctica, generalment amb èxit. Entre altres propostes, destaquem:

- L'acord de no fumar «d'amagat» a l'interior de l'institut, que, tot i les dificultats inicials, és un èxit rotund des del curs 2001.
- Creació de l'aula d'ordinadors d'ús exclusiu dels alumnes en horari extraescolar, avui incorporada a la biblioteca-mediateca «puntedu».
- Sol·licitud de reformes i millores en les instal·lacions del centre (cortines a les aules, fonts d'aigua depurada als passadissos, agençament d'una zona d'estudi al vestíbul del centre, etc.).
- Instal·lació de màquines expenedores de menjar i de begudes. Des del Consell de Delegats mateix s'ha proposat que els productes que es venen en aquestes màquines siguin saludables, seguint les recomanacions del Departament de Salut.
- Campanya per eradicar les pintades i els grafitis a les dependències i el mobiliari

del centre. Durant el curs 2008-09 se n'ha aconseguit la progressiva desaparició gràcies als compromisos adquirits per l'alumnat mitjançant la intervenció del Consell de Delegats.

- Plantació i cura de plantes al pati i a l'interior de l'institut.
- Instal·lació de taquilles de lloguer per guardar el material escolar, que gestiona l'AMPA.
- Mercat de reciclatge de llibres, que gestiona l'AMPA.
- Tallers extraescolars, entre els quals cal destacar patinatge, teatre, futbol sala, etc.

11. Assessorament i suport als representants dels alumnes del Consell Escolar, als quals fan arribar la problemàtica específica de cadascun dels grups.

12. Informació a l'alumnat de l'institut sobre iniciatives i propostes que arriben de fora del centre: trobades de delegats/des; activitats extraescolars; convocatòries de manifestacions o de vaga d'estudiants, tenint sempre en compte que la convocatòria ha d'estar justificada dins de l'àmbit escolar; etc.

13. Promoció i participació en la redacció de l'*SKAPA'T*, la revista trimestral de l'institut, que es publica des del curs 1999-2000 a partir d'una proposta del Consell de Delegats. En l'elaboració de la revista hi participen alumnes, exalumnes, professors, personal no docent, mares i pares d'alumnes. Actualment la revista també es publica en format electrònic, disponible en el portal web del centre.

14. Col·laboració en l'elaboració, aplicació i valoració dels resultats de les enquestes que es passen cada final de curs per recollir l'opinió de l'alumnat sobre diversos aspectes del funcionament del centre.

15. Plantejament davant de l'equip directiu del centre de tots els temes i les propostes que es debaten i acorden en el si del Consell de Delegats.



16. Elaboració de les actes de les reunions del Consell de Delegats. Des del curs 2008-2009, es publiquen al bloc del consell (<<http://delegatsb7.blogspot.com>>).

17. Participació en la comissió organitzadora dels actes de celebració del 25è aniversari de l'institut.

18. Debat d'altres temes que afectin la vida de l'institut, sempre i quan el Consell de Delegats/des en sigui el marc adequat.

Recursos humans i materials

Al nostre centre un professor s'encarrega de la coordinació i la dinamització del Consell de Delegats. Des de l'inici d'aquesta experiència, el responsable ha estat el professor Roger Llovet.

El Consell de Delegats/des disposa d'un petit pressupost per finançar les seves

Una alumna de quart d'ESO explica el funcionament d'un forn solar a un grup d'alumnes de primer d'ESO (III Jornades d'Energies Alternatives i Medi Ambient).

activitats, proveït per l'Associació de Mares i Pares del centre. L'AMPA també subvenciona l'edició de la revista de l'institut (fotocòpies i enquadernació).

El Consell es reuneix al llarg de tot el curs de manera ordinària cada quinze dies i de manera extraordinària quan així ho exigeixen els temes a tractar.

Criteris d'avaluació

A final de cada curs es passen unes enquestes telemàtiques a tot l'alumnat del centre en què es demana, entre altres qüestions, quina és la seva valoració de la tasca dels delegats, de les activitats organitzades al centre, del funcionament de les

64 Participació

sessions de tutoria, el seu nivell de participació, etc.

Els resultats d'aquestes enquestes es comenten en el si del Consell de Delegats i a partir de la seva anàlisi es plantegen propostes de millora de cara al curs següent. Aquests resultats i la seva valoració s'inclouen en la memòria anual del centre que elabora l'equip directiu a finals de cada curs.

Valoracions finals

El Consell de Delegats/des existeix al nostre centre des del curs 1998-1999 i al llarg de tots aquests anys ha mostrat un bon funcionament i el nivell de satisfacció general en relació amb l'experiència és elevat. El Consell de Delegats ha representat i representa en l'actualitat un impuls fonamental pel que fa a la participació de l'alumnat, el foment dels valors democràtics i la millora de la convivència al centre.

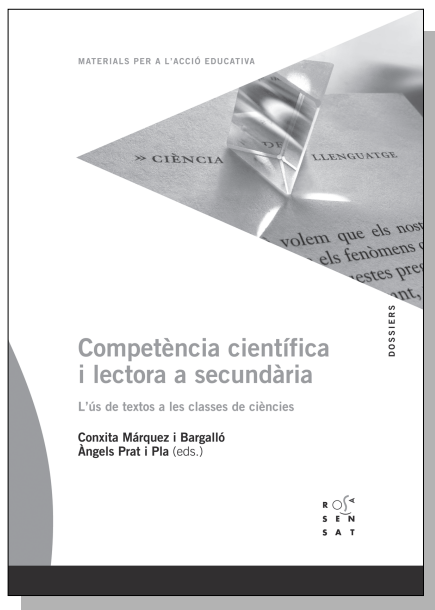
Com a aspectes innovadors, cal fer referència a la utilització de les TAC en la co-

municació i difusió dels acords i les activitats (bloc i portal web del centre) i en l'avaluació del funcionament del centre i del Consell de Delegats (qüestionaris telemàtics que s'apliquen a l'alumnat a final de curs).

El Consell de Delegats/des utilitza uns recursos humans i materials assequibles i la seva organització és aplicable a pràcticament qualsevol centre educatiu de Secundària, amb les necessàries adaptacions a la realitat de cada institut. Això sí, considerem que un aspecte clau per garantir un bon funcionament de l'experiència és comptar amb un/a professor/a amb el perfil adequat que s'encarregui de la coordinació i dinamització de les reunions i les activitats que desenvolupa el Consell.

Com s'ha explicat al llarg d'aquest article, les actuacions que desenvolupa el Consell de Delegats no queden restringides exclusivament a l'àmbit de l'alumnat, sinó que l'experiència implica i vincula la resta de sectors de la comunitat educativa: professorat i equip directiu, personal.

publicacions



Competència científica i lectora a secundària

L'ús de textos a les classes de ciències

**Conxita Márquez
Àngels Prat (eds.)**

260 pàg. PVP: 21 euros

Aquest llibre és el resultat de la tasca d'un grup de professores i professors de ciències que es van proposar incidir en la competència comunicativa dels estudiants de secundària, i especialment en la comprensió lectora i en les repercussions en el desenvolupament de la competència científica. El treball s'ha desenvolupat en el si del grup LIEC de la UAB. En el llibre es presenten vint-i-cinc propostes, aplicades a l'aula, d'activitats de lectura de documents de temàtiques científiques. En totes hi plana la intenció de formar un lector capaç de comprendre un text per aprendre ciències o d'aprendre ciències per aprendre a llegir.

NOVETAT

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Podeu fer la vostra comanda a:
www.rosasensat.org



temes
d'in-fàn-cia

educar de 0 a 6 anys

**Gargots
teatral**
Mariano Dolci

Un cop més Mariano Dolci ens fa un regal amb aquest magnífic llibre sobre els *Gargots teatral*, com també ho va fer en aquesta mateixa col·lecció amb *Jo i les ombres*, dos textos que no es superposen sinó que es complementen.

L'autor teixeix amb la finor de la reflexió i de l'experiència de treball a les escoles unes idees absolutament innovadores sobre els infants i el teatre, però el teatre amb majúscules. El fil del gargot teatral ens porta a descobrir com, des de molt petits, els infants fan teatre i apropa aquests primers gargots, aquests primers jocs teatrals dels infants, al gran joc que el teatre ha tingut en l'esdevenir humà.

Col·lecció temes d'infància, 61
72 pàg. PVP: 10 euros

R O S
S E N
S A T

Com viu el substitut el fet d'anar deixant enrere alumnes i centres amb qui ha estat implicat i tot d'una incorporar-se, d'un dia per l'altre, en un context nou? Aquesta és la pregunta que respon l'autor, que explica la seva trajectòria com a substitut.

Rols diversos d'un substitut a educació

David Gallardo i Capsada

Presentació

Inscriure's a la borsa de treball per prestar serveis temporals com a personal docent en centres educatius públics pot ser tota una aventura. Si la persona hi està disposada, es poden arribar a experimentar perfils totalment diferents dins l'àmbit de l'educació.

Una de les principals dificultats de ser substitut és l'adaptació ràpida al canvi de centre escolar. Com viu el substitut el fet d'anar deixant enrere alumnes i centres amb qui ha estat implicat i tot d'una incorporar-se d'un dia per l'altre en un context nou?

I aquesta dificultat encara s'ha agreujat amb l'entrada de llicenciats a Primària. El creixement de la població escolar, la implantació de la sisena hora a Primària i el

volum de jubilacions previstes han augmentat la demanda de personal docent. La manca de professionals per cobrir aquest creixement ha originat l'accés, voluntari, de llicenciats en funcions de mestres d'Educació Infantil i Primària. Què implica que el mestre de música o d'Infantil pugui ser substituït per un enginyer, un historiador o un biòleg? I com se'n surt, el substituït? D'on treu els recursos?

D'entre el conjunt de desenes de milers de casos que pengen de les llistes, cada substituït desenvolupa un trajecte molt personal. Per il·lustrar-ne un, presento un breu relat de la meva experiència com a llicenciat amb disponibilitat, interès i ganes per treballar a Primària.

De P3 a formador d'adults, passant per música i trastorns mentals

Llicenciat en història i amb la intenció de dedicar-me al món educatiu, quan l'any 2007 es van convocar oposicions al cos de professors d'Ensenyament Secundari m'hi presento. Les vaig aprovar, però sense punts suficients de mèrits per temps treballat a la borsa, i vaig ser seleccionat. El fet, però, d'aprovar-les, va significar disposar d'un número més baix a la borsa: un 30.000. Per a l'oferta de substitucions a Secundària per a l'especialitat de Geografia i Història continua essent un número massa alt per ser convocat aviat a nomenaments. Com que es percebien força possibilitats de feina a Primària, ja que hi ha manca de mestres per cobrir baixes i vacants, vaig fer constar la meva disponibilitat per treballar

al cos de Primària. En les dades de la borsa, m'hi marco obert a qualsevol oportunitat educativa i no tanco la porta a llocs de treball específics o a centres amb característiques especials: aula d'acollida, lloc itinerant, atenció domiciliària, aula hospitalària, centres de formació d'adults, centres de protecció de menors, centres penitenciaris, etc. Manifestar aquesta disponibilitat és clau per aconseguir fer baixar amb més agilitat el número a la borsa.

De seguida vaig ser convocat als nomenaments de Primària, aleshores presencials. Sentiments d'inquietud i incertesa marcaven l'espera d'una possible adjudicació: els dubtes de si tindràs feina o no –perquè sovint hi ha menys places a cobrir que persones convocades–, el rol que hi tindràs, les destinacions territorials, la durada de la substitució, etc. Però, sobretot, el que em neguitejava era l'acte de nomenaments en si: en el cas dels llicenciats, sovint és una espera de més d'una hora, temps que passes ratllant les vacants que van agafant els diferents companys aspirants a substitucions quan són cridats, perquè la nostra posició està darrere de totes les categories de mestres diplomats, especialistes i llicenciats en psicologia i pedagogia, per molt que tinguin un número a la borsa més alt.

Davant la manca de mestres especialistes de música, la primera destinació que se'm va adjudicar va ser d'aquest perfil al CEIP Montserrat, a Sant Salvador de Guardiola, al Bages, d'una durada prevista d'una setmana. L'experiència com a mestre de música va ser molt enriquidora: en

només vuit dies vaig tenir l'ocasió d'estar amb tots els cursos i nivells de les etapes educatives d'Infantil i Primària. És ben cert que em va tocar un reciclatge total i constant: per la diversitat d'edats que vaig passar a atendre, des dels 3 fins als 12 anys; per la matèria a ensenyar –em vaig posar al dia dels recursos i les novetats en didàctica de la música i la dansa–, i pel primer contacte amb el funcionament intern d'una escola.

La bona sintonia amb l'escola va portar que em proposessin una nova substitució: tutor de primer curs de Primària, per a deu dies. I encara en va venir una tercera, com a mestre d'Educació Infantil a P3, una setmana més. Aquestes dues noves oportunitats em permeteren redescobrir el món fascinant de l'aprenentatge de la lectoescriptura i els primers passos del càlcul mental, però, sobretot, de l'adquisició d'hàbits i rutines diàries de treball, d'actitud i de salut en les primeres edats d'escolaritat.

Després d'aquests tres tastets, una altra vegada cap a nomenaments. L'oferta laboral va tornar a ser a Primària. Aquesta vegada me'n vaig anar al CEIP Sant Jordi de Navàs, també al Bages, durant un mes. En els actes de nomenaments no t'informen de res més; però quan vaig sortir de les oficines dels serveis territorials i vaig trucar a l'escola em vaig assabentar que substituïa el tutor d'un dels dos grups de sisè curs. El canvi era gran: d'un dia per a l'altre passo de P3 a 6è! Les matèries a través de les quals em tocava educar aquesta vegada eren el coneixement del medi social i cultural –això em va reconnectar amb la meua

formació universitària– i la llengua catalana, més un taller de maquetes de monuments retallables i una sisena hora d'es-cacs.

Acostumat ja a les dinàmiques del cicle superior d'Educació Primària, vaig obtenir a finals de març, després d'un període de Setmana Santa sense remuneració, una altra adjudicació de mestre tutor de primer de Primària al CEIP La Font, a Manresa. La novetat d'aquesta substitució és que era de mitja jornada. Tenia una durada prevista d'una setmana, però poc em podia pensar que s'acabaria prorrogant fins a l'11 de juny. Aquí vaig reprendre el tast fet al CEIP Montserrat i em vaig readaptar a l'edat de 6-7 anys en ritmes de treball, hàbits i necessitats educatives. I vaig reprendre també l'interès per l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectoescriptura, especialment en aquest centre pel que fa a alumnes de famílies nouvingudes.

En els últims nomenaments del curs, no hi vaig obtenir cap adjudicació. Però, insistint en la recerca de substitucions de difícil cobertura dels diferents serveis territorials, finalment se'm va oferir una vacant per dos mesos (juliol i agost) al Centre Residencial d'Educació Intensiva (CREI) Can Rubió, a Esparreguera, el Baix Llobregat. La vacant era de mestre de Primària i ESO. Per les característiques especials del centre, que era de protecció de menors, adolescents, amb trastorns mentals, aquesta experiència educativa sobresurt entre totes les anteriors. Se'm va presentar viure un estiu calorós d'una manera ben diferent: combinats amb un nombrós

70 Itineraris professionals

equip d'educadors socials, vam ser dos els mestres que ens vam encarregar d'un casal d'estiu amb activitats de reforç escolar i jocs a l'aire lliure. Els esforços d'atenció a la diversitat aquí superaven totes les expectatives que podia tenir quan em vaig apuntar a llistes.

La propera substitució per al nou curs 2008-2009 va tardar a arribar. I per això em vaig desplaçar a altres serveis territorials a la recerca de nomenaments que quedessin per cobrir. Així és com vaig aconseguir plaça a la Zona Educativa Rural (ZER) Comte Arnau, al Ripollès, a principis de novembre. El perfil era altra vegada de mestre de Primària al CEIP Núria Morer i Pi, a Planoles. Com que hi substitueixo la directora, en una escola tan petita, em tocava també assumir part de les seves tasques de gestió i secretaria. Per complir amb això, havia d'anar un cop a la setmana a Vallfogona de Ripollès, on hi ha la direcció de la ZER. A Planoles m'encarregava de les matèries instrumentals (la llengua catalana i les matemàtiques) a Primària i participava també en l'atenció a Educació Infantil. Hi vaig conèixer un altre concepte d'escola, la rural, amb pocs nens i de nivells diferents en un mateix grup classe: a Primària hi havia un nen de segon curs, tres de quart, una nena de cinquè i una altra de sisè. Precisament el principal repte de treballar a l'escola rural és saber portar un grup amb edats i nivells diferents alhora. I cal temps per aprendre'n. A la ZER Comte Arnau, m'hi vaig estar la temporada d'hivern, poc més de quatre mesos.

La roda de substitucions continuava i

sense pausa; en ple mes de març vaig anar al CEIP Vilanova de Sau, a Osona, una vegada més com a mestre de música, per cobrir-hi dues setmanes. Així continuava en l'ambient de les rurals, tot i que aquesta escola ja no estava dins una ZER. A Vilanova de Sau, la mestra de música, a part de música i cant coral, hi impartia altres matèries, com rutines de càlcul mental, lectura, coneixement del medi natural i llengua castellana a cicle inicial, coneixement del medi social i cultural a cicle mitjà i superior, etc. Continuava, doncs, tenint contacte amb les etapes tant de Primària com d'Infantil.

Durant l'estada a Vilanova de Sau va ser quan vaig fer la sol·licitud per a la nova convocatòria d'oposicions. Tenia temps per rumiar-ho, perquè es repetia la situació d'haver d'esperar que passés la Setmana Santa sense remuneració i unes quantes setmanes més sense una nova adjudicació. Just abans de Sant Jordi vaig aconseguir una substitució de difícil cobertura al Centre de Formació d'Adults (CFA) Miquel Martí i Pol, a Vic, en principi per a deu, però que s'allargà fins a vint. Aquesta oportunitat va significar la meva estrena oficial a Secundària. Centrat en l'ensenyament de llengües: anglès, català i castellà. El fet de tenir altres titulacions en idiomes (nivell D de català, certificat de nivell avançat d'anglès) pot explicar la meva entrada en l'àmbit de la comunicació en aquest centre, junt amb el fet que es tractava d'un context de difícil cobertura. L'escola d'adults és un altre concepte, perquè l'alumnat és major d'edat, hi ve voluntàriament i els horaris s'allarguen fins al vespre. En aquestes dates, la majoria

dels meus alumnes es preparaven per a les proves d'accés a cicles formatius de grau superior.

A mitjan maig vaig encetar la que seria, sense que jo ho sospités, la meva darrera substitució. Era a l'Institut d'Educació Secundària (IES) Antoni Cumella, a Granollers, el Vallès Oriental, com a professor de llengua catalana i literatura, també de difícil cobertura. D'ençà que vaig fer les pràctiques del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) en un IES que no trepitjava un institut amb adolescents. Hi era tutor d'un grup de 3r d'ESO, també feia classes a 4t i a l'aula oberta i ajudava en la preparació de les proves d'accés a la universitat (PAU) als alumnes de Batxillerat.

El 19 de juny se m'acabà aquesta substitució i, l'endemà mateix, vaig començar, per segona vegada, el procés d'oposicions per al cos de professorat de Secundària. Tot i que em presento per a una especialitat que encara no he pogut posar en pràctica (Geografia i Història), l'experiència acumulada de serveis prestats a Primària i a Secundària es nota perquè refaig de dalt a baix la programació didàctica a defensar, incloent-hi elements que són fruit de situacions viscudes i aspectes meditats a les aules durant tot aquest temps.

En aquesta ocasió les meves perspectives de futur van canviar completament perquè vaig aprovar les oposicions amb plaça: les incerteses i la por de no tenir feina per al curs vinent —es preveia que l'aixeta de Primària es tancaria i que no es cobriren les substitucions de curta durada—

s'esvaïren i passo a tenir feina assegurada des del primer dia de setembre. Finalment, se'm presentava la possibilitat de dedicar-me únicament a l'especialitat en què m'havia format.

Per al curs 2009-2010 vaig ser destinat a l'IES Taradell, a Osona, al segon cicle d'ESO i Batxillerat. I per primera vegada tinc davant meu un curs sencer a la vista, amb les possibilitats de planificació que això representa. Com que és el meu primer curs escolar complet com a docent en ciències socials a Secundària, tinc la sensació constant que m'estreno cada dia. Especialment al primer any, es presenta molta feina de preparació, però de tot plegat en gaudeixo molt.

Conclusions

Aquest seguit d'oportunitats laborals, que han anat des de l'Educació Infantil fins a la formació d'adults, m'han permès observar la globalitat del sistema educatiu, formar-ne part i adoptar rols ben diferents. Tastar i participar de les diferents etapes educatives brinda un bagatge i una visió de conjunt extraordinàriament enriquidors. L'experiència de recórrer diferents centres escolars, adoptar diferents funcions de la tasca educativa i participar de diferents projectes és important en la vida professional del docent. El perfil del substitut a educació demana flexibilitat i adaptació a rols i entorns dispars, capacitat de reciclatge i d'actualització constants i, a canvi, aporta la riquesa de coneixement d'una pluralitat de gestos i pràctiques educatives, amb diferents tarannàs, capacitats de resposta i

72 Itineraris professionals

solucions als reptes de l'educació. Tot això és possible gràcies a l'ajut de companys, paral·lels i especialistes professionals que trobes a cada centre.

Fins i tot un altre motiu d'enriquiment pot ser la mobilitat geogràfica –això si les circumstàncies personals ho permeten viure en positiu–, perquè cada destinació és una descoberta d'un entorn, d'uns paisatges i la seva gent: fer de substitut és una manera interessant de conèixer i fer país.

A vegades es fa difícil imaginar que sigui possible un itinerari laboral (i formatiu) com aquest. Pot ser d'interès donar-lo a conèixer precisament per valorar el munt de persones que acumulen diversitat d'experiències educatives movent-se dins la borsa de treball temporal del Departament d'Educació.

Aquesta mobilitat funcional, és a dir, el fet que llicenciats, personal de Secundària, ocupem places de Primària, ha estat molt criticat. En principi, amb tota la raó. D'acord que aquesta diversitat d'experiències poden ser molt enriquidores per al substitut, però aquests tipus d'itineraris professionals derivats de les tan variades demandes a cobrir són un mal símptoma de l'estat del sistema educatiu. En tot cas, només puc afegir que sort n'hi ha hagut de persones que hem acceptat cobrir vacants, substitucions i baixes laborals amb tan bona predisposició i amb voluntat clara de reciclatge d'urgència, fent tot el possible per superar les nostres mancances formatives i omplir forats en relació amb les tasques que se'ns encomanaven amb immediatesa.

Elogi de la serietat

Jaume Cela

La imatge més clara de la serietat és observar una criatura quan està fent alguna cosa que li interessa de debò. Tens la sensació que el món s'ha aturat i que tota l'energia està concentrada en el gest del nen o de la nena que està immers en alguna activitat molt important. Estic aturat a l'estació de Sant Cugat. Llegeixo *La voz*, l'últim llibre d'Arnaldur Indridason, que em costa deixar, perquè em té ben agafat i no hi ha manera que me'n pugui separar. Em bellugo perquè segueixi davant meu una criatura que no deu tenir més de cinc anys. Al seu costat, la mare.

És una nena. Ulls negres, cabells molt curtets, estil *garçon*, em sembla que en diuen així d'aquest estil de pentinat. Posa les cames com un faquir. Reposa el braç damunt del genoll i la cara damunt de la mà plana. És la imatge infantil, la imatge renovada del pensador de Rodin. Mirada concentrada. Expressió i gest lliurats al món interior. Què deu estar pensant?, em pregunto, perquè la imatge d'aquesta criatura meditant ha aconseguit que abandoni per uns minuts el fil de la narració que estic llegint. De sobte, entra un home que explica en veu

alta que no té feina i que ens oferirà un petit concert. Toca la flauta i porta una caixa de música on ha orquestrat les dues cançons que ens tocarà. La primera és *Chiquitita*, del grup ABBA. Penso en Meryl Streep. La nena ha fet un lleu moviment amb el cap, sense abandonar la posició de Rodin per observar millor el músic. Obre una mica la boca, com si encetés una sorpresa, però no gaire cosa més. Ara sembla concentrada en la música, en els moviments destres dels dits del flautista tapant i destapant forats. Comença la segona cançó i la criatura continua en el seu món interior bressolat per la melodia plàcida que escolta. Acaba el concert i l'home passa el barret.

La nena no ha abandonat la seva posició inicial i amb la mateixa concentració i serietat es posa un dit al nas i busca, remena i troba i, quan ha trobat, treu de la presó nasal el tresor, el fa comunitari per uns segons, l'observa amb atenció i se'l fica a la boca.

Mai no havia contemplat una sessió tan llarga de concentració, de serietat en el que fem.

El seu dia a dia penja d'un fil

- La Sandra té 17 anys, el seu pare no treballa des de fa mesos i no té dret a atur; els seus germans van escola encara...s'ha convertit en la cap de família. Necessita trobar una feina per sostenir-los i poder tirar endavant.

Com la Sandra, molts infants i joves viuen situacions molt difícils

Et demanem un esforç extraordinari per fer-los costat quan més ho necessiten. Podem comptar amb tu?

Fes-te col·laborador/a del Casal



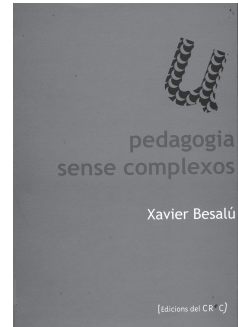
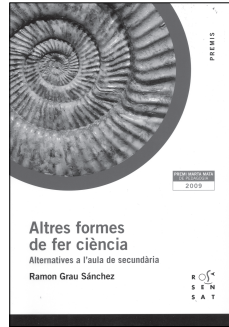
Casal dels Infants

acció social als barris

c/c: 2100-3001-62-2500027076

www.casaldelsinfants.org

Tel. 933 170 013



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià (coord.). *Ordinadors a les aules: La clau és la metodologia*. Barcelona: Graó, 2010 («Biblioteca de Guix; Sèrie Didàctica de Tecnologies de la Informació i la Comunicació»; 172).

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. 3a ed. Madrid: Siglo XXI, 2009

BESALÚ, Xavier. *Pedagogia sense complexos*. Xàtiva: Edicions del Crec, 2010

Extracte de l'índex:

Pedagogia Innovació educativa: molts tresors amagats; El currículum: qüestió de sabers, però també d'identitat i de poder; Didàctiques: un apropament crític; Pensar la investigació. La investigació com a procés de formació; pedagogia i escola: l'escola des de fora; la cooperació solidària a les escoles i instituts: entre la retòrica, la recaptació i l'acció; Com fer una educació més eficaç, més integradora i més equitativa? Noves reformes educatives. Mentida o aposta de futur?; Pedagogia i societat; Pedagogia intercultural? Pedagogia de la

immigració? Pedagogia!; Immigració, cultura i escola catalana; Més enllà de la pedagogia, després de la revolució. Cap a un nou humanisme; Política, pedagogia, propaganda. Una altra mirada a la desafecció política de la ciutadania.

Caos i diversitat, educar en una societat complexa: 44^a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona: Rosa Sensat, 2010 («Tema General»; 4).

Extracte de l'índex:

Caos i diversitat: aprendre a pensar; Crisi financera, crisi econòmica, crisi educativa?; El temps lliure, de la necessitat al dret; Els reptes de la formació d'educadors; L'organització dels centres amb o sense democràcia; El temps; Dubtes i decisions entre espais públics i privats; Educar en la contemporaneïtat: la tensió entre diversitat i igualtat; La humanització de l'home; Conclusions del Tema General.

CLARK, Alison. *Transforming Children's Spaces: Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environ-*

ments. Nova York: Routledge, 2010.

CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives: Démarches et outils pour l'école*. París: ESF, 2009 («Pédagogies»).

FUNES ARTIAGA, Jaume. *Educar en la adolescencia: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2010 («Ideas Clave»; 13).

Extracte de l'índex:

Para entender a los adolescentes primero hay que conocerlos; Con los adolescentes hay que diferenciar entre tener conflictos y tener problemas; La adolescencia y la escuela son compatibles; Los adolescentes deben poder aprender a gestionar los riesgos; Los tutores pueden ser muy útiles en la vida de los adolescentes; Los padres y las madres deben ser conscientes de la necesidad de seguir educando, pero de otra manera; Los adolescentes pueden y deben ser responsables

GALARDINI, Anna Lia, et al. *Documentar: Afilar els ulls per captar moments*. Barcelona: Rosa Sensat, 2010 («Temes d'Infància»; 62).

Extracte de l'índex:

Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància; Documentació com a argumentació i narració: donar visibilitat i forma als processos en la vida quotidiana; La documentació com a instrument per donar valor a les relacions entre els nens en les experiències quotidianes compartides a l'escola bressol.

GISPERT, Dolores; RIBAS, Lurdes. *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó, 2010 («Escuela Inclusiva: Distintos pero no Diferentes»; 1).

GRAU SANCHEZ, Ramon. *Altres formes de fer ciència: Alternatives a l'aula de secundària*. Barcelona: Rosa Sensat, 2010 («Premis»; 7). Premi Marta Mata de Pedagogia 2009.

Extracte de l'índex:

Models didàctics: una mirada a l'aula; Models i organització de les unitats: aprenentatge i organització dels continguts; El cicle d'aprenentatge com a model organització dels continguts i les activitats; Sobre continguts i estratègies; Metodologies interactives; Metodologies amb enfocament globalitzador.

MÁRQUEZ I BARGALLÓ, Conxita; PRAT I PLA, Àngels (ed.). *Competència científica i lectora a secundària: L'ús de textos a les classes de ciències*. Barcelona: Rosa Sensat, 2010 («Dossiers Rosa Sensat»; 70).

Extracte de l'índex:

Procés de lectura de documents científics; Habilitats lectores aplicades a la comprensió d'un document científic en qualsevol format; Recerca i organització d'informació científica provinent de diferents fonts, especialment Internet i audiovisuals; Formulació de preguntes de diferent complexitat que comportin un raonament personal; Anàlisi crítica de documents de contingut científic.

SANS, Soledat; BALADA, Marta. *La línia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2010 («Fragments»; 12).

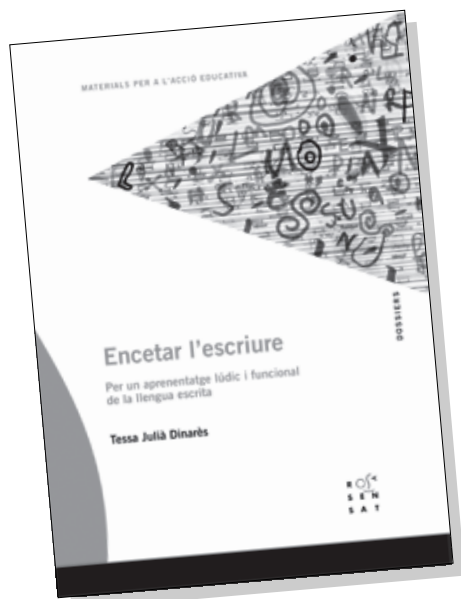
TRIADÚ, Joan. *Textos i pretextos de pedagogia 1938-2008*. Vic: Eumo, 2009 («Documents»; 49).

...i cada mes una novel·la sobre els mestres, els alumnes...

GÓMEZ LABRADO, Víctor. *La mestra*. València: Edicions 3 i 4, 1995 («Narratives 3 i 4»; 47).

Es narra la història de Marifè, la mestra d'un petit poble de la comarca de la Safor que fa una proposta d'escola popular, democràtica i valenciana malgrat tots els seus detractors i és, alhora, un resum de l'accidentada transició democràtica al País Valencià.

publicacions



Encetar l'escriure

**Per un aprenentatge lúdic
i funcional de la llengua escrita**

Tessa Julià Dinarès

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 50

84 pàg. PVP: 14,20 euros

3a edició

Més que un nou mètode per aprendre a llegir i escriure, o una alternativa perquè els nens i les nenes n'aprenuin més i millor, aquest llibre pretén explicar, tot ressaltant ensems el valor que tenen la lectura i l'escriptura, com es treballa a l'aula i a l'escola el llenguatge escrit, en tant que instrument de comunicació entre les persones, i com ensenyem aquesta habilitat, d'una manera distesa, fent viva la idea que tot aprenentatge, per difícil que sigui, pot ser plaent.

Pretén situar també la diferència com un potencial de riquesa derivada de la diversitat. Finalment vol remarcar la importància de l'avaluació del propi treball del mestre que passa per l'anàlisi, reflexió i contrast del treball quotidià: el seu paper i les seves actituds, les activitats d'aprenentatge i les alternatives organitzatives i de funcionament del grup classe. Aquest treball va quedar finalista a la XII convocatòria del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Podeu fer la vostra comanda a:
www.rosasensat.org