

Educar a l'ESO

Decret
SCP
per substitució
d'aula



exemple de substitució

Coordinador

Josep Ma Puig

Autors

Maria Buscà

Jaume Carbonell

Jaume Cella

Maria Domenech

Albert Esteruelas

Jaume Funes

Angel Moreu

Catalina Muñoz

Emili Muñoz

Lluís Muñoz

Juli Palou

Josep Ma Puig

Glòria Sanz

Jaume Trilla

Lídia Tuà

Maria Buscà Safont-Tria, llicenciada en Geografia i Història, especialitzada en Història de l'Art, i llicenciada en Psicopedagogia. Ha treballat en formació d'adults i en moviments de lleure infantil i juvenil.

Jaume Carbonell Sebarroja, pedagog, periodista i sociòleg. Director de la revista Cuadernos de Pedagogía i professors de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, on imparteix l'assignatura de Sociologia de l'Educació. Entre d'altres, ha publicat obres com L'Escola Normal de la Generalitat i L'escola: entre la utopia i la realitat.

Jaume Cela i Ollé, Barcelona, 1949. Mestre. Membre de l'Associació de mestres Rosa Sensat. Actualment treballa al CP Escola Bellaterra on compagina la docència amb la gestió. Ha publicat més d'una trentena de llibres, la majoria adreçats al públic infantil i juvenil. També és autor de les obres d'àmbit educatiu "Amb lletra petita" i, conjuntament amb Juli Palou, "Amb veu de mestre", que va guanyar el premi Rosa Sensat de Pedagogia.

Maria Domènech Roig, llicenciada en pedagogia. Formadora de formadors: programa d'educació en valors. Ha impartit activitats de formació incloses en el Pla de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament. Professora d'Ensenyament Secundari. Ha estat com a psicopedagoga a l'IES de l'Ebre (Tortosa). Actualment treballa a l'EAP (Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica) T-08 Montsià,

Albert Esteruelas i Teixidó comparteix la docència en l'ESO com a professor de psicologia i pedagogia amb la docència universitària al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la UB.

Jaume Funes Artiaga. Psicòleg, educador i terapeuta. Ha treballat a l'escola, a les institucions de menors i als recursos socials i educatius comunitaris. Es especialista en adolescència i dificultats socials. En l'actualitat treballa com a docent, assessor i supervisor en aquests camps. Autor de diferents llibres, ha dirigit la investigació "Desigualtats d'èxit a la ESO"

Àngel C. Moreu és mestre i llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació. Exerceix la docència a l'IES Badalona XI i a la Facultat de Pedagogia de la UB com a professor associat al Departament de Teoria i Història de l'Educació, on participa al Grup de Recerca d'Educació Moral (GREM) i en el Seminari Permanent d'Història de l'Educació.

Catalina Muñoz. Llicenciada en psicologia i pedagogia. Professora d'Ensenyament Secundari Obligatori i Postobligatori en el IES Marianao de Sant Boi. Coautora de l'obra: *Els Cicles Formatius. La nova Formació professional*. Barcelona, Claret, 1998

Emili Muñoz Martínez, professor d'ensenyament secundari a l'IES Enric Borràs de Badalona. Va participar en els primers anys de l'experimentació de la reforma. Des de l'ICE de la UAB ha realitzat tasques de formació del professorat, assessorament a centres i recerques sobre l'aplicació de l'ESO. Professor associat del DOE de la UB.

Josep Lluís Muñoz Villar és arquitecte tècnic, llicenciat en belles arts i catedràtic de dibuix a l'ensenyament secundari. Ha treballat en el camp de la investigació educativa i és autor de diversos materials didàctics, articles i llibres de text. Compagina la tasca docent a l'IES de Badalona XI amb la formació del professorat.

Juli Palou Sangrà. Ha treballat de mestre en l'etapa Primària i des de fa anys està relacionat amb la formació permanent. Actualment és professor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Ha escrit diversos articles relacionats amb l'educació i l'any 1992 va guanyar el premi de Pedagogia Rosa Sensat, amb l'obra *Amb veu de mestre*, escrita conjuntament amb en Jaume Cela.

Josep Ma Puig Rovira Professor titular de Teoria i Història de l'Educació a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Ha participat en la coordinació i el disseny de diversos materials i programes d'educació en valors: "Transversal. Educació Moral 6-16", publicat per Text/Enciclopèdia Catalana. Autor d'obres com: "La educación moral en la enseñanza obligatoria" (Barcelona, Horsori/ICE, 1995), *Aprender a dialogar* (Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1995) i "La construcción de la personalidad moral" (Barcelona Paidós, 1996).

Glòria Sanz i Pinyol és llicenciada en filologia catalana per la Universitat de Barcelona, on va completar la seva formació amb el doctorat en didàctica de la llengua i la literatura. És coautora del manual *Ensenyar llengua* (Ed. Graó) i de diversos materials d'ensenyament de l'expressió escrita de secundària i per a adults. Actualment és professora de l'IES Rubió i Ors de Sant Boi de Llobregat i desenvolupa regularment tasques de formació i assessorament de professorat, especialment sobre enfocament didàctic de les habilitats lingüístiques.

Jaume Trilla Bernet és catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Ha estat guanyador dels premis de pedagogia Josep Píllach,

Rosa Sensat, i Joan Profitós. Autor, entre d'altres, dels llibres següents: La educación fuera de la escuela (Ed. Ariel), La educación informal (P.P.U), Pedagogia de l'oci (Ceac, Laertes), Llibres escolars fantàstics (Ed. Barcanova), El profesor y los valores convertidos (Ed.), Otras educaciones (Ed. Anthropos), Animación sociocultura. Teorías, programas y ámbitos (Ed. Ariel), Aprender, lo que se dice aprender... Una teoría alfabética de la educación (Ed. Octaedro).

Lydia Tuà Marin és professora d'EGB i llicenciada en Història Contemporània. És mestra d'EGB a l'ensenyament públic des de 1974. Al 1991 passa al cos de professors de Batxillerat. Des del camp sindical (Federació d'ensenyament de CC.OO) ha col.laborat amb els moviments de renovació pedagògica i la plataforma en defensa de l'escola pública. Coautora de llibres de text de Ciències Socials per ESO. Actualment és professora de Ciències Socials a l'IES de Castellar del Vallès, centre que inicià l'aplicació de la reforma educativa el curs 93-94.

Index

Introducció

30 Punts per educar a la Secundària Obligatoria. (Versió abreujada)

1. Sentit i identitat de l'Educació Secundària Obligatoria.
2. Comprensivitat i diversitat.
3. L'adolescència com a moment biogràfic de l'alumnat de l'ESO.
4. Perfil professional i formació del professorat.
5. Selecció i organització dels continguts.
6. El principi d'activitat en l'ensenyament secundari.
7. L'alumnat com a protagonista de l'educació.
8. Per una educació oberta a l'entorn.
9. Individualització de l'aprenentatge i aprenentatge cooperatiu.
10. La configuració de l'aula i la seva gestió.
11. Materials curriculars i altres recursos educatius.
12. Pautes i estratègies per avaluar.
13. Currículum i diversitat.
14. La integració escolar a l'ESO.
15. Els que no acaben l'ESO.
16. L'acció tutorial i l'orientació.
17. Els centres com espais de participació democràtica.
18. Convivència i disciplina.
19. L'educació en valors.
20. Projectes educatius de participació cívica.
21. Diversitat cultural i escola.
22. Les dimensions dels centres.
23. Equips docents i treball conjunt.
24. La funció directiva
25. Línies programàtiques i avaluació dels centres.
26. Autonomia dels centres.
27. Transicions i itineraris.
28. Família i participació en els centres.
29. Educació i món del treball.
30. Criteris de política educativa.

Introducció.

Resulta un tòpic dir que la modificació d'algun dels elements d'un sistema obliga a replantejar-se de cap a peus la totalitat. De fet, hi ha canvis que desencadenen necessàriament la transformació del conjunt. No creiem exagerat afirmar que precisament això és el que ha succeït a l'Educació Secundària Obligatoria.

L'escolarització de tota la població durant dos anys més, fins el setze, en un mateix tronc és una modificació, important i políticament molt rellevant, que obliga a bastir una nova manera d'entendre l'educació durant aquesta etapa. Exigeix una concepció educativa que no té precedents ni en l'antiga EGB ni en el BUP: estem davant d'una etapa educativa nova. I això vol dir que cal inventar una política educativa, una organització dels centres i unes formes d'acció pedagògica apropiades a la naturalesa de la realitat que hem creat. Aquest és el repte que avui té entre mans la comunitat educativa.

Entenem que és una tasca imprescindible i plena de sentit. Prolongar dos anys l'escolaritat de tots els joves sense dividir-los ni col·locar-los en vies divergents és una de les reivindicacions més profundes que s'han fet des de l'educació per contribuir a la igualtat d'oportunitats i la justícia social. És una contribució que hauria de millorar la cohesió de la societat i ajudar a evitar l'escisió de la població entre aquells que mantenen obertes totes les portes durant tot el procés educatiu, i aquells que molt aviat veuen com van quedant al marge de bona part de les opcions formatives i professionals.

A més, es tracta també d'assolir una formació cívica i democràtica comú que, a més d'un nivell de destreses intel·lectuals que facilitin la comprensió de la societat, crei uns hàbits de convivència i de diàleg entre ciutadans amb amb idees discrepants i amb orígens socials, culturals i ètnics diferents. Cal assolir un nivell d'integració democràtica que inviti a la participació i a la crítica, i eviti la marginalització. És ben sabut que assolir aquests objectius d'igualtat, justícia i cohesió no són tasca exclusiva de l'educació. Als educadors, com a tots els ciutadans, ens toca fer possible des d'altres instàncies els esmentats objectius. Però als educadors ens toca, des de la parcela de l'educació, fer una contribució sectorial en aquesta direcció.

Però, tal com hem dit, ampliar dos anys l'ensenyament obligatori creant una etapa que aculli a tots els joves ha modificat infinitat de criteris i paràmetres als que estavem acostumats. Primer de tot, ha alterat la composició dels grups que ens trobem a les aules: la heterogeneïtat de l'alumnat que assisteix a un mateix centre i segueix un mateix pla es més elevada que mai. És fàcil trobar-se amb un tipus d'alumne que no havíem conegut i amb uns grups-classe força més complexos.

Per satisfer les necessitats variades de tots els alumnes s'ha estructurat la nova etapa educativa al voltant de dos criteris: el de comprensivitat i el de diversitat. Com operativitzar en el dia a dia aquest dos criteris i com fer-los complementaris són dificultats

ben reals de tots els centres de Secundària. Dificultats al voltant de les quals s'estan fent experiències i se n'està aprenent, i a vegades amb una soledat que desespera.

Els professors i les professores massivament no han canviat, com és lògic, però la seva funció s'ha vist modificada dràsticament. El pes de les tasques formatives s'ha incrementat d'una manera substancial. Ens referim a tasques que ja trobàvem en l'anterior estructura del sistema educatiu i que de cap manera esborren els vessants estrictament instructius, però que posen de relleu múltiples funcions lligades a la relació interpersonal, al treball amb el grup-classe, a la formació en valors i a l'animació del conjunt de la vida dels centres. Una nova exigència professional per a cada un dels docents i per al conjunt del claustre que no sempre s'havia tematitzat ni pensat amb l'èmfasi amb que ara cal fer-ho.

La mateixa organització dels centres i del treball conjunt del professorat no queda tampoc al marge de les modificacions que demana la nova etapa de Secundària. Sembla que es requereix una direcció que incrementi la seva atenció a les dinàmiques imprevistes dels centres i que treballi per organitzar i acordar formes d'intervenció del professorat més coordinades. I, per altra banda, cal buscar formes de treball en equip que equilibrin les funcions formatives del professorat amb les funcions instructives.

Finalment, i no perquè pensem que hem recorregut tots els àmbits de dificultat i de transformacions, la nova Secundària Obligatoria demana amb insistència una revisió dels criteris didàctics i de les metodologies docents. En certa manera es tracta de traduir i adaptar a l'edat, als grups i al context social bona part dels vells principis de la pedagogia activa. Tenim força producció sobre aquestes qüestions, però com tantes vegades el que falta es saber i poder aplicar-les a la realitat dels centres. En un moment de canvis estructurals del sistema educatiu, no resulta gens inconvenient recordar que aquests canvis estan per a que l'ensenyament arribi a cada un dels nostres alumnes i obtingui èxit. Però assolir aquest objectiu passa per incrementar la qualitat de l'acció docent d'aula que dia a dia som capaços de realitzar.

Com deiem, el repte de l'Educació Secundària Obligatoria és pensar-la de bell nou, pensar-la tota alhora, pensar-la des d'unes experiències anteriors que només poden servir-nos en part, i pensar-la amb originalitat i flexibilitat però sense traïr l'esperit d'igualtat, justícia i cohesió que ha d'animar-la. Aquesta ha estat la voluntat dels autors de l'obra que teniu a les mans.

Pel que fa a l'estructura del llibre l'hem concebuda en forma de punts que ens permetessin presentar una a una les idees que ens han semblat més rellevants. Hem volgut resumir en trenta punts els aspectes claus que al nostre parer ens poden ajudar a educar els adolescents durant l'etapa de la Secundària Obligatoria. Cada capítol ha estat destinat a desenvolupar una idea. Primer amb una formulació general i amb tres concrecions que es deriven de l'afirmació bàsica; després argumentant les posicions que defineixen cada punt i, finalment, concretant o exemplificant el contingut del punt amb informacions singulars.

El treball l'hem realitzat un equip de quinze persones, totes elles interessades en l'Educació Secundària Obligatòria, i amb experiències professionals variades. Conjuntament vam determinar quines havien de ser les trenta idees bàsiques i conjuntament també vam discutir els successius esborranys que es van anar proposant per a cada punt. El resultat és un document que no expressa al cent per cent el pensament de cap dels seus autors. Per tant, tots el trobem perfectible, però difícilment perfectible d'acord amb la sensibilitat de tothom. El que alguns veurien com una millora per a d'altres seria una nova limitació. No descartem certament millores que podrien aconseguir l'acord de tots, però avui hem arribat fins aquest nivell d'acord. Hem experimentat en la feina de discussió col·lectiva que ara us presentem les aventatges, però també les dificultats que tantes vegades es viuen en els claustres i en el treball en equip.

Per altra part, ens ha quedat el neguit que certes propostes no cansideren prou els contextos concrets d'alguns lectors, ni tampoc tenim la seguretat que totes les indicacions siguin sempre realment aplicables a cada un dels nostres centres de secundària. A més, no estem gens segurs que el model curricular adoptat i els recursos esmerçats en l'educació secundària siguin els més adequats per assolir els punts que aquí proposem. Malgrat tot, estar clar que volíem un text que més enllà de les limitacions actuals dibuixes una millor educació per al futur i que alhora ens ajudes a arribar-hi.

Reconèixer els límits no ens impedeix estar satisfets del treball i del producte. Però estar satisfets tampoc significa considerar que el treball està acabat. De fet, el voldríem entendre com una obra oberta a futures modificacions. I encara que la presentació actual en forma de llibre li doni un cert caracter definitiu, no descartem millorar, al menys, la formulació dels punts. En aquest sentit us invitem a participar-hi adreçant els vostres comentaris i propostes alternatives¹.

Finalment, aquest treball s'enmarca en una de les línies d'acció impulsades per la Fundació de Serveis de Cultura Popular del Grup de fundacions FUS. Fa temps que la Fundació ha endegat diverses iniciatives relacionades amb el món de l'educació, en especial incidint en el camp de l'educació en valors i en diferents qüestions relacionades amb l'aplicació de la Reforma Educativa. Aquesta obra és una de les contribucions de la Fundació de Serveis de Cultura Popular a la reflexió sobre l'Educació Secundària Obligatòria². Volem agrair aquí la possibilitat que ens han donat de treballar en aquest

¹ Si voleu enviar algun comentari podeu fer-ho a la següent adreça (e-mail: butlleti@senderi.org).

² AAVV. Senderi. Quaderns d'educació ètica. (23 quaderns) Vic, Eumo editorial, 1993-1998.

Funes, J. (Coordiadors), Casals, Q.; Homs, O.; Martínez, X.; Miquel, F.; Roca, N. i Trilla, J.: Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO. Barcelona, Grup de fundacions FUS (Finestra oberta), 1998.

projecte, la preocupació que han demostrat per les temàtiques educatives, i la disponibilitat i ajudes que ens han donat durant tot el procés d'elaboració del document.

30 Punts per educar a la Secundària Obligatòria.

I. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I ELS SEUS PROTAGONISTES.

1. Sentit i identitat de l'Educació Secundària Obligatòria.
2. Comprensivitat i diversitat.
3. L'adolescència com a moment biogràfic de l'alumnat de l'ESO.
4. Perfil professional i formació del professorat.

II EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I D'APRENTATGE.

5. Selecció i organització dels continguts.
6. El principi d'activitat en l'ensenyament secundari.
7. L'alumnat com a protagonista de l'educació.
8. Per una educació oberta a l'entorn.
9. Individualització de l'aprenentatge i aprenentatge cooperatiu.
10. La configuració de l'aula i la seva gestió.
11. Materials curriculars i altres recursos educatius.
12. Pautes i estratègies per avaluar.

III. L'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL I DE LA CONVIVÈNCIA

13. Currículum i diversitat.
14. La integració escolar a l'ESO.
15. Els que no acaben l'ESO.
16. L'acció tutorial i l'orientació.
17. Els centres com espais de participació democràtica.
18. Convivència i disciplina.
19. L'educació en valors.
20. Projectes educatius de participació cívica.
21. Diversitat cultural i escola.

IV. L'ORGANITZACIÓ DELS CENTRES, LA RELACIÓ AMB L'ENTORN I LA POLÍTICA EDUCATIVA.

22. Les dimensions dels centres.
23. Equips docents i treball conjunt.
24. La funció directiva
25. Línies programàtiques i avaluació dels centres.
26. Autonomia dels centres.

- 27. Transicions i itineraris.
- 28. Família i participació en els centres.
- 29. Educació i món del treball.
- 30. Criteris de política educativa.

I. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I ELS SEUS PROTAGONISTES.

1. Sentit i identitat de l'Educació Secundària Obligatòria.

L'ESO s'ha convertit en una etapa crucial en el nou sistema educatiu. Ho és per la novetat que representa en el nostre ensenyament secundari l'aplicació dels principis de comprensivitat i diversitat, així com per la heterogeneïtat de l'alumnat que cal atendre.

- **L'ESO és una etapa amb identitat pròpia que ha d'oferir una cultura bàsica i comuna a tot l'alumnat.**
- **L'allargament de l'escolarització obligatòria fins els setze anys és una de les conquestes més importants en la democratització de l'ensenyament.**
- **L'aplicació dels principis de comprensivitat i diversitat requereixen una nova cultura pedagògica de signe innovador.**

2. Comprensivitat i diversitat.

Una etapa comprensiva ha d'oferir a tots els alumnes un mateix marc educatiu i un mínim currículum compartit que afavoreixin la igualtat d'oportunitats, amb independència de les seves característiques personals i socials. En conseqüència, l'atenció a la diversitat serà un eix bàsic de referència al voltant del qual cal estructurar aquesta etapa.

- **L'atenció a la diversitat és en una estratègia general encaminada a aconseguir que la pràctica docent s'ajusti a les diferents situacions personals i a la realitat de cada grup-classe.**
- **L'atenció a la diversitat ha de comportar actuacions globals en els centres d'educació secundària, la seva aplicació requereix un elevat grau d'autonomia i de treball en equip per part del professorat.**

- L'atenció a la diversitat demana prendre decisions de caràcter organitzatiu que combinades amb un alt nivell de participació del professorat permetin fer viable els projectes de centre.

3. L'adolescència com a moment biogràfic de l'alumnat de l'ESO.

Els nois i noies de l'escola secundària viuen, personalment i socialment, una etapa clau de la seva vida en la que l'escola pot jugar un paper determinant. Son adolescents i viuen la seva adolescència a l'escola. Aquesta ha de ser un veritable territori adolescent, es a dir, un espai on tots i totes puguin trobar quelcom que la fa sentir com a pròpia.

- L'adolescència ha esdevingut, a les nostres societats occidentals, modernes, una veritable segona etapa educativa de la vida. La condició d'adolescent explica conductes i maneres de ser que han de generar noves formes d'ensenyar i d'educar.
- Haver decretat l'escolarització obligatòria dels adolescents comporta haver-los situat dins d'un sistema educatiu que, per una banda, queda impregnat de la condició adolescent dels seus usuaris i, per l'altra, ha de pensar en educar-los.
- Educar a l'etapa de l'adolescència comporta tenir present (més que en d'altres moments) que es tracta de persones que posen en pràctica la seva autonomia. En l'adolescència, educar vol dir acompanyar itineraris vitals, recorreguts educatius personalitzats.

4. Perfil professional i formació del professorat.

La formació en el professor d'ensenyament secundari ha de ser un element professionalitzador i dinamitzador de la pròpia tasca educativa.

- La Funció Docent en l'Ensenyament Secundari Obligatori ha d'estar sustentada en els principis d'educar i de formar .
- La formació del docent ha de ser contínua durant tota la seva vida professional i específica en els moments claus de canvi social i cultural.

- El professional de l'Educació Secundària Obligatòria ha d'assumir la seva funció mediatra entre els joves i el món social per la qual cosa ha de tenir tot el recolzament de l'entorn socioeconòmic.

II EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I D'APRENTATGE.

5. Selecció i organització dels continguts.

La selecció i l'organització dels continguts del currículum han de facilitar l'assoliment dels objectius d'aprenentatge i permetre el desenvolupament de propostes educatives innovadores.

- Els criteris prioritaris per a la selecció de continguts en l'elaboració dels projectes de centre han de ser l'adequació a les característiques i les necessitats dels aprenents, als objectius d'aprenentatge i a la realitat de l'entorn.
- Els criteris d'organització de continguts no han d'estar condicionats només per la seva naturalesa disciplinar, sinó per la relació directa amb els objectius i els processos d'aprenentatge.
- Les programacions interdisciplinars i els enfocaments didàctics globalitzadors afavoreixen l'aprenentatge i alhora rendibilitzen temps, espai i recursos en general.

6. El principi d'activitat en l'ensenyament secundari.

Un dels principis bàsics que ha de regir el procés d'ensenyança-aprenentatge és el de l'activitat de l'alumne, entenent que aquest no és un receptacle passiu d'informacions que ha de retenir en la memòria, sinó un subjecte actiu que, en el propi procés d'aprenentatge, reconstrueix de forma significativa els coneixements que va adquirint.

- La manera més clara i directa d'expressar l'idea fonamental de l'activisme pedagògic és dient que allò que realment s'apren és allò que es fa; allò que s'experimenta, es viu, es practica. És tracta del clàssic "learning by doing".

- **Aprendre significativament** vol dir atribuir sentit al contingut de l'aprenentatge, i això s'esdevé quan l'individu pot establir relacions substancials entre aquest contingut i el repertori de continguts que previament poseia.

- Si el moment fonamental del procés d'ensenyança-aprenentatge és l'activitat cognitivament constructiva de l'aprenent, cal considerar que la feina del professor s'ha de definir bàsicament en termes de pro-activitat. És a dir, com una tasca que orienta, estimula i facilita l'activitat de l'alumne.

7. L'alumnat com a protagonista de l'educació.

Els centre educatius són àmbits de convivència i de treball on tots els nois i totes les noies han de tenir l'oportunitat d'apropiar-se dels continguts culturals propis de la societat en què viuen i de sentir-se'n responsables.

- La societat pretén que els nous membres entrin en contacte amb la cultura històricament acumulada. Els nois i les noies, per la seva banda, necessiten satisfer les seves necessitats de relació personal i donar respostes convincentes a un entorn complex. Els centres educatius tenen la missió de fer que aquests dos tipus d'interessos conflueixin.

- Per tal que aquests dos tipus d'interessos trobin un espai clar i generós de confluència, és necessari partir de la realitat de cada noi i de cada noia, és necessari conèixer quins són els seus neguits, les seves necessitats, la seva representació del món i el llenguatge a través del qual la fan explícita.

- Cada un dels projectes que elabora el centre ha de partir d'un fet inqüestionable: l'objectiu últim sempre és que els alumnes aprenguin més i siguin millors. I no es tracta de pensar en un alumne genèric, sinó en cada noia i en cada noi que ens espera i ens mira quan entrem a l'aula.

8. Per una educació oberta a l'entorn.

L'educació secundària ha de propiciar una relació institucional amb el seu entorn, basada en el coneixement de la realitat social dels alumnes, en la interacció amb altres instàncies socioeducatives i en la utilització com a recurs didàctic tant de l'entorn proper com de l'entorn llunyà.

- La realitat social que defineix l' *entorn sociocultural* dels alumnes s'ha de conèixer per tal de tenir-la present a les programacions. Això optimitza el procés d'ensenyament-aprenentatge, augmenta la motivació i facilita la participació dels alumnes en els sistemes de significat de l'etapa.
- El centre de secundària forma part d'un *entorn socioeducatiu* o entramat d'instàncies educatives que incideixen en subjectes de la mateixa franja d'edat. L'establiment entre elles de canals d'informació i programes de cooperació tindrà efectes positius en l'orientació, en el rendiment i en la racionalització de les tasques dels alumnes.
- La utilització com a recurs didàctic del medi natural, social i institucional implica, des d'un plantejament d'educació oberta, lluitar contra el desarelament, des de la perspectiva de l' *entorn proper*, i aprofitar les possibilitats d'interacció amb la resta del món, des del punt de vista de l' *entorn llunyà*.

9. Individualització de l'aprenentatge i aprenentatge cooperatiu.

En el procés d'ensenyament i aprenentatge s'haurien d'adoptar formes que, junt a les classes expositives i socràtiques, potenciessin la individualització, la cooperació entre iguals, els projectes de treball i la globalització del coneixement.

- Cal singularitzar les necessitats formatives de cada un dels alumnes i usar aquells recursos per la individualització de l'aprenentatge que els permetin avançar a partir del seu nivell i progressar al ritme que en cada cas puguin assolir.
- El professorat hauria de fomentar la cooperació entre iguals -treball en grup i aprenentatge cooperatiu- amb la doble intenció de millorar els resultats del procés d'aprenentatge i d'incrementar l'esperit de col·laboració i d'ajuda mútua.
- Els equips docents organitzaran projectes de treball que parteixin de les preocupacions personals i socials de l'alumnat, que suposin un treball conjunt de recerca, i que globalitzin el coneixement a l'entorn de temes significatius.

10. La configuració de l'aula i la seva gestió.

Una correcta adequació i utilització pedagògica dels espais, mobiliari i materials d'un centre, han de facilitar que les tasques d'ensenyament i aprenentatge es duguin a terme en les millors condicions.

- Els centres han d'establir la configuració de l'espai de les aules, i han d'organitzar la seva utilització per tal de donar respostes a les necessitats del col·lectiu educatiu.
- Tant pel que fa al professorat com a l'alumnat, l'espai que configura l'aula ha de facilitar l'impartició de la tasca docent, la innovació, l'experimentació, l'anàlisi i l'avaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
- La responsabilitat pel manteniment, decoració, millora i conservació de les instal·lacions, mobiliari i materials de les aules ha de correspondre a tots els usuaris. Alumnat i professorat establiran les accions i actuacions adients, tot participant de forma activa i responsable, per tal de configurar espais estèticament agradables i confortables.

11. Materials curriculars i altres recursos educatius.

L'elecció adequada dels materials curriculars i d'altres recursos didàctics, així com el seu bon ús, ens pot facilitar la tasca d'ensenyament i aprenentatge. A més, poden ser un instrument per a l'alumnat en l'orientació, consulta, reforç i ampliació dels continguts.

- El professorat ha de conèixer el currículum de l'àrea a impartir i l'ampli ventall de materials didàctics i recursos existents per a treballar-hi; ha d'analitzar-los amb profunditat i tenir criteri pedagògic per seleccionar aquells que responen millor a les necessitats del col·lectiu educatiu.
- Conèixer la tipologia de l'alumnat del grup-classe, així com les diferents maneres en què aquests processen la informació i aprenen, facilita la tasca educativa i la selecció dels materials curriculars i altres recursos didàctics.
- Per tal d'atendre la diversitat de l'alumnat, és convenient que la pedagogia emprada a l'aula sigui variada i diversificada; és per això, que els recursos didàctics i materials curriculars hauran de ser també variats i diversificats.

12. Pautes i estratègies per avaluar.

L'avaluació en l'Ensenyament Obligatori ha de fonamentar-se en un principi de continuïtat i globalitat, respectant els seus objectius, les individualitats i els referents que marquen el grup d'iguals.

- L'equip de professionals educatius del centre haurà d'elaborar uns criteris generals d'avaluació per a tot el cicle de l'ESO, respectant els criteris generals del Sistema Educatiu, per tal de garantir un ensenyament sense prejudicis i que respecti les idiosincràsies del col·lectiu escolar.
- Els sistemes d'avaluació han de recollir el procés de l'alumne, per la qual cosa els equips docents hauran de vetllar per transmetre'n correctament la informació, la qual serà de caràcter intern i confidencial davant de la resta d'iguals.
- Les tècniques avaluadores dels alumnes seran rigoroses quant al objectiu que pretenen; correctes quant al nivell d'exigència i clarificadores pel fet que són un indicador dels nivells i dels ritmes d'aprenentatge dels alumnes, així com un element més de relació i organització de l'aula.

III. L'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL I DE LA CONVIVÈNCIA

13. Currículum i diversitat.

El currículum de la secundària obligatoria ha d'assegurar una formació bàsica al conjunt de la ciutadania: facilitar el desenvolupament d'habilitats, capacitats i procediments intel·lectuals, permetre l'adquisició d'un cos de coneixements generals i aconseguir la identificació activa amb els valors democràtics consensuats en la nostra societat.

- Afavorir el progrés educatiu de l'alumnat només es pot fer des del reconeixement de la seva diversitat, i això és incompatible amb un currículum tancat, uniforme i únic.
- La funció social del currículum s'assegura en l'establiment d'uns objectius generals prescriptius que han d'assolir totes i tots els alumnes al llarg de l'etapa secundària obligatòria.
- L'organització del currículum ha d'estar subordinada a la funció educativa i social de l'ensenyament secundari obligatori. L'adaptació curricular ha de servir per aconseguir que els alumnes superin l'etapa.

14. La integració escolar a l'ESO.

La comunitat educativa ha de vetllar per la integració escolar de tots els alumnes, oferint la millor resposta inclusiva possible, millorant la organització dels centres per aconseguir una escola comú per a tots.

- La integració és un procés que ha d'implicar tot el centre, tota la comunitat educativa, i no únicament els especialistes de la pedagogia i la psicologia.
- La integració ha d'aportar condicions per tal d'aconseguir una millora en la qualitat de l'ensenyament, enriquant-lo, i provocant una optimització metodològica, així com un desenvolupament professional dels ensenyants.
- Mitjançant la integració els centres eduquen en i pel respecte de la diferència.

15. Els que no acaben l'ESO.

Algunes i alguns alumnes, malgrat tots els processos escolars per tenir en compte la diversitat, arriben als setze anys sense acabar l'ESO o acabant-la sense assolir tots els objectius previstos. La idea clau que ha de presidir aquest cicle educatiu és la de que tothom ha d'arribar a allò que es considera un llindar educatiu mínim, una mena de "salari mínim cultural". Si més no, el final de l'ESO no ha de representar la problematització definitiva de l'itinerari educatiu personal.

- Les diferències d'èxit en acabar l'ESO són de molts tipus, per la qual cosa cal tenir present les diverses formes d'entrar en conflicte amb l'escola (i l'escola amb ells i elles) que presenten els adolescents.

- Potser si alguna cosa ha de tenir present l'escola és evitar que, malgrat les dificultats, una part de l'alumnat visqui i acabi la seva escolarització obligatòria amb un sentiment arrelat de negativisme i inutilitat personal i social. Es responsabilitat de l'escola no contribuir a crear i reforçar aquestes vivències i percepcions.

- Davant de la temptació per considerar com a prioritaris els objectius més academicistes ha de posar-se l'èmfasi en tots aquests objectius d'etapa que tenen a veure amb l'assoliment de capacitats personals i hàbits socialitzadors.

16. L'acció tutorial i l'orientació.

La tutoria ha de formar part de la funció docent i s'ha d'entendre com un espai on tractar temes personalment significatius amb l'objectiu de facilitar l'orientació de l'alumnat.

- L'acció tutorial ha de ser assumida col·lectivament per tots els professors del grup classe i comptar amb la figura del professor tutor de grup com a coordinador, però no únic actor, d'aquesta funció.

- Per tal de facilitar i organitzar la tasca tutorial, cal elaborar un programa d'actuació periòdica i un programa al llarg del cicle i de l'etapa, integrat en el marc dels projectes de centre que regeixen la vida escolar.

- L'acció tutorial ha de cobrir l'àmbit de l'orientació personal, acadèmica i professional i s'ha d'establir en relació amb l'alumne, considerat individualment, amb el grup classe i amb el pares.

17. Els centres com espais de participació democràtica.

L'estada de l'alumnat als centres d'ESO ha de ser una experiència formativa de participació en la vida d'una comunitat democràtica constituïda per joves i adults.

- Els centres han d'estar oberts a aquells valors i pràctiques pedagògiques que els converteixin en comunitats escolars convivencials i democràtiques.
- El claustre impulsarà la participació de l'alumnat en tasques de decisió, regulació i organització referents al treball escolar, la convivència i l'animació dels centres.
- Es crearan els mecanismes que en cada cas es considerin més adequats per facilitar la participació i el diàleg a propòsit de la vida del centre (per exemple: l'assemblea de classe i de delegats, la comissió de mediació o d'altres).

18. Convivència i disciplina.

La disciplina no es pot entendre com un exercici de poder, sino com un element facilitador de la convivència i del treball. Per tant, s'ha de fonamentar-se en una relació personal càlida, un ambient positiu, així com en la defensa de valors com el respecte i la dignitat.

- Els hàbits de convivència i les normes d'organització dels centres haurien de basar-se i alhora impulsar els principis educatius d'independència, autoritat, responsabilitat i autonomia.
- Si volem crear un clima de centre positiu, la disciplina s'ha de treballar de manera simultànea a nivell individual, de petit grup, d'aula i d'escola.
- Les normes formals del centre s'han de construir en funció de les necessitats de la col·lectivitat i intentant donar resposta a la casuística que apareix en les situacions

quotidianes. Les normes han de poder justificar-se i, quan sigui possible, consensuar entre totes els implicats.

19. L'educació en valors.

Una institució que s'autodefineix com a educativa ha d'assumir de forma intencional i decidida que la seva tasca s'orienta, complementàriament amb d'altres de caire més instructiu, a la formació moral o educació en valors dels seus usuaris.

- Els valors que inexcusablement han de ser conreats en el centre són tots aquells que fonamenten la convivència democràtica i l'exercici efectiu dels drets humans. Pel que fa als valors particulars de les diferents posicions ideològiques presents en la societat, el centre educatiu ha de formar als alumnes en el respecte, la disposició al debat d'idees, la tolerància i ha de facilitar que cadascú pugui fer autònomament les seves pròpies opcions.
- Els valors s'aprenen per mitjà de les experiències reals que viuen els alumnes en el centre. És per això que les formes de relació i d'organització, els mètodes i les tècniques han d'encarnar els valors que es pretenen transmetre.
- L'afirmació anterior, no exclou la necessitat que el treball educatiu en relació als valors tingui dins del currículum i del temps lectiu uns àmbits on també pugui desenvolupar-se de forma específica.

20. Projectes educatius de participació cívica.

Els Instituts d'Ensenyament Secundari han de proporcionar experiències de participació cívica, integració social i construcció de la identitat ciutadana. Per aquest motiu han de ser presents de manera institucional en la vida de la comunitat mitjançant projectes específics de participació cívica.

- Els centres han de contribuir a la formació social de l'alumnat mitjançant projectes de participació cívica que els permeti exercir la ciutadania d'una forma institucional.
- Els centres han de treballar conjuntament amb altres instàncies educatives en un projecte comú de ciutadania, compartint responsabilitats educatives.

- Els projectes de participació cívica ha d'impulsar aquells valors comunitaris que contribueixen a l'exercici de la ciutadania.

21. Diversitat cultural i escola.

L'escola és un medi idoni per al coneixement mutu i la convivència real entre persones de diferents cultures, per a la solidaritat i la igualtat d'oportunitats, i tot plegat en un marc de valors que impulsi l'autoestima i el respecte.

- L'ensenyament s'ha convertit en un dels espais socials en que la realitat multicultural es manifesta de manera més clara. Els centres han de ser entorns favorables a la convivència entre persones amb cultura, formes de vida, visions del món i sistemes de valors diversos.
- L'acceptació de la diversitat cultural com a realitat i la interculturalitat com a recurs i objectiu enriquidor demana una renovació profunda dels plantejaments curriculars.
- Els projectes per treballar contra la xenofòbia, el racisme, la desigualtat i qualsevol altra discriminació ha de ser una preocupació prioritària de l'educació i ha de tenir el seu reflex en l'organització i l'ús dels recursos del centre.

IV. L'ORGANITZACIÓ DELS CENTRES, LA RELACIÓ AMB L'ENTORN I LA POLÍTICA EDUCATIVA.

22. Les dimensions dels centres.

El disseny i l'aparença física dels centres exerceixen una veritable influència formativa. Cal vetllar pel disseny dels espais i la seva distribució, pel nombre de professors i alumnes que acull, pels recursos materials de què disposa, i per la gestió de tot plegat.

- S'hauria de valorar i limitar el nombre d'alumnes i professors que la institució pot acollir, per tal que les dimensions del centre afavoreixin la comunicació, les relacions interpersonals i la bona coordinació.

- Els espais han de ser acollidors, personalitzats i funcionals. La seva configuració i distribució ha de ser flexible i ha d'adaptar-se a les necessitats dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- L'edifici escolar i el seu funcionament quotidià és molt més que la seva aparença material. Cal mirar-lo en tant que cristallització de valors i en tant que emisor de significats socioculturals.

23. Equips docents i treball conjunt.

La gestió individual pel professorat del desenvolupament del currículum obert de l'ESO, així com de la diversitat social i personal de l'alumnat és de tot punt inviable. El treball coordinat i col·laboratiu del professorat és indispensable tant per a l'acció educativa com pel propi desenvolupament personal i professional.

- El treball en equip és una habilitat que s'adquireix a través de la pràctica i gràcies a la interacció, la comunicació, el conflicte i el consens entre el professorat.
- Són necessaris tant els organismes i càrrecs de coordinació de la programació -coordinació vertical-, com els organismes i càrrecs de coordinació de l'acció educativa amb l'alumnat -coordinació horitzontal. Els equips docents del mateix grup d'alumnes són la clau per a la coordinació curricular i tutorial.
- Els centres de secundària poden adoptar diferents dinàmiques i diferents models organitzatius. L'autonomia legal i real dels equips per a organitzar-se, així com la disponibilitat de temps i espais de treball són condicions bàsiques pel seu desenvolupament.

24. La funció directiva

La direcció d'una institució educativa pública s'ha d'adequar als trets d'una dinàmica basada en la cooperació, la participació i la col·legialitat. D'altra banda s'ha de comptar també amb el caràcter ambigu i indefinit, poc precís i poc formalitzat que tenen les organitzacions educatives. La direcció, per tant, com el mateix centre educatiu, no es regeix pels principis d'autoritat ni de coerció, sinó pels de negociació i mediació.

- La funció directiva és una funció col·legiada, ambigua i basada més en la coordinació i la dinamització de processos que en la direcció dels mateixos.
- Els càrrecs unipersonals exerceixen en la pràctica les seves competències de manera àmplia i compartida. L'accès als mateixos no hauria de ser ni per professionalització ni per decisions al·leatòries dels claustres, sinó per la comunicació i la negociació entre els agents de la comunitat educativa. Això no treu la necessitat de formació específica per a l'exercici de càrrecs directius i de recolzament assessor.
- Els òrgans col·legiats tenen la funció eminentment política de promoure i gestionar la participació de tots els sectors en la planificació, seguiment i avaluació dels projectes del centre.

25. Línies programàtiques i avaluació dels centres.

Els projectes de centre són unes línies d'acció compartides institucionalment que es construeixen en àmbits o parcel·les de l'acció del professorat per donar resposta als problemes pràctics segons que els defineix i els percep el propi professorat.

- No es pot parlar amb propietat de "Projecte de Centre" ni es correspon amb els processos reals la distinció artificial entre PEC, PCC i RRL. És més apropiat parlar de "projectes de centre" ja que són les concrecions diverses, parcials, i a vegades en àmbits dispersos, les que van configurant contradictòriament el clima i la cultura comuna de centre.
- La construcció dels projectes de centre no és en primer terme un procés de redacció de documents, sinó de planificació de projectes d'acció comuns, d'avaluació dels mateixos de manera compartida i de revisió per modificar-los.
- L'avaluació interna dels projectes de centre és una necessitat de la seva regulació i reconstrucció permanent que requereix, per poder-se desenvolupar, temps, organització i mètode.

26. Autonomia dels centres.

Els centres han de disposar de l'autonomia necessària per participar com a membres actius en els diferents espais socials on es debaten temes relacionats amb l'educació.

- Els professors i les professores han de ser conscients de quin és el model d'autonomia que defensen i volen promoure.
- No es pot caure en el parany del neoliberalisme, el qual promou una visió de l'autonomia que condueix en un primer moment a l'aïllament dels centres i, després, cap a un context competitiu que iguala l'educació amb qualsevol altre producte del mercat.
- L'autonomia dels centres ha de relacionar-se amb la capacitat d'establir vincles amb els diferents interlocutors socials amb l'objectiu d'aprofundir en els processos democratitzadors dels àmbits on es prenen decisions relacionades amb el bé comú.

27. Transicions i itineraris.

L'educació és un procés permanent. Aquest fet exigeix coherència entre tots els trams educatius.

- El sistema educatiu està estructurat en diferents etapes que han de mantenir uns criteris coherents perquè el resultat del procés educatiu sigui el més eficaç possible.
- Aquesta coherència ha d'afectar totes les estructures organitzatives que constitueixen el procés educatiu.
- La informació que es dona en els moments de transició d'una etapa a una altra ha de respectar el dret a la intimitat dels alumnes i a la seva bona imatge.

28. Família i participació en els centres.

La cooperació entre les associacions de pares i cadescuna de les famílies amb els centres i el professorat es una condició essencial per la democratització de l'educació, per l'augment de la seva qualitat i per la obtenció d'un aprofitament màxim per part dels nois i noies.

- La posició que ocupa l'educació en el sistema de valors familiars condiciona en bona mida l'actitud, les expectatives i l'autoexigència de nois i noies dins el context escolar.

- L'existència de relacions cooperatives entre família i escola és un factor que incideix de manera positiva i directa en el desenvolupament de nois i noies, així com en l'impuls d'una comunitat educativa que va construint una cultura i la irradia cap a l'entorn. Cal ampliar i fer més directes els mecanismes de col·laboració i participació dels pares al centre.
- L'escola és un dels motors socials de la comunitat. La relació entre escola i comunitat ha de ser simbiòtica i per aconseguir-ho la participació dels pares és imprescindible.

29. Educació i món del treball.

El nostre model de societat defineix l'ocupació com un dels elements fonamentals per a l'estabilitat emocional, social i econòmica dels seus membres, i com una de les vies d'inserció activa de l'individu en la societat. L'educació professional ha de ser un element a tenir en compte en la confecció d'itineraris, en l'acció tutorial i en els programes d'orientació.

- Els continguts que tractin els diferents aspectes del món de l'ocupació han de respondre a objectius que perseguixin no tant la qualificació professional com el desenvolupament de competències personals.
- L'orientació professional i vocacional ha de constituir un objectiu transversal de la tasca educativa on el psicopedagog te un paper d'impuls i coordinació juntament amb els tutors.
- Cal fugir dels estereotips que orienten als alumnes amb pitjors resultats acadèmics cap a feines manuals. No és responsabilitat de l'escola restringir les possibilitats del futur professional dels alumnes.

30. Criteris de política educativa.

L'Administració educativa ha de vetllar perquè totes les mesures d'implementació de la Reforma es fonamentin en els principis d'igualtat, pluralisme, qualitat i democratització de l'ensenyament.

- És responsabilitat de l'Administració oferir un servei públic d'ensenyament que tracti de contrarrestar les desigualtats socials, que eviti les discriminacions i que enforteixi la democràcia.

- L'Administració ha de garantir, així mateix, una escola pública de qualitat amb mesures que millorin la gestió i organització dels centres, reforcin la tutoria i dignifiquin la formació i les condicions de treball del professorat.
- L'avaluació del sistema educatiu -que inclou la política educativa de l'Administració, els centres, el professorat i l'alumnat- és un termòmetre per diagnosticar la seva qualitat i per prendre mesures per a la seva millora.

1

Sentit i identitat de l'Educació Secundària Obligatoria.

L'ESO s'ha convertit en una etapa crucial en el nou sistema educatiu. Ho és per la novetat que representa en el nostre ensenyament secundari l'aplicació dels principis de comprensivitat i diversitat, així com per la heterogeneïtat de l'alumnat que cal atendre.

- L'ESO és una etapa amb identitat pròpia que ha d'oferir una cultura bàsica i comuna a tot l'alumnat.
- L'allargament de l'escolarització obligatòria fins els 16 anys és una de les conquestes més importants en la democratització de l'ensenyament.
- L'aplicació dels principis de comprensivitat i diversitat requereixen una nova cultura pedagògica de signe innovador.

La introducció d'aquesta nova etapa de quatre cursos, agrupats en dos cicles, suposa el canvi estructural més rellevant, complex i polèmic de la LOGSE. L'Educació Secundària Obligatoria és una etapa amb identitat pròpia ja que disposa, teòricament, dels seus propis objectius, currículum, centres i professorat. Ara bé, com veurem més endavant, aquesta diferenciació no és tan clara a la pràctica. L'autonomia d'aquesta etapa, però, com succeix en tots els nivells educatius, està sotmesa a les característiques i exigències del model superior. D'aquí els perills d'una excessiva i prematura batxilleratització, amb una organització massa fragmentària i disciplinar dels coneixements.

L'ESO, i aquest aspecte és fonamental, no és una reforma del BUP-Batxillerat, sinó una prolongació de l'etapa d'educació bàsica, comuna i obligatòria per a tothom. Per això es parla de comprensivitat -currículum comú compartit- que es combina amb la diversitat, una formació diversificada o variable que respongui als interessos, a les capacitats i als diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat. Un dels grans reptes és aconseguir que l'oferta dels centres sigui equilibrada quant a continguts comuns i opcionals, i que aquests tinguin prou qualitat i siguin atractius per als estudiants.

L'ESO, com tota etapa de transició, suposa un rite de pas per l'alumnat sotmés a tota mena de canvis i alteracions -psicològiques, concepció del model educatiu, epistemològiques, cultura escolar i organitzativa del centre, atenció i tracte del professorat,...-. Es fa difícil aconseguir una continuïtat natural entre les diverses etapes

per tal d'evitar massa ruptures i desajustos. Això ho dificulta encara més el fet que la ESO és una etapa que té escassos precedents a l'Estat espanyol i tampoc té referents massa sòlids en altres països. De tota manera, el gran desafiament consisteix en aconseguir integrar en un projecte comú autònom al professorat procedent de diverses etapes i amb trajectòries i cultures professionals força diferents; i tractar de coordinar tota mena d'esforços perquè la transició entre la Primària i l'ESO sigui el més efectiva i el menys traumàtica possible.

L'ESO i la igualtat d'oportunitats.

La prolongació de l'escolaritat bàsica i obligatòria fins els 16 anys, un dels canvis estructurals més rellevants de la LOGSE, suposa una nova conquesta en la democratització de l'ensenyament. L'aplicació d'aquest dret educatiu garanteix una major igualtat d'oportunitats per a tots els escolars. De tota manera, és evident que aquesta igualtat està sotmesa a un seguit de variables i condicionants educatius i extraeducatius.

El nou model té més a veure amb els sistemes escolars integrats de Suècia o Dinamarca que no pas amb els sistemes duals o de separació-bifurcació prematura de França o Alemanya. L'aposta és clara: retardar al màxim la selecció i distribució dels estudiants en les dues vies d'ensenyament postobligatori tradicionals: la universitat i la formació professional. En aquest sentit, és un pas endavant en relació a l'anterior model de la "Ley General de Educación" tan criticat pel fet que la selecció es produís massa aviat, en un moment de l'adolescència difícil de triar un destí acadèmic quasi irreversible.

L'ESO tampoc no té res a veure amb l'antic batxillerat elitista. D'aquí que qualsevol mena de comparació respecte al rendiment de l'alumnat ha de tenir en compte els objectius i les característiques de cada model. Doncs no és el mateix escolaritzar en un mateix centre una franja de la població socialment i culturalment homogènia que concentrar en una mateixa institució el cent per cent de l'adolescència, un alumnat extraordinàriament heterogeni pel que fa a la seva procedència sociofamiliar, al seu nivell acadèmic i cultural o a les seves actituds i expectatives davant de l'escola.

El gran repte, en aquest punt, és el d'aconseguir al màxim que la quantitat i la qualitat d'educació sigui distribuïda de manera equitativa i sense discriminació entre tot l'alumnat. En aquest sentit, s'ha de vetllar per fer efectiu el principi de comprensivitat i per evitar que la diversitat-opcionalitat generi mecanismes i vies acadèmiques segregadores. També cal disposar dels recursos necessaris perquè els centres siguin escenaris de construcció i transmissió del saber i no solament espais de reproducció del coneixement i d'aparcament de l'adolescència.

Per una nova renovació pedagògica.

L'ESO introdueix una nova cultura pedagògica. És més: els principis de comprensivitat i diversitat només es poden entendre i aplicar-se en el marc d'una cultura pedagògica innovadora que atengui el desenvolupament de totes les capacitats potencials de l'alumnat: cognitives, socials, afectives i sensorials. L'educació integral és, per tant, una de les primeres premisses. Per això el procés d'ensenyament-aprenentatge inclou continguts de tota mena i que tenen relació, amb peu d'igualtat, amb els conceptes, els fets i els fenòmens; amb els procediments, les estratègies i els recursos d'aprenentatge; i amb les actituds, valors, normes i hàbits.

La segona premisa té a veure amb l'escenari de present-futur: el significat de la cultura bàsica en la societat democràtica de la informació i del coneixement. No es poden deslligar els components democràtics de l'explosió del coneixement, almenys des de la lògica de la igualtat d'oportunitats. Això requereix, sobretot, un aprenentatge intensiu tant en la recerca, selecció, interpretació, crítica, relació i comprensió de la informació-coneixement com en els components ètics i morals que ens ajuden a treballar, discriminar, sintetitzar i recrear el conjunt del saber escolar i no escolar.

La tercera premisa té a veure amb l'adquisició global i no fragmentària del coneixement. Per això els continguts de l'ESO s'estructuren en àrees de coneixement i no pas en disciplines; per això la tutoria i l'avaluació atén el conjunt del desenvolupament de l'alumnat: i per això es contemplan projectes educatius de centre per donar sentit i coherència a les actuacions docents i a les iniciatives de la comunitat educativa.

Els quatre pilars de l'educació.

El proper segle hi haurà mitjans sense precedent per a la circulació i l'emmagatzematge de les informacions i per a la comunicació. Aquest fet sotmetrà l'educació a una doble injunció que pot semblar, a primera vista, contradictòria. En efecte, l'educació ha de transmetre de forma massiva i eficient una quantitat creixent de coneixements i habilitats evolutives, adaptades a la civilització cognitiva, perquè són els fonaments de les capacitats de demà. Simultàniament, ha de trobar i senyalar referències que ens permetin no deixar-nos submergir pels fluxes d'informacions més o menys efímeres que envaeixen els espais públics i privats i mantenir el rumb dels projectes de desenvolupament tant individuals com col·lectius. D'alguna manera l'educació ha de proporcionar els mapes d'un món complex i contínuament agitat, així com la brúixola que permeti navegar-hi.

En aquesta visió prospectiva, una resposata totalment quantitativa a la demanda insaciabla d'educació, és a dir un bon bagatge escolar més i més feixuc, no és ni possible ni adequat. En efecte, ja no és suficient l'acumulació d'un estoc de coneixements a l'inici de la vida, d'on es pot anar pouant fins a l'infinit. Ara cal sobretot ser capaç de copsar i

explotar al llarg de la vida totes les ocasions d'actualitzar, d'aprofundir i d'enriquir aquest coneixement inicial, i d'adaptar-se a un món canviant.

Per tal de complir totes les seves missions, l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre aprenentatges, que seran els pilars del coneixement al llarg de la vida de cada individu: aprendre a conèixer, és a dir adquirir les eines de la comprensió; aprendre a fer, per poder actuar sobre l'entorn; aprendre a viure junts, per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes; i finalment, aprendre a ser, progressió essencial que participa dels tres aprenentatges anteriors. És clar que aquestes vies del saber es confonen en una ja que entre elles hi ha molts punts de contacte, d'intersecció i d'intercanvi.

Però, per regla general, l'ensenyament formal s'orienta principalment, o exclusivament, cap a aprendre a conèixer, i en menor grau a aprendre a fer. Els altres dos aprenentatges depenen més aviat de circumstàncies aleatòries, i sovint se les considera com una prolongació natural dels dos primers. Però la Comissió creu que, en un ensenyament estructurat, cada un dels quatre "pilars del coneixement" mereix la mateixa consideració perquè l'educació aparegui per al subjecte, en tant que persona i membre de la societat, com una experiència global i continuada al llarg de la vida.

DELORS, J.: *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, Centre Unesco de Catalunya 1996.

2

Comprensivitat i diversitat.

Una etapa comprensiva ha d'oferir a tots els alumnes un mateix marc educatiu i un mínim currículum compartit que afavoreixin la igualtat d'oportunitats, amb independència de les seves característiques personals i socials. En conseqüència, l'atenció a la diversitat serà un eix bàsic de referència al voltant del qual cal estructurar aquesta etapa.

- L'atenció a la diversitat és en una estratègia general encaminada a aconseguir que la pràctica docent s'ajusti a les diferents situacions personals i a la realitat de cada grup-classe.
- L'atenció a la diversitat ha de comportar actuacions globals en els centres d'educació secundària, la seva aplicació requereix un elevat grau d'autonomia i de treball en equip per part del professorat.
- L'atenció a la diversitat demana prendre decisions de caràcter organitzatiu que combinades amb un alt nivell de participació del professorat permetin fer viable els projectes de centre.

L'atenció a la diversitat és una expressió que pot ser interpretada de diferents maneres en funció del context en el què s'utilitza. Quan parlem de diversitat ens podem referir a aspectes curriculars i a les mesures que es prenen en relació a la seva organització, estructura i desenvolupament; també podem fer referència a determinats alumnes que necessiten una atenció específica; o al paper dels professors i dels equips docents per a donar-ne una resposta adequada; a la diversitat de materials i recursos educatius; i, fins i tot, parlem de diversitat de serveis educatius que donen suport als centres. Aquí intentarem fer una primera aproximació al concepte de diversitat tenint com a referent els alumnes que ens troben en els centres de secundària i apuntarem algunes mesures que poden adoptar els centres per avançar cap a la comprensivitat.

Ensenyament comprensiu

La diversitat que trobem a les aules no és més que el reflex d'una societat social i culturalment plural. Tots els espais socials són espais de diversitat. Reconèixer, acceptar, defensar i, quan s'escau, combatre la diversitat és un valor social necessari per a la

convivència democràtica. A l'escola es vivència el mateix tipus de conflictes i de relacions que es donen en la societat, per tant, constitueix una preparació real per a la vida i un camí per a la inserció social i laboral. Una escola diversa facilita als nois i les noies adolescents l'aprenentatge vivencial de la tolerància i el respecte. En aquest sentit la convivència i el treball en la diversitat no es poden deslligar.

Quants cops no hem llegit i/o sentit l'expressió "atenció a la diversitat" lligada a la consideració de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge. L'atenció a la diversitat no pot reduir-se a aquest alumnat, s'ha d'entendre com una estratègia o principi general que reconeix que tots els alumnes són diferents i per tant se'ls ha de donar un tracte diferenciat. Aquesta estratègia general requereix actuacions globals en els centres d'educació secundària, i es caracteritza perquè es contempla des de tots els nivells de l'acció educativa, compromet a tot el professorat del centre i es concreta en un conjunt de mesures i accions progressives que repercutiran sobre el creixement personal i social de tots els alumnes.

La LOGSE opta perquè l'ensenyament obligatori sigui comprensiu i integrador. Un model amb aquestes característiques iguala les oportunitats dels nois i les noies adolescents procedents d'origens socials i culturals diferenciats. Però, què és una escola comprensiva? Una escola comprensiva no és aquella que ensenya a tothom el mateix, si fos així no parlariem de comprensivitat sino d'uniformitat. La comprensivitat obliga a adaptar els coneixements, a adequar-se als ritmes i als estils d'aprenentatge dels alumnes i a utilitzar metodologies que responguin a les seves necessitats i als seus interessos. És evident, que l'atenció a la diversitat esdevé una exigència d'una etapa comprensiva, ja que aquesta es caracteritza perquè pretén oferir a tots els alumnes un mateix marc educatiu i un mínim currículum compartit amb independència de les seves característiques socials o personals, garantint per a tots unes experiències educatives comunes que afavoreixin la igualtat d'oportunitats. És cert que els alumnes són diferents entre ells i formen grups heterogenis que generen necessitats educatives diverses, el fet d'escolaritzar junts a alumnes que evolucionen a ritmes diferents implica introduir elements de diversificació que permetin donar una resposta ajustada a les demandes diverses i variades dels nois i noies. En aquesta diferenciació només hi ha un límit: les capacitats que se'n deriven dels objectius establerts amb caràcter general, per això cal proporcionar-los les eines que els ajudin a progressar personalment i a assolir els objectius que s'han marcat per a l'ensenyament obligatori. La manera com s'assoleixen aquestes capacitats -a través de diferents continguts, per mitjà de metodologies i formes organitzatives diverses, o gràcies a altres mitjans-, és un altra qüestió. Des d'aquest punt de vista, la diversitat obliga a la diferenciació, aquesta té una gradació que va des de la introducció de determinades matèries optatives, fins a la modificació molt diferenciada del currículum; entre els dos extrems de l'espectre existeix un àmpli ventall de possibilitats.

Si optem per un ensenyament comprensiu hem de ser conseqüents i atendre de manera adequada a l'heterogeneïtat dels alumnes. Aquesta heterogeneïtat es concreta en les peculiaritats que tenen els alumnes i en la seva forma diferent de progressar, aquest progrés no l'hem de mesurar en termes absoluts, sinó en termes de grau d'apropament. Des d'aquesta perspectiva es pot afirmar que tots els alumnes són capaços d'avançar en el seu propi camí, però per a que el progrés sigui òptim hem de facilitar-los uns ensenyaments ajustats que responguin a les seves necessitats i als seus interessos. Aquesta concepció de la comprensivitat a l'ensenyament obligatori demana canvis en la pràctica docent i canvis en la institució escolar, que requereixen diferents formes d'actuació per part del professorat. En el marc d'una escola comprensiva l'atenció a les diferències suposa facilitar a tots i cadascun dels alumnes les oportunitats per al màxim desenvolupament personal, social i per al seu progrés acadèmic.

Autonomia dels centres

L'autonomia en l'organització del centre i en el desplegament del currículum d'educació secundària és condició imprescindible per assegurar que tots els nois i les noies tinguin un espai en l'escola. Per això, caldrà dotar els centres amb els mitjans humans i materials suficients per fer realitat aquesta fita, però és responsabilitat de cada centre crear el context educatiu adequat per fer possible l'atenció a la diversitat de tots els adolescents que rebrà. Els centres de secundària han d'introduir canvis en la seva organització per tal de donar respostes flexibles a la diversitat de l'alumnat. Quan un centre es planteja la seva organització general ha de valorar que hi ha formes organitzatives que afavoreixen l'atenció a la diversitat, mentre que d'altres fan que aquesta sigui gairebé impossible. En molts casos hauran de renunciar a les velles estructures organitzatives i n'hauran de crear de noves com les coordinacions horitzontals -amb molt poca tradició en els instituts-, les globalitzacions d'àrees, el treball amb grups reduïts, les coordinacions entre primària i secundària, etc. També caldrà prendre decisions en relació amb la confecció d'horaris, l'assignació del professorat i dels tutors, o la utilització dels espais. Aquestes mesures s'hauran de preveure des d'un principi ja que resulta molt difícil improvisar una resposta a la diversitat de l'alumnat un cop iniciat el curs. La creació d'una bona estructura organitzativa permetrà una coordinació a diferents nivells i el treball en equip de tot el professorat del centre serà una resposta més ajustada a les necessitats de l'alumnat i alhora contribuirà a millorar la pràctica docent.

La coordinació pedagògica és fa imprescindible en aquesta concepció organitzativa del centre de secundària en el que la comprensivitat i la diversitat es vulguin fer realitat. Caldria assenyalar la importància de l'existència dels equips docents -coordinacions horitzontals-, que faran realitat la coordinació curricular al prendre les decisions respecte al què, quan i com ensenyar i avaluar, així com la coordinació de la tutoria, facilitant el

seguiment del grup-classe. Aquests equips de professors que treballen amb l'alumnat d'un mateix cicle o curs han d'assumir la responsabilitat d'elaborar propostes, planificar el procés d'execució, fer el seguiment i coordinar els resultats dels projectes. El treball d'aquest equips permet, entre d'altres coses, dissenyar els crèdits de síntesi, planificar l'aprenentatge de determinats continguts comuns, prendre acords respecte a l'avaluació i analitzar els resultats per tal d'adequar la intervenció pedagògica a les necessitats detectades. En tot l'entramat organitzatiu no es poden oblidar els organismes i els càrrecs de coordinació general que garanteixen la coherència des d'una visió global de centre. Paral·lelament a aquesta coordinació general, cal establir la coordinació entre el professorat d'una mateixa àrea perquè hi hagi una lògica en la progressió del procés d'ensenyament-aprenentatge dels continguts al llarg de l'etapa. Algunes de les tasques de la coordinació d'àrea han de ser: la distribució dels crèdits al llarg de l'etapa, la programació de les activitats d'aprenentatge i d'avaluació, l'elaboració de materials didàctics adaptats o l'establiment de criteris sobre els materials curriculars.

Atendre la diversitat.

A partir del principi general de l'atenció a la diversitat, proposem algunes concrecions pràctiques que poden desenvolupar els centres d'educació secundària. Pensem que atendre a la diversitat passa fonamentalment per:

- Desplegar el currículum establert, és a dir, desenvolupar el projecte curricular, de manera que les activitats escolars proporcionin oportunitats de creixement personal i d'aprenentatge significatiu per a tot l'alumnat.
- Estructurar activitats d'ensenyament i aprenentatge molt variades i flexibles, que permetin al màxim nombre d'alumnes accedir a les capacitats que constitueixen els objectius de l'etapa.
- Plantejar activitats que puguin tenir diferents nivells de resolució i que es puguin arribar per vies diferents.
- Preveure seqüències d'activitats en un continuum progressiu, de menys a més dificultat.
- Desenvolupar activitats que tinguin com a eix vertebrador continguts procedimentals, actitudinals i de valors.
- Proposar tasques que puguin ser planificades, desenvolupades i avaluades pels propis alumnes.
- Emprar diversos llenguatges de suport per a presentar la informació.
- Incloure de manera equilibrada continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.
- Presentar els continguts a partir de diferents aproximacions.
- Realitzar moments de recapitulació, de síntesi i d'interrelació del que es va treballant.
- Proporcionar materials diversificats que s'ajusti als diferents ritmes i maneres d'aprendre.
- Organitzar les àrees mitjançant agrupaments flexibles.
- Organitzar algunes àrees de manera globalitzada.
- Garantir que l'oferta de crèdits variables sigui equilibrada.

- Plantejar crèdits específics pensats per treballar l'autonomia personal, les habilitats de relació interpersonal, l'ús de serveis de la comunitat, les habilitats manipulatives, la resolució de problemes, la recerca de feina, etc.
- Realitzar un treball molt acurat en la tutoria.
- Crear un clima a l'aula que es basi en l'acceptació, el respecte i la confiança.
- Utilitzar de manera habitual formes de treball cooperatiu a l'aula.
- Agrupar els alumnes de formes diverses.
- Diversificar els usos de l'espai i del temps en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.
- Diversificar els instruments i els moments de l'avaluació.
- Fer partícip a l'alumne de l'avaluació del seu procés d'aprenentatge.
- Avaluar cada alumne tenint en compte els seus esforços i les seves característiques.
- Fer que cada alumne se n'adoni que progressa i aprèn.
- Valorar i que els altres valoren l'esforç personal i de superació.
- Crear un clima en el centre que proporcioni seguretat a tots els que hi conviuen i propiciï la participació de l'alumnat.
- Fer partícips als alumnes en la presa de decisions del centre.
- Tenir com una de les màximes educatives que l'alumnat progressi cap a fites educatives com l'autoestima, el coneixement personal, el respecte, la tolerància, la capacitat de diàleg o la responsabilitat social.

Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1996.

3.

L'adolescència com a moment biogràfic de l'alumnat de l'ESO.

Els nois i noies de l'escola secundària viuen, personalment i socialment, una etapa clau de la seva vida en la que l'escola pot jugar un paper determinant. Son adolescents i viuen la seva adolescència a l'escola. Aquesta ha de ser un veritable territori adolescent, es a dir, un espai on tots i totes puguin trobar quelcom que la fa sentir com a pròpia.

- L'adolescència ha esdevingut, a les nostres societats occidentals, modernes, una veritable segona etapa educativa de la vida. La condició d'adolescent explica conductes i maneres de ser que han de generar noves formes d'ensenyar i d'educar.
- Haver decretat l'escolarització obligatòria dels adolescents comporta haver-los situat dins d'un sistema educatiu que, per una banda, queda impregnat de la condició adolescent dels seus usuaris i, per l'altra, ha de pensar en educar-los.
- Educar a l'etapa de l'adolescència comporta tenir present (més que en d'altres moments) que es tracta de persones que posen en pràctica la seva autonomia. En l'adolescència, educar vol dir acompanyar itineraris vitals, recorreguts educatius personalitzats.

Amb freqüència la dificultat per abordar els "problemes" dels adolescents, sorgeix de la nostra dificultat per entendre i comprendre l'adolescència. L'adolescència fa molt poc que ha passat a ser una etapa universal. Vivim justament el moment en què s'ha consolidat (en la nostra societat occidental) com a etapa obligatòria i inevitable. Durant uns anys es troben condemnats a no ser nens, a intentar ser joves, a transitar, a poc a poc, cap a la vida adulta. L'adolescent és membre d'un conjunt social diferenciable, per raons d'edat, per raons de generació. Forma una "categoria social".

Estils de vida i tribus acollidores.

Durant anys, la seva definició social serà el "no-ser", no ser un nen, no ser gran, i en percebre que els que l'envolten tampoc s'aclareixen sobre allò que esperen d'ells, ni de què els fan responsables o què els permeten fer. Seran bastants anys d'indefinició i d'expectatives confuses. Ni ells i elles ni nosaltres sabem què pinten en la societat. Se'ls

ha allargat el temps del dubte i la incertesa. Ens equivocaríem si pretenguéssim exigir-los una maduració i uns comportaments adults.

L'adolescència, com a nova categoria social, és masiva (els adolescents i joves han estat el grup més nombrós de la societat) però, també és diversa. No existeix l'adolescència, existeixen diversos grups d'adolescents. No existeix un projecte educatiu universal per a ells. Treballar amb ells suposa conèixer el barri en què es troben, la història de la qual sorgeixen. No es pot ser especialista permanent en adolescents. Cada realitat social i cada context històric produeixen grups d'adolescents enormement diversos, fins i tot enfrontats entre si.

Representa un error parlar dels adolescents en abstracte, sense tenir present el barri, el medi social i físic, el context en el qual es desenvolupa la seva adolescència. Una de les primeres coses que ha de fer l'escola secundària es salvar el profund distanciament entre escola i medi social, entorn cultural de l'adolescència. Distanciament que, a més, és entre escola i tipus d'adolescent que hi acudeixen, especialment d'alguns. Pel fet de no semblar-se molt al patró de "bon alumne", no vol dir que han de ser enemics de l'escola. L'escola secundària comprensiva s'ha de fer pensant en uns territoris, en uns barris i en uns tipus d'adolescents.

La primera diversitat amb la que cal comptar és una diversitat de territori, una diversitat d'adolescències. Parlar d'adolescents i de joves avui, és parlar d'estils de vida, de cultures, de processos de socialització en espais i contextos molt diferents de les generacions anteriors. Allò que, a vegades, s'interpreta com conflicte o violència sovint no deixa de ser l'expressió d'una estètica dominant dura. Allò que, a vegades, interpretem com a desinterès sovint és interpretació de la vida en funció d'altres cultures (subcultures) del plaer i l'obligació. Fer "campana" el dilluns al matí pot no ser un problema d'absentisme sinó de prolongació necessària del "descans" del cap de setmana. El seu món escolar no és explicable sense l'extraescolar, la setmana sense el cap de setmana. Educar, aprendre, tenen a veure amb les maneres d'actuar, amb les activitats dominants, amb les maneres de relacionar-se, amb les maneres d'interpretar els esdeveniments, amb les maneres de gaudir o de patir.

Si l'adolescència és fonamentalment una part d'aquest llarg procés de transició des de la infància fins a la vida adulta, una part clau d'aquest itinerari està constituïda per allò que anomenem el procés d'adquisició i integració en la seva persona de les lògiques de funcionament de la societat en què viuen. Aquest procés és habitualment difícil per a la majoria d'ells i es produeixen en allò que acostumem anomenar un context de dominància múltiple. És a dir: no es produeix bàsicament ni en la família ni en l'escola sinó sota la múltiple influència de les relacions informals, del carrer, dels espais de lleure, dels mitjans de comunicació, etc. És en el si d'aquest context múltiple on es troben els estímuls per viure i, fins i tot, per anar a l'escola.

Lectura positiva de l'adolescència.

Sense contradir el que hem destacat a l'apartat anterior, sense negar la necessitat de conèixer quelcom sobre la música màquina o els bars benèvols a on es refugien els alumnes, hem de considerar també l'adolescència com a període evolutiu. Destacar el procés de personalització dels nois i noies d'aquesta edat, el conjunt d'elements que expliquen des d'una gran part de les seves conductes fins a les maneres i condicionaments de les seves formes d'aprendre. Parlar de com són per dintre els i les adolescents i com afecta això a la seva relació amb l'escola. És la seva condició evolutiva adolescent la que determina les nostres possibilitats d'educar, les seves possibilitats d'evolucionar positivament. Aquests condicionaments podríem dir que són substancialment de dos tipus:

- D'un costat la implicació i simbiosi pregones entre el moment vital, el moment evolutiu i els processos educatius (inclosos els aprenentatges).
- D'altre, el caràcter especial i específic de la relació que s'estableix entre l'educadora o educador i els seus alumnes.

Primer que tot són adolescents. És a dir, que per trobar sentit a tot allò que fan, en primer lloc, cal posar-se en clau adolescent, saber observar-los, escoltar-los, llegir-los, interpretar-los (sense esbiaixaments) en tant que personatges que passen per una etapa de la vida amb un sentit evolutiu propi. Abans que psicòpates són adolescents descontrolats, abans que personatges sense interès són subjectes ensimismats pel que els passa per dins, abans que transgressors són personatges a la recerca d'una identitat; l'adaptació o la submissió poden ser difícils perquè suposaria semblar que tornen a ser infants, l'expressió d'un conflicte pot no coincidir amb la realitat objectiva del conflicte. La major part de les tensions entre adolescència i escola es produeixen perquè aquesta no té present aquesta condició dels seus alumnes. O continua considerant-los com a infants, o pretén que es comportin com a adults.

La incapacitat per llegir els adolescents condueix a l'atribució de problemes allà on no hi són, a la generació d'incompatibilitats mútues, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comportaran problemes d'exclusió social.

Són personatges que estan deixant de ser nens i nenes i en aquesta evolució es produeixen transformacions, organitzacions i desorganitzacions de la seva persona. Es deixa de ser i s'intenta ser; s'avança i es retrocedeix; es busca seguretat per pal·liar la permanent inseguretat, es té la sensació de que quelcom d'un mateix se'n va amb cadascuna de les crisis quotidianes. Alhora, la majoria d'ells i elles no són personatges

torturats, patidors, en perenne estat de depressió. Ans al contrari, si alguna vegada es defineixen ho fan majoritàriament amb adjectius com “simpàtics”, “divertits”, “alegres”, “extrovertits”, o similars.

Si comencem per llegir-los sempre en clau evolutiva, convindrà considerar, per exemple, el seu clima emocional i la seva aparatositat. Els i les adolescents són personatges que busquen i practiquen la seva identitat a empenyes, que viuen en la inestabilitat de qui per un costat se sent que no és res, i per un altre, fa ús de l'autoafirmació dura de qui es considera que té tot el món per davant. Fruit en part d'aquesta situació resulta aquest clima emocional intens, molt sovint desbordat, on viuen. Emocions i sentiments intensos, entusiasmes i desconsols formen el clima dia a dia. Una part dels conflictes educatius està associada a aquesta atmosfera. Necessiten sentir-se més còmodes dins de la seva pell, digerir la intensitat de les seves emocions. Aprendre a conviure amb l'entusiasme i amb els dies d'abúlia i avoriment de si mateixos. Una vegada més s'haurà de prevenir contra la lectura d'aquests estats en clau de problema i s'haurà de plantejar la veritable qüestió educativa: com donar-los un cop de mà per a que gestionin amb menys dificultat el seu món interior.

A més, hem d'anar amb cura amb la seva aparatositat. L'expressió de les seves dificultats no coincideix amb el grau de dificultat que tenen. Apareixen molt sovint com a molt més problema del que en realitat són i s'ha de treure sempre la fullaraca ostentosa que cobreix la realitat. Si els sumem la visió problematitzadora podem construir una espècie de còctel explosiu que en absolut ajudi a la construcció tranquil·la de la seva personalitat. Ostentosos i provocadores, o viceversa, tindran sovint un tipus de manifestacions externes que hauran d'interpretar-se des de l'equilibri i la tranquil·litat.

Educadores i educadors d'adolescents.

Ja hem assenyalat que la condició adolescent comporta un estil de relació amb les persones adultes. Els adolescents es construeixen per oposició i per imitació i l'escola i l'aprenentatge no escapen a aquesta lògica. Amb freqüència correm el risc que tot el que té que veure amb la l'escola caigui de ple en el front de conflictes amb els adolescents. No solem donar-nos compte que contestar, transgredir les normes, fumar o beure en la vorera, formen part de l'exercici de la provocació, formen part de la seva afirmació de la diferència. En la mesura que sigui possible ens les hem d'enginyar per a que tota la relació d'aprenentatge no entri en aquest tipus de relació o, si ells ho pretenen, no implicar-nos en ella. En aquesta mateixa línia s'ha de relativitzar l'efecte real de les normes i de les prohibicions i no confiar excessivament en els seus efectes. Darrera de qualsevol projecte d'acció educativa amb els adolescents ha d'existir l'hàbit pedagògic de la selecció dels conflictes, la capacitat per prendre distància, l'habilitat per aplaçar les respostes..

No és possible viure en una mena de “pax romana” amb ells i elles, llevat de que s'accepti un fort nivell d'exclusió i de submissió. Com a adults, els educadors i educadores són la paret del frontó que es necessita per que la pilota torni i seguir jugant. No poden afirmar-se sense nosaltres. Són però, a vegades, una paret tova que no sempre

retorna la pilota amb la mateixa intensitat, que a vegades l'esmoreix o la deriva fora del camp.

Però no és únicament la funció de frontó la que ens correspon exercir als adults. Es construeixen igualment en un procés d'imitació, de relació positiva amb els adults que els envolten. Necessiten adults propers i positius que els donin idea i recolzament de com poden trobar una manera de ser, una manera d'avançar. L'absència d'adults positius al seu voltant els deixa en una solitud plena de dificultats i sense cap projecte de persona en el qual mirar-se. Si, durant molt anys, estan en itinerari, en camí, en transició, no necessiten tuteles ni guies però sí acompanyants. Els resulten imprescindibles tutors, mentors, adults propers i disponibles que caminin al seu costat, observadors atents de les seves demandes, els seus dubtes, els seus entrebancs.

Qualsevol adult que s'acosta a un adolescent és un educador, una educadora. És a dir, influeix, positiva o negativament, en el procés de maduració, representa una proposta de ciutadà o ciutadana adults, suggereix unes maneres de ser i d'estar a la societat. L'adult proper i positiu no és un col·lega, però sí és quelcom que mira de comprendre a l'adolescent en la seva globalitat. És qui sap quin és el seu encàrrec però que no defuig d'entomar altres preocupacions i vivències. Qui coneix que ha de fer orientació del seu recorregut escolar, però també orientació educativa i, a vegades vital. Aquesta disponibilitat i aquesta proximitat ens donarà autoritat per indicar els límits. Aquests límits que, per la via de la imposició, provoquen oposició fent molt més difícil fixar-los. No podem pretendre ser els seus acompanyants única i exclusivament pels problemes i els conflictes escolars.

Hem de recordar també que han adquirit la capacitat de descobrir la hipocresia i la falsedat. Més que encasellar-nos en una espècie de dogma inamovible convé que ens anem preparant per respondre a les preguntes impertinents sense resposta fàcil i per estimular la seva independència de criteri més que per construir-los un sistema de veritats cegues. Aprenen a ser persones en un món amb multitud de contradiccions.

En qualsevol cas, comprendre, llegir l'adolescent, aproximar-nos al seu món no significa de cap manera justificar tot el que fa. Ser flexible no vol dir ser permissiu. No ser rígid no vol dir no posar límits. S'educa en la responsabilització, però es fa a partir del pacte, de la negociació, poques vegades des de la imposició.

Que l'escola sigui un territori positiu pels adolescents no vol dir de cap manera que hagi de ser un amena d'espai tou desorganitzat. Les normes bàsiques, l'organització del temps, les activitats d'aprenentatge serveixen per ordenar la disbauxa adolescent i reconduir part dels seus "agobis". A més, hem de tenir present que l'escolarització es "obligatòria", la qual cosa fa que sigui especialment necessari aprofundir tot el que són aspectes actius i de participació, facilitar i deixar que facin seva l'escola.

Del grup classe al grup adolescent.

No eduquem però tan sols individus. A l'adolescència eduquem personatges que formen part de grups. El grup és el lloc on l'adolescent comparteix les seves dificultats amb uns altres que es troben passant per una situació similar. En ell comparteix problemes, vivències, papers, assaja identitats, busca afinitats. No hi ha adolescent sense grup. Una gran part del treball amb els adolescents és un treball amb grups d'adolescents. Una gran part de la influència que podem exercir és influència sobre el grup d'adolescents. La major part de les conductes són conductes de grup, tenen a veure amb la pertinença o l'exclusió d'un grup.

Les relacions escola-adolescència no són sempre i bàsicament individuals, ans al contrari, passen quasi sempre per la mediació del grup. És el grup qui construeix les argumentacions vitals per interessar-se o no per les activitats de l'escola. És la necessitat de mantenir o no un pertinença la que condiciona el convertir-se o no en un acceptable escolar. És el grup, els grups, qui ha de arribar a sentir que l'escola pot ser un territori positiu.

És també per aquesta raó que els alumnes de la secundària ambien a descobrir en l'escola una gran llibertat. Especialment fora de la classe tenen la possibilitat d'escollir el seu estil, les seves amistats, els seus amors, d'introduir-se, poc a poc, en un món juvenil autònom.

Parlar de grupalitat és parlar, però, de diversos fenòmens alhora, des de la pressió de conformitat fins al gregarisme. Per una banda està tot el que té a veure amb les conductes masives (grans grups d'adolescents i joves que participen en actes com un concert). Per altre, el grup de col·legues per a la diversió (amb ells se surt, amb ells es passa l'estona...) Finalment, es troben totes les agrupacions d'amistat, de persones amb les quals es comparteixen moments vitals, experiències, dubtes. De la mateixa manera que tindrem en compte la soledat o el aïllament, haurem de considerar com es crea una moda o quina és la pressió mediàtica que els fa imitar un comportament.

Què es per a tu un o una "profe enrotllat" ?

Un professor que s'interessa per les coses dels alumnes

Que sembla que sigui un més de nosaltres.

Que quan parlem sobre un tema entén la nostra visió de les coses.

Que quan tenim un problema en un TREBALL o examen, ho canvia.

Que intenta fer el possible perquè aprovem i que ens ho facilita que és diferent a regalar-nos l'aprobat

Que té mentalitat de jove, que no vol dir que sigui jove (en edat)

Que sigui bona persona. (alumne de 16 anys)

És aquell professor que entén la posició dels alumnes, que es sap posar en la seva posició, els comprèn i els ajuda amb tot el què pot però no només donant consells de pare.

Sap tractar tots i cadascun dels seus alumnes i mai els tracta per igual ja que cadascú és totalment diferents però mai marginant. En alguns moments més que un professor un amic. (alumne de 16 anys)

Són els professors divertits i que a més de ser professors són amics. Són els que comencen manant, aquests són els que al final es fan amics dels seus alumnes.(alumne de 13anys)

Que no parli com un diccionari, que faci amb nosaltres activitats entretingudes i quan hagi d'explicar una lliçó ho faci de manera que l'entenguem, ens agradi i la classe sigui més amena. Seria bo que parlés amb la nostra manera. (alumne de 13 anys)

Per mi un professor és un professor que ens comprèn i podem confiar en ell per a qualsevol problema o situació. El qual faci les classes que no siguin avorrides amb una mica d'humor però sense passar-se i un professor que ens entengui. (alumne de 13 anys)

Font: Notes d'exercicis amb adolescents.

4.

Perfil professional i formació del professorat.

La formació en el professor d'ensenyament secundari ha de ser un element professionalitzador i dinamitzador de la pròpia tasca educativa.

- La Funció Docent en l'Ensenyament Secundari Obligatori ha d'estar sustentada en els principis d'educar i de formar .
- La formació del docent ha de ser contínua durant tota la seva vida professional i específica en els moments claus de canvi social i cultural.
- El professional de l'Educació Secundària Obligatòria ha d'assumir la seva funció mediadora entre els joves i el món social per la qual cosa ha de tenir tot el recolzament de l'entorn socioeconòmic.

La professió docent, sobretot en l'etapa que ens ocupa de l'Educació Secundària, és com una fotografia d'imatges multicolors, borroses i imprecises. Efectivament, la imatge nítida del que és encara s'ha de construir. El professorat encara no ha assumit plenament el rol de la seva professionalitat. Perquè, en la majoria dels casos, no ha rebut una formació específica que el capaci per exercir la docència. Perquè, sovint, és més un especialista que domina un camp de sabers que no pas un expert en l'art d'ensenyar i aprendre aquests sabers. Perquè, gairebé sempre, la seva acció docent es basa més en la intuïció que li proporciona la seva pròpia experiència que no pas en una fonamentació teòrica científica i rigorosa.

El rol i la funció d'aquest professorat és força complexe, més si tenim en compte que es tracta d'un model de docent del qual no hem tenim referents al nostre país. És evident que és un professional. Però és quelcom més; en tot cas, es tracta d'un professional molt singular que necessita una formació polivalent i contínua per tal d'afrontar l'allau de nous reptes de caràcter instructiu i educatiu derivats del nou alumnat -més divers i heterogeni que mai-; del nou currículum -on la igualtat d'oportunitats i l'atenció a la diversitat van de bracet-; de la nova organització dels centres -amb un nombre elevat de professors i d'opcions formatives que cal coordinar per donar-li un mínim de coherència-; i del nou context socioeconòmic, tecnològic y cultural -que demana una alta capacitat de comprensió i d'adaptació-. Per afrontar aquests reptes i responsabilitats cal una revalorització social de la imatge i de la funció docent, últimament força deteriorada i menystinguda.

Educar i formar.

La formació de l'alumnat de l'ESO requereix, per tant, un model o tipologia específica de professorat. No es tracta aquí de fer un llistat dels atributs o competències que el defineixen sinó solament de fixar-ne algunes premisses fonamentals. La primera és que no hi ha prou amb saber l'assignatura, sinó que cal saber-la ensenyar, exercitant-se en les estratègies i procediments pertinents. La segona està relacionada amb l'adquisició d'una sèrie d'habilitats socials i comunicatives i d'un cert compromís ètic que el faci partícip dels valors més emblemàtics de la democràcia pluralista i participativa: diàleg, cooperació, solidaritat, respecte a la diversitat,... La tercera està relacionada amb els actors i els contextos de l'acció docent: l'acció formativa exigeix alguns coneixements sòlids sobre la psicologia i la cultura de l'adolescència; sobre la dinàmica i el funcionament del centre; i sobre el context socioeducatiu.

Aquest nou model de professorat exerceix, en certa manera, una funció de guiatge, d'orientació, tutorització i acompanyament a l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. I per això cal que rebi una formació científica, humanística i psicopedagògica àmplia on es combini el domini de coneixements culturals amb d'altres de caire didàctic i educatiu. És evident que en aquesta professió cal molt sentit comú, grans dosis de creativitat i un cert art de la improvisació. Facultats que s'adquireixen en la formació inicial i permanent i que es van pulint i enriquint en la pràctica quotidiana. Ara bé, l'experiència es viu i s'aprofita de formes molt distintes i segons quines siguin les actituds i capacitats dels docents. Per això és important fixar els eixos formatius bàsics i uns criteris mínims per a la selecció del professorat de l'ESO.

Formació i docència

Cal partir d'una sòlida formació inicial però cal entendre, també, que aquesta ha de ser constant al llarg de tota la vida professional per tal d'afrontar les noves demandes i necessitats que canvien a un ritme cada cop més accelerat. Ens referim tant a l'actualització i reciclatge dels coneixements d'una determinada àrea, com als que fan referència a la vida de l'aula -interaccions entre l'alumnat, clima i convivència, control i participació democràtica,...-, a la dinàmica del centre o a les interrelacions amb l'entorn.

En aquest sentit cal tenir en compte que tot el que succeeix a l'aula és, en certa manera, un reflex del que succeeix a l'entorn social i cultural. D'aquí la importància que té conèixer els codis, hàbits i comportaments socials de l'adolescència en la seva vida quotidiana per tractar d'entendre com construeixen el seu coneixement, de quins interessos parteixen o com es comporten.

La formació teòrica s'enriqueix potencialment amb la pràctica i a l'inrevés. Ara bé, aquest procés no es produeix de manera espontània, sinó que requereix una activitat reflexiva sistemàtica sobre la intervenció docent amb els seus pertinents components de valoració, seguiment, recerca i avaluació-autoavaluació segons els casos. I la formació planteja noves exigències al llarg de la vida professional. Així, es consoliden competències, hàbits i conviccions, però també apareixen nous dubtes, preguntes, i interrogants. En el mateix sentit es van modificant els interessos, les motivacions i les expectatives professionals. D'aquí la importància de plantejar models i nivells formatius diferents pels mestres novells i pels més experimentats. També les necessitats formatives poden variar en funció dels contextos socioculturals i dels projectes educatius de cada centre.

En la professió docent hi ha una barreja de rutina i de creativitat. Efectivament, hi ha moltes rutines inevitables però la creativitat i la improvisació també ho és si es vol donar una resposta positiva als múltiples imprevistos. És una professió en que les persones es poden aburrir soberanament o poden divertir-se apassionadament. Tot depèn de les actituds, dels ànims, de les expectatives i de molts altres aspectes més o menys fluctuants.

Després d'aquest petit anàlisi de la situació actual ens haurien de plantejar quins models formatius hi ha en aquest moment i a partir d'aquí quina part dels models podria ser la més idònia per aquesta formació. Francisco IMBERNÓN en el seu llibre "*La Formación y el desarrollo profesional del Profesorado*" (1994) recull els diferents models per la formació permanent³. Aquests es poden agrupar en: els que treballen l'evolució professional del professorat des de la seva pròpia pràctica docent i els que "entrenen" al professorat a partir d'un model a imitar per un expert. La realitat indica que no existeix un sol model capaç de cobrir totes les necessitats del docent. Hauríem de partir de les següents hipòtesis:

- La *formació del docent* és una formació *d'adults*
- La *formació del docent* és una *formació permanent*.
- El professorat ja té una imatge *diferida* com docent abans de ser professional de l'ensenyament.
- El professorat quan realitza una formació ja té uns coneixements sobre la seva tasca docent, que ha adquirit per un procés d'aprenentatge en la pràctica del seu lloc de treball.
- Els nous aprenentatges sobre la pràctica docent s'han de realitzar a partir de processos d'investigació en la pròpia acció educativa.
- No hi ha un sol model de formació del docent, i és el propi professor el que ha de tenir l'autonomia per decidir.

³IMBERNÓN, F.: *La Formación y el desarrollo profesional del Profesorado*. Barcelona, Graó, 1994.

-La formació del docent ha d'incloure un ensinistrament de treball en equip, de cooperació entre iguals, per tal de facilitar la seva funció.

- La formació del professorat ha de tenir un caràcter fonamentalment voluntari i és l'expressió de l'exercici de la seva autonomia i responsabilitat professional. Ara bé, l'Administració i el conjunt de la societat han de tractar d'induir i de conscienciar als docents sobre la necessitat de la formació contínua en els termes que abans hem comentat; i han de garantir que aquesta tingui uns mínims nivells de qualitat. Ningú té el monopoli de la formació del professorat i aquesta es pot ofertar des de diverses instàncies de l'Administració o de la societat civil, en funció de les característiques i les possibilitats de cada territori. En qualsevol cas és important que l'oferta formativa es coordini, respongui a un diagnòstic de necessitats compartides i que el professorat i la comunitats educativa hi tingui un cert protagonisme en el disseny i el seguiment de les polítiques i propostes formatives. Dins d'aquest context, però, cal destacar el major protagonisme que hauria d'assumir la universitat, tot i tractant de relacionar més estretament la recerca educativa amb la formació docent, així com la teoria amb la pràctica.

Canvis i formació.

Tot canvi en l'estructura o el currículum escolar provoca recels, escepticisme, oposició frontal o resistència passiva. Perquè és evident que qualsevol canvi qüestiona rutines molt establertes, inseguretats en el futur i por a la pèrdua d'estatus, privilegis o drets adquirits. La formació docent ha de tenir en compte aquestes possibles reaccions i ha de tractar de neutralitzar-les o d'apaivagar-les mitjançant l'anticipació i la prevenció. Ara bé, cal evitar que la formació permanent s'utilitzi solament com a política de xoc o de reciclatge accelerat per cobrir l'expedient. Els efectes perversos d'aquestes polítiques són prou coneguts. Cal que la formació tingui en compte les demandes de la Reforma, però no hi ha d'estar subordinada en cap moment. Per damunt de tot, cal que la formació sigui continuada. Degut a això els diferents estaments que intervenen actualment en la formació del professorat si volen que aquesta pugui ser diferida i traslladada a l'escola haurien d'intentar:

Primer, facilitar una autoformació i valorar-la, promocionant d'aquesta manera a aquells professionals que la fan en funció de l'exercici de la professió.

Segon, facilitar els recursos al professor potenciant aquelles experiències que siguin rentabilitzables en el temps, no activitats puntuals que són més del camp de la publicitat administrativa que del camp de la formació del docent.

Tercer, un cop ja s'ha avançat en la reforma oblidar les macroformacions i els plans de formació anuals, facilitant els equips de treball locals i d'investigació-

acció, publicitant i valorant aquelles feines que els equips de professors portin a termini en el seu lloc de treball.

Educador i societat.

El professorat és un agent social que en la mesura que provoca al canvi a l'escola incideix també en el canvi social. El model formatiu no pot ignorar aquest fet i ha de tractar de contextualitzar el procés formatiu i dotar-lo dels valors que fomenten una adaptació lliure, crítica i respectuosa a la societat.

Això també comporta una activitat i una formació afegida al docent. Si som agents socials hem d'entendre i ser capaços de reaccionar davant de les diferents situacions conductuals que els joves aprenen de la societat i el medi, per la qual cosa hem d'estar en predisposició de canviar també formes de fer. No es tracta de fer trontollar els nostres "principis" educatius, sinó més de adaptar-los als nostres alumnes que si més no pertanyen a altres generacions. Aquesta adaptació passa moltes vegades per canvis d'estratègies d'aprenentatge. No és gaire fàcil en aquest moment el paper de mediadors que ens pertoca fer davant dels alumnes i del seu entorn. Les diferents situacions ens fan exercir el rol de psicòlegs, orientadors, agents socials,... i a sobre moltes vegades tenim una forta responsabilitat de reeducadors de l'alumne i del medi familiar. *A on és aquesta formació?* Per tant hem de reclamar al medi social que sigui "respectuós" amb la nostra professió, "constant" en el seu recolzament a l'escola i "col·laborador" amb la nostra acció educadora sobre la generació futura.

El centres de professors.

Els centres de professors són una experiència sorgida a la Gran Bretanya que té els següents objectius:

- Servir de punts de trobada per l'intercanvi d'idees i projectes.
- Solucionar problemes creats pels nous projectes.
- Elaborar material curricular.
- Afavorir el desenvolupament, comprensió, col·laboració i participació curricular per part del professorat.
- Atendre a la diversitat del col·lectiu professional.

Van ser centres de formació permanent que van desaparèixer en bona part degut a la recessió econòmica i al control del govern conservador. En aquests centres el professor és el subjecte actiu de la seva pròpia formació. Són, per altra banda, una solució per a estructurar i dinamitzar la formació. A més, són centres portats pels propis professors. On la formació es fa entre iguals i basant-se tant com es pugui en la investigació-

acció. Les critiques que han rebut s'adrecen a la seva burocratització i a deixar-se influir massa pels plans de formació estatals.

5. Selecció i organització dels continguts.

La selecció i l'organització dels continguts del currículum han de facilitar l'assoliment dels objectius d'aprenentatge i permetre el desenvolupament de propostes educatives innovadores.

- Els criteris prioritaris per a la selecció de continguts en l'elaboració dels projectes de centre han de ser l'adequació a les característiques i les necessitats dels aprenents, als objectius d'aprenentatge i a la realitat de l'entorn.
- Els criteris d'organització de continguts no han d'estar condicionats només per la seva naturalesa disciplinar, sinó per la relació directa amb els objectius i els processos d'aprenentatge.
- Les programacions interdisciplinars i els enfocaments didàctics globalitzadors afavoreixen l'aprenentatge i alhora rendibilitzen temps, espai i recursos en general.

Entenem per continguts educatius la selecció dels elements culturals més importants per potenciar el desenvolupament personal i social dels aprenents i capacitar-los per comprendre la realitat, desenvolupar-se com a membres de la societat i participar-hi activament. Tenen una doble dimensió: social i psicològica, ambdues relacionades. D'una banda són culturalment establerts i, de l'altra, són l'objecte de construcció del pensament de l'aprenent que l'ajudaran a interpretar la realitat.

Els continguts constitueixen el nucli del marc curricular institucional, que en fa una definició i una descripció que s'ha de considerar prou flexible perquè es pugui adaptar a aprenents i contextos educatius diversos per mitjà de l'elaboració dels projectes curriculars i de les programacions didàctiques. Perquè això sigui possible i efectiu, l'elaboració del projecte curricular de centre ha de partir de l'anàlisi de la pròpia realitat (el context social i cultural, les necessitats i les característiques dels aprenents, els recursos del centre...) i ha de prendre decisions quant a la prioritització, selecció, adaptació o ampliació dels continguts, amb criteris realistes i coherents.

Cal tenir en compte, a més, que la naturalesa dels continguts i la concepció del paper que juguen en l'aprenentatge, així com les decisions que es prenguin quant a prioritització o seqüenciació, impliquen també decisions respecte dels mètodes d'ensenyament i de les formes d'avaluació. En aquest sentit cal aprofitar l'oportunitat que representa un currículum que es concep com a obert.

Els continguts de models anteriors no només eren més preceptius, sinó que també partien de plantejaments teorístics i excessivament compartimentats en disciplines. A més, el sistema educatiu no encomanava al centre ni als professors la concreció dels continguts educatius. El nou enfocament dels continguts que aporta l'actual Reforma educativa pot millorar la pràctica docent, en gran mesura perquè permet la redefinició i la planificació per a cada context educatiu. No obstant això, per manca d'experiència i de recursos, els ensenyants se senten sovint mancats de criteris per exercir aquesta responsabilitat difícil, complexa i arriscada.

Els professors i les professores hem d'assumir aquesta responsabilitat, perquè no som merament el personal tècnic que ha de transmetre uns continguts prefixats amb l'ús i la recerca de mètodes motivadors i efectius. Els ensenyants, amb la intervenció i la col·laboració dels altres membres de la comunitat educativa tenim poder de decisió sobre quins, quants i quin grau d'aprofundiment han de tenir els continguts curriculars.

Fets, procediments i valors.

El currículum institucional classifica els continguts en àrees curriculars, relacionades amb la classificació clàssica de les ciències i les àrees de coneixement i en distingeix de tres tipus: fets, conceptes i principis; procediments; actituds, valors i normes. Tots tres tipus estan estretament interrelacionats en els processos d'aprenentatge: els primers desenvolupen processos psicocognitius que sovint només es poden manifestar mitjançant procediments; els darrers poden ser condició prèvia de molts processos d'aprenentatge i, per la seva dimensió social, determinen l'aplicació real dels canvis de conducta desitjables com a resultat d'un procés d'aprenentatge.

La inclosió explícita de continguts relacionats amb els procediments i amb les actituds és un dels aspectes més innovadors de la Reforma educativa. Impliquen un nou enfocament que no pot basar l'ensenyament en la transmissió de dades i coneixements, sinó que ha de desenvolupar capacitats de diversos tipus en els aprenents. Però també suposen un reconeixement de la complexitat de la tasca educativa. Els procediments i les actituds resulten sovint difícils de definir, de descriure o de classificar. I tot i que enriqueixen els processos d'avaluació, són difícils de mesurar amb instruments fiables i objectius.

És important tenir en compte que la presentació dels continguts en les àrees dels dissenys curriculars institucionals, ordenats per àrees i distingint-ne la tipologia, no indica encara la manera d'organitzar-los per a l'ensenyament. Seleccionar i establir seqüències i organitzar els continguts exigeix criteris complexos que s'han de contrastar i valorar amb la pràctica docent.

Criteris de selecció de continguts

Els continguts educatius dels programes institucionals es presenten de manera exhaustiva. L'adaptació a un context concret, que inclogui, a més, la possibilitat d'ampliació en certs aspectes, suposarà sens dubte algunes renúncies. Les primeres decisions han de partir de l'agent principal del procés: l'aprenent. Caldrà definir-ne els perfils atenent a factors tan diversos com, per exemple, les necessitats, motivació, expectatives, capacitats, coneixements o aprenentatges previs. Per això serà necessari disposar d'instruments d'observació, de recollida d'informació i de diagnòstic adequats per a la diversitat de destinataris de l'ensenyament secundari.

Tanmateix, serà molt difícil donar resposta a les interpretacions d'aquesta recerca si no es solucionen alguns problemes organitzatius actuals com la concentració d'alumnes amb dificultats o necessitats específiques o les ratios per grup. Perquè, d'una banda, l'aprenentatge en grup és un mitjà pedagògic bàsic que es basa en l'intercanvi i en la cooperació i, de l'altra, és imprescindible fer un seguiment tan individualitzat com sigui possible dels processos d'aprenentatge.

Adequar la selecció a les característiques i a les necessitats dels aprenents té una relació directa amb els objectius d'aprenentatge. Si ens cal analitzar el punt de partida dels aprenents no és per limitar-ne el punt d'arribada, sinó per trobar els camins més adequats per arribar-hi. Els objectius d'aprenentatge que es vagin definint per a cada etapa en el projecte curricular són, per tant, la segona guia del procés de selecció, que haurà d'incloure la possibilitat de revisar els objectius generals definits en fases prèvies.

A més, el fet que els objectius també es presentin classificats per etapes pot marcar no només criteris de selecció, sinó també graus d'aprofundiment en els continguts de diversos tipus. Per exemple, l'èmfasi en continguts procedimentals i actitudinals en l'etapa obligatòria capacita els aprenents per a itineraris diversificats. Aprofundir en continguts conceptuals —forçosament parcials— podria limitar les opcions de futur. Aquests criteris poden ser molt útils en la diferenciació entre l'etapa obligatòria i el batxillerat.

Finalment, un tercer gran criteri de selecció de continguts és l'adequació al context en què es troben els aprenents i en què es desenvoluparà la tasca d'ensenyament, amb observació de tots els factors que el configuren: la geografia, el medi natural, el context social i econòmic o els referents culturals.

L'aplicació d'aquest criteri també ha de superar obstacles importants. Manquen eines d'anàlisi del context; de vegades es parteix de la intuïció, de prejudicis o de models culturals establerts i oficialistes. Per exemple, els intents uniformitzadors de les àrees d'humanitats no només representen un perill per al criteri d'adequació al context dels aprenents, sinó que són una contradicció amb el caràcter obert del marc curricular.

D'altra banda, no podem confondre tampoc l'adequació a l'entorn amb el coneixement de l'entorn: hi ha relació, però no és d'identitat. El coneixement del propi

medi és el punt de partida per ampliar les perspectives dels aprenents, per trobar elements de referència i de contrast, però mai no ha de limitar el coneixement d'altres realitats ni les visions globals que ens permeten els avenços actuals en mitjans d'informació i de comunicació.

Criteris d'organització de continguts.

Seria insuficient escollir, modificar o ampliar continguts des dels límits de les àrees curriculars. Cal una visió global, que ajudi a relacionar i organitzar els continguts des d'una perspectiva menys compartimentada. Aquesta visió global té diversos camins, alguns previstos pels mateixos documents curriculars, com poden ser el reconeixement de l'existència de continguts transversals i d'àrees instrumentals o l'organització de crèdits de síntesi. Altres vies depenen dels criteris metodològics amb què s'elabora la programació d'aula o es decideix un determinat tipus d'activitat.

L'organització dels continguts haurà de tenir en compte que conceptes, procediments o actituds que se solen presentar en àrees diferenciades tenen molts elements en comú i es presenten en estreta relació en les situacions reals que l'aprenent haurà de conèixer i resoldre. Les visions globalitzades tant dels objectes d'estudi com de les activitats d'ensenyament i aprenentatge són una oportunitat de combinar diversos tipus de coneixement de manera coherent i equilibrada.

A banda de la descripció teòrica que se'n faci en els documents dels projectes educatius i curriculars, l'aula és l'espai real de relació i d'organització de continguts. La programació d'aula ha de ser l'instrument que permeti la pràctica real de la interrelació de continguts i la comprovació de la validesa de les decisions.

Les activitats didàctiques mai no es redueixen a un contingut. De manera implícita o explícita tracten continguts de diversa tipologia i fins i tot de diverses àrees. Pensem, per exemple, en l'aplicació de càlculs en ciències socials o en exercicis de redacció en treballs d'observació del medi natural. A més, els diversos continguts es relacionen en cada unitat didàctica de determinades maneres no arbitràries. Alhora, cada unitat de programació guarda relació amb els continguts de les unitats precedents i posteriors. El valor de molts continguts té sentit i s'incrementa per la relació que uns tenen amb d'altres.

Les propostes més avançades en mètodes d'ensenyament aposten per la interrelació, planificada i seqüenciada, de continguts diversos, i trenquen amb la concepció d'àrees i matèries separades. Les noves propostes didàctiques (centres d'interès, projectes d'aprenentatge, recerca, tasques...) són plantejaments globalitzadors que no prenen com a punt de partida les disciplines i s'acosten més als processos de percepció i aprenentatge. Al cap i a la fi, la realitat se'ns presenta com un tot complex i global.

Però actualment les activitats docents pateixen la mateixa classificació per àrees que presenten els continguts en els documents curriculars, de caire multidisciplinar (els continguts s'hi presenten en matèries independents). Els ensenyants són responsables exclusivament de la programació de la seva matèria (definida en general per una suma de continguts disciplinars prioritàriament conceptuals) i la presència de continguts d'altres àrees és gairebé sempre només implícita, i escapa del control del professor o professora i dels processos d'avaluació.

Cal trencar aquesta inèrcia afavorida per la influència dels models tradicionals i pel caràcter disciplinar dels programes institucionals i de la major part de materials curriculars actuals. Cal promoure el disseny d'activitats d'ensenyament i aprenentatge interdisciplinars i globalitzadores, d'acord amb les propostes pedagògiques més innovadores.

No obstant això, les condicions organitzatives i laborals actuals del professorat no afavoreixen les tasques necessàries per a la programació, l'ensenyament i l'avaluació interdisciplinars. Els materials curriculars a l'abast dels ensenyants també perpetuen els enfocaments didàctics disciplinars. Elaborar propostes i materials alternatius suposa per a professors i professores un esforç suplementari, que es fa sovint en condicions precàries, sovint sense cap reconeixement institucional ni social.

Els programes de formació de professorat haurien de ser dissenyats amb l'objectiu de capacitar els ensenyants per a la programació d'aula interdisciplinar i globalitzadora i no només com a aprofundiment en la seva pròpia matèria.

Propostes interdisciplinars

Per elaborar propostes d'aprenentatge interdisciplinar cal un esforç de coordinació amb el professorat d'altres àrees, la implicació del centre i la participació dels alumnes. Haurem d'allunyar-nos de la comoditat dels llibres de text i dels exàmens d'exposició monotemàtica. Per trobar idees només cal fer un cop d'ull a la realitat quotidiana: temàtiques d'actualitat, problemes que hem de resoldre o activitats en què podem participar.

És clar que unes idees són més adequades que d'altres per fer-ne una seqüenciació didàctica. Les programacions per tasques i els projectes educatius ens ajuden a donar-hi forma. Algunes experiències s'han demostrat especialment útils enriquidores i s'han convertit en pràctica habitual -millorada amb l'experiència- en alguns centres. També disposem d'alguns materials publicats, per exemple la col·lecció *Projecte Solaris* de l'editorial Eumo. Es tracta d'un conjunt de novel·les pensades per al cicle 12-16 que ofereixen coneixements científics, tecnològics i humanístics, a més de temes transversals com el consum, la salut, el racisme o el medi ambient.

Finalment, us presentem algunes idees per a projectes que permeten enfocar el treball per tasques i dividir-lo en fases successives, combinar aprenentatges de diversa tipologia (conceptes, habilitats, actituds), treballar individualment i en equip i, òbviament, relacionar continguts de disciplines diverses. És

important tenir en compte que la mateixa organització de l'activitat (definició d'objectius, planificació del treball, avaluació) és una activitat d'aprenentatge.

- Estudis del medi local amb informació i instruments de mesura de diverses àrees.
- Intercanvis escolars: preparació de la informació a transmetre, comunicació oral i escrita amb el grup d'intercanvi, organització del viatge de trobada.
- Projecte de reforma total del centre.
- Producció d'un film (des del guió fins a l'edició).
- Confecció d'una revista.
- Preparació i realització d'un programa de ràdio.
- Organització de la biblioteca del centre.
- Redacció d'una novel·la.
- Preparació d'una obra de teatre (des del text fins a la producció i la representació).
- Organització d'una exposició temàtica per a un curs de nivell inferior.

6.

El principi d'activitat en l'ensenyament secundari.

Un dels principis bàsics que ha de regir el procés d'ensenyança-aprenentatge és el de l'activitat de l'alumne, entenent que aquest no és un receptacle passiu d'informacions que ha de retenir en la memòria, sinó un subjecte actiu que, en el propi procés d'aprenentatge, reconstrueix de forma significativa els coneixements que va adquirint.

- La manera més clara i directa d'expressar l'idea fonamental de l'activisme pedagògic és dient que allò que realment s'apren és allò que es fa; allò que s'experimenta, es viu, es practica. És tracta del clàssic "learning by doing".

- Aprendre significativament vol dir atribuir sentit al contingut de l'aprenentatge, i això s'esdevé quan l'individu pot establir relacions substancials entre aquest contingut i el repertori de continguts que previament poseia.

- Si el moment fonamental del procés d'ensenyança-aprenentatge és l'activitat cognitivament constructiva de l'aprenent, cal considerar que la feina del professor s'ha de definir bàsicament en termes de pro-activitat. És a dir, com una tasca que orienta, estimula i facilita l'activitat de l'alumne.

Segurament, una de les aportacions pedagògiques més rellevants esdevingudes en el segle encara actual ha estat el desenvolupament de les teories, mètodes i pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que podriem caracteritzar globalment amb el rètol de "el paradigma de l'activitat". Ara bé, aquest "paradigma" no és exactament un "invent" del nostre segle. Fàcilment trobaríem antecedents, precursors, insinuacions o, tanmateix, pràctiques educatives anteriors que clarament ja eren en la línia d'aquella tendència. Per exemple, allò que venia a dir Rousseau de que l'alumne no sabés les coses perquè el mestre els hi havia dit, sinó perquè ell mateix les havia comprés, que no aprenguéss la ciència sinó que l'inventés, és una manera molt eloquent d'expressar una de les idees bàsiques que conté l'activisme pedagògic. Però malgrat els múltiples antecedents possibles, no deixa de ser cert que el desenvolupament consistent de les teories i de les propostes metodològiques, així com la seva extensió i implementació real en uns dintells significatius no es donen fins el nostre segle. Diem "dintells significatius" per no induir a confusió: afirmar que durant aquest segle el paradigma de l'activitat s'ha estés en el

discurs i en les pràctiques no vol dir que ja s'hagi implantat - sobre tot, en el terreny del real - en la mesura desitjable.

També cal advertir que aquesta tendència que hem etiquetat amb el mot activisme ("pedagogia activa", "principi de l'activitat", "mètodes actius", etc.), consisteix en un conjunt molt ampli d'aportacions diverses -teòriques i pràctiques- que van sorgint progressivament i que es van recolzant, matisant, completant, complexificant ... les unes a les altres, i no sempre sense friccions. Sorgeixen com alternativa a uns quants dels més rellevants atributs didàctics del que els mateixos autors que proposen el nou paradigma anomenarien "pedagogia tradicional": verbalisme, memorisme, formalisme, passivitat, metodologies transmissives, paper purament receptiu de l'alumne, etc., etc.

Historia i actualitat del principi.

El moviment de l'Escola Nova (altrament dita "Escola Activa", per reforçar el que diem) suposarà, en el nostre segle, la primera i més influent posada en solfa del principi de l'activitat. Alguns dels noms que reben les aportacions vinculades a aquest moviment ja són ben expressius de les concrecions que anirà tenint l'activisme pedagògic: els centres d'interès (Decroly), l'escola del treball (Kerchensteiner), el mètode dels projectes (Kilpatrick), l'educació funcional (Claparede) i altres. John Dewey donarà una gran volada teòrica i filosòfica a l'activisme a partir, entre altres coses, de l'aprofundiment en la noció d'experiència: una altra manera de considerar l'activitat. Piaget aporta la seva impressionant fonamentació psicològica a l'activisme precedent i a desenvolupaments posteriors productivíssims. Freinet és potser un dels qui ens proporcionen, més des de la pràctica, l'imatge més completa i coherent d'una classe o d'una escola "funcionant activament"; també algunes de les etiquetes que usa per caracteritzar els seus principis i maneres de fer donen compte del paradigma de l'activitat: tempteig experimental, mètodes naturals i tantes altres aportacions. El cas de l'impremta freinetiana serà exemplar del capgirament que suposa l'activisme respecte els procediments "tradicionals": l'impremta passa de ser un instrument transmissiu a un estri constructiu en mans dels alumnes. I així mateix ocorre amb totes les altres tècniques que configuren la pedagogia del mestre francès: el llibre de text és substituït per tot un requitzell de coses que *fan* els alumnes (el *Llibre de la vida*, l'arxiu de la classe ...); la tarima del mestre deixa de servir d'una mena de púlpit des d'on el professor parla i vigila als alumnes per convertir-se en una taula on aquest hi podran *fer* coses; i així tot. Recollint molt del anterior, i particularment de Freinet, alguns del Moviment de Cooperació Educativa d'Itàlia donaran una forma més precisa al activisme cercant en els procediments de la recerca científica un model pel treball escolar: els alumnes són actius en el procés d'aprenentatge en tant que ells mateixos "investiguen".

En el nostre context, sembla que l'expressió del principi de l'activitat que actualment domina en el discurs pedagògic es fa en els termes de l'aprenentatge significatiu i del constructivisme. Tot i que la reforma del sistema educatiu espanyol ha estés en els darrers anys això de l'aprenentatge significatiu, el concepte en qüestió fa més de tres dècades que fou proposat per Ausubel com alternativa a l'aprenentatge simplement memorístic, mecànic i repetitiu. Cesar Coll ho resumeix així: "La significativitat de l'aprenentatge es refereix a la possibilitat d'establir vincles substantius i no arbitraris entre allò que s'ha d'aprendre -el nou contingut- i allò que es sap, allò que es troba en l'estructura cognitiva de la persona que apren -els seus coneixements previs-. Aprendre significativament vol dir poder atribuir significat al material objecte d'aprenentatge; dita atribució solament pot efectuar-se a partir del que ja es coneix, mitjançant l'actualització d'esquemes de coneixement pertinents per a la situació de que es tracti. Aquests esquemes no es limiten a assimilar la nova informació, sinó que l'aprenentatge significatiu suposa sempre la seva revisió, modificació i enriquiment establint noves connexions i relacions entre ells, amb la qual cosa s'assegura la *funcionalitat* i la *memorització comprensiva* dels continguts apresos significativament." (C. Coll, I. Solé, "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 168, 1989, p. 16). L'aprenentatge significatiu obliga el subjecte a refer el seu bagatge previ i, a la vegada, a refer també la nova informació que li arriba: construeix, reconstrueix, el coneixement que aprén, els significats que fa seus.

Metàfores i malentesos del principi.

L'activisme converteix el centre d'ensenyament, metafòricament parlant (o no tant metafòricament), en un taller on s'hi manufacturen (on es manipulen) coses i coneixements, en un laboratori on s'hi fan experiments i es reproduïxen descobriments, en un observatori que escudrinya l'entorn abans i després de convertir aquest mateix en objecte de treball de camp, en un seminari on s'hi intercanvien interessos, idees, coneixements, iniciatives, en un grup d'aprenentatge que dissenya i dur a terme projectes d'acció i de recerca, en un grup de persones que fan una experiència real de les seves relacions i les elaboren per aprendre activament a cooperar i a participar.

El professor, aleshores, ja no és (o ja no és únicament) qui transmet el coneixement i qui sanciona la seva adquisició: és la peça cabdal perquè succeeixi tot el que hem dit fins ara. Ja hem dit que l'activitat principal no és la de l'ensenyança sinó la de l'aprenentatge, és a dir, la de l'aprenent, la del alumne. Però el professor també és actiu, molt més actiu que quan opera gairebé exclusivament en la funció transmissiva. Sota el principi de l'activitat, l'activitat del mestre és mesura en termes de pro-activitat. O sia, és mesura per la quantitat i qualitat de les accions d'aprenentatge significatiu que és capaç de generar en els alumnes. ¿I quines són, en concret, les coses que fa en aquesta tasca pro-

activa? Per exemple: configura la situació de taller, laboratori, etc. que contextualitzarà i possibilitarà l'aprenentatge actiu i la recerca dels alumnes; destria, proposa i presenta adequadament aquells coneixements que (dins del que manen els currículums, o fora si és el cas) potencialment resultaran més significatius als alumnes; per poder fer això, a més de conèixer les lleis evolutives, haurà d'esforçar-se en conèixer tant el bagatge de coneixements previs dels aprenents com els seus interessos, motivacions, etc.; però això, no per adaptar-se sense més a tot plegat, sinò per, a partir d'això, anar guiant a l'aprenent -fent servir la terminologia *vigostkiana*- en la seva zona d'aprenentatge potencial a base d'anar actualitzant i ampliant la seva zona d'aprenentatge pròxim ... I el professor pro-actiu encara haurà de fer moltes més coses: n'indicarem només dues que tenen que veure amb alguns possibles malentesos (o exigències) de l'activisme pedagògic.

És cert que les coses s'aprenen fent-les, però pot facilitar (accelerar) aprendre a fer-les ben fetes veure com les fan els que ja les saben fer i després tractant d'imitar-los. Aquest aprenentatge a partir de models no és pas gens menyspreable, inclús dins del paradigma de l'activitat, ja que la imitació ja és una acció, i una acció que inevitablement suposarà un cert grau de reconstrucció. També, doncs, el professor ha de ser, en determinats aspectes, un model per l'alumne. Un model no pas solament ni sobre tot pel que es refereix als coneixements que ha d'aprendre l'alumne, sinò pel que fa a la manera com el professor es relaciona amb el coneixement. Si es vol que l'alumne sigui curiós, actiu, crític i constructiu davant el saber, haurà de començar per ser-ho també el professor i mostrar que ho és. Serà un pur accident (en cap cas generalitzable) que l'alumne aprengui significativament allò que, per rutinització, estultícia o el que sigui, ja no resulta significatiu a qui li ha de facilitar l'aprenentatge. L'actitud activa, indagadora, apassionada del mestre vers el coneixement és una de les millors coses que l'alumne podrà aprendre del mestre: primer per contagi i immediatament per la posada en acció d'aquella mateixa actitud.

I l'altre cosa que sembla que una aplicació radical (i cànida) de l'activisme o del constructivisme prohibiria i que, en canvi, també hauran de fer els professors és, quan convingui, ensenyar directament; és a dir "explicar". No hi fa cap mal que el mestre expliqui alguns temes o algunes parts dels temes. No solament no hi fa cap mal, sinó que es del tot recomenable, per no dir imprescindible per facilitar i accelerar l'aprenentatge. No cal que tot ho "descobreixi" l'alumne mitjançant un procés heurístic primorosament preparat: seria molt llarg. El mal no està en que el professor "imparteixi" lliçons, el mal és quan tot el procés d'ensenyança-aprenentatge es basa quasi exclusivament en aquest procediment. L'alumne ensinistrat en l'aprenentatge actiu sabrà perfectament que també allò que l'hi explica el mestre podrà aprendre-ho -després o, ocasionalment, sobre la marxa- de forma significativa i personalment activa. De fet, si ho pensem bé, des d'un punt de vista estrictament activista o constructivista, tampoc és que hi hagi tanta diferència entre que el professor doni una informació a l'alumne o que l'envii directament a que

cerqui aquella informació en una enciclopèdia. La primera, segona i tercera vegada, l'alumne aprendrà, a més a més d'aquella informació - si és que l'apren, ja que això pot suposar un aprenentatge tant o més verbalista i insignificant que el de la lliçó del professor- a fer servir l'enciclopèdia, la qual cosa és un aprenentatge interessant. Però a quarta vegada, aquest aprenentatge ja el tindrà ben assimilat i llavors potser serà més pràctic que el mestre doni directament la informació. Ja és ben curiós com principis o objectius tant exigents i difícils com el d'aprendre a aprendre es puguin arribar a trivialitzar de tal forma com la que consisteix en traduir l'exigència que els nois i noies aprenguin a cercar pel seu compte l'informació i fer us de les fonts apropiades en la visita rutinària a l'enciclopèdia i la còpia literal de l'article corresponent: això pot ser pitjor que prendre apunts.

Aquests són alguns dels malentesos de l'activisme. Els dos que hem comentat ho són per excés i, de fet, no solen ser perillosos ja que cap professor sensat, per activista o constructivista que sigui, mai renuncia a "explicar" ni negligeix el seu paper de model. Però hi ha altres malentesos del activisme que ho són per defecte o per banalització. Aquests són més corrents i ens limitarem a citar-los ja que sobre ells ja se n'ha parlat bastant. Per exemple confondre activitat amb bellugadissa, és a dir, amb activitat física, quan sabem que es pot estar activíssim (cognitivament activíssim) assegut a una cadira davant un paper, un llibre o una pantalla. O, per les mateixes raons, també és un malentès confondre una classe activa amb una classe on es fan molts treballs manuals. O, la confusió entre activisme i ludisme, que consisteix en disfressar de joc qualsevol procés d'aprenentatge actiu i en creure que aprendre sempre és divertit, en el sentit més prosaïc del terme diverssió.

Teoria i pràctica de la bicicleta, com a exemple.

Freinet en un dels seus llibres fa una parodia (encara que molt realista) de com s'ensenyaria a muntar en bicicleta segons un procediment propi del que ell anomena l'"escolàstica". Manllevarem l'idea de Freinet, però la desenvoluparem a la nostra manera.

Deiem abans que una de les formes d'explicar en què consisteix la pedagogia activa és fent servir aquella frase anglesa del "*learning by doing*": aprendre fent. És a dir, que les coses que s'aprenen són les que es fan: s'apren a anar en bicicleta, anant en bicicleta.

Si el mestre explica el concepte de bicicleta, les parts de la bicicleta, el funcionament mecànic de la bicicleta i els principis físics de l'equilibri, els alumnes evidentment no aprendran a anar en bicicleta, però alguna cosa aprendran. ¿Què és el que aprendran?. Podriem dir que no aprendran anar en bicicleta però si que d'aquesta manera aprendran la "teoria de la bicicleta". Però això darrer tampoc és del tot cert, ja que escoltant l'explicació teòrica del mestre no aprenen el contingut de la mateixa, sinó que aprenen exactament "allò que estant fent", per exemple: a escoltar, a prendre apunts o a desentendre's de l'explicació sense que el mestre se n'adoni. I tot això ho aprenen també activament: fent-ho. La teoria de la bicicleta

l'aprendran, en el cas que l'arribin a aprendre, si ells després de l'explicació l'estudien. Ara bé: això ho poden fer de dues maneres. Una, memoritzant mecànicament la teoria de la bicicleta. En aquest cas, difícilment es pot dir que hagin après la teoria de la bicicleta: hauran après, hauran memoritzat (sense entendre-la), la formulació literal de la teoria de la bicicleta i, sobre tot, hauran après, també activament, a memoritzar mecànicament, ja que això és el que han fet. Potser també hauran après que memoritzant mecànicament ja n'hi ha prou per anar tirant amb l'assignatura, que les coses que aprenen a l'escola no serveixen per res, etc., etc. (tot i que aquestes coses potser ja les sabien i el procés el que ha fet es reforçar aquests aprenentatges previs). L'altra manera d'"estudiar" la teoria de la bicicleta consisteix en procurar "entendre-la", i això vol dir barallar-se amb aquells conceptes, aquelles classificacions, aquelles demostracions, aquells models ...; vol dir refer, reconstruir la teoria de la bicicleta, fer-la seva. I, per fer-la seva, l'haurà d'haver relacionat amb el que ja sabien sobre la bicicleta i sobre altres coses amb les que ells mateixos, de forma força imprevisible, estableixen connexions. Tot plegat haurà modificat els seus coneixements (sobre la bicicleta i les altres coses), alguns dels seus esquemes de coneixement, els procediments cognitius que han posat en joc, etc., etc. En qualsevol cas, l'alumne haurà après activament, significativament, constructivament la teoria de la bicicleta. I, a la vegada, aquesta mateixa teoria de la bicicleta que ha après restarà modificada en el seu repertori d'aprenentatges ja que, en el procés, el subjecte hi haurà incorporat un seguit de connotacions pròpies. D'altra banda, qui aprengui així la teoria de la bicicleta, probablement haurà après també que ell és capaç d'entendre, reconstruir, redescobrir, donar sentit a les teories en general (les de la bicicleta i altres). Haurà après, activament, que el coneixement, la ciència ... no és quelcom esotèric que només pot aprendre memoritzant, sinó que es quelcom que està al seu abast cognitiu. Aprendre activament no sols suposa aprendre millor, més significativament i amb més eficàcia uns determinats continguts; suposa també un aprenentatge afegit i, no per afegit, menys valuós: suposa desenvolupar una actitud activa en relació al coneixement i la cultura.

No cal dir, que segons siguin els procediments que utilitzi el professor s'afavorirà una manera o altra d'estudiar: és a dir, que s'aprenguin unes coses o altres. De tota manera, en el millor dels casos, l'alumne haurà après activament i significativament la teoria de la bicicleta, però encara no haurà après a anar en bicicleta. Per aprendre això s'haurà de posar damunt d'una bicicleta i anar fent. Un anar fent molt espontani, si és que n'apren tot sol; una mica metòdic, si és que n'apren amb l'ajut d'un adult o d'un company que ja en sap; o molt metòdicament si és que es sotmet a un procés d'ensinistrament pràctic planificat. Sigui com sigui, haurà après a anar en bicicleta activament; és a dir, anant en bicicleta. La pregunta seria ara si la teoria de la bicicleta ajuda a la pràctica de la bicicleta o viceversa. Per allò que diuen que l'acció precedeix al pensament, la resposta activista tendiria a donar la raó a la viceversa. És a dir, que si l'aprenent ja sap anar en bicicleta aprendrà millor, amb més facilitat i més significativament, la teoria de la bicicleta.

Però el que cal realment retenir és que, en realitat, *sempre* s'apren activament; sempre allò que s'apren és allò que es fa, perquè allò que es fa és allò que verdaderament s'apren. La qüestió de fons està doncs en què és el que realment volem que aprenguin els alumnes: a escoltar, a prendre apunts, a distreure's de la classe, a memoritzar mecànicament, que les coses que s'aprenen a l'escola no serveixen per a res, que la ciència és quelcom esotèric que mai podré entendre, que el coneixement és una empresa

engrescadora en la que puc participar ... la teoria de la bicicleta, la pràctica de la bicicleta, etc., etc. Tot això i qualsevol altra cosa s'apren activament, constructivament: fent-ho. Només es qüestió de triar.

7.

L'alumnat com a protagonista de l'educació.

Els centre educatius són àmbits de convivència i de treball on tots els nois i totes les noies han de tenir l'oportunitat d'apropiar-se dels continguts culturals propis de la societat en què viuen i de sentir-se'n responsables.

- La societat pretén que els nous membres entrin en contacte amb la cultura històricament acumulada. Els nois i les noies, per la seva banda, necessiten satisfer les seves necessitats de relació personal i donar respostes convincentes a un entorn complex. Els centres educatius tenen la missió de fer que aquests dos tipus d'interessos conflueixin.
- Per tal que aquests dos tipus d'interessos trobin un espai clar i generós de confluència, és necessari partir de la realitat de cada noi i de cada noia, és necessari conèixer quins són els seus neguits, les seves necessitats, la seva representació del món i el llenguatge a través del qual la fan explícita.
- Cada un dels projectes que elabora el centre ha de partir d'un fet inqüestionable: l'objectiu últim sempre és que els alumnes aprenguin més i siguin millors. I no es tracta de pensar en un alumne genèric, sinó en cada noia i en cada noi que ens espera i ens mira quan entrem a l'aula.

Els centres educatius tenen sempre unes expectatives creades respecte als alumnes que acullen. S'espera que aprenguin bé la història, que a l'hora d'escriure no facin faltes d'ortografia, que estudiïn amb interès la química, que escoltin de manera atenta a l'aula, que tinguin un cert interès per les diverses activitats que organitza el centre i que surtin tan ben preparats com sigui possible per fer front a uns estudis superiors, això per citar només uns exemples. Aquesta idea de l'alumne, diguem-ne ideal, es transmet a través de missatges explícits o implícits que serveixen d'arguments per a les reflexions que es fan a l'aula, davant del claustres o a les reunions amb les famílies.

La pretensió que acabem d'esbossar és totalment legítima i, a més, encaixa tant amb una visió tradicional de l'objectiu que tenen molts ensenyants, com amb les exigències d'un sistema que dia a dia ens explica que només els més forts i els que surtin més ben preparats podran fer-se un lloc en la delicada societat del benestar.

No dubtem que els reptes són importants. És més, tenim el convenciment que la institució educativa ha de plantejar els seus reptes amb molt de rigor a fi que els alumnes augmentin els seus coneixements i millorin la seva manera de ser. Ara bé, cal que no

perdem de vista que l'escolaritat obligatòria exigeix un sistema escolar flexible, que pugui plantejar reptes assumibles per persones que tenen unes capacitats, unes expectatives i unes experiències diferents.

Els missatges no poden ser monolítics, ni encarcerats.

Sovint constatem que hi ha nois i noies que tenen veritables problemes per entendre els missatges que es transmeten des de la institució educativa per la senzilla raó que no tenen punts de referència on emmarcar-los. En aquest cas els és molt difícil trobar el pont que uneixi el discurs propi del món familiar amb el que la societat planteja. Aquesta realitat no s'acostuma a presentar de manera aleatòria, sinó que va de bracet amb mancances concretes que els alumnes tenen com a conseqüència d'un entorn familiar i cultural que no els ha estimulat a pensar des de la complexitat. Això ens duu a constatar que allò que massa sovint passa és que el camí traçat, el camí que ens auguraven les expectatives comentades més amunt, no és que el facin els més bons, sinó els que l'atzar ha decidit col·locar en un bressol i no en un altre. I aquesta és una realitat que des d'un punt de vista educatiu sempre ens ha de deixar profundament insatisfets.

D'altra banda, no podem obviar que una de les fites més importants que s'han aconseguit amb la darrera reforma del sistema educatiu és que tothom tingui l'oportunitat de formar-se com a mínim fins als setze anys. Però aquesta fita s'ha aconseguit quan s'estén una certa por, sobretot entre les classes mitjanes, a disminuir o perdre la capacitat de consumir i, com a conseqüència, es gira la mirada cap al sistema escolar demanant-li que prepari per a un món laboral cada vegada més exigent. Tot plegat provoca un foc creuat: per una part el discurs de l'obertura i la democratització, per l'altra el de la individualitat i la competició. El repte educatiu que avui ens plantejem és trobar quines característiques ha de tenir l'espai on puguin confluïr sense massa sortides de to aquestes dues perspectives.

A l'hora de moblar l'espai al qual acabem de fer referència, convé que ens plantejem en primer lloc per a qui el volem i, en aquest punt, hem d'insistir en una qüestió innegociable: l'educació ha de ser per a tothom, per tant els centres educatius han de preveure que acolliran alumnes amb experiències de vida molt diferents. I encara haurem d'afegir que d'una manera especial s'han d'atendre i escoltar aquells alumnes amb un entorn familiar i social menys afavorit.

Hem de tenir present que els espais selectius, farcits de missatges monolítics i unívocs acostumen a ser manipulats, discriminatoris i generadors de conflictes. De manipulats ho són perquè en la seva configuració sempre hi ha uns interessos que no són innocents. Els hem qualificat també de discriminadors en la mesura que deixen de banda una franja molt important de la població escolar. I, finalment, generen conflicte perquè de

sempre existeix la tendència a revoltar-se contra tota obligació imposada sense una bona raó que la sustenti.

Fins aquí hem pogut veure per a qui s'obren les portes dels centres educatius. En l'apartat que segueix farem referència a alguns dels trets que han de caracteritzar la seva manera de fer.

Un espai on poder reflexionar, intercanviar parers i riure.

Insistirem ara en la necessitat de crear un ambient on els alumnes se sentin escoltats, on puguin intercanviar idees i opinions i on tinguin l'oportunitat de millorar el seu sentit de l'humor. Quan parlem de l'ambient ens referim a les vivències que tenen a l'aula i, en general, a les relacions que estableixen en el conjunt del centre, és a dir que ens referim també a les experiències que s'adquireixen quan es participa en els diferents òrgans de gestió, al contacte amb el conjunt de professors i a la vida dels passadissos i dels patis.

Els alumnes han de sentir-se escoltats i els centres han de modelar la seva veu en funció dels alumnes que acullen. Ells i elles són la peça clau de tota l'acció educativa. El primer que convé fer és saber quina experiència porten de casa, què esperen de la seva escolarització, quines expectatives tenen sobre què poden aportar a aquesta societat, de quina manera es representen el món... A partir d'aquí, s'han d'establir fites en els diversos àmbits. Unes fites que han de ser enteses i assumides per tots els nois i per totes les noies. Per dir-ho d'una altra manera, els centres educatius han de fer ús d'un llenguatge que pugui ser compartit i, a través d'aquest llenguatge, han d'orientar les seves finalitats educatives amb el propòsit innegociable que els alumnes millorin els seus coneixement sobre el món, sobre si mateixos i sobre els altres.

Aquesta actitud d'escoltar ha de tenir el seu reflex a l'aula, tant quan es tracta de donar sortida a la manera de conduir la convivència, com a l'hora d'establir estratègies per tal que tinguin accés al coneixement propi de cada una de les àrees del saber. En aquest darrer cas, haurem de posar l'èmfasi en la necessitat d'establir punts de connexió entre allò que ens diu el sentit comú sobre com funcionen les coses i les explicacions més elaborades. Es tracta de fer explícits els seus esquemes conceptuals i contrastar-los amb el coneixement científic. De la mateixa manera, caldrà contrastar el vocabulari que utilitzen per parlar sobre el món amb la terminologia pròpia de qualsevol disciplina. Només així, només si tenim en compte el seu pensament i la manera que tenen d'expressar-lo, podrem crear un marc on sigui possible que tothom pugui donar sentit a les diferents activitats que es realitzen a l'aula.

Aquesta voluntat decidida d'acostar-se a les experiències personals de cada noi i de cada noia ha d'anar acompanyada d'una forta voluntat d'implicar-los en les múltiples decisions que s'arriben a prendre. És necessari que a cada un dels dos àmbits, el centre i

l'aula, els alumnes puguin participar en el debat sobre qüestions que siguin realment rellevants, i que puguin fer-ho tot seguint els canals establerts o a partir d'aquells que ells i elles puguin suggerir o proposar. No hem de perdre de vista que sovint el conjunt de regles i normes establertes poden ser un entrebanc que dificulti l'expressió més lliure i espontània dels alumnes.

Els centres han de ser grans espais de diàleg on de manera constant tothom hi pugui aprendre alguna cosa que l'ajudi a concebre amb una perspectiva més àmplia la realitat. Aquests diàleg només es pot dur a terme quan hi ha marcs de debat en els quals es plantegin qüestions importants a resoldre i quan es fomenta la implicació i la responsabilitat dels afectats.

En el moment que fem referència a la necessitat d'intercanviar parers i opinions com a recurs per conduir la pròpia manera de fer i la col·lectiva, no podem passar per alt que els centres educatius són espais privilegiats per fer que els nois i les noies entrin en contacte amb el món de la cultura. Les propostes i les recomanacions que es fan a l'aula i a les parets dels passadissos han d'anar encaminades a fer descobrir la pintura, la música, les bones pel·lícules, les exposicions que convé visitar, la importància que tenen els temes que es debaten als fòrums públics, la necessitat de respectar el medi o la transcendència de la recerca científica. Darrere de cada una d'aquestes manifestacions, hi podem descobrir les diferents actituds que prenen els homes i les dones a l'hora de fer front als temes que són importants a la vida. I és just això el que ens interessa: oferir models diversos perquè els puguin conèixer, valorar i contrastar amb el que ells i elles van construint. Aquestes qüestions no són patrimoni de cap àrea del coneixement i ho són de totes. Es tracta d'aspectes sobre els quals convé -tal i com ja es fa a molts instituts- organitzar debats, conferències o setmanes culturals. Són temes que han de ser a les parets, als murals que han de ser, en definitiva, allà on puguin estimular la reflexió i la confrontació de parers.

A poc a poc ens hem anat decantant cap a la idea que per construir el pensament i la personalitat és important tenir una actitud oberta, predisposada sempre a tenir en compte i valorar la diversitat de parers. Pecaríem d'innocents si penséssim que aquest és un camí fàcil. Tot sabem que la confrontació és molt enriquidora, però sabem també que genera tensions entre les persones i petites nafres a la imatge que tenim de nosaltres mateixos. Aquestes consideracions ens fan evident la necessitat de mantenir ben despert el sentit de l'humor. L'humor neix d'una paraula amb doble sentit, d'una situació equívoca o d'un desenllaç inesperat, fora de tota lògica. La rialla, per tant, té alguna cosa a veure amb la presència de situacions que no encaixen. Quan a la vida no s'accepten els papers preestablerts i som capaços de posar-los tots en qüestió i de debatre'ls i d'intercanviar punts de vista que poden ser oposats, és evident que no és difícil caure en situacions absurdes, en camins que en aparença siguin contradictoris. Aquest és el risc que comporta la reflexió contínua sobre què fem i per quin motiu convé prendre determinades decisions en unes circumstàncies concretes. Optar per la reflexió col·lectiva i compartida sobre la

realitat comporta un dinamisme i comporta també tensions. L'humor és amb tota probabilitat el millor lubricant que tenim per minimitzar aquestes tensions, ja siguin personals o col·lectives.

Tot plegat ens porta a concloure que per tal que els alumnes arribin a situar-se en el centre de l'educació, no n'hi ha prou amb establir per decret l'escolaritat obligatòria. Anar a l'escola ha de ser alguna cosa més que una obligació. I això només ho aconseguirem si som capaços de crear espais on cada noi i cada noia pugui sentir-s'hi acollit. Només ho aconseguirem si sabem escoltar i entendre com expressen els seus coneixements i els seus convenciments, si sabem mostrar les diferents maneres que hi ha per parlar sobre el món i deixar que a poc a poc les puguin fer seves, si sabem fer que aquests nous llenguatges que van aprenent els comparteixin amb els altres, en un diàleg intel·ligent que els ajudi a donar sentit tant a la seva experiència personal com a la col·lectiva.

Suggeriments per aprendre a parlar ciència

Un dels temes que acabem de plantejar és que si realment volem que els alumnes se situïn en el centre de l'educació, és necessari escoltar la seva veu, escoltar de quina manera reflexionen i parlen sobre el món. En aquest darrer apartat hem volgut concretar aquesta idea en una proposta de J. L. Lemke sobre com ensenyar a parlar ciència.

Lemke mostra fins a quin punt l'ensenyança de la ciència parteix d'una certa concepció mística. Aquesta concepció es tradueix a les aules tot fent creure als alumnes que la ciència és molt difícil i que per aprendre-la el que cal és callar, escoltar amb atenció i aprendre a reproduir el llenguatge a través del qual es transmeten les veritats considerades objectives, científiques. Es parla de ciència d'una manera asèptica, freda, sense tenir en compte recursos tan importants com l'humor, les referències a la ficció, a les experiències més personals i, sobretot, es parla de ciència com una veritat especial que s'oposa molt sovint al sentit comú de les persones.

Davant d'aquesta situació, Lemke fa una sèrie de suggeriments que agrupa en quatre apartats:

• Ensenyar els alumnes a parlar ciència.

Es tracta de no recórrer tan sovint a l'estratègia de pregunta-resposta i deixar més temps per tal que els alumnes, de manera individual o en grup, puguin formular interrogants. La qüestió és que hi hagi espais on sigui possible que ells mateixos formulin qüestions al voltant de temes de ciència i ho facin amb les seves paraules, i a partir de les seves concepcions.

Els docents han d'ensenyar com utilitzen el llenguatge científic: la importància de determinades expressions, la manera d'establir lligams entre diferents conceptes, d'il·lustrar idees, de construir frases... Si volem que els alumnes s'apropriïn del llenguatge científic, cal ensenyar de manera explícita la seva semàntica i la seva gramàtica.

- **Establir ponts entre el llenguatge col·loquial i el científic.**

Els alumnes han de poder veure les relacions que hi ha entre el vocabulari que utilitzen per referir-se als fets del món que observen i el que és propi de la ciència. Per això és necessari explorar les relacions conceptuals dins de cada tema i el significat dels diferents termes que hi estiguin implicats. A partir d'aquí, es tracta d'establir relacions entre aquests termes i els propis del llenguatge col·loquial i establir en quines condicions és adequat fer ús de l'un o de l'altre.

S'ha d'explicar ciència fent referència al sentit comú, al vocabulari del carrer, a les diferents analogies que es poden establir, al llenguatge metafòric, a la ironia, a situacions històriques i a personatges històrics concrets. Els alumnes han d'entrar en contacte amb dels diferents recursos estilístics i aprendre a discernir en quines ocasions es necessari fer ús del llenguatge formal i quan poden utilitzar formes alternatives.

- **Ensenyar sobre ciència i mètode científic**

S'ha d'aclarir que les teories sempre són una forma complexa de parlar sobre el món. Les teories són parcials i incompletes, i evolucionen a partir del contrast, del contacte amb teories alternatives. D'aquesta manera l'experiència de fer ciència va lligada a l'experiència humana de persones concretes que han reflexionat sobre el món partint d'un corpus de coneixement i amb la intenció de fer-ne lectures noves. Aquesta és, sens dubte, l'experiència dels que anomenem científics, una experiència que té molts punts de contacte amb l'actitud que hem de promoure a l'aula.

- **Ajudar els alumnes a fer ús de la ciència per tractar temes que del seu interès**

Una concepció realment oberta del currículum ha de permetre fer diferents lectures dels temes que es plantegen i tractar-los tenint en compte les necessitats i els interessos dels alumnes. L'aula ha de ser l'espai on s'entri en debat no només sobre els temes a tractar, sinó també sobre els continguts que s'han d'adquirir, el vocabulari que cal utilitzar, les maneres d'avaluar els continguts i, a més, sobre qüestions tan importants com són el temps necessari per desplegar els continguts implicats i la manera d'abordar-los.

Massa sovint la densitat dels programes i la necessitat de complir-los és una prioritat que passa per davant de les necessitats reals que tenen els alumnes de poder passar-ho bé aprenent coses importants sobre el món. Si hem fet referència a aquesta aportació de J.L. Lemke és perquè tenim el convenciment que moltes de les afirmacions que aquest autor fa parlant de ciència, es poden extrapolar a les altres àrees del currículum en la mesura que plantegen una manera concreta d'ensenyar tenint en compte l'alumne o, amb unes altres paraules, considerant l'alumnat com a centre de l'educació.

Font: Lemke, J.L.: Aprender a hablar ciencia. Barcelona. Paidós. 1997.

Per una educació oberta a l'entorn.

L'educació secundària ha de propiciar una relació institucional amb el seu entorn, basada en el coneixement de la realitat social dels alumnes, en la interacció amb altres instàncies socioeducatives i en la utilització com a recurs didàctic tant de l'entorn proper com de l'entorn llunyà.

- La realitat social que defineix l'entorn sociocultural dels alumnes s'ha de conèixer per tal de tenir-la present a les programacions. Això optimitza el procés d'ensenyament-aprenentatge, augmenta la motivació i facilita la participació dels alumnes en els sistemes de significat de l'etapa.
- El centre de secundària forma part d'un entorn socioeducatiu o entramat d'instàncies educatives que incideixen en subjectes de la mateixa franja d'edat. L'establiment entre elles de canals d'informació i programes de cooperació tindrà efectes positius en l'orientació, en el rendiment i en la racionalització de les tasques dels alumnes.
- La utilització com a recurs didàctic del medi natural, social i institucional implica, des d'un plantejament d'educació oberta, lluitar contra el desarrelament, des de la perspectiva de l'entorn proper, i aprofitar les possibilitats d'interacció amb la resta del món, des del punt de vista de l'entorn llunyà.

La proposta d'educació oberta a l'entorn que aquí es planteja, naturalment pensada per a nois i noies que estudien secundària obligatòria, gira al voltant de dos conceptes fonamentals: la definició de la categoria *obert* (educació oberta, centre obert), i la definició també dels entorns que justifiquen una tal proposta (entorn sociocultural, entorn socioeducatiu, entorns proper i llunyà).

Una educació oberta.

Expressions del tipus *escola oberta*, *relació escola-comunitat* o *educació i medi* apareixen com a fites de la història de l'educació i de la pedagogia durant tot el segle XX, no sempre amb el mateix significat. Noms com Poveda, Olsen o Eliade figuren ja com a clàssics de plantejaments oberts per a l'educació. L'aïllament ha estat tradicionalment una característica, moltes vegades intencional, de les institucions dedicades a l'educació. Hi ha hagut un temps on aquest aïllament ha desviat i pervertit les funcions que justificaven l'existència de les escoles tot provocant des d'alguns sectors la demanda de la seva desaparició. L'obertura havia de constituir una alternativa a la desescolarització.

Avui resulta difícil trobar propostes educatives que no es plantegin l'obertura com a eix fonamental; una altra cosa és la seva concreció, que va de la mera declaració d'intencions sense cap actuació que assegurí la relació amb el medi fins una mena d'obertura total que posa en perill fins i tot la identitat de la pròpia institució. Aquests dos

extrems defineixen centres allunyats de la realitat, en el primer cas, o, en el segon, centres anul·lats per la realitat; en qualsevol cas, centres propicis a la conflictivitat més o menys explícita.

Actualment assistim a la consideració extensiva del concepte d'educació, i a la diversificació dels agents educatius, que cobreixen no només l'espai escolar sinó tot l'espai comunitari, amb la consegüent ampliació d'objectius educatius. És així que l'obertura a l'entorn de qualsevol instància educativa ha deixat de ser una proposta metodològica per a convertir-se en una necessitat que justifica l'existència de la institució com a element de la xarxa socioeducativa del municipi o el barri considerats com espais per a l'educació.

És des d'aquest plantejament que hem d'enunciar els termes de l'obertura, la qual cosa incideix directament en tots els nivells de l'organització i gestió del centre: la formalització de la seva estructura funcional, les tasques de planificació, coordinació i avaluació generals, l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge, la planificació dels serveis, i, naturalment, la relació amb l'entorn.

Els estudis que consideren el centre educatiu com objecte d'investigació avui no poden obviar que aquest forma part d'un entorn amb el qual interacciona i sense el qual difícilment podria ser definit. Podríem dir que el centre educatiu avui és naturalment obert. La qüestió està en determinar les circumstàncies d'aquesta relació amb l'entorn (el quan, el com, quina ha de ser la seva naturalesa, etc.). Aquests extrems tindran unes dimensions o unes altres segons les característiques del centre i de la realitat que l'envolta. Hi ha, però, unes constants que haurien d'estar presents en els plantejaments d'obertura de qualsevol institució educativa de nivell obligatori, i que fan referència al coneixement, la interacció i la utilització de l'entorn. És indispensable el coneixement de l'entorn sociocultural, la interacció amb l'entorn socioeducatiu i la utilització del medi natural, social i institucional tant de l'entorn proper com de l'entorn llunyà.

Coneixement de l'entorn sociocultural.

Una educació oberta al coneixement de l'entorn sociocultural fa referència a l'estudi de la realitat social dels alumnes. Darrerament han aparegut molts treballs sobre realitat social, però l'accés al seu coneixement, en la pràctica, no és fàcil. Moltes vegades es fan servir estereotips com a substitutiu, la qual cosa genera conflictes, distorba el procés d'obertura i impedeix l'objectivitat. Les possibilitats d'accedir a un nivell acceptable d'objectivitat en el coneixement de la realitat social de l'entorn comença en quant que s'abandona l'estereotip.

Un tret fonamental d'un entorn socioeducatiu ha de ser l'existència en el seu si d'un component que proporcioni informació del propi entorn. De moment la informació cal cercar-la allí on és. El propi centre aplega un estimable volum d'informacions. Per altra banda, la confecció de sistemes d'indicadors socials, amb tots els problemes que planteja (és car, no és rentable políticament, no és invariable, etc.), oferiria als responsables polítics amb responsabilitats educatives i als agents de l'educació una informació sobre la realitat social d'un entorn determinat que descobriria les deficiències, i orientaria estratègies de prevenció i intervenció amb un augment d'eficàcia.

En un plantejament d'educació oberta, el coneixement de la realitat social de l'entorn és indispensable per a la significativitat de la informació que transmet el professor. I això significa que aquesta realitat compta en el moment de confeccionar les programacions a tots els nivells, tant pel que fa als documents programàtics de la institució com si parlem a nivell de cicle, de curs o d'àrea.

En general, la relació professor-alumne es veu afectada per les diverses situacions culturals que s'observen entre els diferents grups que actuen a un mateix entorn socioeducatiu. Els mestres, educadors i altres agents socioeducatius provenen d'entorns socioculturals moltes vegades diferents; això significa que la seva interacció social i la seva interacció professional es desenvolupen en contextos diferents. L'anàlisi d'aquesta situació descobreix un dèficit que pot afectar la seva reacció pedagògica amb els subjectes de l'educació, per quant els elements que regulen aquesta relació no tenen present la realitat social de l'entorn socioeducatiu on aquells treballen, i els missatges actitudinals poden ser, en si mateixos, generadors de conflictes.

Interacció amb l'entorn socioeducatiu.

El coneixement de l'entorn sociocultural descobreix altres instàncies educatives que operen a la mateixa zona. Algunes d'aquestes instàncies atenen objectius educatius específics, d'altres desenvolupen activitats complementaries, fins i tot hi ha instàncies que coincideixen parcialment amb l'oferta del centre. Que els contactes i la cooperació entre els integrants d'aquesta xarxa socioeducativa beneficiarà als alumnes és evident, però cal definir molt bé els termes d'aquesta cooperació tot cercant l'equilibri entre el benefici del subjecte, l'enriquiment professional i les condicions de treball dels educadors, i la millora organitzativa de les institucions.

Aquesta intercomunicació cooperativa augmenta els canals i el volum d'informació, i permet racionalitzar l'oferta educativa tot cercant la complementarietat. El centre de secundària, i, en general, les institucions encarregades de l'educació formal, tenen la infraestructura adient per assumir algunes tasques de coordinació. La coordinació, indispensable, també es pot dur a terme des de l'Ajuntament, encara que l'ideal estaria en un organisme comunitari autònom sense responsabilitats educatives directes. L'objectiu de la racionalització de l'oferta educativa pot garantir un "consum" d'educació també racional.

Utilització de l'entorn. .

Des d'un plantejament d'educació oberta, la utilització del medi natural, social i institucional pren noves dimensions, més enllà del mer recurs didàctic centrat en una sortida. La realitat de l'entorn ha de ser material prioritari en el moment de seleccionar els continguts quan aquests es consideren elements socioculturals importants per al desenvolupament personal i social. Bàrbara Rogoff ens ho recorda quan escriu que no es pot descontextualitzar el desenvolupament cognitiu de la realitat sociocultural on es produeix, o que les funcions de l'individu i les de l'entorn social són efecte de la relació d'un i l'altre.

La presència d'aquest bloc de continguts extrets directament del medi natural, social i institucional permet treballar en favor de la construcció de sentiments de pertinença a la comunitat (familiar, escolar, local, nacional, internacional). El fet de que la realitat de l'alumne formi part dels continguts educatius assegura la seva motivació i la seva implicació en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

A més de la perspectiva de l'entorn proper, avui és possible accedir a l'entorn lluny de forma activa mitjançant una utilització profitosa de les xarxes informàtiques. La importància d'aquest recurs resulta primordial, ja que, al marge d'altres consideracions, permet lluitar contra el desarelament que es transmet des dels discursos de la mundialització.

Recomanacions per una educació oberta.

De les experiències d'educació oberta a centres de secundària es poden extreure ja algunes conclusions per a la prevenció de riscos i l'orientació de futurs plantejaments d'educació oberta.

- En general, obrir o obrir-se sembla voler significar allò que és saludable, natural, net i alegre. L'orientació contrària, tancar o tancar-se, apunta cap al terreny del misteri, o del·lò inconfessable. Pel que fa a l'educació oberta, l'alegria no ha de menysprear el rigor.
- Plantejar-se un projecte d'educació oberta a l'entorn és una opció de centre en la qual han participat tots els membres de la comunitat escolar.
- Aconseguir la implicació de tota la comunitat de manera que el centre sigui considerat com a propi requereix obrir també els plantejaments dels òrgans de direcció cap a una orientació estratègica de la seva gestió.
- L'accés al centre de persones de l'entorn (suport a la docència, serveis externs, monitors d'activitats extraescolars, voluntaris, etc.) ha d'estar regulat mitjançant programacions i avaluacions.
- La col·laboració externa pot produir la inhibició en el professorat, que "s'abandona a l'obertura".
- L'educació oberta no ha de constituir un augment del volum de tasques a realitzar, sinó una reorientació de les mateixes.
- La col·laboració del centre en projectes de desenvolupament comunitari ha d'estar ben definida, i limitada a la seva participació en equips interprofessionals, ja que no és la seva funció ni l'organització ni la direcció d'aquesta mena de projectes.
- Un centre que viu tancat en si mateix no pot canviar de repent a una situació d'obertura, que, segurement, donaria pas a una situació d'obertura incontrolada. Pot començar, per exemple, per optimitzar i ampliar la cooperació amb els serveis externs ordinaris.
- La tendència creixent a l'establiment d'interaccions entre agents escolars i altres educadors de l'entorn descobreix en la xarxa socioeducativa persones que, per circumstàncies de la pròpia dinàmica sociocultural, poden actuar com a mediadors, negociadors, consultors entre les diferents instàncies educatives des de posicionaments externs al propi entorn socioeducatiu.

9.

Individualització de l'aprenentatge i aprenentatge cooperatiu.

En el procés d'ensenyament i aprenentatge s'haurien d'adoptar formes que, junt a les classes expositives i socràtiques, potenciessin la individualització, la cooperació entre iguals, els projectes de treball i la globalització del coneixement.

- Cal singularitzar les necessitats formatives de cada un dels alumnes i usar aquells recursos per la individualització de l'aprenentatge que els permetin avançar a partir del seu nivell i progressar al ritme que en cada cas puguin assolir.
- El professorat hauria de fomentar la cooperació entre iguals -treball en grup i aprenentatge cooperatiu- amb la doble intenció de millorar els resultats del procés d'aprenentatge i d'incrementar l'esperit de col.laboració i d'ajuda mútua.
- Els equips docents organitzaran projectes de treball que parteixin de les preocupacions personals i socials de l'alumnat, que suposin un treball conjunt de recerca, i que globalitzin el coneixement a l'entorn de temes significatius.

La manera més habitual de dur a terme els processos d'ensenyament i, en bona mesura, d'aprenentatge dels alumnes es fer-ho a través del que anomenem classe magistral. Aquesta modalitat docent es caracteritza pel protagonisme de l'educador que condueix la classe en quasi tots els seus aspectes. Malgrat els inconvenients i perills que presenta no pensem que sigui una modalitat a eliminar del tot dels nostres centres. Però, per sobre de tot, és un sistema a completar amb altres modalitats d'ensenyament i aprenentatge. En concret, les classes magistrals han de compartir protagonisme amb la individualització de l'aprenentatge, el treball en grup i cooperatiu, i els projectes de treball globalitzats.

Classes expositives i classes socràtiques

En les classes magistrals la presentació del contingut a l'alumnat sol realitzar-se barrejant dos procediments que gairebé mai trobem en estat pur: la classe expositiva i la classe socràtica. En la primera, la classe expositiva, el professor explica amb la màxima

claredat i ordre possible el contingut establert en la seva matèria. Als alumnes els escau escoltar-lo, entendre'l, estudiar-lo i exercitar-se per assolir-ne un domini suficient.

La segona modalitat, la classe socràtica, es basa en la formulació de preguntes per part del professor que els alumnes han d'anar responnent. Les preguntes solen ser prou senzilles per a que la resposta encertada sigui molt probable. A base d'una multiplicitat encadenada de preguntes amb poca dificultat és possible avançar en el coneixement. Les successives respostes correctes a un conjunt de preguntes amb intenció permeten als alumnes refer el saber. I el permeten refer amb una certa participació de la seva part. De fet, s'espera una reconstrucció conjunta del saber, d'un saber que l'educador coneix d'avant m, però que no l'explica acabat, sinó que ajuda als nois i noies a que el reinventin o reconstrueixin.

Com hem dit, les dues modalitats poden entendre's com a formules de classe magistral, encara que la segona concedeix a l'alumnat un nivell de participació molt més elevat. En la majoria d'aules aquests dos procediments s'usen simultàniament: s'exposa i es pregunta de manera alternativa. Aquesta barreja de modalitats no amaga que hi ha classes on predomina l'exposició i altres on predomina el diàleg socràtic.

Aquest sistema té avantatges i també seriosos inconvenients. El pitjor inconvenient apareix quan es generalitza com a únic sistema d'ensenyament i s'aplica sempre i en totes les matèries. Per altra part, són sistemes que tendeixen a caure en el verbalisme, la mecanització i la memòria per la memòria. també tendeixen a diluir les diferències entre els alumnes i a uniformitzar-los: s'exposa per un alumne mig que potser no existeix. Són modalitats d'ensenyament que fomenten el treball en solitari o individual, que no individualitzen, així com la recepció en massa de la informació. El grup-classe tendeix a ser valorat com una audiència, i sovint com una audiència culpable de no assolir el nivell de l'emissor. En aquest sentit són concepcions de l'ensenyament que donen massa importància al fet de "donar la classe" i obliden que l'objectiu no és impartir-la sinó aconseguir que els alumnes aprenguin. Finalment, són sistemes d'ensenyament basats en la divisió del saber en matèries que l'ordenen amb criteris lògics, però obliden la manera de ser i aprendre dels alumnes.

Amb tot, es tracta de sistemes a usar menys, amb més cura i juntament amb altres sistemes com la individualització de l'aprenentatge, el treball en grup i cooperatiu, i els projectes de treball globalitzats.

Individualització de l'aprenentatge.

El treball individualitzat s'ha de distingir del treball individual, que no és un altra cosa que treball igual per a tots fet en solitari. En canvi, els processos d'aprenentatge individualitzats estan pensats per donar resposta a les diferències individuals de tota mena que presenten els nois i noies.

Davant les diferències, la tendència més habitual es mirar de fer grups homogenis. Les dificultats per a determinar grups d'aquestes característiques són també un constant en la pedagogia. La homogeneïtat no és fàcil de determinar, però encara és més difícil imaginar que els alumnes tenen iguals habilitats en totes les matèries. Per tant, la homogeneïtat sempre serà només aproximativa i limitada a alguna habilitat tinguda per més essencial. A més a més, resulta imprescindible valorar la legitimitat de construir grups homogenis que de manera inevitable provoquen l'etiquetatge d'algunes d'aquestes agrupacions com a retardades. La qualificació de retardats que reben aquests alumnes tendeix a produir l'oblit en el si dels centres i sovint la marginació en el si de la societat. Per tant, partim del criteri que els grups classe seran heterogenis, no entrant aquí a considerar el grau d'heterogeneïtat assolible ja que ho hem fet en altres punts.

L'objectiu de la individualització de l'aprenentatge és aconseguir que el treball escolar amb grups heterogenis sigui eficaç i permeti avançar a cada persona al seu ritme i en la mesura de les seves possibilitats. Per aconseguir aquests objectius s'han fet propostes de moltes menes, però cal destacar, junt amb els sistemes basats en les agrupacions flexibles, la diferenciació de continguts, les classes de recuperació i altres de semblants, els mètodes que plantegen una organització dels continguts i dels sistemes de treball que facilita treballar a un ritme propi. Aquests sistemes solen basar-se en la confecció de plans de treball generals i individuals, en variats sistemes de fitxes que permeten el treball personalitzat i que en l'actualitat podrien implementar-se amb les variades possibilitats que ens ofereixen els sistemes informàtics, en la signatura de contractes de treball que responsabilitzin a l'alumnat del seu progrés i en una intervenció de l'educador que, a més de preparar els materials per la individualització, ha de realitzar una tasca que combina l'orientació, la supervisió, l'atenció individual i el treball en grup.

Aprenentatge cooperatiu

L'aprenentatge cooperatiu no és únicament treball en petit grup, sinó una forma de treball escolar que exigeix ajuda mútua per a assolir l'èxit. Les activitats d'aprenentatge cooperatiu suposen una organització de la feina que faci que tots i cada un dels alumnes sàpiguen i sentin que el seu rendiment personal és imprescindible per a que la resta de companys amb els que treballa assoleixin els objectius d'aprenentatge fixats. De la mateixa manera, cadascú sap i sent que el rendiment dels seus companys li resulta imprescindible a ell mateix per assolir també els objectius d'aprenentatge. Per tant, el treball de cada un dels membres del grup és una ajuda necessària per a tots els demés companys: tots depenen de tots.

Els avantatges de l'aprenentatge cooperatiu prenen tres direccions: en primer lloc, la cooperació en la tasca escolar incrementa el rendiment i afavoreix l'aparició de mecanismes de construcció del coneixement entre iguals; en segon lloc, és també un

instrument de socialització i adquisició de valors; i en darrer lloc, sol tenir efectes sobre el clima escolar i la integració dels alumnes en la dinàmica escolar. Per tant, sense dir que l'aprenentatge cooperatiu produeix efectes meravellosos, si que podem afirmar que s'observen resultats positius pel que fa als aspectes cognitius, pel que fa als valors i pel que fa a la disciplina i convivencialitat dels centres.

Per assegurar una situació d'aprenentatge cooperatiu, i a banda de la possible aplicació de metodologies ja provades, cal tenir presents condicions com les següents: determinar i organitzar una tasca que deixi clar quins són els objectius que cal assolir com a grup; estructurar la tasca de forma que sigui imprescindible la col.laboració de tots, de manera que tothom tingui una feina individual i en quedi responsabilitzat; assegurar que el grup disposa de recursos materials i personals suficients per a fer avançar la tasca; i delimitar les formes de recolzament que en cada moment està disposat o haurà de donar l'educador per a que els grups tinguin possibilitats raonables d'assolir l'èxit. El bon ús dels sistemes d'aprenentatge cooperatiu recomana no aplicar-lo constant i simultàniament en totes les matèries.

Treball per projectes, recerques i globalització de l'aprenentatge.

El treball per projectes es basa en la realització de plans d'acció organitzats que pretenen assolir uns objectius prefixats, desitjats i d'interès pels participants. Son plans pensats i realitzats en grup, que exigeixen una anàlisi prèvia de la realitat, que suposen un tipus d'activitat complexa, globalitzadora i valuosa, a més de proporcionar plaer. Quan a la seva ubicació, els projectes poden concretar-se en qualsevol matèria, en relació a varies matèries, en crèdits de síntesi, en activitats extraescolars, o en el tractament de temes transversals.

Els projectes han de tenir un caràcter netament educatiu. Per tant, cal que en la realització mateixa els joves trobin reptes que hagin de superar, que els despertin nous interessos i els menin d'una tasca menys completa a una altra més enriquidora. A més a més, els projectes, malgrat primin l'acció, no han de caure en l'activisme, sinó que demanen un procés constant de reflexió sobre el pla d'acció, sobre el que es realitza a cada moment i sobre els resultats que se n'obtenen.

En els projectes, la participació suposa donar la paraula als joves per a que s'impliquin en la definició del seu contingut, però a mÚs vol dir també impulsar l'acció cooperativa i responsable a través de la qual ells mateixos desenvolupin els diferents passos del pla. Per altra banda, es tracta d'una participació que pot anar mÚs enllà del marc del centre, que pot incidir directament en el medi que els envolta. Finalment, a través de la participació es vol transmetre la convicció de que les coses poden millorar i canviar gràcies a la seva feina. En aquest sentit, els projectes poden anar adreçats a investigar diferents aspectes de la realitat, però en qualsevol cas han de tendir a explicitar valors

cívics. Els projectes haurien de ser sensibles a fets problemàtics de la realitat o a situacions que poden millorar-se. Els projectes pretenen una acció educativa que, per una banda, incrementi els coneixements i la capacitat de recerca i, per l'altra, sensibilitzi en relació a valors que permetin una vida col·lectiva més convivencial i més justa.

Aprentatge cooperatiu: el mosaic

El mosaic és una tècnica d'aprenentatge cooperatiu apte per a ser aplicada en qualsevol matèria escolar. El professor ha de dividir la classe en petits grups d'igual nombre de membres, uns sis. Normalment ho fa barrejant alumnes de nivells o característiques diferents. Aquest són els equips bàsics. Per altra part, el professor haurà decidit la temàtica que s'ha de treballar cooperativament i l'haurà dividida en tantes parts equivalents com membres tinguin els equips bàsics. Després a cada membre se li encomanarà una d'aquestes parts o bé es deixarà que el grup les distribueixi pel seu compte. A partir d'aquest moment cada membre del grup estudiarà i realitzarà les recerques necessàries per a dominar la part del tema que li ha tocat. Un cop preparat, es reuniran en grup els membres de tots els equips que han estudiat la mateixa part. D'aquestes agrupacions en direm grups d'especialistes. De manera que es formaran tants grups d'especialistes com parts tingui el tema. A cada grup hi assistiran els membres dels equips bàsics que han estudiat la mateixa part. En els grups d'especialistes es posarà en comú la feina de cada persona, s'ordenaran les informacions i discutiran els problemes que s'hagin plantejat i cada un completarà el seu treball. Un cop acabada la fase de treball entre especialistes, es retornarà als equips bàsics i cada membre de l'equip exposarà la part que li correspon i que ha treballat primer sol i després amb l'equip d'especialistes. Es tracta que cada membre pugui fer una bona aportació i que tots els demés estiguin receptius per aprendre totes les parts que no han treballat personalment. És un sistema que incrementa la responsabilitat personal i la cooperació: ningú no pot assolir els objectius sense la col·laboració de la resta del grup i, a més, la participació de tothom és imprescindible per a que els resultats siguin positius. És un mètode que sol incrementar el rendiment escolar i fomentar valors com la col·laboració i la responsabilitat.

Fonts: ARONSON, E. i altres: The jigsaw classroom. Beverly Hills, Sage, 1978. OVEJERO, A.: El aprendizaje cooperativo. Barcelona, PPU, 1990.

Projectes de treball.

"On van les escombraries?" (Belvidere, Illinois, 1990). Els estudiants preocupats pel destí de les escombraries projecten una excursió a un abocador, fan un estudi posterior sobre els residus i les possibles alternatives per a tractar-los. Finalment, porten a terme una campanya a favor del reciclatge i la conservació a l'escola.

"Treballs per a la ciutat" (Escuela Rindge, Massachusetts, 1993). El projecte volia combinar l'aprenentatge manual e intel·lectual i, per altra banda, volia permetre el coneixement de la pròpia localitat i proposar realitzacions pràctiques. El primer pas va ser fer-se una imatge de la localitat recollint en escrits i representant en mapes el màxim nombre de qüestions rellevants. La segona tasca va ser perfilar i dissenyar projectes d'intervenció a la ciutat. Aquest projectes es van exposar i defensar davant dels pares, autoritats locals i empresaris per avaluar-ne la seva viabilitat. Algun d'aquests projectes es va realitzar, com ara la preparació d'unes guies turístiques de la localitat.

"Un vídeo sobre el meu poble" (Laxfield, Suffolk, 1989) Fer un vídeo sobre el poble esdevé una possibilitat d'integrar un esforç de recerca sobre la comunitat i sobre les seves activitats, un esforç per aprendre a gravar i editar correctament, un esforç per travar contacte amb totes les persones que han d'explicar alguna cosa, un esforç per planificar i realitzar el treball conjunt. també representa experimentar l'orgull d'haver fet una feina amb repercussions cíviques.

Fonts: APPLE M.W.: Escuelas democráticas. Madrid, Morata, 1997. WOODS, P.: Experiències crítiques en la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, Piados, 1997.

10. La configuració de l'aula i la seva gestió.

Una correcta adequació i utilització pedagògica dels espais, mobiliari i materials d'un centre, han de facilitar que les tasques d'ensenyament i aprenentatge es duguin a terme en les millors condicions.

- Els centres han d'establir la configuració de l'espai de les aules, i han d'organitzar la seva utilització per tal de donar respostes a les necessitats del col·lectiu educatiu.
- Tant pel que fa al professorat com a l'alumnat, l'espai que configura l'aula ha de facilitar l'impartició de la tasca docent, la innovació, l'experimentació, l'anàlisi i l'avaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
- La responsabilitat pel manteniment, decoració, millora i conservació de les instal·lacions, mobiliari i materials de les aules ha de correspondre a tots els usuaris. Alumnat i professorat establiran les accions i actuacions adients, tot participant de forma activa i responsable, per tal de configurar espais estèticament agradables i confortables.

Els diferents acords del col·lectiu educatiu que es concreten en el projecte curricular de centre, convergeixen a l'aula i tots ells, han de proposar les accions a prendre per atendre la diversitat de l'alumnat. Aquestes diferències que manifesten els alumnes alhora d'assolir els objectius establerts, es presenten de formes diferents: per la **formalització** o nivell d'exigència i organització de la tasca escolar; per l'**experiència prèvia** de cadascun dels nois i noies pel que fa als continguts treballats; per la **motivació** que mostren els alumnes front les estratègies didàctiques que es formulen; i per les formes diferenciades al **processar la informació**. Aquesta diversitat farà que es reajusti i es concreti el **què, el quan i el com ensenyar, aprendre i avaluar**. Aquest és un principi bàsic del nou model educatiu i que ens permetrà prendre decisions i organitzacions escolars.

L'alumnat passa un nombre d'hores importants entre les quatre parets que conformen l'aula. Per altra banda, no hem d'oblidar que la major part de les accions educatives que duem a terme s'esdevenen a l'aula. Per tot plegat, mereix una atenció especial la configuració d'aquest espai i la corresponent gestió.

A l'aula despleguen llurs capacitats, es relacionen i es comuniquen. En aquest espai se'ls presenten els diferents obstacles, aprenen i assoleixen els objectius establerts. Però les actituds, capacitats i ritmes de treball de l'alumnat, sempre diferents, tant si el

grup es veu aparentment força homogeni com si es veu més heterogeni, impliquen necessitats i accions diferenciades per tal de donar respostes vàlides a les diverses necessitats. Aquest fet suposa flexibilitat en les decisions, i mateix processos dinàmics que s'ajustin a la realitat escolar, tant pel que fa a la diversitat individual com a la del grup-classe. És obvi que davant d'aquests enunciats resultin imprescindibles plantejaments col·lectius en lloc de l'actuació i decisió individual i aïllada del professorat. La coordinació de formes de treball, hàbits, normes i procediments (decisiones col·lectives que establiran les condicions per a l'aprenentatge i nivells d'organització) facilitaran l'operativitat del sistema i ens permetran millorar l'èxit escolar. És aquest fet precisament, la gran exigència que proposa el nou model educatiu i fa que les grans decisions, que fan referència a l'aula, s'han de prendre fora d'elles, implicant a tot el col·lectiu del professorat.

L'aula com espai de referència.

Resulta convenient que l'alumnat durant la seva estada en un centre educatiu disposi d'un **espai propi de referència**, especialment durant el primer cicle d'ESO, si més no, per tal d'atendre una transició coherent de primària a secundària. L'alumnat de primària en acabar aquesta etapa s'ha d'adaptar al canvi important que li representa l'accés a l'institut i no sempre resulta fàcil. Deixen enrera els amics, companys i companyes, també al professorat i les instal·lacions de les seves escoles, i sobre tot, un gran nombre d'experiències i vivències entranyables. Si aquesta pèrdua és prou significativa i enyorada, sovint, com a mecanisme de defensa, mostren un rebuig a la nova situació escolar plena de reptes i novetats: noves relacions personals, un edifici desconegut i sovint desmesurat, noves i nombroses assignatures comunes i optatives, horaris diferents, altres normes i maneres de fer, etc. No cal dir que el canvi és traumàtic i precisa de mesures específiques que facilitin l'adaptació a la nova situació que se'ls presenta.

Entre les mesures que els centres de secundària proposen, s'hi contemplen els plans d'acollida on l'acció tutorial és l'element central. Aquests plans bàsicament es duen a terme en una de les aules del centre. Aquest espai de referència ha de ser l'aula pròpia del grup-classe, lloc on s'ha de dur a terme la sessió de tutoria, on l'alumnat iniciarà les futures amistats i aprendrà les noves normes de convivència. Un espai que, a curt termini, se l'ha de fer seu. Un lloc on serà orientat en les tasques acadèmiques, on resoldrà els problemes i inquietuds, un lloc on exposarà les angoixes i participarà, dintre de les seves possibilitats, de les tasques de decisió, regulació i organització del treball escolar, la convivència i l'animació del centre.

El grup-classe, ha de tenir la màxima responsabilitat d'aquest habitatge, tant pel que fa al manteniment com a l'ambientació. En aquest espai l'alumnat aprendrà a desplegar actituds socials bàsiques, ja treballades a l'etapa anterior, com són: el respecte

que mereixen les persones i les coses, la solidaritat, el compartir materials i estris, etc. Actituds que haurà de treballar de forma sistemàtica fins que es converteixin en hàbits de conducta que extrapolaran a la resta de persones, en els diferents espais compartits del centre, i als diferents llocs i ambients de la seva vida familiar i social.

Però el currículum de l'ESO i la flexibilitat d'aquest, dificulta que el grup-classe disposi permanentment d'un espai propi (aula de grup). Analitzant l'esmentat currículum observem que les matèries d'aquest, es poden agrupar en dos blocs en funció de les necessitats pel que fa a equipaments i instal·lacions. El primer bloc queda conformat per les àrees que requereixen espais i equipaments específics: Tecnologia, Ciències Experimentals, Educació Física, Música, Llengües estrangeres i Educació Visual i Plàstica; també pels crèdits variables que ofereixen aquestes matèries, a més de les aules d'informàtica i audiovisuals. Aquests espais disposen, tots ells, d'equipaments, estris i materials específics. Tot l'alumnat del centre passa per aquests llocs i convé que el professorat que imparteix docència en aquests espais, acordi una normativa d'ús, neteja, manteniment i decoració. Veiem un exemple en una matèria curricular concreta, però el fet, es pot extrapolar a qualsevol assignatura. A l'àrea de Visual i Plàstica s'utilitzen diferents materials (papers, revistes, llapis, carbonets, ceres, tintes, pintures,...) també, diferents estris (pinzells, plats, gots, espàtules, tisores, cútters,...) és convenient que aquests materials i estris a compartir, tinguin el seu lloc i aquest estigui a l'abast de tothom per tal de que es puguin emprar en qualsevol moment i així, realitzar les activitats proposades amb comoditat. Un noi o una noia del curs es responsabilitzarà d'aquests instruments i materials i els repartirà, comptabilitzarà i els recollirà en acabar l'activitat o la classe. Pel que fa a la neteja de plats, gots i pinzells, també hi haurà els corresponents responsables. El professorat de l'àrea revisarà i avaluarà aquestes tasques com a continguts actitudinals propis de la matèria. Tot l'alumnat del grup-classe, mitjançant un ordre establert, realitzarà aquestes tasques.

Malgrat que la tradició imposa una ordenació quadriculada de les taules i cadires de l'aula és evident la necessitat actual d'altres organitzacions mobiliàries per tal de dur a terme les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Cada cop més, les activitats que es programen estan en la línia de l'experimentació, del descobriment i de l'observació. Aquestes activitats exigeixen un intercanvi d'experiències entre els alumnes i per tant, una cooperació i participació activa dels implicats, i és per això, que la disposició del mobiliari de l'aula, ha de respondre a aquest tipus d'activitats que acostumen a ser treballades amb petits grups de nois i noies. Però sigui quina sigui la disposició de les taules i cadires és convenient que en iniciar qualsevol classe tot el mobiliari estigui ordenat en funció de les activitats previstes, les taules netes i el terra net sense cap paper. Si convé es farà la neteja i ordenació del mobiliari abans de començar la sessió, però mai s'ha d'iniciar una classe en un ambient desordenat i brut. Totes les aules han de disposar de material per a la neteja. L'experiència dels centres que tenen per costum aquestes normes bàsiques i que

tothom les treballa, dia a dia, acostumen a ser centres nets i ordenats, s'embruten menys i això suposa quelcom més important: una bona convivència, un ambient més acollidor, agradable i respectuós.

Aquestes aules específiques han de disposar del mobiliari adient per a emmagatzemar tots els instruments i materials (arxius, prestatgeries o expositors) i si convé, hauran de tenir un petit magatzem; aquest és el cas dels laboratoris, del taller de Tecnologia i l'aula de Visual i Plàstica.

Al segon grup pertanyen la resta de matèries que no requereixen equipaments i materials específics: Matemàtiques, Llengua Catalana i Castellana, Ciències Socials, Religió i Tutoria; a més, dels crèdits variables que ofereixen aquestes àrees. L'aula on es faci la Tutoria, pot ser el lloc de referència del grup-classe, espai al que ens referíem anteriorment.

En aquest segon grup de matèries l'alumnat pot romandre a la mateixa aula i serà el professorat qui s'haurà de desplaçar. Els tutors i tutores dels diferents grups-classe seran els qui coordinaran a la resta del professorat que imparteixen les diferents assignatures als esmentats espais, donant pautes, normes de funcionament i establint les conductes i accions compartides pel que fa a l'ambientació, equipaments, neteja, mobles i la distribució d'aquests. La reunió de nivell (professors i professores que imparteixen classes al mateix grup) pot ser el lloc adequat per formalitzar les directrius i accions, individuals i de grup, a desplegar.

Sovint les nostres aules segueixen una estructura formal configurada per un conjunt de taules separades i davant d'elles una taula més gran i en alguns casos, alçada per una tarima, una pissarra i res més. La clara intenció d'aquesta distribució clàssica del mobiliari respon a la negació d'una relació comunicativa. Si el mètode natural del coneixement és la investigació, sovint l'organització d'aquests espais impossibilita la comunicació, instrument bàsic, perquè l'alumnat sigui el propi motor del seu aprenentatge i el professorat avanci en la tasca necessària d'investigació i experimentació sistemàtica que exigeix l'ensenyament.

Quan una mateixa aula tingui usos diferents, caldrà que aquests espais estiguin dotats, tant pel que fa al mobiliari com als equipaments per l'impartició de les esmentades matèries, i així poder desplegar amb comoditat les diferents metodologies, didàctiques, estratègies i activitats.

Art i actualitat als passadissos.

Si la configuració dels espais d'un centre ens permet actuacions diverses i accions pedagògiques diferents, també els espais comuns (passadissos, distribuïdors, etc...)

poden formar part de l'entrellat educatiu de l'escola. Vegem una experiència al voltant del tema que ens ocupa i que enguany es duu a terme a l'IES La Pineda, de Badalona.

Una professora, per pròpia iniciativa, va proposar a l'equip de gestió de l'institut realitzar una activitat extraescolar setmanal que tindria lloc en els diferents espais del recinte escolar. Cal esmentar que aquest Institut és un dels més grans de la Ciutat i, a més, té una distribució horitzontal, la qual cosa suposa una gran superfície construïda i envoltada d'una gran extensió de terreny. L'activitat consistia bàsicament en la construcció i instal·lació de grans plafons de suro, distribuïts per tots els espais comuns de l'Institut. Proposaven lectures diverses (cultura, societat, ciutat, escola,...), extreptes de diferents articles i notícies de publicacions actuals. La proposta va ser anomenada l'escola amb l'actualitat. Aquesta iniciativa que segueix vigent ha donat peu a l'activitat que us presento:

El professor de Visual i Plàstica que a més és pessebrista i disposa d'una col·lecció de figures de pessebre, de diferents èpoques i autors, les va anar exposant totes, cada dos dies, en una vitrina situada en el distribuïdor central de l'institut. Aquestes figures eren exposades enmig de diferents decorats, acompanyades d'una descripció i, a més, de diferents anècdotes i comentaris referents a l'art figuratiu, a l'art i al moviment pessebrístic, al llarg de la seva història. S'hi exposaven també objectes relacionats amb el pessebre, acompanyats de la descripció dels materials emprats, les tècniques i la manera de construir-los.

La experiència va ser molt ben acollida per tots els sectors del centre. La direcció d'aquest va facilitar tots els recursos necessaris per a l'exposició.

Passades les vacances de Nadal, l'esmentada exposició va continuar, però aquesta vegada centrada en el fet artístic. Setmanalment exposen obres gràfiques i plàstiques de diferents autors (pintures, dibuixos, gravats, etc...), acompanyades d'escrits i comentaris al voltant de l'expressió plàstica: autors, materials, tècniques, procediments, biografies, períodes, moviments artístics, etc...

El que pretenia ser una activitat puntual, s'està consolidant i va derivant, amb les inquietuds i aportacions del col·lectiu, cap a altres vessants, i obté tot plegat una volada considerable.

El professorat hi participa aportant obres, també escrits. Un nombre important de pintors, especialment locals, cedeixen la seva obra per tal que hi sigui exposada. Els materials són exposats durant dos trimestres i el nombre d'obres i autors programats, en aquest moment, supera amb escreix les previsions.

Un crèdit variable d'Història de l'art, que s'imparteix en el centre, utilitza aquests materials per a treballar a les corresponents classes. El departament d'informàtica ha elaborat un programa que permet ampliar la informació visual i gràfica i que enriqueix, amb aquests mitjans, l'exposició. Cada cop més, el professorat del centre s'implica en l'experiència: com a exemple, podríem citar l'àrea de Música. Una de les exposicions

sobre un autordtxec va consistir en la presentació d'un gran nombre de gravats dedicats als grans compositors. La professora de música va ampliar el contingut de l'exposició amb una ressenya de tots aquests músics.

Des del departament administratiu del centre ha sortit la proposta de treballar amb l'alumnat de cicles formatius, una exposició dedicada a objectes diversos i curiosos. En aquest moment, l'alumnat i el professorat corresponent està treballant la proposta.

També estem organitzant una exposició fotogràfica, que tindrà una qualitat inesperada per la importància dels autors i de les obres que s'hi mostrin. Al mateix temps tenim previst una exposició de ceràmica espanyola en la qual participaran pares, alumnes i professors.

Així doncs, l'activitat del distribuïdor central de l'escola tot just ha començat, les iniciatives es multipliquen i desborden la pròpia organització. Però, al marge del fet cultural i participatiu, cal destacar l'interès, el diàleg i la relació personal que s'estableix en el conjunt del col·lectiu, especialment amb el professorat.

Aquest exemple ens pot il·lustrar que l'escola, els seus espais, els materials i especialment els seus recursos humans, fora de l'àmbit acadèmic, pot avançar cap a l'objectiu general transversal i imprescindible que suposa l'educació global i integral dels nostres nois i noies.

11.

Materials curriculars i altres recursos educatius.

L'elecció adequada dels materials curriculars i d'altres recursos didàctics, així com el seu bon ús, ens pot facilitar la tasca d'ensenyament i aprenentatge. A més, poden ser un instrument per a l'alumnat en l'orientació, consulta, reforç i ampliació dels continguts.

- El professorat ha de conèixer el currículum de l'àrea a impartir i l'ampli ventall de materials didàctics i recursos existents per a treballar-hi; ha d'analitzar-los amb profunditat i tenir criteri pedagògic per seleccionar aquells que responen millor a les necessitats del col·lectiu educatiu.
- Conèixer la tipologia de l'alumnat del grup-classe, així com les diferents maneres en què aquests processen la informació i aprenen, facilita la tasca educativa i la selecció dels materials curriculars i altres recursos didàctics.
- Per tal d'atendre la diversitat de l'alumnat, és convenient que la pedagogia emprada a l'aula sigui variada i diversificada; és per això, que els recursos didàctics i materials curriculars hauran de ser també variats i diversificats.

No entrarem en el concepte de diversitat, però convé veure les implicacions que té aquesta qüestió sobre els materials curriculars. Partint dels dos principis bàsics de l'atenció a la diversitat, per una banda, que tots els alumnes són diferents i que tots ells responen a diferents estils d'aprendre, i diferents ritmes, capacitats, motivacions i valors. Per altra banda, que en un model comprensiu, s'ha d'atendre a tothom proporcionant les respostes més adients. Aquests dos principis fan necessari una anàlisi i millorament sistemàtic de la pràctica docent. Cal esbrinar els problemes individuals i els grans problemes de grup. Un cop detectades les dificultats i el grau d'aquestes, hem de preveure les accions i ajuts, de diferents tipus, i posar fil a l'agulla. Estimular l'autonomia dels alumnes i fer un seguiment i una avaluació continuada que afavoreixi la presa de decisions i el reajustament sistemàtic dels recursos emprats. Per poder fer tot això, cal que el professorat tingui la capacitat de modificar el currículum, els procediments, la metodologia i l'elecció dels materials curriculars amb els que treballar.

Recursos educatius.

Dels diferents recursos que podem emprar a l'aula, el llibre de text té un paper preferent sempre i quan sigui adequat a l'alumnat. Avui resulta poc freqüent dubtar de la necessitat d'aquest instrument, si més no, per la presència i acceptació que té i ha tingut sempre entre els ensenyants i els alumnes.

L'experimentació del nou model educatiu, a Catalunya, va començar l'any 1985. Durant un llarg període els professionals que investigàvem i treballàvem a les aules, amb els currículums provisionals, havíem de produir tots els recursos didàctics amb els que realitzar la tasca docent; per un costat calia actualitzar els continguts i produir alhora els nous continguts a impartir; i per l'altre banda, calia investigar les possibles maneres de presentar-los per arribar al model comprensiu desitjat. Però aquests materials, bàsicament fotocopiats, a nivell formal, tenien greus deficiències.

Ara, el nou model educatiu està generalitzat i totes les editorials han produït les publicacions per a les diferents àrees del currículum de l'ESO, fins i tot, pel currículum variable. Convé fer una parada i reflexionar sobre aquests materials que, massa sovint, són un producte improvisat, degut a l'exigència comercial que demana estar presents en el mercat educatiu i que en molts casos no fan res més que tornar a proposar materials existents amb una composició actualitzada.

No hi ha cap dubte que altres materials publicats són el resultat d'una llarga reflexió i experimentació pedagògica. No entrarem en el tema de l'autoria, editorials, ni tan sols tractarem les propostes curriculars tot i que el tema ho mereix. Per altra banda, apareixen novetats en el currículum prescriptiu de l'ESO dignes de ser estudiades: la Música, l'Educació Física, la Tecnologia, la Visual i Plàstica, són un clar exemple d'aquest fet. Però, degut a la importància que té el llibre de text a les nostres aules, dedicarem el darrer apartat d'aquest article a fer un seguit de reflexions al voltant d'aquest recurs educatiu.

Disposar d'un ventall ampli de recursos a l'aula ens permetrà donar altres i millors respostes a les necessitats que presenti l'alumnat. El treball diari a l'aula ens permet recollir materials, imatges, gràfics, documents, lectures i exemples que poden facilitar la comprensió del tema exposat. Disposar d'un arxiu temàtic d'aquest ordre, i actualitzar-lo, ha de ser un treball sistemàtic del professorat.

Les diferents àrees del currículum precisen materials i estris diferents que convé tenir-los a l'aula. Però hi ha equipaments generals que convé disposar, com són: calculadores, instruments de dibuix, cúters, tisores, grapadores i materials fungibles (cartolines, cinta adhesiva, papersicolorits, mil·límetrats, transparents, etc.). a més, dels equipaments i materials fungibles específics d'àrea. Hem d'aconseguir que totes les aules disposin dels recursos necessaris que permetin oferir una resposta variada i diversificada i així, cobrir les diferents necessitats. La biblioteca d'aula, per exemple, és un instrument d'aquest ordre. Convé que disposi de diferents propostes editorials (llibres de text) per a les diverses matèries que s'imparteixen en aquell espai, diferents diccionaris, atlas i altres

llibres que es considerin necessaris. A més, convé disposar d'altres publicacions: revistes, diaris, catàlegs i guies.

Tots els alumnes han d'estar ocupats emprant els materials adients per a dur a terme les activitats proposades. L'experiència a l'aula ens recorda que sovint, un petit grup d'alumnes desmotivats, desordenats o amb poc interès per l'aprenentatge, no disposa dels materials i estris necessaris. No podem permetre que aquests alumnes facin el que vulguin ja que acabaran avorrits i avorriran als companys i companyes. Els hi hem de proporcionar els instruments materials necessaris per tal de que avancin en els seus aprenentatges. És imprescindible que tots els nois i noies de la classe estiguin treballant dintre de les seves capacitats i possibilitats; en canvi, les actituds de desídia no afavoreixen en absolut al col·lectiu.

El quadern de treball.

El llibre de text sovint ve acompanyat d'un quadern de treball que és el recull de totes les possibles activitats a treballar a l'aula. De forma ordenada, estructurada i amb aclariments i dades facilita la feina a l'alumnat i estalvia temps que es pot emprar per a treballar en altres activitats i accedir més fàcilment als objectius previstos. Sovint aquests materials estan impresos a una o dues tintes i el preu és assequible per a les famílies, equivalent al que representaria fotocopiar aquests materials. Hi ha editorials que no proposen quadern de treball, altres presenten quaderns a tot color amb materials complementaris fungibles, però aquestes propostes resulten cares i no deixen de ser un luxe excessiu i innecessari.

La guia didàctica.

Si el quadern de treball és una proposta útil però, del que es pot prescindir, la guia didàctica per al professorat, amb totes les pautes, metodologies, didàctiques i criteris per a treballar els diferents continguts, activitats i avaluació és del tot imprescindible. Depenent de com estigui formulada aquesta guia, el professorat pot decidir l'elecció o desestimació de la proposta editorial. Anàlitzem com hauria de ser aquesta guia per ésser útil als docents.

Introducció. Hauria d'explicar quin és i com s'estructura el projecte, l'articulació dels continguts i la nuclearització de la proposta.

Seqüenciació de continguts i modulació: El desplegament i distribució dels continguts prescriptius i la seva justificació.

Organització dels crèdits i estructura de les unitats didàctiques: Els objectius i els seus continguts propis i transversals. Orientacions i aclariments.

Les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Orientacions per a treballar aquestes activitats, suggeriments per a les altres activitats i la proposta per atendre la diversitat.

Avaluació: En aquest tema convindria fer un parèntesi i esbrinar si reuneix les següents condicions: Proposa pautes per avaluar? Les activitats d'avaluació constaten l'assoliment dels objectius? Hi ha pautes per tal que l'avaluació sigui contínua, integradora i globalitzada? Proposa l'avaluació inicial, formativa, sumativa i autoavaluativa?

Els audiovisuals.

Pel que fa als audiovisuals convé recordar que, malgrat disposem dels corresponents aparells, precisarem els materials audiovisuals a exposar (diapositives, transparències i vídeos). Totes les àrees haurien de disposar d'una col·lecció actualitzada d'aquests mitjans que, sense cap dubte, col·laboren, amplien, reforcen i clarifiquen els temaris exposats a l'aula.

Disposar d'audiovisuals, per a les diferents unitats i emprar-los amb regularitat és un treball que els departaments han d'aconseguir i/o produir. Un arxiu ampli i actualitzat d'aquests materials suposa un treball sistemàtic i que s'aconsegueix a llarg termini. Convé ser sensible als diferents temes que anem treballant a l'aula ja que en qualsevol moment ens pot aparèixer un llibre, revista, diari, gràfic, vídeo, o imatge fixa que podem emprar. Els centres han de disposar de cameres fotogràfiques per tal de copiar imatges diverses a diapositives. Les transparències es poden fer, però sovint són el resultat d'una fotocòpia en blanc i negre o color de qualsevol tema imprès.

Amb el vídeo passa quelcom semblant. Actualment amb l'oferta televisiva existent, disposem d'una infinitat de documents que poden il·lustrar qualsevol tema escolar; únicament cal disposar de la programació televisiva i seleccionar aquells que poden ser útils per l'àrea. També podem disposar de l'oferta comercial educativa existent en els centres de recursos i altres institucions. Tots aquests materials han d'estar ordenats per temes i han de tenir un fàcil accés. El recull d'aquests audiovisuals actualitzat és un suport inestimable a l'aula.

Podríem tractar el tema de "multimèdia" però la realitat escolar dels nostres centres no permet encara disposar d'aquest mitjà. No és ciència ficció suposar que, en un futur proper, totes les aules disposaran d'equips informàtics connectats a xarxes telemàtiques educatives i que aquest suport interactiu serà una eina més per a l'intercanvi d'experiències i l'interacció amb altres centres educatius. Atendre totes les diferències i donar respostes variades i vàlides a tot l'alumnat és un repte que requereix molta imaginació i sensibilitat. No oblidem que un noi o una noia que se sent atès i comprès per la xarxa escolar serà un alumne amb expectatives acadèmiques i personals; un ventall ampli de recursos educatius contribuirà en la consecució d'aquest objectiu.

El llibre de text.

Entre els diferents recursos que podem emprar a l'aula es troba el llibre de text. En principi podríem dir que l'elecció d'un llibre de text uniforma coneixements i accions, i oblida als subjectes, tots ells diferents, que requereixen tractaments i materials diferenciats. Però no és així, ja que el llibre de text, pot estar plantejat amb una concepció comprensiva, la qual cosa, demana un funcionament flexible d'aquest instrument per tal d'adequar-lo a les diferències personals; un repte difícil però possible. Aquest instrument és el mitjà més generalitzat a les aules i sovint l'únic recurs o el més important que s'utilitza. El llibre de text ha d'estar pensat per a l'alumnat, però sovint s'adreça al professorat. No podem caure en aquest parany que presenten algunes publicacions; però no és aquest l'únic indicatiu que ens pot fer descobrir aquest greu error. A qui va adreçada la introducció del llibre?, per exemple. Veiem a continuació un seguit de qüestions, en relació a aquest tema, que us poden ser útils a l'hora de reflexionar, valorar i decidir-se per una publicació concreta.

Els aspectes formals.

La indústria gràfica és un compendi entre tècnica i art. No tot ho fa la màquina, sinó la traça, el gust, l'estètica, el sentit i la mesura. S'imprimeixen els llibres a una sola tinta o a tot color; per a tota l'assignatura o fragmentada aquesta, en dos volums (cicles de l'etapa d'ESO), també per crèdits. La composició és el combinat del text, gràfics i il·lustracions, però la manera d'estructurar tots aquests elements, tècnics i artístics, serà un primer aspecte que hauré de valorar.

El tractament de la llengua.

El llenguatge ha de tenir una redacció diferenciada i adient per a les diferents edats a les que va adreçada, durant l'etapa (12/16 anys) dels alumnes. Sigui quina sigui l'àrea que es treballi, s'hauria de potenciar la comprensió i l'expressió escrita i oral, aquestes són capacitats bàsiques i instrumentals i el vehicle de comunicació imprescindible per aprendre qualsevol matèria. Aquestes capacitats no són responsabilitat única dels especialistes de l'àrea de llengües.

Els objectius.

Els objectius d'un llibre de text (didàctics, de crèdit, de cicle) han de determinar tipus i grau d'aprenentatge i s'han d'ajustar als objectius terminals establerts. Aquests objectius han de ser presentats a les pàgines del llibre, de forma entenedora, ja que van dirigits als alumnes.

Els continguts.

En el cas de Catalunya el currículum prescriptiu a treballar ve donat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat. Hi ha diferències entre els diferents currículums de les diferents comunitats educatives de l'Estat, tant pel que fa a la dedicació horària, com per els continguts. Una publicació per a tot l'Estat, malgrat sigui traduïda, no serveix per a totes les comunitats educatives. Davant d'aquest fet ens hauríem de preguntar: s'hi inclouen tots els continguts prescriptius del primer nivell de concreció? Són aquests, excessius i per tant inviables o inaccessibles? Manquen continguts prescriptius?

Els continguts s'ha de donar de forma compensada i coherent en els tres nivells corresponents (Fets i conceptes., procediments, i actituds, valors i normes). S'emfatitzen els conceptes, deixant a banda o menyspreant la resta de continguts?

A totes les àrees del currículum hi ha continguts que adaptats es poden impartir en diferents moments de l'etapa, però n'hi ha d'altres, considerats bàsics, per a construir els nous coneixements i ampliar-ne d'altres. Uns altres continguts cal anar-los recuperant en forma d'hèlix. Finalment, uns altres, requereixen actituds i procediments adquirits, com són: l'anàlisi, la reflexió, la interpretació o la concentració. L'experiència professional a les aules serà l'únic paràmetre que ens pot facultar per determinar quan i quins continguts presentar i en quin moment cal fer-ho. La dificultat que presenten els continguts corresponen al moment que es proposen? Tenen relació creixent en la dificultat amb els continguts exposats anteriorment? Reforcen i recuperen continguts anteriors bàsics per tal d'incorporar els nous continguts? Estan seqüenciats coherentment segons l'epistemologia de la pròpia matèria?. Però no només és el text del llibre que ens fa conèixer els continguts, també les imatges i gràfics que l'acompanyen. Hem de comprovar que el conjunt d'aquests tres elements sigui coherent, explícit i entenedor. La imatge o el gràfic ha de dir quelcom més sobre el text, ampliar-lo o reforçar-lo, però mai no pot omplir un espai de forma gratuïta, amb més o menys criteris estètics.

Els continguts transversals.

Però no són els continguts propis de l'àrea els únics que ha de formular el llibre de text; també haurà de tenir present els continguts transversals i que responen als objectius generals de l'etapa: l'autoestima, per exemple, actitud imprescindible per afrontar nous coneixements i que sense aquesta actitud difícilment es pot avançar amb èxit en el procés educatiu.

El llibre ha de tenir un espai de reflexió (autovaloració) que pretengui crear l'hàbit de reflexionar sobre l'aprenentatge i sobre els errors, ha d'estar pensat com una eina de regulació, un instrument que, de forma autònoma i crítica, ha de permetre a l'alumnat, presentar propostes per a millorar i recuperar; en definitiva, propiciar que l'alumne sigui el protagonista del seu propi aprenentatge.

Les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Totes les seqüències o unitats didàctiques han de disposar d'un ventall ampli d'activitats. El llibre de text no ha d'homogeneïtzar la pràctica docent. Com hem dit anteriorment, el fet de disposar de moltes

activitats permetrà al professorat el recurs de diversificar, tot seleccionant de les diferents propostes, les més adients pel seu alumnat. Han de tractar capacitats bàsiques, com són la deducció, la inducció, l'analogia o la classificació. Han de proposar diferents estratègies didàctiques: treball cooperatiu, individual, autònom, aconduït, debats, exposicions, anàlisi o interpretació de fets, la presa de decisions, el descobriment a partir de l'experimentació i l'assumpció de responsabilitats. Aquestes activitats haurien de ser motivadores, imaginatives significatives, funcionals i que estimulessin l'alumnat a la participació, raonament, tècniques d'estudi, autonomia en el procés, capacitat de recerca, atenció a la llengua escrita i oral, actituds crítiques i analítiques, investigació, valors socialment acceptats, respecte a les diferències, iniciativa, tolerància, confiança, interès per aprendre, satisfacció en l'exploració i processament de la informació. En el conjunt de les activitats d'ensenyament i aprenentatge s'haurien de contemplar activitats de reforç i d'ampliació pensades perquè l'alumnat les resolgui de forma autònoma.

Si el nou model educatiu proposa una renovació curricular, pedagògica i didàctica, també cal portar aquesta reforma als llibres de text que, en definitiva, són una eina més, al canvi que exigeix el nucli central de l'escola: l'aula.

12. Pautes i estratègies per avaluar.

L'avaluació en l'Ensenyament Obligatori ha de fonamentar-se en un principi de continuïtat i globalitat, respectant els seus objectius, les individualitats i els referents que marquen el grup d'iguals.

- L'equip de professionals educatius del centre haurà d'elaborar uns criteris generals d'avaluació per a tot el cicle de l'ESO, respectant els criteris generals del Sistema Educatiu, per tal de garantir un ensenyament sense prejudicis i que respecti les idiosincràsies del col·lectiu escolar.
- Els sistemes d'avaluació han de recollir el procés de l'alumne, per la qual cosa els equips docents hauran de vetllar per transmetre'n correctament la informació, la qual serà de caràcter intern i confidencial davant de la resta d'iguals.
- Les tècniques avaluadores dels alumnes seran rigoroses quant al objectiu que pretenen; correctes quant al nivell d'exigència i clarificadores pel fet que són un indicador dels nivells i dels ritmes d'aprenentatge dels alumnes, així com un element més de relació i organització de l'aula.

Per elaborar uns principis avaluadors en un Centre de Secundària hauríem de tenir clar que l'avaluació no és un fet puntual al final de la secundària obligatòria. Conceptes que molt sovint tots utilitzem per definir el que ha de ser la formació en aquesta etapa també s'han d'aplicar al mecanisme avaluatiu.

Continuïtat i globalitat.

La continuïtat en l'avaluació ens dona la possibilitat de fer un anàlisi del procés d'aprenentatge de l'alumne. Si durant el procés educatiu un alumne té diferents resultats el professorat tindrà possibilitats d'anàlitzar si ha recollit suficients informacions al llarg dels diferents períodes de temps escolar. Una cosa tan simple com aquesta queda moltes vegades supeditada a unes valoracions arbitràries del professorat que en un moment determinat valora segons les seves últimes percepcions. Si avaluem d'una forma continua la informació concreta que ens aporten tant les diferents proves com la informació més al·leatòria que està subjecte als diferents estats emocionals i escolars en la que estan

immersors, tindrem al final dels diferents períodes escolars una fotografia dels alumnes força clara.

Per altre banda, la globalitat és un concepte molt reivindicat des dels diferents punts de vista psicològics i pedagògics que incideixen en la pràctica educativa. Malgrat tot, i encara que en principi sembla clar que el professorat l'ha de tenir present en el moment d'avaluar, queda sesgat per la distribució i esmicolament del professorat en diferents especialitzats-matèries. Això vol dir que hem de ser conscients en el moment que es fan les sessions avaluatives de fer primer una mirada fragmentada a l'alumne i després tornar a recomposar la seva persona per tal de valorar les seves possibilitats d'una forma compensada. Aquest principi pren una importància capital al final de l'etapa de l'E.S.O., a on no únicament l'alumne ha d'avaluar-se per tal d'obtenir un reconeixement de les seves capacitats, sinó que també hem de orientar-lo cap a les seves futures possibilitats.

Alguns principis per avaluar.

Un cop hem establert els principis de continuïtat i globalitat en l'avaluació, l'equip de professionals hauria de definir quins són els referents per poder superar l'ESO, què fem amb els alumnes repetidors i com podem fer les recuperacions de les àrees-matèries; i evidentment tot això ha d'anar relacionat amb una filosofia d'igualtat, potencialitzadora de les diferents possibilitats individuals dels nostres alumnes.

Si el nostre projecte ens indica que hem de respectar la pluralitat i la individualitat, si ens diu que hem d'educar en democràcia i sense establir paràmetres sectaris, haurem de fer un Projecte Curricular que contempli una diversificació curricular suficientment ampla com per donar cabuda a tot el que hem dit i, a més a més, crear uns itineraris específics pels alumnes amb dificultats d'aprenentatge que, parlant des de la voluntat de respecte a l'individu, han de tenir l'oportunitat de recuperar-se.

Pel que fa als referents per poder superar l'E.S.O. haurien de definir-se : primer, segons els currículum i, en segon lloc, segons els objectius formatius. Segons el currículum cada alumne fa uns crèdits determinats que corresponen a diferents àrees. Per tal de fer una avaluació fonamentada en els principis que hem assenyalat s'hauria d'intentar valorar els crèdits com l'element que serveix al principi de continuïtat i l'àrea com el que ens serveix pel principi de globalitat. Aplicant aquesta mateixa fórmula hauríem d'extrapolar més i dir que tots els crèdits del currículum tenen un valor avaluatiu per analitzar el procés d'aprenentatge de l'alumne i que totes les àrees han de ser el referent per poder valorar i qualificar al final de la etapa.

En segon lloc, superar l'ESO depen del que el centre intenta potenciar dels seus alumnes i de quins objectius formatius es plantegi. És a dir, tenim clar que en la part subjectiva que tota avaluació comporta hem d'intentar ser, en lo possible, rigorosos? Des de l'avaluació dels diferents professors que incideixen en un alumne es poden donar

situacions contradictòries si no tenim clar què potenciem dels nostres alumnes. Les diferents àrees-matèria del disseny curricular de l'ESO formen un bloc, preferentment en el primer cicle per recolzar als no tant bons, i també per elaborar una avaluació que no únicament ens indica els nivells de coneixements adquirits, sinó també la maduració dels subjectes.

Dintre del que són uns objectius formatius haurien d'establir-se els criteris dels alumnes repetidors. La impressió actual és que els alumnes no han de repetir, però aquí la pregunta seria: per quina causa es pensa en aquest moment que no és bo que els alumnes repeteixen un curs? No hi haurà darrera una motivació purament econòmica? No existeix el perill d'oblidar el dret a rectificar que tenen els adolescents?

Comporta una situació diferent aquell alumnat que, també per decisió de l'equip de professors, passa de curs però amb unes matèries pendents. Aquí ens hem de plantejar de quina manera recuperarem la matèria? La recuperació, que sembla ser que és una paraula eliminada de la terminologia escolar, ha d'existir per dos motius: primer per l'alumne, ja que sinó es queda sense una part del seu bagatge formatiu i amb la sensació de que el que ha fet no serveix per res; i segon pel professor, ja que sinó es queda amb la sensació de perdre el temps i de no haver finalitzat la seva tasca.

Quan el professorat d'un centre educatiu ha enmarcat els principis o criteris de l'avaluació s'ha pres una decisió que afecta a les diferents àrees i als equips de professorat. En les diferents àrees s'ha decidit: quins són els crèdits que a nivell curricular conformen la matèria; quins són els crèdits que en funció dels alumnes s'han de fer; de quina manera el currículum variable influeix en la qualificació final; i com recuperarem les àrees/matèria pendents. L'equip de professors d'un grup ha de tenir present: quins seran els referents formatius globals per tal de decidir al final quins alumnes romandran un curs més al mateix nivell.

Quan es donen aquestes condicions, s'arriba a una situació de consens que permet treballar amb uns objectius clars. Això vol dir que si el professorat no passa pel procés d'elaboració, comentari i discussió del que ha de ser l'avaluació no s'aconsegueix treballar en funció de l'alumne d'una forma continua i global.

Tècniques avaluadores.

Després d'assumir totes les decisions de grup, els professors s'enfronten a una feina de caràcter més individual: quines són les tècniques avaluadores que com professional d'una matèria decideixo emprar davant d'un nivell educatiu? La resposta a aquesta qüestió també ha d'estar supeditada als principis generals de globalitat i continuïtat. Tal i com s'ha estructurat el nou sistema, una matèria consta de diferents blocs de continguts que hem de saber lligar per donar significació al que un alumne

apren. L'avaluació d'aquest lligam és el que ens dona el nivell d'aprenentatge, però també el nivell de maduresa. Per això és tan important definir un procés avaluador que reculli tots els aspectes que intervenen en l'aprenentatge d'una matèria. És a dir, no únicament valorarem en la nostra matèria el nivell que han d'assolir de coneixements, sinó també totes aquelles coses que fan més referència al camp de la maduració. Per tant hem de ser conscients de: com avaluar el procés d'aprenentatge? com avaluar la matèria? i com avaluar a l'alumne?

Per poder avaluar amb una certa sistematització el procés d'aprenentatge d'un alumne hem de saber d'on partim i fins a on volem arribar, i establir uns sistemes d'anàlisi i observació dels alumnes per veure el seu progrés. Aquesta avaluació es pot fer durant el mateix aprenentatge dels continguts.

Per poder fer l'avaluació d'una matèria de forma rigurosa, haurem de tenir en compta tots aquells criteris que s'han establert en quant a la proporcionalitat dels diferents continguts del crèdit. Les tècniques avaluatives que s'utilitzen per avaluar el rendiment d'un alumne han de ser rigoroses i el més objectives possibles. Hem de pensar que un professor està constantment avaluant. En canvi, pot haver moments en que l'interessa obtenir una informació concreta i aplica una prova. La suma de totes les accions avaluatives que fa són les que permetran emetre un judici i prendre una decisió sobre aquell alumne. Aquestes proves són alhora un control de l'eficàcia del sistema d'ensenyament-aprenentatge i un mitjà de seguiment. Per això hem de ser molt exigents en l'elaboració i aplicabilitat dels instruments avaluatius.

Hi ha un apartat que en aquest moment preocupa als educadors: les adaptacions curriculars i el com les avaluem. El dubta apareix quan nosaltres intentem avaluar amb els mateixos paràmetres un procés d'alumnes sense dificultats i un procés d'alumnes amb dificultats. La superació o no superació de l'etapa és el que ens preocupa. Una bona planificació del futur d'aquests alumnes ajudaria al professorat a fer aquestes adaptacions sense cap mena de conflicte.

La informació recollida, tant de caràcter qualitatiu com quantitatiu, és propietat de l'alumne i dels seus progenitors; es a dir, es convenient, per moltes coses, que el professor respecti una certa intimitat en quant al coneixement i la difusió d'unes valoracions. Es diu valoracions perquè moltes vegades ens excedim en explicacions orals dels rendiments individuals davant de tot el grup, i, hi ha moments, que per aquell alumne es contraproductiu.

D'altre part, la informació que s'acumula al llarg de l'ESO en les diferents avaluacions és encara més confidencial que la purament quantificable. Moltes vegades són estratègies i actuacions a fer per part de tot l'equip de professors i que no es convenient que es coneguin. D'altres són impressions d'alguns professors vers algun alumne i per tant no fiables com element avaluatiu.

La cultura avaluativa que tenim en aquest moment com professors ens ha donat una educació que ens porta a fer avaluacions per assignatures; es clar que el referent de les diferents matèries en el nou disseny ha d'existir, però sense oblidar que l'alumne és un sol subjecte i que les seves capacitats poden quedar compensades. El nostre subjecte sofreix una dissecció en el moment de l'avaluació final. I això no vol dir res més que únicament hem de ser conscients d'aquesta dissecció. Evidentment si som bons professionals hauríem de contemplar unes accions compensadores de les carències de l'aprenentatge, bé durant el mateix procés mitjançant el currículum variable, bé al final mitjançant un futur crèdit de reforç. Això únicament es viable si fem un procés avaluatiu continuu durant l'aprenentatge.

Disseny de tasques avaluadores.

Sobre la seva naturalesa.

- Implicar a l'alumne en algú dels moments en la consecució dels objectius d'instrucció específics.
- Afegir unes instruccions concretes, explicades clarament.
- Ser raonables o adaptades a les capacitats de l'alumne.
- Resultar en una realització o producte que es pugui analitzar fàcilment, donant-li al professor informació sobre el que s'ha après, com s'ha après i el nivell assolit per l'alumnes.

Sobre els resultats

- El professor ha de comunicar a l'alumne com pensa utilitzar els resultats d'una tasca d'avaluació.
- El professor ha de comunicar a l'alumne com planeja qualificar la tasca?
- El professor ha de comunicar a l'alumne com contarà la nota per les qualificacions finals?
- El professor ha de comunicar a l'alumne com utilitzarà els resultats per dir-li quina feina farà a continuació?
- El professor ha de comunicar a l'alumne quins elements de judici utilitzarà?

Sobre autoavaluació

Elements que els alumnes haurien d'avaluar en alguns crèdits per tal de reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge:

- Analitzar el conjunt del crèdit.
- Explicar la opinió: agrada/desagrada; interessant; necessari, aspectes crítics, etc.
- Comentar els resultats: no m'ho esperava, he tingut la nota que em mereixia, quina nota penso que em mereixia?

13. Curriculum i diversitat.

El currículum de la secundària obligatoria ha d'assegurar una formació bàsica al conjunt de la ciutadania: facilitar el desenvolupament d'habilitats, capacitats i procediments intel·lectuals, permetre l'adquisició d'un cos de coneixements generals i aconseguir la identificació activa amb els valors democràtics consensuats en la nostra societat.

- Afavorir el progrés educatiu de l'alumnat només es pot fer des del reconeixement de la seva diversitat, i això és incompatible amb un currículum tancat, uniforme i únic.
- La funció social del currículum s'assegura en l'establiment d'uns objectius generals prescriptius que han d'assolir totes i tots els alumnes al llarg de l'etapa secundària obligatòria.
- L'organització del currículum ha d'estar subordinada a la funció educativa i social de l'ensenyament secundari obligatori. L'adaptació curricular ha de servir per aconseguir que els alumnes superin l'etapa.

El canvi més radical que conté el nou sistema educatiu en l'etapa secundària obligatòria és el seu caràcter comprensiu concretat en l'establiment d'uns objectius generals comuns que han de ser assolits per la totalitat dels alumnes en acabar el seu ensenyament obligatori. Aquesta és una opció de política educativa que aposta per aprofundir en la democratització del dret a l'educació i ha comportat passar d'un currículum normativista, tancat i selectiu -l'antiga EGB, FP i sobretot el BUP- a un currículum obert que contempla la diversitat de l'alumnat com un fet i que exigeix al professorat, treballant tant individualment -a l'aula- com cooperativament -equip docent, departaments, nivell- la selecció, ordenació i seqüenciació dels continguts, així com la realització d'estratègies diverses d'ensenyament-aprenentatge que, partint dels diversos interessos, motivacions, capacitats i necessitats dels alumnes "tibi" d'ells cap al progrés educatiu.

Avui és evident que pressions polítiques des de sectors conservadors han introduït elements de contrapès, a vegades contraris a aquest principi estructurador del nou sistema educatiu; així doncs, veiem com a Catalunya s'estableixen uns objectius terminals d'àrea exhaustius que recorden els antics "programes", o bé es consenteix una política

discriminatòria que, a la pràctica, deriva la població escolar amb més mancances o necessitats - immigrants recents, nois/noies que viuen en medis marginals...- exclusivament cap a l'escola pública, deixant al marge els centres privats subvencionats, o bé s'accepta que alguns centres organitzin els alumnes i el currículum de manera totalment segregadora.

També hi ha inèrcies professionals que adoben el terreny en el mateix sentit, i les dificultats certes de la nova etapa, més la insuficiència de recursos formatius, d'incentivació horària, d'estímul al treball en equip i a la innovació, o de plantilles, fan que un nombre no menyspreable de professorat de secundària s'enquisti en el "tradicionalisme", sota el lema "más vale malo conocido que bueno por conocer".

Del currículum barrera al currículum trampolí.

L'organització del currículum no ha de construir una barrera per a saltar pels alumnes, sinó un trampolí que els impulsi endavant. Un currículum obert és aquell que contempla:

- Una part comuna dirigida fonamentalment a assegurar els objectius generals.
- Una part diversificada que atén la pluralitat de capacitats, interessos, motivacions dels alumnes i, per tant, ajuda amb el reforç aquells que ho necessiten i repta amb l'ampliació a la resta, així com també ofereix un marge d'optativitat en els itineraris formatius dels alumnes.
- La intervenció de l'equip docent i del departament en la concreció i innovació curricular.

Tant el currículum comú com el diversificat han d'estar planificats i integrats coherentment. El centre ha d'oferir un currículum variable estable que no hauria d'estar sotmès a les disponibilitats conjunturals de plantilla o a interessos personals de professorat o departaments, sinó que ha de respondre al tractament de la diversitat.

La part comuna del currículum.

L'organització de la part comuna del currículum ha de facilitar l'èxit de la majoria de l'alumnat i per tant cal evitar l'excessiva fragmentació, ja que aquesta no afavoreix el procés d'ensenyament-aprenentatge, especialment en el primer cicle. Deu, dotze, a vegades fins i tot més, matèries diferents a la setmana, algunes d'elles distribuïdes en dues sessions setmanals, amb els corresponents professors/es diferents no ajuden pas a la interacció educativa entre professor/alumne, ni a l'organització del treball a l'aula, ni al seguiment dels continguts curriculars, ni a la realització d'activitats interdisciplinars o

projectes de treball. Al mateix temps, aquesta fragmentació comporta que un professor tingui un número tan elevat d'alumnes i de grups que el coneixement del procés d'aprenentatge i la relació personal amb el seu alumnat es converteix en quelcom més aviat registral i burocràtic que no pas educatiu.

En el mateix sentit, l'organització en àrees i/o disciplines hauria de tenir en compte el temps didàctic (és una hora la seqüència de temps indicada per a totes les edats i totes les disciplines?). És freqüent a les nostres aules que s'iniciï una activitat i, just quan els alumnes estan treballant, sense temps d'acabar la feina ni de reconstruir col·lectivament allò que s'està fent i aprenent, s'acabi el temps de l'assignatura i el treball quedi a mitges, o bé s'encomani als alumnes "acabar-ho a casa". És freqüent també que el professorat no disposi de temps material per treballar la diversitat a l'aula, ja que això requereix, entre d'altres actuacions, que una part de l'alumnat treballi de manera autònoma, sense necessitat d'intervenció directa del professor/a, mentre aquest es dedica, individualment, o bé agafant-los en petits grups, a aquells alumnes que ho necessiten.

L'autonomia actual dels centres permet organitzar models més flexibles: cal que els nostres alumnes facin cada curs "totes" les disciplines? Estem segurs que l'acumulació diacrònica de continguts ajuda a l'aprenentatge? No es poden, per exemple, alternar en els cursos matèries tals com Ciències Socials i Ciències Experimentals? És que no es podria combinar sessions lectives d'una hora i sessions de dues hores? La flexibilització horària pot, de més a més, facilitar el treball interdisciplinar i la realització d'activitats fora de l'aula. L'especialització disciplinar tradicional del professorat del BUP i la FP no s'adiu amb la nova etapa secundària obligatòria. Ens cal ser professors d'àrea i avançar cap una concepció molt més globalitzada de la nostra tasca d'educadors.

La part diversificada del currículum.

L'optativitat no és el cos central d'un currículum obert sinó un espai vinculat a l'orientació socioacadèmica de l'alumne. El % d'optativitat ha de ser mínim en el primer cicle i no superar el 20% en el segon. El centre ha d'establir uns criteris que eduquin la capacitat d'elecció de l'alumnat per tal que aquesta no quedi subordinada a condicionants tal com el gènere, la capacitat, la motivació o les expectatives acadèmiques. El paper del tutor/a és, també aquí, molt important.

La part diversificada del currículum no consisteix en un temps lectiu ple de crèdits múltiples i diversos, que volen respondre als diferents interessos, fins i tot "modes", dels alumnes i/o professors i sobre els quals ells decideixen lliurement, sinó que és una eina fonamental a l'hora d'establir estratègies per donar resposta a la diversitat.

Cada àrea ha de disposar doncs d'una oferta estable de crèdits variables d'ampliació -per aquells alumnes que superen fàcilment els objectius comuns i que, recordem, formen també part de la diversitat- i de reforç. Aquests crèdits variables poden

ofertar-se durant tot el curs -opció que requereix una ràtio professors/alumne alta- o bé concentrar-los en un trimestre determinat.

Hi ha centres que aboquen hores de variables a reduir la ràtio d'alumnes en els crèdits comuns: un exemple pot ser el centre que de dos grups de 30 alumnes en fa tres deixant la ràtio a 20. Aquesta opció, tot i que pot reduir bastant l'optativitat, pot ajudar a millorar la diversificació del treball a l'aula, el seguiment individual de l'alumne així com la flexibilització temporal en algunes matèries (així es pot organitzar fàcilment un reforç especial per a un nombre reduït d'alumnes que presentin retards instrumentals greus en alguna àrea, ja que es disposa de tres professors/es per dos grups).

El treball en equip.

El treball en equip és un requisit pràcticament imprescindible per desenvolupar una organització curricular en un ensenyament comprensiu. Sense detenir-nos en el paper dels equips docents, les coordinacions de nivell i les coordinacions d'àrea, ja que aquest és un tema al qual es dedica un dels punts posteriors, sí que cal insistir en que els encerts en la concreció del currículum provenen sovint del treball col·lectiu i de la facilitat que aquest dóna per multiplicar propostes, tempteigs, recursos o rectificar errors. Arribar a compromisos concrets de treballar en totes les àrees determinades estratègies procedimentals augmenta l'eficàcia dels aprenentatges, així com arribar a consensos concrets sobre el treball de valors ajuda significativament a la cohesió del centre i a la convivència positiva i cooperativa de tota la comunitat educativa.

Actualment són més habituals en els centres les discussions sobre com classificar i agrupar l'alumnat o sobre quins són els requisits que s'exigeixen per "donar" la titulació de l'ESO que sobre els continguts i les estratègies del desenvolupament curricular. Com si fos possible tractar aquestes temes separatament. *Ni l'agrupació heterogènia dels alumnes, ni la mal anomenada "homogènia" -agrupant els alumnes en funció de nivells acadèmics o destreses inicials en grups tancats- asseguren per si mateixes el progrés educatiu de l'alumne.*

Es freqüent que la separació d'alumnes segons nivells acadèmics provoqui no tant una adaptació sinó una rebaixa dels objectius i la metodologia didàctica i un conformisme amb la situació de partida dels alumnes amb més necessitats. A vegades es generen fins i tot elements de rebuig i de marginació entre alumnes i fins professors. Sovint aquestes agrupacions emmascaren problemes disciplinars o volen solucionar actituds negatives, violentes, d'alguns alumnes oferint-los fer allò que a ells "els vingui de gust fer".

També és cert que en agrupacions heterogènies, el tractament de la diversitat es pot reduir a la coexistència de tot tipus d'alumnat sense que es diversifiquin les estratègies d'aprenentatge ni la diversitat es tradueixi en un desenvolupament social del conjunt de l'alumnat.

L'ensenyament secundari obligatori és una etapa comprensiva i això obliga a canvis profunds en la mentalitat i l'estil d'ensenyar a molts dels que hem estat professors de l'antiga secundària postobligatòria. Aquests canvis afecten sobretot a l'hora de:

- Programar els objectius i estratègies pedagògiques de cada àrea: cal fixar clarament els objectius mínims a assolir i preveure ritmes diferents d'ensenyament-aprenentatge que es desenvoluparan de manera simultània a l'aula. Això, necessàriament, requereix augmentar el temps d'activitat de l'alumne a l'aula.
- Establir els criteris d'avaluació, donat que l'ensenyament comprensiu l'avaluació és més una eina que mesura el progrés que no el llistó únic que han de superar tots els alumnes.
- Augmentar el temps d'activitats en grup i treball cooperatiu entre l'alumnat de manera que també els alumnes treballin en la diversitat.

Les possibilitats organitzatives del currículum permeten models d'agrupació dels alumnes flexibles, no uniformes, que facilitin la mobilitat d'acord amb els ritmes d'aprenentatge i desenvolupament dels alumnes, i els permetin també un marc grupal de referència: traspassar hores de la franja variable del currículum per tal de flexibilitzar amb ràtios adequades algunes àrees comunes, ubicar alumnes en grups en funció de les seves necessitats concretes en cada àrea de coneixement i d'altres.

La realització de projectes de treball interdisciplinar en grup -el crèdit de síntesi pot ser-ho- és una eina important en el tractament de la diversitat doncs diferents capacitats, interessos, motivacions es posen en joc per sumar resultats.

Un currículum obert també ens permet poder planificar per a alguns alumnes itineraris en cicles de tres anys que els estalviïn les inútils repeticions de curs.

Aquells alumnes que necessiten adaptacions curricular molt específiques -per discapacitats importants o bé per trastorns conductuals o socioafectius greus- han de disposar de recursos especials dins i fora del centre però la utilització d'aquests -UACs, aules taller, educadors de carrer...-no ha de suposar mai la separació d'aquests alumnes de la dinàmica general del centre.

Organització de les unitats d'adaptació curriculars

Fragments de l'Informe presentat pel Coordinador d'adaptacions curriculars al claustre d'inici de curs.

"Entenem que els alumnes que reben un tractament d'adaptació curricular no surten de l'aula perquè la resta de companys i els professors "treballin tranquils". Partim de la idea que alumnes "normals"

ho són tots, cadascun amb les seves particularitats, i que el centre ofereix a cadascun totes les eines al nostre abast per tal que progressi tant com pugui. Que uns, per circumstàncies personals, familiars, econòmiques... tinguin més dificultats amb un o altre professor, i que això, de retop, s'arregli amb les adaptacions fora de l'aula és una qüestió "de més a més" (de la qual ens beneficiem tots, però sobretot l'alumne). Partint doncs que són alumnes que necessiten ajut, vejam la tipologia dels que considerem que necessiten l'adaptació:

- Alumnes amb dificultats sensorials, deficiències perceptives, de raonament...(són un tant per cent mínuscul)
- Alumnes que, arran de dificultats en el procés d'aprenentatge en la primera etapa escolar, sobretot entre els quatre i els set o vuit anys, arrossegueu unes mancances enormes de comprensió, expressió, raonament. Semianalfabetisme funcional, cap comprensió per als llenguatges matemàtics, poquíssima percepció d'estructures espacials i manipulació tecnològica. Suposen un 4-5% de la població en edat escolar i no necessàriament mostren problemes de conducta a classe (com més creixen, però, més tendència mostren a l'absentisme, la seva evolució dependrà en bona mesura de la seva relació amb el grup-classe.
- Alumnes que, sense que en un principi haguessin de tenir mancances en l'aprenentatge s'hi han vist abocats arran de: quadres familiars desestructurats, situació econòmica desequilibrada que sol repercutir en la situació familiar i en la manca de control de l'alumne, moltes hores al carrer, grup/banda d'amics com a marc continuat de referències... Són alumnes que, arribats a segon i tercer d'ESO, mostren un allunyament tan gran dels continguts i procediments escolars, que poden mostrar-se molt inhibits, absentistes o altament problemàtics a l'aula. Les seves possibilitats de reacció davant del professor són limitades i dependran de la iniciativa d'aquest. El seu nivell de coneixement no és gaire superior al del grup anterior, si bé motivats, són capaços d'evolucionar bastant ràpidament en els llenguatges instrumentals.

Aquests dos darrers grups agraïxen gairebé de manera immediata la seva adscripció a un grup d'adaptació i sovint els resultats en el camp de la motivació i dels aprenentatges d'actituds, mètodes i llenguatges instrumentals són ostensibles ràpidament. A nivell personal, els canvis en l'autoestima, la imatge que té de si mateix l'alumne i la conseqüent evolució en la concepció social i de deures són enormes en dos anys d'adaptació.

Normalment no considerem dins aquests grups d'adaptació fora de l'aula alumnes que presenten problemes a classe, que suspenen molt, però que no deriven d'aquella mancança personal, ni de la manca del domini bàsic dels llenguatges instrumentals (cosa que no s'ha de confondre amb fer moltes faltes d'ortografia o suspendre matemàtiques). Poden arribar a ser més conflictius que els anteriors, a vegades, però el marc conceptual, mental seu pot ser treballat des d'una tutoria intensa, amb tants suports com calgui.

Grups d'adaptació.

El centre té un total de 680 alumnes d'ESO. Tot el professorat està directament implicat en aquestes adaptacions, doncs tots els Departaments tenen assignats un o altre nivell de UACS. Els professors que desenvolupen aquesta tasca treballen per àrees, no pas per disciplines. Reben, això sí, un suport directe dels dos psicopedagogs del centre i hi ha una coordinació pedagògica específica per a aquests grups

1r. ESO. Dos grups de 12 alumnes que surten 12 hores del grup mare (surten de català, castellà, matemàtiques i anglès)

2n ESO. Dos grups de 9 alumnes que sorten 12 hores del grup mare (català, castellà, matemàtiques i anglès)

3r. ESO Dos grups de 9 alumnes que surten 18 hores de classe 4art ESO Un grup de 10 alumnes que surt 18 hores de classe

Hi ha també un grup de repetidors de 4art. (18-20 alumnes) que treballen totes les assignatures amb menys professors, adaptació curricular i molta orientació personal i professional.

Notes sobre l'avaluació i la qualificació final

Els model de qualificació que reben aquest alumnes, han estat adaptats per tal que l'avaluació sigui una altra eina d'estímul, de manera que l'alumni rebi un comentari desglossat, orientador i, quan calgui, encoratjador (en molts casos això els anima, sobretot els primer mesos, perquè es troben amb les primeres notes "no escandaloses" que reben des de fa anys)

La possibilitat d'accés al títol de Secundària queda fora de tot dubte des del moment que:

- Alguns d'aquests alumnes mostren una millora quantitativament i qualitativament molt superior, al llarg de dos o quatre anys, que alguns dels seus companys que no formen part del grup d'adaptació, i són capaços d'accedir a estudis posteriors (mòduls, fins ara).
- Algunes de les experiències d'alumnes aprovats han donat uns resultats excel·lents (al costat d'altres que no han acabat els seus estudis posteriors, és clar)
- La mateixa possibilitat d'accés al títol és un dels incentius més poderosos per treballar amb aquests alumnes. Sobretot quan alguns, amb catorze anys, ja s'havien fet a la idea que amb setze no tindrien cap mena de títol (i actuaven en conseqüència).

Repartiment de tasques

Cada un d'aquests grups d'adaptació té el seu tutor. L'alumne, però, també assisteix a la tutoria del grup mare. Aquesta és l'eina fonamental d'inserció de l'alumne en la dinàmica general del seu nivell i del centre.

...Hem de tenir en compte que tots som professors d'aquests alumnes, no només el que els tenim en grups d'adaptació, i que un revés en un variable pot tirar a terra una feina de construcció de mètodes, motivacions, actituds... que és molt lenta. Llavors, hem de provar, en la mesura que sigui possible, d'atendre aquests alumnes a classe tenint present aquesta tasca que s'està realitzant. Sovint dóna bons resultats posar-se en contacte amb els professors que treballen amb aquest nois en les àrees afins al variable. Sovint dóna resultats excel·lents que l'alumne vegi la intenció del professor d'ajudar-lo "a aprovar" (és una observació que fan sovint al seu tutor de grup adaptat, fins al punt que gairebé cada any i de manera espontània, acaben fent una simplista reducció del professorat en "aquells que m'ajuden i aquells que són contra meu").

... Pensem que en molts casos són nois i noies que estan reaprenent a aprendre, gairebé reaprenent a anar a classe i que molts d'ells fa poc que hi troben algun sentit, o que han assumit que no hi tenen altre remei i que posar en poden treure el títol, etc.. Obviament se'ls pot "castigar" com a qualsevol altre alumne, però precisament no "d'entrada", pel fet de venir del grup d'on vénen.

Recordeu que us pot ajudar molt parlar amb el professor corresponent d'àrea adaptada, també perquè us doni suport, des de la seva hora, a alguna activitat que vosaltres impartiu. Aquest us agrairà que li demaneu aquest ajut, sovint, perquè l'alumne sol motivar-se molt quan veu que pot anar al grup "normal" i treure alguna bona nota.

.../...

De moment

Si, quan acaba el cicle, l'alumne (que per les condicions familiars, socials... que sigui partia d'unes dificultats enormes per integrar-se a l'IES, però sobretot de cara al seu futur posterior) ha aconseguit millorar la seva sociabilitat, la seva convivència, les habilitats metodològiques i instrumentals de què partia, si ha après com funciona la seva societat i s'hi pot desenvolupar millor, si ha millorat la seva autoestima, si ha tingut professors i tutors que l'han escoltat i és tutorat en el seu futur professional, o en futurs estudis, i tant si tot això passa per haver assolit un títol com si no, haurem fet una bona feina, i haurem fet bé la nostra feina.

Font: De l'informe al Claustre inicial del curs 98-99, presentat per Josep Lluís Badal, coordinador d'Adaptacions curriculars a l'IES de Castellar del Vallès.

14. La integració escolar a l'ESO.

La comunitat educativa ha de vetllar per la integració escolar de tots els alumnes, oferint la millor resposta inclusiva possible, millorant la organització dels centres per aconseguir una escola comú per a tots.

- La integració és un procés que ha d'implicar tot el centre, tota la comunitat educativa, i no únicament els especialistes de la pedagogia i la psicologia.
- La integració ha d'aportar condicions per tal d'aconseguir una millora en la qualitat de l'ensenyament, enriquint-lo, i provocant una optimització metodològica, així com un desenvolupament professional dels ensenyants.
- Mitjançant la integració els centres eduquen en i pel respecte de la diferència.

La integració és un concepte dinàmic i pol·lisèmic i, en conseqüència, es presta a diverses interpretacions i conceptualitzacions. Una primera interpretació ha considerat la integració com una eina per tal d'aconseguir la normalització. Dins d'aquesta primera aproximació, molt sovint s'ha entès la integració com un sinònim d'escolarització; és a dir, integrar significaria incorporar als centres a tots els alumnes en edat escolar, fossin quines fossin les seves característiques individuals. En el context escolar, la integració representaria la consecució del dret de tots els alumnes a gaudir d'una educació que garanteixi a cada persona el màxim desenvolupament possible que sigui capaç d'assolir. En última instància, estaríem emprant el terme "integració" com a sinònim de "normalització". Es necessari entendre, però, que la integració deu anar més enllà del fet d'escolaritzar alumnes diferents a allò que socialment es considera "normal" i que la normalització fa referència a les relacions que s'estableixen entre les persones molt més que a les persones mateixes en tant que normalitzar implica integrar a les persones en el medi social.

Una segona conceptualització, s'ha centrat més en la consideració de l'ajuda pedagògica necessària, en considerar la integració com una resposta a necessitats educatives especials dels diversos alumnes. Integrar és donar resposta a allò que les persones, totes les persones, necessiten per a viure en una societat democràtica dintre de les possibilitats i opcions de valor que cada persona faci de forma autònoma. És evident que avui en dia qualsevol alumne té moltes més possibilitats per a integrar-se en la vida social que en el passat.

De les dues concepcions, molt més properes del que sembla, es desprén que integrar és reconèixer el dret de les persones a la diferència. No es tracta, doncs, d'atorgar igualtat de drets educatius i igualtat d'oportunitats. No es tracta "d'admetre" alumnes diferents, sinó que els centres deuen donar resposta educativa a aquestes diferències; és a dir, deu donar la possibilitat d'aprendre el màxim que li permetin les característiques de cada un dels alumnes. Això vol dir que considerem que el concepte d'integració no fa tant referència a les persones, sinó a les necessitats educatives especials dels alumnes. És precisament en el concepte general de diversitat en el que la integració troba el seu sentit més ple i ampli. Per tant, la integració és un procés i una opció educativa, tècnic, polític i ètic.

En l'actualitat, el terme integració s'està substituint progressivament pel d'inclusió o escola inclusiva, entenent que mentre el primer fa referència a les persones, el segon fa referència als centres que són, lògicament, els que deuen posar en pràctica les respostes necessàries per tal de no excloure ningú del procés educatiu.

Les necessitats educatives especials

El concepte de necessitats educatives especials fa referència a aquelles necessitats educatives que un alumne pot presentar en la seva escolarització en els centres i que poden ser transitòries o permanents. És a dir, que podem parlar de necessitats educatives especials d'una forma àmplia (transitorietat), vinculada a una estratègia d'igualtat d'oportunitats, o estricta (permanència de les necessitats educatives especials). Es tracta d'emfasitzar l'ajuda que un alumne ha de rebre en un moment o altre, o de forma permanent. Aquesta idea fa referència a la diferència que existeix entre tots els alumnes, en els mètodes i estils d'aprenentatge i en la necessitat d'un programa adaptat per a aprendre millor.

Reconèixer les diferents necessitats educatives dels alumnes no deu implicar etiquetar i classificar l'alumnat perquè suposaria reduir les pròpies possibilitats dels alumnes i rebaixar les expectatives que es tenen d'ells. Alhora el propi procés de classificació d'alumnes implica un augment del nombre que es consideren problemàtics en un moment determinat de la seva escolarització.

Una escola de la diferència.

Una escola de la diferència és una escola que educa respectant aquestes diferències. En conseqüència és una escola que ha de restar oberta a la comunitat de la que provenen aquestes diferències i on aquestes diferències tenen una presència important. Aquesta escola ha de plantejar-se un currículum flexible i obert a la societat en la que està

inserir-la. Es necessària una bona comunicació entre l'escola i l'entorn social i una participació activa de tota la comunitat educativa.

L'escola que integra ha de ser, també, una escola diferent, perquè deu organitzar-se de forma diferent i ha d'ensenyar de forma també diferent. En aquesta línia, cal parlar d'integració en general, perquè no és un procés exclusivament escolar.

Però, sens dubte, la idea de formar una escola on l'heterogeneïtat dels seus alumnes sigui notable, un aula on les diferències de possibilitats dels seus alumnes sigui important, ha de xocar forçosament amb la tradició dels centres. Els professorat de secundària no ha rebut la formació necessària per a trencar les barreres ideològiques i professionals que representa ensenyar continguts diferents a alumnes diferents. Per altra part, hi ha una manca de reflexió sobre les peculiaritats de la integració en els centres de secundària que la generalització de la integració no ha fet més que accentuar. De fet, en la secundària obligatòria, hi ha un reconeixement explícit de les dificultats, quan no és purament un reconeixement de la impossibilitat, d'escolaritzar a determinat tipus d'alumnes. Les unitats d'escolarització externa en són un bon exemple.

La integració educativa en els centres.

Sovint alguns alumnes presenten unes situacions personals que fan necessari un recolzament educatiu específic. És lògic manifestar que posar en marxa programes d'integració en els centres d'ESO no implica necessàriament disposar de les millors condicions per a portar a terme l'escolarització de determinats alumnes. En aquest sentit, podem considerar diverses situacions en l'ajuda a aquests alumnes:

- a) L'alumne plenament integrat a la classe amb recolzament extern i seguiment en el propi centre i a l'exterior.
- b) L'alumne segueix la major part del currículum a la classe i en determinats moments reb una ajuda a l'exterior o a la pròpia classe per part de personal especialitzat i dels professionals de l'ensenyament responsables del seu procés d'aprenentatge.
- c) Un alumne no pot seguir el currículum ordinari de forma completa i realitza la major part del currículum fora de l'aula (UCAS)
- d) Un alumne no pot fer cap activitat al centre i realitza la seva escolaritat de forma provisional en un centre adaptat de forma temporal (UEE).

Organització d'una escola de la diferència.

Voler una escola per a tothom implica, necessàriament, establir un conjunt de mesures organitzatives en els centres d'ESO per a donar la millor resposta possible a les necessitats educatives de la comunitat educativa. Evidentment, els IES presenten una

organització més complicada que l'ensenyament primari i un nombre més alt de professorat. Destacarem alguns aspectes que considerem importants:

- *Recursos materials.* Per tal de fer efectiva l'ajuda als diferents alumnes pot ser necessari disposar de materials específics per a donar resposta a la necessitat educativa específica. És important considerar l'estructura i el tamany dels centres, el nombre d'alumnes per aula, els aspectes arquitectònics que poden impossibilitar o afavorir la integració, així com la supressió de les barreres arquitectòniques, els recursos didàctics necessaris per a una donar resposta a determinades necessitats. Val a dir, a tall d'important anècdota, que amb la introducció de personal psicopedagògic en els centres de secundària no s'ha acompanyat la necessitat de dotar uns espais físics per desenvolupar la feina ni uns recursos materials, espais que s'han de negociar i que suposa una feina extraordinària.

- *Els professionals.* Aconseguir que el professorat es responsabilitzi i prengui la iniciativa de crear una escola per a tothom, és el primer factor d'èxit. Però, malgrat remarcar la necessitat de que sigui tot el centre, tota la comunitat educativa, qui es compromet a integrar els alumnes, és necessari en alguns casos disposar de personal especialitzat per tal d'assessor el professorat i recolzar l'alumne. Val a dir, que la dotació personal en els centres de secundària és molt insuficient. La figura del psicopedagog és ambigua, havent-se deixat la concreció de les seves funcions en mans dels equips directius que, ben sovint, no saben com utilitzar aquest recurs personal. Caldria també redefinir les funcions dels equips d'assessorament psicopedagògic per fer-los rentables en els centres, situació que està actualment en una clara indefinició. La formació del professorat adquireix una importància decisiva en els centres de secundària ja que no hem d'oblidar que una gran part del professorat que imparteix la ESO prové de llicenciatures universitàries on no han rebut cap preparació pedagògica excepció feta del CAP. Ampliar els equips psicopedagògics, significaria proporcionar més formació interna al professorat i més respostes educatives als alumnes.

Val a dir que no ha ajudat gens a la pràctica de la integració a la secundària la minsa o nul·la participació en les decisions integradores. El consens s'ha imposat, en clara paradoxa, des de les autoritats.

- *Aspectes formals.* Tota l'organització del centre deu contemplar la resposta a les diversitat de l'alumnat. I aquesta manera de fer deu plasmar-se, explícitament, en el projecte educatiu del centre i en el Projecte Curricular

- *El currículum.* Una societat democràtica deu garantir uns ensenyaments mínims i comuns per a tots els ciutadans. Una escola integradora deu garantir l'accés a un currículum comú per a tots els alumnes. Però comú no vol dir igual, sinó que fa

referència a aquells coneixements bàsics per a viure en una societat actual. Tots els alumnes, en major o menor grau, deuen disposar d'un currículum adaptat a les seves necessitats i característiques. Però això no implica fer un ensenyament personalitzat diferent per a cada alumne, sinó ser conscients de les seves possibilitats en un moment determinat i donar l'ajuda que es necessiti.

En la pràctica, la necessitat de realitzar adaptacions curriculars i portar-les a la pràctica topa amb dos importants problemes: la manca de recursos personals o de temps per a elaborar-los i el canvi de metodologia d'ensenyament per a portar-los a la pràctica amb èxit. En molts sentits, la heterogeneïtat que es presenta a la secundària, molt superior a la primària, deuria contemplar altres eines o altres condicions per a elaborar i aplicar currículums adaptats.

- *Agrupament dels alumnes.* A l'escola secundària, l'heterogeneïtat dels alumnes s'accentua. En alguns casos, aquesta heterogeneïtat pot ser excessiva i es fa difícil aportar l'ajuda que cada alumne necessita. Agrupar els alumnes de forma homogènia és impossible, i, en alguns casos, indesitjable. Els agrupaments flexibles permeten reduir l'heterogeneïtat a uns nivells en què la tasca educativa pugui fer-se en condicions millors. La integració d'alumnes en grups on puguin rebre l'atenció que necessiten dintre dels centres ordinaris, on el context i les activitats presenten una àmplia varietat, són un factor essencial de desenvolupament de tota la comunitat educativa.

Propostes d'organització de la integració escolar a l'ESO.

Algun tipus d'alumnes, especialment en l'Educació Secundària Obligatoria, no es poden integrar dins d'un centre ordinari o bé dintre d'unes tasques ordinàries. Es tracta, generalment, d'alumnes amb problemàtiques conductuals, agreujades per una manca de motivació o de coneixements que els centres no poden atendre de manera mínimament raonable. Actualment s'han posat en marxa les anomenades modificacions curriculars, Unitats de Currículum Adaptat (UCAS) i Escolarització Compartida.

- *Modificacions curriculars.* Pels alumnes que no superen els objectius mínims establerts en el currículum es poden proposar diferents situacions. L'IES Miquel Bosc i Jover, D'Artés, ha assajat establir un contracte didàctic entre els alumnes, els pares i el centre, comprometent-se, bàsicament, a respectar les normes del centre i fer les tasques en regularitat. D'altra banda, realitzen crèdits optatius al cinquanta per cent i han suprimit les àrees de Música i Visual i Plàstica. En qualsevol cas, la supressió d'àrees ha de respondre a impossibilitats manifesta per cursar-la.

- *Escolarització compartida.* Quan un alumne presenta trastorns conductuals greus i un nivell acadèmic baix i la seva estada en el centre el perjudica clarament, es pot escolaritzar l'alumne en un centre

especialitzat, però reconegut pel Departament d'Ensenyament, per tal d'assegurar la seva formació laboral, i la formació instrumental bàsica. En qualsevol cas, l'alumne segueix vinculat al centre ordinari, que té l'obligació de fer el seguiment. Al nostre entendre existeix un buit legal i un reconeixement en l'horari de la persona que ha de fer el seguiment.

- *Unitats de Currículum Adaptat.* Són una eina per aquells alumnes que rebutjen el marc escolar, les activitats massa teòriques i poc immediates i amb un cert grau de motivació per integrar-se al món laboral. Les UCAS són semblants a les aules-taller, i s'organitzen dintre del centre ordinari. Cal evitar que els alumnes de les UCAS únicament es relacionin entre ells

Fonts: *Elements Curriculars i organitzatius en l'atenció a la diversitat a l'ESO.* Departament d'Ensenyament

15. Els que no acaben l'ESO.

Algunes i alguns alumnes, malgrat tots els processos escolars per tenir en compte la diversitat, arriben als setze anys sense acabar l'ESO o acabant-la sense assolir tots els objectius previstos. La idea clau que ha de presidir aquest cicle educatiu és la de que tothom ha d'arribar a allò que es considera un llindar educatiu mínim, una mena de "salari mínim cultural". Si més no, el final de l'ESO no ha de representar la problematització definitiva de l'itinerari educatiu personal.

- Les diferències d'èxit en acabar l'ESO són de molts tipus, per la qual cosa cal tenir present les diverses formes d'entrar en conflicte amb l'escola (i l'escola amb ells i elles) que presenten els adolescents.
- Potser si alguna cosa ha tenir present l'escola és evitar que, malgrat les dificultats, una part de l'alumnat visqui i acabi la seva escolarització obligatòria amb un sentiment arrelat de negativisme i inutilitat personal i social. Es responsabilitat de l'escola no contribuir a crear i reforçar aquestes vivències i percepcions.
- Davant de la temptació per considerar com a prioritaris els objectius més academicistes ha de posar-se l'èmfasi en tots aquests objectius d'etapa que tenen a veure amb l'assoliment de capacitats personals i hàbits socialitzadors.

Una lectura global de la realitat educativa que es dona al final de l'ESO ens faria descobrir un panorama complex de dificultats educatives. En primer lloc trobaríem un grup d'adolescents inserits vitalment i socialment en la tensió, envoltats de dificultats i conflictes. Són "alumnes en conflicte", alumnes que viuen l'escola –i viceversa–, com a problema. Al final, no obtenen el títol. Són personatges que ha tendit a l'absentisme i han tingut una adaptació escolar conflictiva. Han patit a l'escola i tenen una identificació negativa amb el seu centre en concret i, potser amb tots. Alguns d'ells i elles⁴ són o han estat repetidors i estan en una fase de gran desmotivació. La resta forma part dels que anomenaríem "estudiants resignats", amb molt poca aplicació i interès escolars (la seva vida no passa ara per allò que és escolar). Gran part d'ells i elles són un grup d'alumnes en els quals s'afegeix com a dominant la presència de famílies amb dificultats. Famílies

⁴ Més enllà de les expressions no sexistes que hem de fer servir, en realitat aquesta categoria està fonamentalment representada per nois.

presidides per la fragilitat social i per l'absència de cohesió interna (sovint monoparentals), vivint en barris populars o suburbials. Com es deia a un estudi recent, es tracta *"d'un grup de nois i noies en el que tendeix a predominar la tensió, el desànim, la dificultat per autovalorar-se, que busca la sortida fora de l'escola i al que la família potser tan sols afegeix crisi"*.

Un altre grup podríem dir que es troba en una situació de contradiccions educatives. Representa un conjunt de nois i noies en els que sovint no s'hi pensa, però que cada dia més ocuparà un lloc rellevant. Són nois i noies endinsats en les tensions que suposa per a bastants ser adolescent avui i, alhora, anar a l'escola. En bastants casos les tensions s'han acumulat durant l'ESO i, en d'altres, són el resultat de moments de crisi, provisionals i transitoris, que esclaten a quart, quan haurien d'obtenir un títol que no sempre se'ls donarà. Completa la descripció del context un tipus de família en el que predominen les noves classes mitjanes. Pares i mares que traslladen als fills unes expectatives socials d'èxit associat a la titulació, la universitat, els bons rendiments acadèmics. Es tracta potser d'un grup que *"a més de les contradiccions vitals i educatives amb l'escola, suma tensions familiars derivades de les il·lusions professionals que el pare i la mare han construït sobre el seu fill o filla"*.

Hi ha però un tercer context educatiu que no està dominat ni pel conflicte ni per les contradiccions. Es tracta de una situació que afecta a nois i noies en procés de recuperació de part de les seves dificultats escolars, amb panorames familiars de poc estímul cultural i situacions escolars que, per sort, en alguns casos ha cercat i trobat formes de tornar a fer positiu l'aprenentatge. Són nois i noies que potser no tenen *"res en el seu entorn estimulant, compten amb poc recursos, però encara no s'han decantat cap al conflicte o la desmotivació"*. L'ESO els ha servit per invertir un procés de dificultat escolar que es podia haver aguditzat en entrar a l'adolescència. Les respostes escolars rebudes al final del cicle obligatori poden no haver suposat sempre l'obtenció del títol però sí per a plantejar-se més positivament el seu itinerari formatiu (Funes, J. (Dir.): *Desigualtats d'èxit a la ESO*. Barcelona, Fundació CIREM).

Podríem descriure els nois i noies que no acaben bé l'ESO com: un col·lectiu amplament pluriforme caracteritzat per una alta dosi de tensió adolescent, un procés permanent o puntual de conflicte amb l'escola i el seu nom (en alguns casos no hi ha conflicte però sí una gran distància cultural), un context familiar i social de dificultat o de distorsió en les expectatives. Tanmateix, ha de fer-se una reflexió oberta sobre la titulació de graduat en ESO. Quan un títol es finalista, representa l'acabament d'un cicle obligatori, ha de donar-se a la majoria de l'alumnat, especialment si acaba tenint un gran valor social.

Davant de les situacions de dificultat, de les diferències d'èxit, l'escola ha de plantejar-se com anar acostant al món laboral els que ja rebutgen l'escola i, en acabar, quines són les formes d'influir educativament, de fer de pont per facilitar i estimular el seu procés d'incorporació social. El segon cicle, especialment el curs quart, ha de tenir

present aquesta realitat, ampliant l'optativitat i l'orientació. El pas al món laboral no és fàcil en l'actualitat. La recerca de treball, l'experimentació, els fracassos i el èxits, necessiten preparació, acompanyament, orientació.

Estudiar, treballar o cap de les dues coses.

Cada vegada que es modifiquen els períodes d'escolarització obligatòria reapareix el clàssic debat sobre qui i quants no estan genètica o socialment capacitats per estudiar. En descriure les diferents situacions que es donen al final de l'escolarització obligatòria hem volgut deixar clar que, no és un problema de subjectes sinó de situacions, de resultats d'un llarg procés d'interacció entre la persona, l'escola i els seus respectius móns. El que ara discutim no és qui serveix per estudiar i qui per treballar, sinó com, acabat el matrimoni obligatori entre el procés evolutiu personal i el procés escolar que ha dominat la vida dels nois i noies fins als 16 anys, podem seguir estimulants-los educativament.

Els canvis en la duració i les característiques de l'escolarització obligatòria tenen a veure amb com fer ofertes d'oportunitats educatives al conjunt de nois i noies, sense discriminacions per la seva condició social, per la diferència d'estímuls per dissenyar la seva vida. No totes les escoles ho entenen així ni tots els nois i noies tenen un pas positiu per l'escola ni un final més o menys feliç. A més, la sortida natural de l'ESO no haurien de ser els batxillers, sinó les diverses opcions (cicles formatius, formació ocupacional, mercat laboral, etc.) possibles, entre les que hi ha multiplicitat d'experiències positives. Escolar i familiarment, però, tot apunta cap al batxiller.

Indirectament hem introduït en la reflexió la dicotomia estudiar-treballar. Una dualitat que fins ara, aparentment, classificava als nois i noies quan arribaven a l'adolescència, però que cada vegada és menys clara i a la que, de fet, s'afegeixen d'altres alternatives. El final de l'ESO, per la seva formalitat i en part per l'edat en la que es produeix, diríem que hauria de suposar per a l'adolescent en general un moment de presa de decisions. Ha d'optar per seguir una determinada via acadèmica, o per seguir recorreguts més curts o més llargs cap el treball. En aquest punt pesaran d'una manera important l'autoconcepte que tingui de si mateix, la autopercepció del que és, així com les expectatives de futur (proper o llunyà) que hagi construït. Totes elles, en gran mesura, marcades per la seva experiència escolar i per l'estimulació cultural de l'entorn familiar i social en el que està.

L'experiència escolar ha servit per crear una autovaloració més o menys positiva o negativa, respecte al sentit o sense sentit dels estudis, respecte a les possibilitats d'ell mateix o respecte a la seva ubicació entre els altres. També ha servit per descobrir si val la pena pensar en el futur o és millor quedar-se en el present. De la mateixa manera ha servit

per imaginar un futur que passa per la universitat o un altre que acaba amb més rapidesa en el món del treball.

Per últim hem de recordar que a totes les situacions educatives de final d'ESO trobem alguns adolescents en guerra amb si mateixos. Subjectes que no acaben de pair les seves vivències adolescents (en algun text els hem anomenat adolescents "malvivenciats") i que, en algun curs final, els aboca a tenir dificultats acadèmiques i quedar-se sense el títol. No pensen ni en clau d'estudi ni en clau de treball, però és perquè no poden. La seva necessitat és retrobar la calma, tornar-se a valorar i trobar un pont cap a nous processos formatius.

Quan parlem de nois i noies de 16, 17, 18 anys estem parlant de persones en plena adolescència consolidada, en trànsit cap a la joventut, o en una mena de llarga post-adolescència. En general, estan en un moment en el que, si les oportunitats són les adequades, serà possible recuperar un certa tranquil·litat personal i social i començar a fer plans (moderats) de futur (pròxim). En molts casos, però, la tensió, l'angoixa, el conflicte encara dominaran l'esfera.

Genèricament podem dir que, avui, a casa nostra ser adolescent és igual a ser estudiant. La adolescència masiva, obligatòria, va aparèixer a les nostres societats industrials desenvolupades en la mesura que els nois i noies no acabaven la seva infància entrant en el sistema productiu, no passaven de l'escola al treball. La adolescència es converteix en fenomen universal en la mesura que es facilita a tothom anys per ser-ho. De fet, tenen adolescència -com a fenomen social- els països que poden oferir als seus ciutadans escolarització més enllà de la infància.

En un cercle tancat es facilita escola per a que siguin adolescents i es generalitza l'escola perquè, amb les transformacions econòmiques, han de fer quelcom en uns anys que ja no han de destinar a treballar. En els nostres barris el resultat és que l'adolescència apareix ja com a etapa per estudiar i que aquells i aquelles que no ho fan entren en contradicció i són viscuts socialment com a mals adolescents. No fan allò que s'espera: estudiar i aprofitar el temps.

Quan s'acaba l'ESO, les respostes educatives encara han de complir objectius molt diversos. Han de continuar omplint de manera socialment adequada el temps d'alguns adolescents. Han de transformar en bons adolescents a aquells que havien estat problemàtics perquè s'havien barallat amb l'escola. Han de fer oblidar una mala adolescència escolar facilitant maneres més adultes de comportar-se mitjançant l'accés al treball.

L'exclusió, la dificultat social i el conflicte.

Malgrat tot allò que hem dit fins ara sobre la diversitat de personatges que arriben de manera poc positiva al final de l'ESO no podem deixar de destacar el grup dels que tenen un important risc de consolidar un procés d'exclusió. Posats a seleccionar alguns aspectes i algunes necessitats d'aquests nois i noies que acaben l'ESO sense títol, ho farem parlant, en part, de tot allò que té a veure amb la dificultat, el conflicte, l'exclusió

social. En certa mesura, estarem parlant de nois i noies de barris concrets que no estudiaran ni treballaran i corren un important risc de que la seva situació social es vagi deteriorant i complicant.

Dèiem abans que aquests nois i noies de 16, 17 o 18 anys dels que ens ocuparem no sempre havien posat fi a les seves tensions evolutives, sinó que encara la seva confusió i tensió perduraven. Dins del procés de transició que és la condició actual de la seva vida molts d'ells i d'elles encara són a una fase crítica, en la que no està clar que l'evolució sigui positiva i vagi cap endavant.

En gran mesura encara domina la seva vida un conjunt d'incompatibilitats mútues amb el món adult (pares, veïns, professors,...) Encara són moltes de les incompatibilitats i les tensions evolutives (des de les confrontacions a les dificultats emocionals). La mala maror amb l'escola està ara en el seu punt i final i, com hem dit, ningú espera ja res d'ells. Alguns i algunes també han tingut comportaments socialment conflictius que els han col·locat com a mínim en una situació de dissociabilitat. Diríem que estan en un punt inestable, clau, en el qual la seva conflictivitat pot reduir-se o estabilitzar-se i consolidar-se, donant el salt de l'exclusió escolar a la social.

Són en gran mesura els nous adolescents de carrer (que han passat la seva adolescència a l'escola) i podríem dir que són en gran mesura adolescents rebotats. Depenent del que passi en aquesta mena de període postadolescent el recorregut acabarà en un lloc o un altre.

Una part d'elles i d'ells són els candidats a clàssics marginats: aquests que tenen condicions familiars i d'entorn extremadament problematitzades. Objecte de l'atenció i també de l'oblit d'altres recursos socials, són nois i noies amb històries de mancances, multiproblemàtiques. Però, la majoria són fills i filles que creixen en la fragilitat. Fills i filles de famílies normalitzades que suporten des de fa temps llargues crisis econòmiques. Són famílies en crisi, en les quals l'adolescència dels fills esdevé una crisi més. Poques vegades són "nois i noies de serveis socials". Podrien ser de qualsevol altre recurs d'atenció que tingués un mínim de sensibilitat. Són simplement ciutadans adolescents despenjats.

El seus itineraris personals, escolars i socials han abocat ara a una situació d'aquelles complexes que definim a l'inici i que poc a poc han anat interioritzant. Per un costat són nois i noies no volguts, no valorats als que sempre s'ha posat èmfasi en allò que feien malament. Per altre, son reactius, expressen conductualment tot el seu neguit. En gran mesura la seva vida està en un mar de confusions, el seu itinerari vital és erràtic. Són nois i noies que tenen dificultats per planificar el seu futur, que sovint ni tan sols intueixen un futur.

L'acompanyament com a necessitat elemental.
--

“... de la seva situació, del seu tarannà puntual se'n derivaran unes necessitats educatives, unes mancances que suposaran unes propostes d'acció. Per començar, hauríem de recordar que potser allò que més necessiten és ser tractats com a persones globals, d'una forma que no sigui acadèmica, a partir d'una relació educativa pròxima.

Diríem també, que tots ells i elles han d'assumir un conjunt de dificultats (en alguns casos de veritables problemes) que no poden entomar sols, que necessiten algú que estigui al seu costat. El “lio”, la desorientació, el conflicte o la tensió que dominen les seves vides necessita encara d'adults disposats a la proximitat, no de simples mestres d'oficis o d'instructors tecnològics.

Necessiten també espais i temps acollidors, com a individus i com a grup, en els quals hauran d'alternar-se aprenentatges i hàbits, autonomia i contenció, acceptació i exigència. Diríem que si alguna cosa necessiten, si alguna cosa ha de facilitar-se des de la garantia social és poder construir un pont entre dos móns. Entre aquesta adolescència conflictualitzada que no acaben d'abandonar i algunes realitats adultes del món del treball (o una altra vegada de la formació reglada).

Qualsevol activitat, a més, haurà de tenir unes característiques didàctiques i pedagògiques que no resumirem aquí, però que tindran a veure amb l'experimentació, amb la connexió amb la seva vida, amb l'obtenció d'efectes ràpids, amb el descobriment de les seves potencialitats, amb el descobriment d'alguna lògica que els motivi, d'alguna lògica per al treball, etc. Tot això que ara anomenem garantia social i no sabem què és, no pot ser una simple formació ocupacional o laboral més. Haurem de construir una metodologia educativa apropiada a partir de les condicions en les que es troben aquests adolescents.

Si tinguéssim que resumir què és el que més necessiten aquests nois i noies, provisionalment abocats a un procés d'incorporació social que va per itineraris erràtics, sense horitzó clar, perduts, ho fariem més o menys així: necessiten altres estímuls, necessiten nous coneixements (i vells que no tenen), però també noves oportunitats, noves disponibilitats al seu voltant; necessiten una pedagogia del pacte, de la reiteració confiada. Si alguna cosa necessiten encara és acompanyaments que facin possible que el procés camini cap endavant.”

Font: CASAL, J.; FUNES, J. i RIFA, F.: (1998) *Aproximacions a la garantia social*. Barcelona, Diputació de Barcelona.

16. L'acció tutorial i l'orientació.

La tutoria ha de formar part de la funció docent i s'ha d'entendre com un espai on tractar temes personalment significatius amb l'objectiu de facilitar l'orientació de l'alumnat.

- L'acció tutorial ha de ser assumida col·lectivament per tots els professors del grup classe i comptar amb la figura del professor tutor de grup com a coordinador, però no únic actor, d'aquesta funció.
- Per tal de facilitar i organitzar la tasca tutorial, cal elaborar un programa d'actuació periòdica i un programa al llarg del cicle i de l'etapa, integrat en el marc dels projectes de centre que regeixen la vida escolar.
- L'acció tutorial ha de cobrir l'àmbit de l'orientació personal, acadèmica i professional i s'ha d'establir en relació amb l'alumne, considerat individualment, amb el grup classe i amb el pares.

La tutoria ha de ser un element de la funció docent que s'ha d'exercir de forma compartida per tots els professors que intervenen en un grup d'alumnes. Per tant, ha de ser entesa com una tasca col·lectiva que correspon a tot l'equip docent i, com a tal, aquest ha de cercar estratègies que potenciïn la coordinació i la corresponsabilitat, ja que cada professional ha d'integrar l'acció tutorial a l'exercici de la seva funció docent.

Si entenem l'acció tutorial com una tasca col·lectiva que correspon a tot el professorat, és a dir, com una responsabilitat global del centre, s'ha de redefinir el paper del professor tutor. El tutor o la tutora és la persona que dinamitza el treball amb l'equip de professors que té la doble finalitat de compartir criteris i coordinar l'acció educativa. En definitiva, ha de coordinar la intervenció de tots els professors i especialistes amb el grup d'alumnes, vetllant per la coherència de les seves actuacions, ha de potenciar la coordinació i la corresponsabilitat tot vinculant l'acció docent a l'acció tutorial. D'aquesta manera el professor tutor assumeix dos rols, el de docent i el de tutor-orientador. En aquest plantejament, el tutor o la tutora ha de tenir un paper rellevant en la intervenció educativa envers el seu grup d'alumnes, alhora que li correspon la funció de dinamització i coordinació de l'acció tutorial amb la resta de professorat que intervé amb els nois i les noies. Si ens emmarquem en aquesta concepció, podem inferir que la tutoria queda inclosa dins la funció docent.

Acció tutorial compartida.

La tutoria no s'ha de viure com una càrrega afegida de responsabilitat, sinó com un continuum de l'activitat docent. L'acció tutorial cal exercir-la de forma compartida per tots els professors que intervenen en el grup d'alumnes, atès que l'activitat docent implica, a més de la impartició dels ensenyaments propis de l'àrea, el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge dels alumnes, definint, perfilant i orientant el seu itinerari educatiu conjuntament amb els pares i els propis alumnes, així com l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de les necessitats educatives que presenten.

L'equip docent ha de tendir cap a una visió més global de cada noi i noia per tal de compartir la responsabilitat de l'acció tutorial, defugint els plantejaments parcials i estrictament acadèmics que proporcionen una percepció de l'alumnat només des de l'òptica d'una àrea curricular, tractant qüestions que afecten l'alumnat d'un grup classe. Aquestes han de ser debatudes i consensuades per tots els professors de l'equip docent de nivell i de cicle.

Planificació i coordinació.

Els equips de professors han de decidir i programar els aspectes de treball prioritaris per a cada nivell que constituïran el conjunt d'accions d'orientació personal, acadèmica i professional, tenint en compte el coneixement de l'entorn personal i social de l'alumnat. La programació i definició d'aquestes activitats constitueix el pla d'acció tutorial del centre, integrat en la programació general del centre i sempre en el marc dels projectes educatiu.

Per garantir una coherència i continuïtat de l'acció tutorial a llarg de l'etapa, és imprescindible programar-la curs per curs, amb un sentit integrador d'etapa, tenint en compte que aquesta afecta els elements bàsics de l'acció educativa: alumnes, pares i professors. Per això, cal reflexionar sobre la tasca i el contingut que es donarà a l'acció tutorial, tenint presents les característiques dels alumnes pel que fa a l'edat, els seus interessos i necessitats, a fi de determinar els objectius que es volen assolir, les activitats que es realitzaran i les estratègies i mètodes més adients per treballar. En tot aquest entramat es dibuixa un seguit d'equips de tutors de curs, de cicle i/o d'etapa, segons el tipus de centre i el nombre de línies, entre els quals ha de prevaldre la coordinació horitzontal.

Per fer més efectiu tot aquest procés, seria convenient la creació d'un departament on s'organitzés la programació, l'aplicació i el seguiment de la tutoria i l'orientació. Aquest podria estar format per diferents membres, entre ells el cap d'estudis, les persones coordinadores de tutors i tutores per cicles o cursos, representants de les àrees i pel

professor de psicologia i pedagogia. Aquest departament ha de constituir l'eix intern de l'orientació al centre i pot ser assessorat pels professionals de l'equip psicopedagògic de la zona, que constitueixen l'orientació externa que els diferents centres d'un determinat sector necessiten per donar integritat contextual als projectes. Les seves finalitats, entre d'altres, han de ser: detectar les necessitats dels destinataris, programar l'acció tutorial de manera col·legiada, garantir la coherència de la seva aplicació, fer el seguiment i preveure la corresponent avaluació per tal d'extreure'n les conclusions adients i planificar, si cal, possibles modificacions i/o canvis.

En el marc del pla d'acció tutorial cal preveure les accions de coordinació entre els tutors de primària i els de secundària, que consisteixen bàsicament en el traspàs d'informació de les dades més significatives i rellevants de cada alumne. No podem oblidar que l'acció tutorial ha d'incloure el pla d'acollida, tant per als alumnes, (realitzant activitats d'acollida, facilitant-los informació sobre els aspectes més rellevants de l'organització i el funcionament del centre, les normes de convivència i les principals característiques dels estudis que inicien), com per als pares, com per al professorat que arriba nou al centre.

Orientació personal, acadèmica i professional

La tutoria va més enllà de la programació, ja que aquesta està immersa en la dinàmica diària i s'exerceix de manera natural per part de l'equip de professors, dels alumnes i dels pares. Per això, en l'acció tutorial cal establir una relació interpersonal, cara a cara, que faciliti el progrés individual de cada alumne orientat cap a l'autonomia i la responsabilitat personal i també fomentar la interacció social i la conseqüent evolució com a grup. En la pràctica educativa s'han d'incloure aspectes d'orientació personal, que sens dubte s'hauran d'atendre, però no es poden oblidar els aspectes grupals. Per això, els dos pilars fonamentals de l'acció tutorial han d'ésser la comunicació i la relació interpersonal tutor-alumne, amb la finalitat d'afavorir el progrés individual, promoure una activitat interna en l'alumnat, tant en els processos cognitius com en el seu desenvolupament social i afectiu i, el coneixement de les dinàmiques grupals per tal de fomentar la interacció social i la cohesió del grup classe, amb la finalitat d'afavorir el procés per passar d'agrupament a grup.

Entenent per acció tutorial el conjunt d'actuacions que es porten a terme en els centres educatius i que tenen per objectiu l'orientació personalitzada de l'alumne o l'alumna en els diferents àmbits del seu desenvolupament, cal que les activitats que es proposen s'encaminin cap a la formació integral de l'individu, se centrin en la persona que ha d'aprendre i no pas en els continguts que aquesta ha d'assimilar, ja que així l'ajudarem a reflexionar i a pensar abans d'actuar. Per aconseguir-ho, li hem de

proporcionar els mitjans que l'ajudin a desenvolupar i potenciar les seves capacitats, possibilitats i habilitats personals.

Amb les activitats de l'orientació personal cal contribuir a la formació integral de l'alumne, facilitant el seu autoconeixement, propiciant l'acceptació de si mateix, orientant els seus interessos i col·laborant en el desenvolupament del seu criteri personal. L'orientació acadèmica ha de tenir un doble vessant. Per una part, els ha de facilitar un millor aprenentatge i ha de conduir el seu currículum perquè la configuració sigui equilibrada i coherent al llarg de l'etapa, orientant l'elecció de crèdits variables i totes aquelles decisions que hagin de prendre respecte el propi itinerari curricular, tenint en compte els seus interessos, motivacions i aptituds. I, alhora ha d'orientar l'elecció de possibles sortides i estudis posteriors. Les activitats d'orientació professional han de tenir com a finalitat ajudar l'alumne a ser un subjecte conscient i actiu en tot allò que afecta l'elecció de professió, la recerca i l'obtenció de feina. En aquest àmbit de l'orientació, les famílies tenen un paper molt rellevant, així com els equips d'assessorament psicopedagògic del centre.

En relació amb els pares, cal matindre'ls informats de les característiques més rellevants de l'organització i del funcionament del centre, de les característiques dels estudis i de les qüestions que afectin al grup d'alumnes i als aprenentatges dels seus fills, així com fer-los participar en les decisions que s'hagin de prendre respecte al procés educatiu dels seus fills i que suposin l'adopció de mesures singulars i rebre'ls quan, per qualsevol motiu relacionat amb el procés educatiu dels seus fills, ho sol·licitin.

Com ho hem de fer?

El disseny i desenvolupament del pla d'acció tutorial ha de seguir una línia similar pel que fa a l'elaboració i aplicació dels programes d'orientació. Cal tenir present que d'aquesta manera s'està dissenyant la programació del conjunt d'actuacions d'orientació que es realitzaran en el centre de secundària. Els passos que es poden seguir són els següents: detecció de necessitats, planificació, execució i avaluació.

- *Detecció de necessitats:* S'ha d'iniciar amb una valoració de les necessitats dels destinataris als quals va adreçat. Aquesta detecció inicial de necessitats implica establir la diferència existent entre la realitat del nostre centre i el que hauria de ser o cap on hauria de tendir. És a partir de l'anàlisi del context que es poden identificar unes necessitats i definir unes temàtiques de treball prioritari, alhora que s'han de formular uns objectius que ens comencen a situar en la segona fase, és a dir, en la planificació del programa.

L'avaluació de les necessitats cal situar-la en un marc sistemàtic en el qual hem de recollir dades de la comunitat -geogràfiques, econòmiques, etc.-, del centre -estructura, organització, professorat,

departaments, alumnat, recursos, infraestructura, serveis, nivell socioeconòmic de la família, prioritats, integració de l'orientació al centre, etc.-, de l'alumnat -actituds, interessos educatius, socials, vocacionals, necessitats específiques, utilització del temps lliure, expectatives...-, de les famílies -formació, nivell de col.laboració, expectatives...-.

Un cop s'han definit el tipus de dades que es recolliran, cal pensar amb les fonts per a la detecció de necessitats, qui recollirà les dades, quan es farà, com es recolliran i analitzaran i com s'utilitzaran. Tot això són aspectes que depenen molt de cada centre i de la seva organització. Seria bo que totes les dades fossin recollides i analitzades per un equip de professionals encarregat, el qual continuaria desenvolupant i dissenyant les fases següents del programa.

• **Planificació:** Un cop detectades les necessitats és quan un centre pot concretar els elements de la seva programació i conseqüent acció. Aquesta es concreta en tres nivells, el primer és el que l'administració defineix a partir de la normativa -actualment aquest nivell no està gaire desenvolupat-, el segon neix en el marc dels projectes del centre recollint les necessitats específiques dels seus destinataris. En aquest segon nivell, el pla d'acció tutorial pot incloure elements com: els objectius d'etapa adreçats a l'alumnat, al professorat i als pares; les temàtiques de treball prioritàries amb aquests; les opcions metodològiques; la seqüenciació i distribució dels objectius i les temàtiques per cicles i/o per cursos; els recursos personals, materials i funcionals i la seva organització; el nombre d'hores que tindrà el desenvolupament del programa; el pressupost previsible per a la posada en funcionament; previsions quant a l'avaluació inicial, durant i a la fi del programa...

Un cop s'ha realitzat aquest segon nivell de disseny, cal concretar-lo encara més perquè tingui una aplicació directa. Aquest tercer nivell és l'apropament real als alumnes, a les seves famílies i a l'equip de professors.

• **Execució:** Arriba el moment de realitzar totes les actuacions programades, ben segur que la posada en pràctica suposarà adequar part del programa i, en conseqüència, modificar algunes activitats: durada, materials, addició o supressió.

• **Avaluació:** Pensem que aquesta s'ha de realitzar en diferents moments del disseny i desenvolupament del pla: cal fer una avaluació de necessitats abans d'iniciar la programació, per ajustar el seu disseny a les característiques concretes de cada promoció d'alumnes que inicien l'etapa; s'ha d'avaluar el grau d'adequació d'activitats, recursos, temporització... durant la seva execució i, finalment, cal analitzar el grau de consecució dels objectius, ja que aquesta ens permetrà determinar la seva eficàcia i, com a conseqüència, millorar.

No podem oblidar que l'acció tutorial va més enllà de la simple programació i que és el dia a dia i el treball constant el que dona sentit i unitat a tot això.

Font: Gómez de Hinojosa, A. "Disseny i desenvolupament dels PATS", a Guix, n° 242, 1998, pp.37-42.

17.

Els centres com espais de participació democràtica.

L'estada de l'alumnat als centres d'ESO ha de ser una experiència formativa de participació en la vida d'una comunitat democràtica constituïda per joves i adults.

- Els centres han d'estar oberts a aquells valors i pràctiques pedagògiques que els converteixin en comunitats escolars convivencials i democràtiques.
- El claustre impulsarà la participació de l'alumnat en tasques de decisió, regulació i organització referents al treball escolar, la convivència i l'animació dels centres.
- Es crearan els mecanismes que en cada cas es considerin més adequats per facilitar la participació i el diàleg a propòsit de la vida del centre (per exemple: l'assemblea de classe i de delegats, la comissió de mediació o d'altres).

Quan parlem d'escola democràtica solem referir-nos a una institució que vol ser sensible a una doble preocupació: per una part, a buscar una forma organitzativa i uns mecanismes de funcionament que facilitin la participació de tots els estaments de la comunitat educativa; per altra part, una escola democràtica vol establir un currículum obert a la realitat i a les preocupacions que afecten l'alumnat amb l'ànim de capacitar-lo per entendre críticament el seu entorn i per actuar-hi de manera significativa. Aquests dos vessants s'orienten a formar persones intel·lectual i moralment preparades per viure com a ciutadans lliures. En el conjunt del document es desenvolupen els dos aspectes, però en aquest punt només farà referència a la primera qüestió: la participació democràtica de la comunitat educativa. I en realitat tampoc es parlarà de tot el que implica aquest principi. Deixarem per altres moments la participació de les famílies i del conjunt de la comunitat, i ens centrarem únicament en la participació de l'alumnat i en les tasques del professorat que contribueixen a fer-la possible.

Finalitats de la participació.

Una escola oberta a la participació democràtica resulta educativament desitjable per diversos motius. Primer, perquè sembla prou establert que una societat només pot ensenyar a viure democràticament vivint democràticament. Els valors d'igualtat, llibertat, autonomia, solidaritat, participació i justícia s'aprenen correctament a l'escola en la

mesura que es viuen encarnats en les maneres d'organitzar el treball i la convivència. En segon lloc, participar junt amb els iguals i amb la col·laboració dels adults en la vida dels centres es una experiència d'educació moral insubstituïble. La millor manera d'aprendre a conviure És implicant-se de veritat en la regulació de les relacions, els dinàmismes grupals i els conflictes que inevitablement apareixen en tota col·lectivitat. Per altra banda, la participació democràtica en la vida dels centres És una oportunitat per a que alumnat i professorat de manera conjunta es facin conscients i mirin de contrarestar aspectes del currículum ocult; aspectes com ara la tendència a l'autoritarisme, els hàbits discriminatoris o la inclinació a primar la cultura acadèmica i a menystenir altres formes culturals. Finalment, sense ànim d'haver exhaurit tots els motius que avalen una escola participativa, voldríem acabar defensant-la en tant que camí per a defugir tant els centres amb tendència a l'anomia i el "laissez-faire", com els centres excessivament reglamentistes i autoritaris. Uns i altres solen provocar malestar i dificultats en la convivència. La participació democràtica tendeix a preveure l'aparició de conflictes en la disciplina i la vida dels centres.

Comunitat i diàleg.

Parlem de participació en una comunitat democràtica, però què entenem per comunitat democràtica. Una comunitat escolar és un institució en la que conviuen joves i adults que tenen rols i objectius diferents. Totes les persones que formen aquests grups estan en contacte cara-a-cara, de manera que la relació interpersonal es converteix en un instrument bàsic per construir la sociabilitat, per transmetre valors i hàbits, i per teixir relacions de confiança. Les relacions cara-a-cara permeten l'aparició de llaços d'afecte, així com sentiments de vergonya, culpa i orgull. Aquests ventall de sentiments morals es converteixen en potents motivadors de la conducta d'uns subjectes en relació als altres. Una comunitat suposa també la creació d'estructures grupals que impulsen dinàmiques de feina i de convivència. Els petits grups han de ser òrgans de coordinació, participació i responsabilitat. Les comunitats correctament estructurades suposen també la realització regular d'un conjunt d'activitats que expressen valors i que es fan en comú o de manera cooperativa. Es tracta de tasques lligades a l'aprenentatge, com el treball en grup o els projectes de recerca, la convivència, com la realització de les assemblees de classe o el funcionament de la comissió de regulació dels conflictes, o d'animació, com l'organització de festes o activitats esportives, en les que l'aportació de cada membre és imprescindible per a l'èxit del conjunt.

Però, a més, una comunitat democràtica té establerts un conjunt de mecanismes que faciliten la implicació i la participació dels seus membres en els diferents aspectes de la vida de la institució. És a dir, algunes de les activitats que es repeteixen amb regularitat, que expressen valors i que es duen a terme cooperativament són les que impulsen la

participació de l'alumnat. Hem anomenat ja les assemblees de classe, però també ens referim a les reunions de delegats, als petits grups per treball tutorial, als treballs de la comissió de mediació, a la confecció de murals o diaris escolars, i a altres mitjans de participació en la gestió democràtica de la vida escolar.

Si alguna cosa han de tenir en comú aquestes pràctiques Democràtiques es la rellevància donada al diàleg. La participació democràtica a l'escola demana un moment en què hi primi la paraula o el diàleg. Un moment en què alumnes i educadors puguin plantejar-se temes de la feina i de la vida escolar que els preocupen o interessin. Temes sobre els quals podran debatre; Ús a dir, pensar, opinar, escoltar punts de vista diferents, comparar les postures expressades, buscar arguments i posicions millors, així com acordar normes, solucions i projectes d'acció. En aquest procés de diàleg probablement aconseguiran analitzar els fets que els preocupen i acordar solucions però, per damunt de tot, ampliaran la comprensió dels seus companys i companyes. A més de la seva funció d'entesa, el diàleg serveix també per ampliar la pròpia perspectiva sobre els temes que es tracten, gràcies a la millor comprensió del altres que proporciona. Finalment, el diàleg és també una eina de compromís. Dit de manera ràpida, allò que s'ha parlat és més fàcil d'acceptar, de veure clar i per damunt de tot de comprometre's a complir. El diàleg col·lectiu crea el sentiment de responsabilitat davant els companys i companyes. Les assemblees i altres moments de diàleg escolar ens permeten deliberar sobre els temes que ens interessin, acordar solucions, normes i projectes d'acció, millorar la comprensió mútua i, finalment, sentir-nos més compromesos amb els acords que s'han adoptat.

Participació de l'alumnat en el treball, la convivència i l'animació.

La participació perd sentit si no conta amb dues condicions que la fan possible: que hi hagin realment espais de decisió en els quals els alumnes puguin intervenir i, en segon lloc, que els efectes de les decisions es reflexin o es notin en la vida dels centres. Els espais naturals en que ha d'incidir la participació són: el treball, la convivència i l'animació.

Els centres són institucions bastides per a facilitar l'aprenentatge dels joves. Per tant, un dels àmbits de participació indefugibles és, precisament, el del treball. Seria un contrasentit reclamar un centre democràtic i no aplicar els seus principis a l'activitat més important que desenvolupa. S'haurien de buscar fórmules que permetessin als alumnes organitzar i fer-se responsables d'espais cada vegada més amplis del seu procés d'aprenentatge. És evident que molts aspectes d'aquest Procés estan en mans dels educadors i no sembla gens adequat imaginar que han d'abandonar-los. Però sense negar aquesta evidència, pensem també que resulta desitjable impulsar l'autonomia i la transferència de responsabilitats en l'aprenentatge, així com el reconeixement del sentit de la feina que es porta a terme a l'escola.

Si l'aprenentatge és una funció indiscutible dels centres educatius, la relació i la convivència són avui una de les realitats més importants de la institució escolar. L'escola és un espai on viuen adults i joves durant molt temps. Això suposa una font d'experiències de socialització i d'educació moral de gran abast. Cap centre pot oblidar l'organització de la relació interpersonal i de la convivència. Aquesta és una feina que ha de recaure en part en els adults que guien la vida escolar, però en part ha de ser també responsabilitat dels joves. És a dir, aquests han de tenir en les seves mans la possibilitat de regular la seva vida en comú.

L'escola és una institució de treball, de convivència i de vida. Per tant, en la mesura que és un espai de vida recau sobre ella la necessitat d'organitzar els esdeveniments que formen part de la vida de les persones i de les col·lectivitats. En aquest sentit no sabem imaginar un centre que no es faci ressò de les celebracions pròpies de la comunitat, que no aculli els moments de festa dels seus alumnes, que no s'impliqui en campanyes reivindicatives i solidàries, o que no organitzi moments de joc, esport i competició. Una escola democràtica és una escola permeable a la sensibilitat ciutadana i a les necessitats dels seus usuaris. Però, tal com hem vist respecte al treball i a la convivència, l'animació ha de ser també una oportunitat per participar. Els joves tenen, com sempre, un doble paper: han de participar en les activitats i han de participar en la seva organització. Aquesta és part de la tasca d'una escola democràtica.

Quan un centre posa en marxa principis d'aquesta naturalesa, basteix unes condicions pedagògiques que faciliten la construcció de personalitats autònomes i responsables, que creen sentiments de pertinença a la col·lectivitat i voluntat de respectar les normes que la regeixen i, finalment, contribueix a instaurar un clima escolar democràtic i convivencial.

Mecanismes per a una escola democràtica.

La proposta de mecanismes de participació que exposem a continuació vol mostrar algunes possibilitats concretes que poden ajudar a configurar una escola democràtica. No obstant, no pensem que els centres tinguin que adoptar totes les propostes referides, sinó únicament aquelles que els semblin més adequades a la seva situació, o d'altres que no hem considerat però podrien ser d'interès.

• *Assemblea de classe.* Es tracta de la institució més bàsica i natural d'una proposta d'escola democràtica. L'assemblea és el moment institucional del diàleg. És el moment en que el grup-classe es reuneix per reflexionar, per prendre consciència de si mateix i per transformar-se en tot allò que els seus membres considerin oportú. La implicació dels tutors i del màxim nombre possible de professors juntament amb l'alumnat en els debats i tasques organitzatives en un clima de mútua col·laboració acostuma a convertir-les en un instrument essencial pel treball i la convivència.

• *Petits grups de tutoria.* La organització del grup-classe en petits grups permet convertir-los en unitats de socialització i treball. Aquests grups poden usar-se per a dur a terme propostes d'aprenentatge cooperatiu, per a facilitar l'ajuda mútua entre els seus membres, per a realitzar els càrrecs de funcionament de la classe i del centre que de manera rotativa poden assumir, per preparar la participació en les assemblees, i per a convertir-se en un espai de treball tutorial més reduït i càlid. Algunes vegades pot ser convenient formar grups interclasses, de manera que els grans ajudin als més joves en el centre a assumir les tradicions i costums.

• *Consell de delegats.* Els representats electes de tots els grups-classe juntament amb els tutors i l'equip directiu del centre formen el consell que es reuneix periòdicament per a tractar temes que afecten tot el centre. Els temes de debat els aporten el implicats en el consell o les assemblees de classe a través dels seus delegats. En algun cas excepcional el consell pot convocar l'assemblea de tot l'alumnat d'un nivell o de tot el centre per a tractar algun fet que ho mereixi. Aquestes reunions no haurien de fer-se sense preparació prèvia. El consell escolar hauria de disposar d'un local per reunir-se i de diversos mitjans de comunicació, com ara una cartellera, una bústia de suggeriments, o alguna revista escolar.

• *Comissió de mediació.* Aquesta comissió estarà formada per un nombre reduït d'alumnes i professors, i s'encarregarà de vetllar per la convivència en el centre, per resoldre els conflictes, per ajudar a les persones implicades en problemes, per garantir que tothom es tractat justament. No es tracta d'una comissió per sancionar sinó per prevenir, resoldre i ajudar. Aquesta comissió està a mig camí entre les tasques de defensor dels estudiants i del professorat i les tasques de mediació.

• *Elaboració del reglament.* Les assemblees de classe i el consell han de participar en la confecció del reglament del centre, bé sigui aportant i elaborant propostes, bé sigui debatent les normes que s'aporten des de la direcció del centre. El reglament ha de ser un instrument de formació i no únicament un inventari de normes.

• *Delegats per organismes de representació ciutadana.* En els casos en que el municipi tingui consells juvenils, els centres han de triar els seus representants i incorporar les temàtiques en els seus debats habituals.

Aquestes i altres propostes requereixen diferents condicions per a dur-se a terme, però aquí únicament voldríem destacar el temps com a principal condició per al seu correcte funcionament. Només s'ha d'instituir aquell tipus de mecanisme que estiguem disposats a implementar temporalment.

Fonts: Kohlberg, L.; Power, C. i Higgins, A.: La educación moral segon Lawrence Kohlberg. Barcelona, Gedisa, 1997. Tonucci, F.: "Experiencias democráticas" en *Kikiriki*, nº 46, 1997. Puig, J.; Martín, X.; Escardíbul, S. i Novella, A.: Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona, Graó, 1997.

18. Convivència i disciplina.

La disciplina no es pot entendre com un exercici de poder, sino com un element facilitador de la convivència i del treball. Per tant, s'ha de fonamentar-se en una relació personal càlida, un ambient positiu, així com en la defensa de valors com el respecte i la dignitat.

- Els hàbits de convivència i les normes d'organització dels centres haurien de basar-se i alhora impulsar els principis educatius d'independència, autoritat, responsabilitat i autonomia.
- Si volem crear un clima de centre positiu, la disciplina s'ha de treballar de manera simultànea a nivell individual, de petit grup, d'aula i d'escola.
- Les normes formals del centre s'han de construir en funció de les necessitats de la col·lectivitat i intentant donar resposta a la casuística que apareix en les situacions quotidianes. Les normes han de poder justificar-se i, quan sigui possible, consensuar entre totes les implicats.

La paraula *disciplina* genera un cert rebuig en qualsevol persona que hagi passat per l'escola. El tractament que s'ha fet d'aquest concepte no ha sigut del tot encertat. Sempre ha estat dintre d'un àmbit punitiu. Disciplina entesa com una imposició des de fora, no com un principi de l'ésser humà, com un valor que pot recolzar la maduració de les persones.

És evident que la disciplina; és a dir, els comportaments ordenats i no confusos, comporta uns principis que des de les diferents instàncies que intervenen en l'alumne s'han d'assumir. Aquests principis que com educadors i com equip educatiu hem de recolzar són: la independència, el principi d'autoritat, la responsabilitat i l'autonomia.

El principi d'independència.

La independència s'ha d'entendre com un procés d'aprenentatge en el desenvolupament de l'adolescent i sembla que és un aprenentatge més significatiu quan els adults actuen amb equilibri i amb unes normes clares i controlades democràticament. Això ens porta a una primera reflexió : els professionals educatius tenim en compte aquest procés d'independència que moltes vegades pot entrar en contradicció amb unes normes massa estrictes i establertes, normalment, des de fora?

Moltes vegades no demanem una independència als alumnes, sinó una total dependència de les premisses del professor. Aquest aprenentatge va molt lligat al d'autonomia i tots dos donarien cos al concepte de *maduresa* del que tantes vegades parlem des de les escoles com un element indispensable per la correcta evolució d'un individu.

Per evitar situacions que des dels centres no ens comporten cap benefici pel clima general, totes les intervencions que es facin en el grup haurien d'estar impregnades del respecte al procés d'aprenentatge que suposa la independència.

El principi d'autoritat.

El principi d'autoritat hem d'entendre'l, un cop eliminades les connotacions que té aquesta paraula, com un element fonamental per la disciplina. Hi ha una autoritat implícita en el rol de professor i en el propi rol de l'escola, però s'ha de parlar d'una autoritat correctora i reflexiva, d'una autoritat que es basa més en els elements que entren en joc a l'aula que en una autoritat normalitzada, la qual deixa de ser autoritat per convertir-se en normes. De totes formes no s'ha d'oblidar des de l'ensenyament obligatori que els alumnes necessiten d'aquest principi per entendre que existeix una autoritat que implica un ordre normatiu al qual s'haurà de recórrer en cas de dubte o necessitat.

Per què hem de parlar d'autoritat? Perquè l'autoritat té una raó de ser, té l'objectiu i la finalitat de poder donar unes classes amb qualitat i dignitat. Per tant, també hem de tenir en compte que no únicament s'ha d'establir un entorn normatiu en cada centre, sinó que també el professor ha de crear un entorn impregnat d'una autoritat que moltes vegades ve donada pels seus coneixements, d'altres pel seu carisma, o bé perquè hi ha un aprenentatge docent, és a dir, s'ha après la forma de conèixer als grups i, per tant, la manera de fer una intervenció disciplinària amb autoritat. Aquesta part de la docència està en aquest moment oblidada i per això moltes vegades com docents ens sentim decebuts i amb la sensació de que el nostre treball no és professional. Els recursos formatius podrien compensar algunes carències de formació docent, no únicament en el camp de la didàctica.

Així la segona reflexió que ens haurien de fer seria: no hem caigut la generació actual de professorat en l'error de pensar que els alumnes s'autodisciplinen sense necessitat dels models adults? No creiem moltes vegades que l'autoritat és igual a imposició motivant així un rebuig automàtic dels nostres alumnes? No pensem moltes vegades que les normes ens haurien de solucionar el nostre rol d'autoritat que ve implícit en la nostra feina?

El principi de responsabilitat.

Un altre tema que tampoc s'ha d'oblidar és la responsabilitat. Els alumnes han d'assumir el nivell d'autoria que correspongui davant d'un fet distorsionador de l'ordre de convivència establert. Sembla que d'un temps ençà ha hagut un procés que despersonalitzaria la culpa. Hem assimilat moltes vegades les culpes a factors externs a l'individu: és la societat que té la culpa, és el medi familiar a on es desenvolupa. És cert que aquests factors poden influir negativament en l'alumne, però per això no podem oblidar la conducta i el seu premi o càstig segons el resultat observat; ni tampoc el nivell de responsabilitat que tenim els professors en la formació d'aquells individus.

Dintre de la dinàmica de cada grup-aula s'haurien d'establir uns barems de sancions consensuats pel grup i l'equip docent dels quals tots hauríem de prendre consciència per tal de controlar les conductes distorsionadores, aconseguint d'aquesta manera un grau de responsabilitat de grup i, alhora, individual.

El principi d'autonomia.

El principi d'autonomia com ja s'ha dit, va lligat al d'independència. El pensament educatiu ens parla en reiterades ocasions de la necessitat d'autonomia en el nen per demostrar tant una maduració emocional com una maduració cognitiva i, per tant, ens hauríem de preguntar si respectem l'autonomia a l'aula? si som capaços de treballar els principis d'autonomia, independència, autoritat i responsabilitat sense caure en dogmatismes extrems?

Aquests quatre elements que configuren la disciplina d'una escola, d'un aula i d'un individu han d'estar treballats per tots els professors que incideixen en els alumnes. Han de tenir clar quines són les línies educatives generals del centre per no generar confusió en els alumnes. Moltes vegades casi és més important que tots fem la mateixa mena d'intervenció, fins i tot si no es del tot encertada, a que els alumnes vegin incoherències en el grup de professors. Per això els temes de disciplina que ens semblen molt greus, en general, poden tenir solucions força senzilles si hi ha acords previs de claustre. La disciplina s'ha d'intentar treballar des de la prevenció, no des de la cura.

Tant el treball en l'aula, on es generaran les normes de convivència que han d'estar pensades des dels principis de valor, com els acords tàcits del equip de professors, així com els pactes-contracte amb l'alumnat, generen un clima molt més relaxat ja que la claredat dels objectius tendeix a rebaixar el nivell d'agressivitat dels alumnes i l'angoixa del professorat.

Aquests hàbits o normes de convivència a l'aula poden tenir, en cada grup, unes accepcions diferents, però evidentment es fonamentaran en els mateixos principis de respecte als altres. Aquestes normes d'aula hauran d'estar regides per uns criteris generals de centre de caire més organitzatiu que no pas disciplinari. Es tracta que els alumnes assumeixin l'autoritat del centre escolar i puguin interioritzar-la no com una imposició,

sinó com una necessitat del dia a dia. Això s'aconsegueix quan aquestes normes no són inamovibles, sinó que poden canviar i evitar així moltes conductes distorsionadores. Per exemple: s'ha observat que a l'última hora els alumnes de 2n d'ESO, degut a la franja de variables, perden molt temps en els passadissos i, a més a més, es barallen constantment. Els equips docents fan la demanda al Cap d'estudis per tal que aquesta franja horària es faci bé després del pati, bé a la primera hora de la tarda. Aquí les normes organitzatives del centre es posen al servei d'una millora disciplinària, fent prevenció abans que hi hagi problemes d'agressivitat més greus entre els alumnes i que aquesta conducta es converteixi en un hàbit.

Imaginem ara un alumne distorsionador. Primer hauriem d'analitzar les causes per les quals aquest alumne no és capaç d'assumir les normes tant internes com externes al grup. Una forma vàlida d'anàlisi es veu en quins moments aparteix la conducta problemàtica o, si pel contrari, sempre apareix el rebuig a l'institució com tal. L'equip de professors haurà d'actuar aquí com un sol bloc. L'observació de la conducta viabilitzarà l'estratègia i/o solució a determinar. Evidenment hem d'assumir la nostra autoritat i responsabilitat vers l'alumne en el primer cas, i si cal hem de prendre decisions de premis o càstigs, pensant sempre en un sistema que pugui disuadir de la conducta distorsionadora. En cas d'observar una conducta generalitzada en contra de tot el que sigui escola, poden intervenir els suports externs a l'escola que determinaran les accions cap al nen i cap a la família, si és necessari.

L'escola ha de ser el lloc on els individus puguin desenvolupar la capacitat de disciplina en funció de la col·lectivitat que els envolta. L'aula és on aquest valor entra en contrast. Hem de tenir clar que l'hem de treballar com un element transversal del nostre currículum, i ha de ser tant la disciplina vers un mateix com la disciplina vers els altres. El professor és moltes vegades el que motiva la necessitat de la disciplina i, per tant, hi ha moments que ha de jugar un paper de control, de jutge i d'advocat.

Què entenem per disciplina?

Moltes vegades utilitzem termes o parlem de les coses com si tots les entenguéssim igual. Hi ha vegades que tenim malentesos amb els nostres companys, amics, pares i professors perquè entenem les coses diferents. Per evitar "malsrotllos" amb les persones que ens relacionem cal que negociem el significat dels termes que fem servir.

A vegades el tema de la disciplina i el nostre comportament en determinades situacions generen conflictes personals i/o grupals, perquè no tots ho entenem igual.

• Completa les següents frases inacabades:

Jo entenc que la disciplina és

Jo entenc que la disciplina no és

Tenir problemes de disciplina vol dir

La disciplina serveix per

Entenc que regular la conducta és

L'autoregulació és

• Ara poseu en comú les vostres respostes i elaboreu una definició de disciplina i d'autoregulació.

Nosaltres entenem que la disciplina és

i l'autodisciplina és

• L'any passat vam preguntar a uns nois i noies d'un institut i vam recollir diverses opinions. Aquí en teniu algunes:

Pere: La disciplina és un rotllo. Jo sóc lliure, i per tant puc fer sempre allò que desitgi i ningú em pot imposar una manera de ser i de comportar-me. Estem en una democràcia.

Carme: Jo crec que no hem de ser tan radicals i que hem d'adaptar el nostre comportament segons les situacions. Som lliures de fer el que volem però no estem sols.

Jordi: La nostra llibertat, ja està determinada. Ens hem de comportar segons el que està establert sense cap tipus de dubte. Les normes no es poden discutir només estan per complir-les.

Completa les frases següents:

Creo que la resposta d'en Pere és

Creo que la resposta de la Carme és

Creo que la resposta d'en Jordi és

Jo estaria d'acord amb la resposta de..... perquè

Orientacions pràctiques: "Què entenem per autoregulació?"

Aquesta activitat té com objectiu treballar que és la disciplina i quines són les funcions d'aquesta dintre de les nostres institucions.

L'activitat presenta la necessitat de compartir una mateixa terminologia i significats dels termes que fem servir. Per això presentem unes frases inacabades que els alumnes han de completar de forma individual, i

després posar en comú cada una de les frases. Amb la finalitat d'arribar a elaborar una definició de disciplina i autorregulació, compartida per tothom.

A continuació es presenten diferents maneres d'entendre que és la disciplina. Creiem convenient que els alumnes profunditzin en el que diuen els protagonistes, buscant els punts que defineixen la seva forma d'entendre la disciplina, així com les implicacions que això té en la vida quotidiana. Per facilitar la discussió es podria proposar als alumnes que representessin un diàleg entre els tres personatges per defensar les seves postures. Aquesta representació es pot preparar entre tota la classe, possibilitant així la participació i construcció de coneixements. Després de la representació podríem fer les següents preguntes:

- Com t'has trobat en el paper de Carme/Pere/Jordi?
- Creieu que els arguments de la Carme/Pere/Jordi eren sostenibles?
- Si fossis un company de Carme/Pere/Jordi que li diries?

Per últim es proposa als alumnes que repassin la definició que han fet de disciplina i autorregulació per si creuen convenient reformular-la.

Fonts: Puig, J.; Martín, X.; Escardíbul, S. i Novella, A.: Com fomentar la participació a l'escola. Barcelona, Graó, 1997.

19.

L'educació en valors.

Una institució que s'autodefineix com a educativa ha d'assumir de forma intencional i decidida que la seva tasca s'orienta, complementàriament amb d'altres de caire més instructiu, a la formació moral o educació en valors dels seus usuaris.

- Els valors que inexcusablement han de ser conreats en el centre són tots aquells que fonamenten la convivència democràtica i l'exercici efectiu dels drets humans. Pel que fa als valors particulars de les diferents posicions ideològiques presents en la societat, el centre educatiu ha de formar als alumnes en el respecte, la disposició al debat d'idees, la tolerància i ha de facilitar que cadascú pugui fer autònomament les seves pròpies opcions.
- Els valors s'aprenen per mitjà de les experiències reals que viuen els alumnes en el centre. És per això que les formes de relació i d'organització, els mètodes i les tècniques han d'encarnar els valors que es pretenen transmetre.
- L'afirmació anterior, no exclou la necessitat que el treball educatiu en relació als valors tingui dins del currículum i del temps lectiu uns àmbits on també pugui desenvolupar-se de forma específica.

Afirmar la funció formativa - Ús a dir, no únicament instructiva - de l'ESO suposa assumir que el treball pedagògic ha d'anar intencionalment orientat a facilitar l'adquisició per part dels alumnes de determinats valors i actituds. Això implica plantejar-se dos tipus de qüestions: les que es refereixen al contingut (quins valors i actituds cal potenciar), i les que es refereixen als mitjans (quins són els espais, els canals i els mecanismes en els quals o per els quals s'adquireixen).

Els valors a potenciar.

És possible parlar de dues classes de valors. En primer lloc, aquells que haurien de ser compartits per tota la ciutadania en el marc d'una societat que pretengui optimitzar el seu funcionament democràtic, just i igualitari. Aquests són els valors que possibiliten la convivència i l'exercici real dels drets humans. En segon lloc, hi ha els valors que en una societat pluralista defensen les diferents opcions polítiques, socials, religioses i, en general, ideològiques que admeten la democràcia com a marc de la seva actuació.

L'acció educativa del centre ha de ser diferent en relació a aquestes dues classes de valors. Pel que fa als primers, només es defensable una actuació bel·ligerantment positiva. És a dir, una actuació decidida en favor de l'assumpció dels valors democràtics i dels drets humans. En cap centre educatiu en el marc d'una societat democràtica són legítimes accions que tractin d'inculcar valors, actituds o comportaments, per exemple, totalitaris o racistes.

En relació a la segona classe de valors, l'actuació global del centre ha d'anar orientada, d'una banda, a facilitar el coneixement dels conflictes que entre ells s'esdevenen i a la tolerància pel que fa a les diferents posicions; i, d'altra banda, a desenvolupar l'autonomia dels subjectes a l'hora de fer les seves pròpies opcions. El model d'escola idoni per assolir aquest objectiu és el d'un centre no doctrinari i pluralista.

Espais d'experiència i activitat.

Els valors - siguin els que siguin - es viuen, es transmeten i s'adquireixen en el conjunt de l'activitat i de l'experiència que es desenvolupa en el centre. Però es possible de desglossar aquesta globalitat en quatre espais. Els tres primers Només els enunciaré breument, ja que són tractats específicament en altres punts, i ens estendrem una mica més en el darrer, centrant-nos sobre tot en aspectes metodològics.

-L'espai de les relacions personals. Els valors es trafiquen en les interaccions (no únicament verbals) que s'esdevenen en la quotidianitat de la vida escolar: en les relacions entre els alumnes i en les d'aquests amb els docents i altres professionals que treballen al centre. No cal dir, que la relació tutorial és un espai privilegiat pel treball educatiu conscient i metòdic dels valors.

- L'espai institucional. Les formes d'organització del treball i de la vida escolar, del temps i de l'espai, la manera de tractar els conflictes, els mecanismes de disciplina, les estructures organitzatives i de poder, etc., etc., també encarnen, manifesten i transmeten valors. Òbviament, segons quines siguin aquestes formes, seran els valors que efectivament es visquin i, per tant, s'apreguin en la institució. així, en la mesura que l'organització (tant del grup-classe com del conjunt institucional) sigui realment democràtica, participativa i solidària, el propi marc institucional esdevindrà un espai educador de ciutadans democràtics, participatius i solidaris.

- L'espai comunitari. Malgrat una de les tendències més presents en la història de l'escola hagi pretès convertir-la en una mena d'illa, aquella institució no hauria de desvincular-se mai del seu entorn. La relació del centre amb la comunitat de la que forma part es doble.

D'una banda, la comunitat, per mitjà dels pares, associacions i altres instàncies locals, participa al dedins de l'institució, i en aquest sentit és portadora de valors que poden eixamplar el seu abast formatiu. D'altra banda, la pròpia activitat escolar (per exemple, en forma de projectes d'acció comunitària) pot tenir incidència en la comunitat, esdevenint un camp d'experimentació real i contextualitzat de determinats valors socials.

- *L'espai curricular.* Els propis continguts que componen els currículums són també portadors de valors - a vegades molt explícits i a vegades no tant; a vegades de forma intencional i específica i, altres vegades, barrejats i confosos amb coneixements i procediments científics o d'aparença axiològicament més neutra. I la mateixa selecció (i per tant, exclusió) que suposen els dissenys i projectes curriculars opera a partir de criteris de valor. Per tot això, l'espai curricular esdevé també un àmbit en el qual el treball educatiu en relació als valors hi ha de ser present.

Dins d'aquest espai curricular hi trobem matèries, crèdits o moments en els que, com acabem de dir, els valors es treballen d'una manera molt directa i específica. És a dir, espais destinats prioritàriament a l'educació en valors. Aquests espais poden ser matèries específiques com la ètica, crèdits variables sobre temes directíssimament connectats amb els valors (drets humans, per exemple), moments d'altres matèries que els eixos transversals porten a treballar valors, etc. Tot seguit presentarem, de forma necessàriament molt resumida, alguns mètodes o procediments que poden ser utilitzats en aquests espais.

Algunes metodologies per al treball educatiu en valors.

Resumim les següents metodologies només a títol d'exemple. Cal fer aquest advertiment per a dos motius. El primer és que de mètodes n'hi ha molts més: aquí només ens referirem als que caben en el poc espai de que disposem i que considerem més interessants o específics de l'educació en valors. El segon advertiment és que només és possible presentar-los molt breument, sense explicar-ne la seva fonamentació teòrica ni, tanmateix, el procediment minuciós de la seva aplicació.

Clarificació de valors. Les diferents tècniques que s'apleguen sota aquesta denominació tenen com a objecte principal facilitar a l'individu la presa de consciència dels seus propis valors, creences, opinions, etc. Es tracta, per tant, d'ajudar els alumnes en un procés d'autoconeixement sobre allò que valoren i la manera de fer-ho, de forma que puguin anar construint la seva pròpia identitat moral. Dins d'aquesta metodologia s'entén que un valor no esdevé arrelat a la persona fins que hom no ha recorregut un procés de valoració que compren: la selecció lliure i reflexiva dels valors propis; l'apreciació i estimació dels mateixos, així com la capacitat per a defensar-los; i l'adopció de les actituds i conductes coherents amb els mateixos.

Entre les molt diverses tècniques per a operativitzar aquesta metodologia, poden citar-se: el *full de valors*, que consisteix en un text breu acompanyat de preguntes orientadores que indueixin a reflexionar sobre la posició personal sobre el tema tractat; les *frases inacabades* que l'individu ha de completar amb la seva valoració; les *preguntes o diàlegs clarificadors*, amb els que l'educador intenta aconseguir que l'alumne prengui consciència i aprofundeixi en les seves opinions i formes de valorar les coses.

Role-playing. Aquest és un mètode que utilitza la dramatització de situacions conflictives per tal de facilitar el desenvolupament de l'empatia i la perspectiva social. És a dir, es tracta que l'individu, mitjançant l'adopció d'un rol determinat, pugui comprendre el punt de vista del personatge que li toca representar.

La posada en pràctica d'aquest mètode comporta bàsicament les tres fases següents. 1. *La creació del clima adequat i la preparació de la dramatització*: l'educador explica l'activitat, presenta el conflicte moral que es tracta d'analitzar, situa l'escena i es reparteixen i preparen els papers. 2. *Dramatització*: Els actors representen l'escena, tenint en compte l'ample marge d'improvització que cal respectar. L'educador posa fi a la representació quan considera que ja han aparegut prou elements per donar contingut a la fase següent. 3. *Debat*: aquí s'analitzen entre tots els diferents aspectes que han aparegut en la fase anterior: sentiments manifestats, actituds, posicionaments, solucions ... Els actors exposen com han viscut la situació i la resta del grup comenta també les seves observacions. També es bo de procurar fer les transferències pertinents a situacions reals que puguin viure els participants.

Discussió de dilemes morals. Aquest és un mètode d'educació en valors que posa l'accent en el raonament moral. És una derivació pedagògica del procediment utilitzat per Kohlberg en la seva recerca psicològica sobre el desenvolupament del judici moral. Un dilema moral consisteix en una breu narració d'un fet (originalment hipotètic, però que també pot ser real) en el que es planteja un conflicte moral. És a dir, una situació en la que el protagonista ha de decidir entre alternatives carregades de contingut ètic, cap de les quals es presenta, de entrada, com a indiscutiblement millor, ja que totes elles encarnen valors desitjables.

El mètode s'aplica en grups reduïts (no més de sis o set persones) de manera que tothom pugui expressar-se fàcilment i confrontar les seves posicions amb les dels altres. Si es tracta d'un grup-classe, convé dividir-lo en subgrups del tamany indicat, fent després una posada en comú. El primer pas, un cop creat clima idoni, consisteix en presentar la situació i el dilema que comporta: cada participant ha de llegir detingudament el breu text que narra el dilema i reflexionar, a partir d'unes preguntes que acompanyen la narració, sobre l'alternativa que ell considera millor. Tot seguit, cadascú exposa la seva posició aportant les raons que la justificarien, i s'inicia la discussió. El professor ha de procurar estimular el diàleg, posar de relleu els diferents posicionaments i raons adduïdes, intuir nous elements de reflexió, facilitar la comprensió de la perspectiva de l'altre, etc. Finalment, es fa una síntesi de la discussió, tenint en compte que tampoc cal arribar a una conclusió unànimement acceptada.

Tractament de qüestions socialment controvertides. Aquí es tracta d'introduir el debat sobre temes polèmics que gaudeixin d'actualitat i rellevància en la nostra societat i que plantegin, igualment que abans,

conflictes de valors. La diferència entre aquest mètode i l'anterior Ús que ara no es tracta d'una situació o un fet concret, sinó d'una temàtica o problema plantejat en termes més generals. És a dir, qüestions sobre les quals persones amb diferents concepcions morals, polítiques, religioses i, en general, ideològiques no es posen d'acord en quina Ús la millor opció: eutanàsia, avortament, legalització de les drogues, nacionalismes, llibertat d'informació-dret a la intimitat, etc., etc.

Els procediments per generar el debat i el treball sobre aquests temes poden ser diversos. Des de el més simple, que consisteix en que el professor mateix presenta el tema i les opcions existents, fins el més exigent que consisteix en organitzar un procés de recerca mitjançant el qual els propis alumnes cercaran les fonts necessàries, o l'entremig en el qual el professor facilita documentació genuïna dels diferents posicionaments que hi han sobre la qüestió. Sigui com sigui, Ús important que el professor, independentment de si ell mateix arriba a explicitar o no la seva posició, vetlli per assegurar tres coses: que els alumnes disposin de la informació més completa i, sobre tot, menys esbiaixada possible; que el debat es faci en les millors condicions de diàleg i de respecte democràtic a les persones que sustenten opcions diferents a les pròpies; i que cadascú pugui arribar autònomament a l'opció que consideri millor, evitant així qualsevol forma de adoctrinament, manipulació o coacció ideològiques.

20.

Projectes educatius de participació cívica.

Els Instituts d'Ensenyament Secundari han de proporcionar experiències de participació cívica, integració social i construcció de la identitat ciutadana. Per aquest motiu han de ser presents de manera institucional en la vida de la comunitat mitjançant projectes específics de participació cívica.

- Els centres han de contribuir a la formació social de l'alumnat mitjançant projectes de participació cívica que els permeti exercir la ciutadania d'una forma institucional.
- Els centres han de treballar conjuntament amb altres instàncies educatives en un projecte comú de ciutadania, compartint responsabilitats educatives.
- Els projectes de participació cívica ha d'impulsar aquells valors comunitaris que contribueixen a l'exercici de la ciutadania.

Parlar d'una escola oberta a la societat i a la participació cívica i democràtica implica necessàriament una actitud dels centres, recollida explícitament en el seu projecte educatiu, que prengui com a referència la comunitat que l'envolta. Si la participació democràtica ha de fer-se present en els centres com una vivència acadèmica, és desitjable que aquesta educació es complementi amb el desenvolupament de projectes de participació social i cívica: es tracta, en definitiva, de la posada en pràctica i generalització d'una actitud democràtica fora de l'escola, de l'exercici formatiu i crític de la ciutadania.

La participació cívica és una part molt important de la formació humana i una forma d'integració social. L'alumnat, a més a més de ser estudiants, són, en primer lloc, ciutadans que es relacionen amb institucions, associacions, col·lectius i persones presents en l'espai més proper i quotidià. En aquest sentit, la responsabilitat d'educar els ciutadans ha de ser compartida entre la comunitat i els centres educatius, promovent, tots alhora, els valors de la convivència cívica. Les institucions educatives són, en bona part, conseqüència del context social que l'envolta; per tant, no poden defugir incidir en la ciutat d'una manera sistemàtica mitjançant el desenvolupament de projectes de participació en el medi social, tant de manera individual com institucional. Es tracta de fer present la societat a l'Institut i, per altra banda, fer present l'Institut a la societat. En certa manera, podem dir que no es tracta de fer ciutadans per a una societat democràtica, sinó més aviat de perfeccionar el rol de ciutadà que tota persona poseeix. En conseqüència, no

representa una tasca orientada cap al futur, encara que en tingui una important incidència, sinó en el present i des del present.

Finalitats de la participació cívica.

La participació cívica mitjançant projectes persegueix diversos objectius. En primer lloc, els projectes han de permetre conèixer tant aquells aspectes essencials que configuren la realitat immediata com els elements més generals i amplis. Però si aquest coneixement és rellevant, encara més important és proporcionar les eines necessàries per tal de poder incidir en aquesta realitat, creant-la, modificant-la o ajudant a construir-la. Aquest coneixement de la realitat ha de fer incís en la diversitat que la configura, en les institucions, en les possibilitats d'oci i de participació que la societat posa al seu abast. En segon lloc, els projectes han de dissenyar-se tenint present la necessitat de desenvolupar en l'alumnat una actitud participativa i activa així com l'adquisició de responsabilitats i compromisos en el desenvolupament de la comunitat a la què pertany; és a dir, que ha de millorar l'exercici de la ciutadania, enriquint, mitjançant la vivència personal i col·lectiva, les actituds democràtiques i participatives en l'àmbit social. En tercer lloc, els projectes de participació cívica han de tendir a una implicació en els projectes de la ciutat i, alhora, implicar la ciutat en els projectes duts a terme pels centres. En aquest sentit, és important remarcar la necessitat d'utilitzar els centres per dur a terme manifestacions culturals ciutadanes. Per tant, optar per treballar la participació cívica mitjançant projectes implica un treball constant al llarg de tota la secundària obligatòria i no únicament el desenvolupament d'experiències concretes en moments determinats que, tot i ser interessants i útils, transmetrien una imatge distorsionada de la comunitat. És a dir, cal incloure les activitats de participació cívica (festes escolars, sortides extraescolars, celebracions) en un projecte general de treball en la comunitat i amb la comunitat. Val a dir que aquests projectes deuen recollir un treball acadèmic transversal i que deu ésser avaluat per tots els estaments implicats en el projecte o afectat per ell..

Organització de la participació cívica

Si parlem de col·laborar en la integració dels alumnes i els centres en la dinàmica social on es troba immers el centre, cal posar en marxa uns mecanismes organitzatius que afavoreixin aquesta integració. En aquest sentit cal destacar la necessitat de formar l'alumne per la participació cívica i, concretament, pels projectes que es vulguin desenvolupar. Els centres, mitjançant els equips docents han d'establir els mecanismes necessaris per a poder interpretar els projectes d'interès per l'alumnat. És a dir, els projectes no es poden desenvolupar sense facilitar a l'alumnat la proposta, tria i disseny organitzatiu dels projectes i que la comunitat educativa deu respectar o, el que és el

mateix, els centres deuen promoure i facilitar l'autonomia del treball. Aquesta formació es pot dur a terme de diverses formes; per exemple, mitjançant les tutories, els crèdits optatius, els moments festius de la vida dels centres, els crèdits de síntesi, les setmanes culturals, o les diverses commemoracions escolars. No hem d'oblidar, no obstant, el treball per projectes, especialment indicat, òbviament, per aconseguir l'objectiu de participació cívica, així com els diferents mecanismes escolars per afavorir la participació democràtica com, per exemple, l'assemblea de classe o el Consell de delegats.

No menys important que la formació d'alumnes i professors és la necessitat d'informar sobre les diferents possibilitats que existeixen de participació en la comunitat. Aquests projectes deuen incidir d'una manera o altra en la vida de la comunitat i, per tant, cal fer un seguiment i una avaluació dels projectes així com trasmetre a tots els membres de la comunitat educativa les tasques que es volen desenvolupar.

És important destacar que els projectes deuen implicar, en la mesura del possible, tota la comunitat educativa i que és convenient que es dugui a terme en horari escolar i extraescolar, de forma individual o col·lectiva i mitjançant accions directes o, fins i tot, indirectes.

Internet com eina de participació comunitària.

Les noves tecnologies de la comunicació i la informació poden esdevenir una eina vàlida, encara que no exclusiva, per convertir l'espai privat de l'institut en un espai públic de relacions i comunicacions amb realitats més llunyanes, permetent establir connexions sincròniques (videoconferència, certes utilitzacions del correu electrònic, xerrades en línia...) o asincròniques (consulta d'arxius, biblioteques i correu electrònic) més enllà dels límits geogràfics, temporals i culturals en els quals els alumnes desenvolupen els seus aprenentatges socials. Les barreres geogràfiques que permet superar la comunicació per internet són un bon recurs per a aprofundir en valors culturals i en projectes interdisciplinaris, establint una relació directa amb persones externes al centre. En aquest aspecte, Internet és una poderosa eina que aporta motivació per establir comunicació, i aquesta és molt espontània i lliure.

La xarxa internet s'adequa perfectament a l'aprenentatge col·laboratiu, ja sigui en treballs en petits grups d'investigació, projectes específics o participació en debats, convertint-se en un excel·lent pas previ i/o simultani a la participació cívica.

Evidentment, no es tracta de defugir la participació real en la comunitat, però cal entendre que internet permet crear comunitats virtuals per incidir en contextos més llunyans, compartint el disseny, seguiment i avaluació de projectes. Entre d'altres, es poden establir relacions amb altres alumnes, amb altres professors, amb persones alienes al marc estrictament institucional. També els professors es poden relacionar amb altres professors.

Certs projectes portats a terme entre escoles a través d'internet reforcen el sentit de pertinença a una comunitat i, alhora, relativitzen el valor de la pròpia comunitat. Els alumnes es situen positivament davant de la seva experiència escolar.

D'alumnes a ciutadans

Des del 1991 s'està duent a terme a Fano un projecte que, mitjançant la creació d'un Laboratori municipal anomenat "La ciutat dels infants" dirigit per Francesco Tonucci, té com a finalitat estudiar, planificar i modificar la ciutat, amb la característica primordial de prendre els infants com el paràmetre a partir del qual es projecte i executa. No es tracta d'una experiència escolar, però té la particularitat que els protagonistes són nois i noies en edat escolar i que molts dels projectes duts a terme han tingut com a protagonistes l'escola.

- **El Consell.** Cada escola de la ciutat, del barri o poble tria un noi i una noia que els representarà durant un bienni. El nombre variarà per tal de que la composició final tingui un cert pes i formalitat. Es reuniran mensualment amb representants de l'Ajuntament. A l'escola es prepara la reunió del Consell per tal que els representants puguin aportar la visió dels seus companys i companyes i no solament la pròpia.

Aquesta mateixa idea, pot ésser portada a la pràctica sense necessitat de participació municipal, encara que amb representació. Un consell de l'escola, amb representant d'alumnes, professors, pares i mares, debaten, plantejen, organitzen, informen i demanen la col·laboració en els projectes diferents que es decideixin. Festes escolars, commemoracions, projectes de col·laboració, etc, són canalitzats mitjançant aquest consell.

- **Els joves projectistes.** Grups de joves i infants treballen conjuntament amb les diverses associacions per tal de aportar la seva visió i projectar, per exemple, les festes populars del barri amb la intenció de que aquestes s'adequin a les necessitats i demandes dels joves. No cal dir que molt sovint, aquestes festes s'organitzen segons el que els adults pensem que agradarà als joves.

- **Projecte Educatiu de Ciutat.** En l'actualitat, l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona està duent a terme l'elaboració d'un Projecte Educatiu de Ciutat en el qual s'han pensat dues activitats relacionades amb la ciutat: La creació d'un Consell de Nois i Noies de la ciutat i la Celebració d'una audiència pública dels nois i noies de Barcelona sobre el tema salut i esport, experiències fàcilment extrapolable a d'altres poblacions catalanes.

- **Internet com a "promotor" de sortides.** Mitjançant la xarxa els alumnes i professors poden organitzar moltes sortides, virtuals. És a dir que podem ampliar enormement la presència del centre a l'exterior i promoure moltes més experiències de participació social, assumint un rol d'alumne o no. Amb aquesta eina es poden ampliar el coneixement de la pròpia ciutat i d'altres espais.

Fonts. Sobre el Projecte Educatiu de Ciutat: <http://www.ben.es/IMEB/pec>; Tonucci, Francesco : La ciutat dels infants. Barcelona, Barcanova, 1997.

21. Diversitat cultural i escola.

L'escola és un medi idoni per al coneixement mutu i la convivència real entre persones de diferents cultures, per a la solidaritat i la igualtat d'oportunitats, i tot plegat en un marc de valors que impulsi l'autoestima i el respecte.

- L'ensenyament s'ha convertit en un dels espais socials en que la realitat multicultural es manifesta de manera més clara. Els centres han de ser entorns favorables a la convivència entre persones amb cultura, formes de vida, visions del món i sistemes de valors diversos.
- L'acceptació de la diversitat cultural com a realitat i la interculturalitat com a recurs i objectiu enriquidor demana una renovació profunda dels plantejaments curriculars.
- Els projectes per treballar contra la xenofòbia, el racisme, la desigualtat i qualsevol altra discriminació ha de ser una preocupació prioritària de l'educació i ha de tenir el seu reflex en l'organització i l'ús dels recursos del centre.

La realitat mundial i la del nostre país han sofert canvis molt importants. Les comunicacions i les relacions socials i econòmiques s'han internacionalitzat. Ja no podem identificar una comunitat amb un espai, una cultura o una llengua. Els moviments migratoris han reunit en un mateix espai persones amb visions del món ben diferents. En definitiva, els canvis socials han fet necessària la convivència de persones de cultures diverses.

Destaquem alguns fenòmens molt significatius relacionats amb aquests canvis: la crisi de l'estat-nació com a realitat unitària que es relacionava amb una llengua, una cultura i una religió; l'avenç de les comunicacions, que permet tenir informació sobre cultures llunyanes; l'enfortiment de les iniciatives de diàleg nord-sud i d'ajuts efectius als països en vies de desenvolupament; i, en general, relacions internacionals més fluïdes.

Ensenyament i multiculturalitat

Aquests fenòmens estan influïts per una sèrie de replantejaments que s'originen i repercuteixen en els àmbits educatius, per exemple, el qüestionament dels valors que

suporten les relacions internacionals: el poder econòmic i bèlic, l'imperialisme, el colonialisme econòmic, el colonialisme cultural, els efectes negatius dels avenços tecnològics. Tot plegat genera un canvi de valors i la necessitat de preservar-ne d'altres.

El reconeixement i el coneixement de realitats diverses adquireix significació en el context educatiu per la proximitat de fenòmens abans llunyans i també perquè participem en un procés de relativització dels coneixements culturals "oficials" o de la mateixa idea de progrés que impliquen ciència, tècnica i estudis socials. D'altra banda, davant dels processos de massificació i d'uniformació, l'ensenyament té un paper important: fomentar l'autoestima i l'interès pel coneixement real d'altres cultures, afavorir una convivència enriquidora i valorar els trets de totes i cadascuna de les maneres de viure.

Ensenyament i interculturalitat

El context educatiu no només s'ha ampliat, sinó que cada cop és més heterogeni. Els centres reben influència de conflictes i problemes de la societat del seu entorn: alumnes amb entorns familiars molt distints, minories culturals amb risc de marginació i, en general, desigualtats socials i culturals.

Si bé és cert que el reconeixement de valors culturals ha adquirit importància en l'àmbit i en la funció mateixa de l'ensenyament, com a transmissors de coneixements i de valors, no en tindríem prou amb el reconeixement de la diversitat evident de la realitat que ens envolta. Ens calen fórmules d'interculturalitat, és a dir, de relació respectuosa entre cultures, tant per al disseny dels objectius d'aprenentatge com per a la convivència real als centres. A banda de reconèixer la riquesa de la diversitat, caldrà actuar contra la inèrcia de processos uniformitzadors, fomentar la consciència d'identitat cultural i cotrarrestar els valors basats en les diferències socioeconòmiques.

Però el context educatiu pot ser sovint un espai on es falseja la realitat. Diferències socials, desigualtats i discriminació poden enmascarar-se, i fins i tot ignorar-se a l'escola. Els alumnes es troben amb la realitat injusta i desigual quan tornen casa, altres una mica més tard, quan s'incorporen a la societat com a ciutadans desprotegits.

Currículum i interculturalitat

És interessant fer una reflexió sobre els dos grans significats del terme cultura. Un de més individual i quantitatiu que entén cultura com *els coneixements històrics, literaris o científics que algú posseeix com a fruit dels seus estudis o experiències*, i un altre, més relacionat amb les comunitats, que concep cultura com *el conjunt de coneixements, creences, tradicions i formes de vida d'una societat*. L'ensenyament s'ha limitat en

general a afavorir el primer, amb continguts preestablerts que ignoraven el segon i, de fet, el restringien. De manera que podem afirmar que molts processos educatius han estat i segueixen sent processos d'aculturació, que tenen l'objectiu d'"integrar" els individus en sistemes conceptuals i de valors oficials en un determinat context.

Els canvis que hem apuntat abans creen el repte de buscar l'equilibri entre la transmissió de coneixements i el reconeixement de tots els factors culturals que configuren la gran diversitat de visions del món que poden tenir comunitats diferents. És tasca dels ensenyants engrescar els aprenents en la reflexió relativitzadora sobre la realitat pròpia i aliena, i l'interès per conèixer altres persones i altres situacions. El coneixement de realitats distintes ajudarà l'aprenent a comprendre els fenòmens històrics, socials, polítics del món i del seu propi context. A més, el coneixement de la diversitat cultural és un instrument imprescindible d'autoconeixement. Calen elements de contrast per conèixer i valorar la pròpia realitat.

Els objectius i els continguts educatius no poden ignorar la diversitat cultural, menys quan tant els destinataris com el context de l'educació són heterogenis i participen en aquesta diversitat. L'enfocament que tradicionalment havien tingut molts objectius i continguts no és vàlid per a la realitat actual. Cal, sobretot, superar punts de vista etnocèntrics: la pluralitat cultural ha d'impregnar tot tipus de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).

Els dissenys curriculars i les activitats d'aprenentatge han d'enfocar amb sensibilitat la gran diversitat de coneixements i de punts de vista. Caldrà un tacte especial en algunes matèries i en l'explicació d'alguns fenòmens. Per exemple, la història com a matèria d'ensenyament ha estat generalment elaborada des d'una perspectiva monocultural i etnocèntrica (exclou les minories, no dedica la mateixa atenció a totes les classes socials, no analitza els fenòmens colonials, etc).

El nostre país ha viscut una llarga història -i viu encara- en la reivindicació del dret a la pròpia identitat cultural. Els ensenyants hi han tingut sempre un paper molt actiu. L'experiència ens ha de ser útil per afrontar el repte de cercar l'equilibri entre els valors propis i els que ens aporten realitats noves, fomentant el coneixement mutu, el respecte i la convivència real.

Actualment, els processos polítics i econòmics internacionals estan fent que el nostre país sigui receptor de moviments migratoris ben distintes. Arriben a les nostres aules alumnes procedents d'altres països europeus mercès a la nova legislació comunitària i també, d'origen ben diferent, fills d'immigrants d'Àfrica o de Sudamèrica que han fugit de situacions precàries.

Però cal tenir en compte també que, fins i tot si no hagués estat així, l'escola també s'hauria d'haver plantejat augmentar la perspectiva dels coneixements que s'hi transmeten i de les habilitats que desenvolupa. D'una banda, perquè la diversitat social o econòmica i el bagatge cultural de l'entorn familiar de cada membre del grup d'aprenents en

l'escola pública ha estat ignorada mentre la funció socialitzadora de l'escola s'ha desenvolupat com a procés uniformador i d'aculturació. De l'altra, perquè la realitat en què hauran de viure els infants actuals és cada cop més àmplia, diversa, i afavoridora de les relacions entre cultures llunyanes. De l'ensenyament depèn que aquestes relacions siguin progressivament igualitàries i respectuoses.

Els centres han de buscar fórmules per comprendre la diversitat, participar en la seva riquesa i rebre'n les aportacions. Però no es tracta només de sumar o de fer una juxtaposició de continguts i visions. Per a la definició d'objectius d'aprenentatge i en l'organització de continguts curriculars ens caldrà una actitud reflexiva i la cooperació entre alumnes i professors. L'anàlisi (amb criteris qualitatius i no només estadístiques) de la realitat de cada centre i dels contextos de les persones que hi conviuen facilitarà sens dubte la presa conjunta de decisions que poden reflectir-se tant en el projecte educatiu com en activitats d'aprenentatge concretes dins i fora de l'aula.

A més, el centre com a comunitat ha de reflectir els principis d'igualtat d'oportunitats, de no discriminació i de respecte a la diferència en la seva mateixa dinàmica organitzativa i en les relacions entre els seus membres. I s'ha de constituir en un espai de debat d'idees enriquidor on es puguin preveure i analitzar els conflictes socials o els problemes que podria ocasionar el contacte entre formes de vida o visions contradictòries.

Però, ara per ara, la realitat és que els centres han rebut i continuen rebent tipus d'alumnat per als quals no estaven preparats. Allò que podria ser una oportunitat de construir un marc real de coneixement, convivència i respecte s'enfronta, però, amb múltiples contradiccions.

Si tenim en compte que fins i tot el marc curricular oficial expressa la necessitat de fomentar valors com la convivència i la tolerància, s'arriba a la paradoxa quan aprenents i ensenyants comproven que es demana a l'escola molt més d'allò que està disposada a fer la societat mateixa. Per exemple, és absurd que els ensenyants siguin els encarregats d'afavorir la integració social d'alumnes procedents d'altres cultures mentre els seus pares són tractats com a delinqüents pel simple fet de no tenir la documentació en regla.

Un cop d'ull crític comparant alguns textos institucionals revela profundes contradiccions del marc legal: O és que en el currículum institucional inclou el tractament de la diversitat cultural només com a anotació d'última hora per adequar-lo a les darreres modes en matèria d'educació? A tall d'exemple, citem la Llei de Política Lingüística, que reconeix el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual només quan es tracti de la castellana o la catalana. ¿Respon això a les possibilitats, als mitjans i a la realitat de "minories nombroses" que comencen a poblar els nostres barris? ¿Ho necessiten els nens castellanoparlants que viuen al nostre país?

I les referències a l'ensenyament secundari? Si feu una lectura atenta del text, pressuposa el coneixement de la llengua castellana en els alumnes d'incorporació tardana.

Parteix d'una realitat actualment anecdòtica i revela una visió anacrònica dels fets migratoris.

Necessitem la intervenció i el compromís de les institucions en aspectes tan importants com la distribució territorial dels alumnes per evitar la concentració de minories marginades i per garantir la convivència multicultural als centres d'ensenyament; l'atenció a les necessitats dels alumnes d'incorporació tardana (la precarietat de recursos actual permet, en el millor dels casos, dedicar-hi els esforços i el tractament d'alumnes amb necessitats especials, quan el tipus de necessitat és tan distinta). També seria molt interessant dotar el professorat d'informació i recursos per comprendre els tipus de diferències i enfocar els possibles conflictes amb estratègies pedagògiques.

Projectes pedagògics i interculturalitat

Els ensenyants no podem caure en l'error de fer un enfocament només parcial o anecdòtic de la interculturalitat, programant, per exemple, algun crèdit optatiu sobre el racisme o el Tercer Món. L'enfocament ha de ser tan ampli i global com sigui possible i, alhora, fer que els aprenents vegin el tractament d'aquests temes equiparat amb d'altres. És a dir, cal 'normalitzar' la presència de la interculturalitat en l'acció formativa.

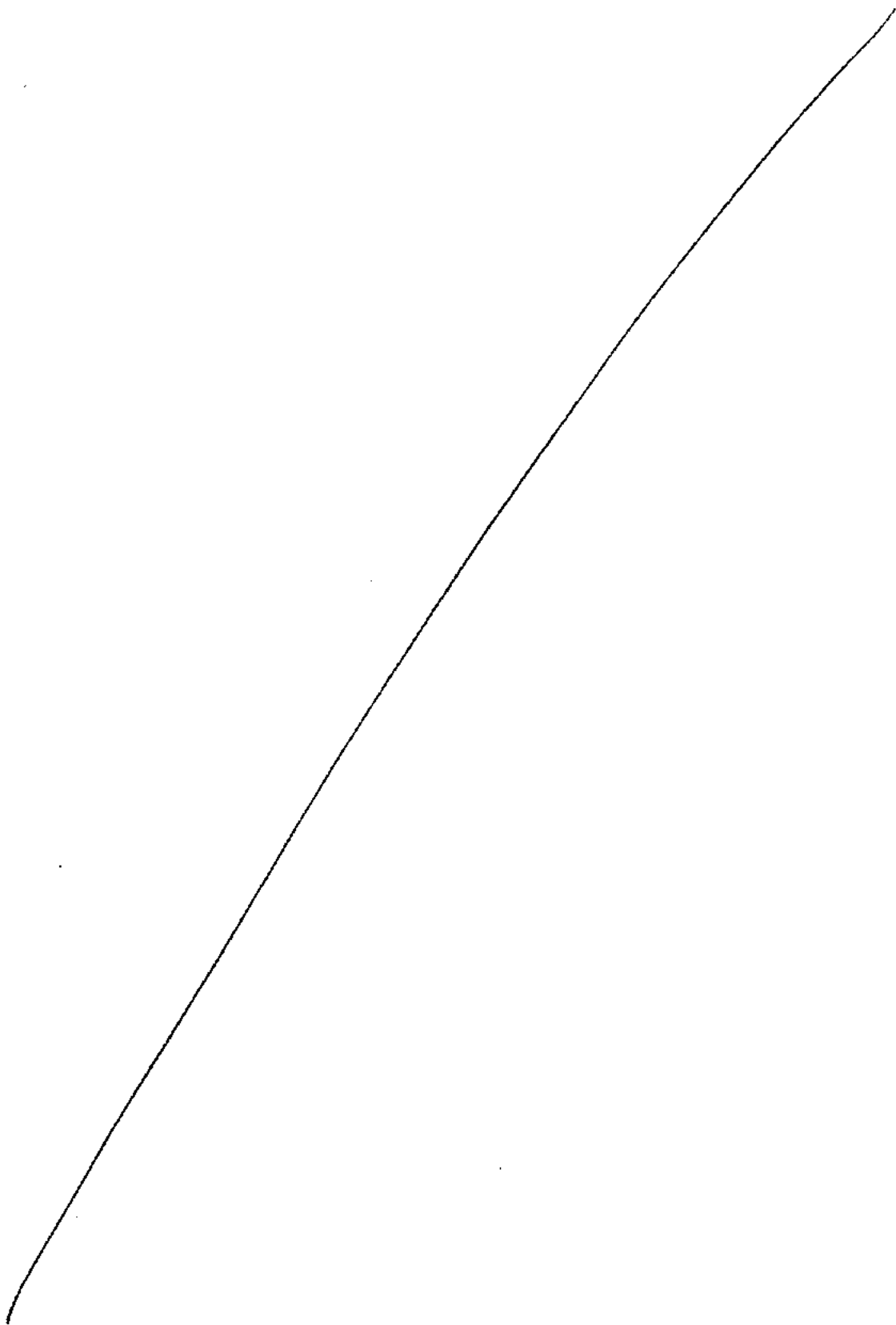
La interculturalitat ha de tenir el seu lloc en totes les àrees curriculars. Només així podrem apropar més els centres educatius a la societat, i viceversa. Sovint els centres d'ensenyament són la primera via o la via principal per on entren en contacte sectors marginals amb la societat i amb les institucions que la representen. Aquesta relació té dues direccions i és molt útil aprofitar-la.

Alguns centres han aprofitat la presència d'alumnes de cultures molt diverses per buscar en el seu entorn familiar la informació que els manca per afrontar la nova realitat i per anar construint les relacions de convivència.

Algunes organitzacions no-governamentals ofereixen material didàctic o material que es pot convertir en didàctic per fomentar el coneixement de cultures llunyanes, de sectors marginats, de conflictes actuals o d'experiències d'integració. A més, també col·laboren en l'organització d'activitats puntuals o en projectes de certa durada. Posem com a exemple el crèdit elaborat per SOS racisme, *Igualtat per viure, diversitat per conviure*, que aquesta organització ofereix a tots els ensenyants.

Els mitjans de comunicació ens ofereixen també materials de gran valor: notícies, reportatges o articles de premsa afegeixen al seu contingut informatiu els avantatges de l'ús didàctic de material real. Algunes institucions públiques també han publicat materials i han organitzat actes informatius o festius que poden ser una bona excusa per portar informació a l'aula o per sortir-ne a fi de participar-hi.

Progressivament, aquests recursos haurien de ser només uns de tants per a alumnes i professors: hauria de ser habitual l'intercanvi sobre les realitats individuals i col·lectives, la presència de familiars que poden exposar temes o ensenyar costums o oficis, l'ús de material curricular d'origen divers o la participació en activitats culturals i festives de l'entorn social.



22.

Les dimensions dels centres.

El disseny i l'aparença física dels centres exerceixen una veritable influència formativa. Cal vetllar pel disseny dels espais i la seva distribució, pel nombre de professors i alumnes que acull, pels recursos materials de què disposa, i per la gestió de tot plegat.

- S'hauria de valorar i limitar el nombre d'alumnes i professors que la institució pot acollir, per tal que les dimensions del centre afavoreixin la comunicació, les relacions interpersonals i la bona coordinació.
- Els espais han de ser acollidors, personalitzats i funcionals. La seva configuració i distribució ha de ser flexible i ha d'adaptar-se a les necessitats dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- L'edifici escolar i el seu funcionament quotidià és molt més que la seva aparença material. Cal mirar-lo en tant que cristallització de valors i en tant que emisor de significats socioculturals.

Seria un pèl arriscat aventurar-nos a indicar com a correcte el nombre ideal d'alumnes, professors i personal que un institut ha de tenir, però el que sí que podem afirmar és que els macrocentres es veuen empesos a una complexitat organitzativa que impedeix la participació dels alumnes en la seva gestió. Quan més gran és el centre, més necessitat hi ha de controlar els espais, els equipaments i els recursos. A vegades obliga a tancar les portes de les aules, a controlar l'accés d'entrada al centre, a usar la megafonia per emetre missatges i, tot això, informa a l'alumnat de les trajectòries i de la conducta que d'ells s'espera. A més a més, l'afluència de persones en les dependències del centre implica una percepció de massificació i fa que els altres ens puguin aparèixer com a estranys.

Segmentar i aglutinar.

Per tal de possibilitar una major vivència de grup o de subgrup, es podrien fer segmentacions que responguessin a l'organització que, de fet, ja es dona: Per crèdits comuns o variables, per nivells o d'acord a altres criteris. Amb aquestes "petites comunitats" dins de la comunitat total del centre, es podrien realitzar sortides, visites i altres activitats.

Ara bé, un institut tampoc pot ser massa reduït, ja que la pluralitat i la diversitat són evidents en la realitat i, a més a més, pedagògicament necessàries. El fet que el centre tingui unes dimensions considerables, ofereix una complexitat que és positiva perquè els alumnes aprenguin a moure's hi amb intel·ligència.

Per tant, el nombre d'adults i d'alumnes dels centres, s'hauria de poder pensar des de les exigències d'una pràctica educativa pensada, sentida i coherent, i no només a partir d'imperatius demogràfics, econòmics i administratius.

I sí, finalment, gosem assenyalar algunes dades, apuntaríem que més de 500 alumnes i més de tres línies d'ESO i dues de Post-obligatòria, dificulten la gestió i organització dels centres, així com la possibilitat i la qualitat de les relacions humanes que s'hi donen.

L'evolució i el canvi en els espais

Els espais no són neutres ni estàtics, sinó que haurien de poder respondre als diferents projectes que el centre i els diferents grups emprenen. D'aquesta manera es podria evitar que l'institut fos només un edifici i es convertís en un espai amb la identitat de la cultura que el mateix centre i els grups van generant. Els diferents grups de referència i de treball es podrien anar construint dependències amb identitat, on poder-hi penjar treballs, informacions i missatges. Si considerem al professor com un "creador" de situacions educatives", l'entorn físic i els seus components són una peça clau per la consecució d'aquestes experiències. Així, doncs, hi ha d'haver espais que es puguin modificar i canviar segons les exigències de l'activitat i dels diferents grups d'alumnes, però també espais de comunicació oberts, sense la mirada adulta, llocs per estar-s'hi i asseure-s'hi, pensats per afavorir les relacions personals. Espais no connotats acadèmicament i on estigui permès pensar, crear i expressar-se. Sovint aquesta funció només la poden acomplir els passadissos, entre anades i vingudes de la classe al pati.

Els espais i la comunitat

Sovint, la realitat dels instituts respon a la imatge d'edificis que només estan oberts durant l'horari escolar. Ara bé, algunes dependències del centre, com el pati, també podrien estar oberts durant els caps de setmana o en d'altres moments del dia. Si s'aposta per centres oberts a l'entorn comunitari, caldrà tenir-ho ben present en la seva construcció i haurèm de considerar una gestió molt més flexible.

Per tant, cal una reflexió a fons sobre els dissenys dels centres, per les seves funcions educatives i també socials. En aquest procés s'ha d'escoltar la veu dels experts i dels tècnics, però també les veus del professorat, l'alumnat i tota la comunitat.

Els edificis escolars i les seves instal·lacions han estat dissenyats per persones amb els seus valors, creences i coneixements i són utilitzats per persones que també els atorguen els seus valors, creences i coneixements, siguin o no conscients d'aquest procés. I aquests valors, no són només individuals, sinó que han sorgit i crescut en la trama social que els individus han construït

Arquitectura, aparença i significats educatius

En l'arquitectura es poden descobrir les expectatives que es tenen sobre els alumnes i el significat que es dona a l'educació. Seria com una radiografia de les relacions entre professors i alumnes, de les normes implícites, de les regles que determinen el seu ús, la circulació i l'estacionament. D'alguna manera que es fa difícil de precisar amb indicadors, l'entorn físic també actua com a transmissor de valors i actituds, encara que més subtilment. És a dir, inevitablement, té significats humans. Els espais de l'institut haurien de poder ser estèticament agradables, lluminosos, amplis i funcionals, per tal que "L'espai fos viscut i no sofert". Si les aules ressonen i les seves parets són de mur vist, sense cap possibilitat de penjar-hi res, significa que no han estat pensades per la seva funció.

Hem de passar d'educar malgrat l'espai, a comptar amb l'espai per educar. És sabut que l'ambient exerceix una influència sobre les persones, una influència informal que provoca sentiments (amabilitat, complicitat o hostilitat i agressivitat) i una influència formal quan els factors que el configuren són usats amb interès educatiu. La llum, la temperatura, els sorolls i el clima poden incidir en la facilitació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Quan parlem de significats dels espais també ens estem referint a les barreres arquitectòniques, que suposen un veritable obstacle per alguns alumnes i professors. Per tant el problema de l'espai no és tant un problema quantitatiu (de m² per alumne) sinó qualitatiu.

<u>Algunes dades.</u>							
Les dades estadístiques que ens informen de la realitat numèrica dels centres de Secundària a Catalunya.							
<u>Classificació dels centres segons el nombre d'alumnes</u>							
	Fins a 125 alumnes	126 a 250	251 a 500	501 a 750	751 a 1000	1001 a 1500	1501 i més

<i>Sector públic</i>	72	53	118	128	72	51	10
<i>Sector privat</i>	318	142	134	57	20	10	4

Classificació dels centre segons el nombre de grups.

	Fins a 5	6 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 40	41 a 60	61 i més
<i>Sector públic</i>	78	60	161	120	60	18	5
<i>Sector privat</i>	351	155	125	38	9	6	1

Fonts: Departament d'Ensenyament. Gabinet tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996-1997.

23.

Equips docents i treball conjunt.

La gestió individual pel professorat del desenvolupament del curriculum obert de l'ESO, així com de la diversitat social i personal de l'alumnat és de tot punt inviable. El treball coordinat i col·laboratiu del professorat és indispensable tant per a l'acció educativa com pel propi desenvolupament personal i professional.

- El treball en equip és una habilitat que s'adquireix a través de la pràctica i gràcies a la interacció, la comunicació, el conflicte i el consens entre el professorat.
- Són necessaris tant els organismes i càrrecs de coordinació de la programació -coordinació vertical-, com els organismes i càrrecs de coordinació de l'acció educativa amb l'alumnat -coordinació horitzontal. Els equips docents del mateix grup d'alumnes són la clau per a la coordinació curricular i tutorial.
- Els centres de secundària poden adoptar diferents dinàmiques i diferents models organitzatius. L'autonomia legal i real dels equips per a organitzar-se, així com la disponibilitat de temps i espais de treball són condicions bàsiques pel seu desenvolupament.

La tradició curricular i organitzativa de l'ensenyament secundari s'ha basat en l'acció individual del professorat. Quan els continguts de les programacions consistien en llistats de temes concrets d'un nombre fix d'assignatures i les finalitats de la secundària eren clares i precises -transmetre continguts i seleccionar l'alumnat- cada professor individualment podia gestionar l'aplicació tancada del curriculum. En el vessant organitzatiu es generà un model centrat en els seminaris disciplinars i en l'hora/assignatura. Les decisions dels equips docents es limitaven a qüestions menors com l'elecció del llibre de text en el cas dels seminaris i a la comunicació de notes en el cas dels equips d'avaluació.

Aquella estructura curricular i organitzava accentuava la tendència a l'individualisme i al cantonalisme de la professió docent. Malgrat tot, es podia sobreviure seguint les pautes de transmissió i de selecció que eren dominants i acceptades per tots els agents del sistema. L'individualisme i el cantonalisme no solament limiten l'acció educativa, sinó també problematitzen i poden fer angoixant l'exercici de la professió.

La creació d'una cultura col·laborativa.

Segons Nias i el seu equip allò que caracteritza les cultures de col.laboració "no són l'organització formal, les reunions ni els procediments burocràtics (...). Les cultures cooperatives apareixen en tots els aspectes de la vida de l' escola: en els gestos, els acudits i les mirades que indiquen simpatia i comprensió; en el treball dur i en l'interès personal demostrat en els passadissos o fora de les aules; en els aniversaris, dies de festa i altres petites celebracions; en l'acceptació i la combinació de la vida personal i la professional; en la lloança, el reconeixement i la gratitud manifestes, i en la posada en comú i la discussió d'idees i recursos."⁵ La cita ens serveix per presentar les claus per crear una cultura de cooperació en els centres de secundària: les reunions i l'estructura per si mateixes no generen cultura col.laborativa; una clau està en l'establiment de relacions personals i professionals amables; una altra són les celebracions i ritus col.lectius; la tercera consisteix en la posada en comú del treball, les idees i els recursos.

- **Les reunions.** El treball a la secundària suposa fer reunions, com a mínim dues o tres a la setmana a banda de les dels càrrecs de gestió i coordinació. Passar de la cultura individual a la col.laborativa pressuposa, en primer terme, compartir la finalitat, la necessitat i les tasques de les reunions. Imposar-les com a simple obligació de les normatives oficials suposa abocar-les a l'esterilitat i a l'absentisme crònic. Tota reunió hauria de ser fruit d'un projecte compartit i, per tant, decidit, elaborat, realitzat i avaluat en comú. Si el contingut de les reunions és tancat i basat en la transmissió de consignes per part dels càrrecs no s'afavoreix la implicació del professorat. Els càrrecs coordinadors són claus en la creació de cultura col.laborativa si saben combinar la funció de presentar propostes de partida amb la de promoure la iniciativa i estructurar les idees del professorat. Finalment, el professorat ha de tenir la competència de prendre les decisions i de fer-ho de la manera més consensuada possible o bé acordant els graus de divergència.

- **Les relacions personals i professionals.** Uns trets característics de la professió docent són la inseguretat, la insatisfacció i la indefinició dels límits del treball. Poques professions impliquen en el seu exercici tant el saber tècnic com els sentiments, la programació com la improvisació, l'optimisme com el desànim. Les relacions personals i la interacció amb els altres són un suport valuossíssim per contenir angoixes i contrastar percepcions de la pròpia acció. El professorat quan té cura de separar les confrontacions i els desacords professionals de les relacions personals amables i fluides aconsegueix un grau de satisfacció col.lectiu que facilita la cooperació. S'aconsegueix quan el professorat manté un cert grau de comunicació sobre temes de l'actualitat política, social, cultural o

⁵ M.FULLAN-A. HARGREAVES (1997): *¿ Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?.* Publicaciones M.C.E.P, pag.76

esportiva, es comunica sobre aspectes de la vida familiar o personal, s'és comprensiu amb els dies o èpoques baixes d'un company/a i no es sobredimensionen les errades o els incompliments ocasionals.

Disposar d' espais de relació relaxada, com ara sales de professors acollidores, i temps disponible a compartir, com ara els esmorzars, els dinars, les hores lliures o de guàrdia són condicions materials afavoridores de les relacions personals agradables.

- **Celebracions i ritus.** Els centres són institucions socials que es regulen també per les activitats simbòliques que creen sentiments de pertinença i d'identificació i que permeten compartir altres aspectes de les persones com els lúdics, els estètics, els afectius, o ideològics a més dels estrictament professionals. Les festes de rebuda i de comiat de l'alumnat, les festes tradicionals, les celebracions d'aniversaris o d'aconteixements de les vides personals, la creació d'elements identificadors del centre -logotips, revistes, equips, grups de teatre, de música- són alguns dels elements que milloren les relacions entre tots els membres del centre.

- **El treball en comú.** L'àmbit més decisiu per generar una cultura col·laborativa és la realització d'un treball en comú ja que suposa programar, realitzar i avaluar un projecte de treball amb l'alumnat. Aquesta activitat permet el debat abocat a la presa de decisions, evita l'elucubració estèril, fa reflexionar sobre les finalitats de l'acció educativa, exigeix precisar l'acció i coordinar l'aplicació pràctica, presuposa l'ajuda i la interdependència mútua i, finalment, aporta dades de la realitat que permeten refer el debat per avaluar el projecte i prendre noves decisions. Compartir el treball real aproxima posicions distanciades en el debat abstracte i genera les complicitats personals i professionals pròpies d'una navegació conjunta.

Organismes i càrrecs de coordinació.

La cultura organitzativa de la secundària es centra en els organismes de coordinació vertical -seminaris-, en organismes de coordinació superestructural -caps de departament, comissions pedagògiques-, i en càrrecs fixos, estàtics, amb competències molt genèriques. Una organització més flexible hauria de basar-se en tres criteris: 1) Mantenir l'equilibri entre la coordinació vertical i l'horitzontal; 2) Donar prioritat en la destinació de recursos horaris als organismes d'acció directa amb l'alumnat; i 3) Establir càrrecs flexibles i canviants per realitzar tasques concretes. Per exemple, sembla més eficaç repartir les reduccions horàries i els complements econòmics entre tres persones mentre coordinen l'elaboració de tres matèries diferents d'un Departament que tenir un sol Cap de Departament que concentri tots els recursos.

- **Organismes i càrrecs de primer grau de coordinació.** Seguint la lògica del paràgraf sobre el *treball en comú* els organismes i càrrecs més útils són els que estan relacionats directament amb projectes i tasques concretes, ja siguin d'ordre vertical -departaments i seminaris didàctics-, d'ordre horitzontal -equips docents, tutories-, o d'ordre general de centre -gestió de recursos, organització d'activitats. A aquests organismes, que anomenem de primer grau per indicar la seva relació directa amb l'alumnat, caldria donar prioritat en l'elaboració dels horaris, en la dedicació de les hores complementàries i en la destinació de les reduccions horàries i dels complements econòmics.

Els equips de seminari didàctic, formats pel professorat que programa la mateixa matèria -d'una etapa, d'un cicle o d'un curs- són una unitat de base pel treball en comú; l'altra és l'equip docent del qual es parlarà posteriorment. En el seminari es programa, es segueix i s'avalua l'aplicació de l'acció, s'obtenen i s'organitzen els recursos, es formalitzen les programacions, etc. La tasca dels seminaris es pot facilitar també si es destinen recursos de reducció horària a desenvolupar les programacions que es prioritzin cada curs en comptes de destinar-los tots a càrrecs estables i estàtics com és el de Cap de Departament. Sembla el més adequat dedicar prioritàriament el temps disponible per a la coordinació vertical als equips de seminari didàctic en comptes de prioritzar les a macro-reunions de Departament. Les reunions de Seminari poden ser setmanals i les de Departament mensuals, per exemple. En el Departament es comparteix l'experiència i es prenen acords globals que seran més sòlids quan més estiguin basats en la reflexió sobre la pràctica desenvolupada pels equips de seminari

Els equips docents de nivell. El mateix grau de consideració i prioritització que als seminaris didàctics caldria donar en la destinació de recursos al treball en comú del professorat que actua sobre el mateix grup d'alumnes. Si en els Seminaris s'elaboren les hipòtesis que són les programacions, en l'equip docent es validen totes les hipòtesis de matèria en contacte amb la realitat de l'alumnat concret en la seva globalitat personal i social. L'equip docent requereix reunir-se amb una regularitat setmanal -mínim d'1 hora de reunió-, o bé quinzenal -mínim de 2 hores de reunió. En l'equip es poden realitzar dos tipus de tasques: una és el seguiment del procés individual i grupal de l'alumnat; l'altra és la coordinació de l'acció tutorial i curricular de manera transversal segons les necessitats de l'alumnat amb qui es treballa: l'adaptació de l'oferta opcional al grup d'alumnes, la coordinació de continguts procediments a totes les àrees o l'elaboració de projectes interdisciplinars entre algunes àrees, són alguns exemples que es poden desenvolupar. També en aquest cas sembla més eficaç destinar recursos a coordinar tasques i projectes concrets acordats per l'equip docent que concentrar els recursos en un càrrec de

coordinador universal i genèric. Sense projecte en comú les reunions i els càrrecs apareixen com una pèrdua de temps i de recursos.

Els equips de tutors. Els tutors del mateix nivell o els dos tutors d'un grup, en els casos dels centres on dues persones comparteixen la tutoria d'un grup-classe, necessiten compartir experiències i desenvolupar en coordinació l'acció tutorial. Per bé que l'equip docent realitza, en el cas de funcionar amb regularitat, algunes tasques tutorials, la funció específica dels tutors requereix també suport i intercanvi.

Els equips de projectes interdisciplinars i/o globalitzadors. En la mesura que sorgeixin projectes interdisciplinars apareix la necessitat de coordinació entre el professorat de les diferents àrees implicades. Això genera necessitats d'hores i de coincidència horària ja que en el cas contrari els projectes esdeven inviàbles o altament costosos pel professorat.

Amb l'actual estructura horària del professorat el que es pot aconseguir és que tots els Departaments tinguin la mateixa hora de reunió per poder establir quan convingui sessions de treball interdepartamentals i, alhora, que tots els equips docents d'un mateix nivell es reunixin també en el mateix dia i hora per facilitar les reunions d'equip, les tutorial o les de projecte, segons convingui.

• **Organismes i càrrecs de segon grau.** La funció principal d'aquests organismes és la de coordinar les elaboracions dels organismes de primer grau per anar construint, de baix a dalt, projectes institucionals de centre. També poden generar propostes d'innovació o de canvi perquè els organismes de primer grau replantegin la seva pràctica. En qualsevol cas sempre han de respectar i partir de les dinàmiques dels organismes primaris.

Els Departaments curriculars. Els Departaments en agrupar diferents matèries sovint heterogènies són uns marcs on debatre i acordar aspectes comuns com la distribució i organització dels recursos i dels materials didàctics i aspectes curriculars com l'oferta de crèdits opcionals i les programacions-marc de les diferents matèries. Són per tant unitats de gestió i de pacte però no són marcs d'elaboració i d'acció didàctica.

Les coordinacions dels equips de cicle o d'etapa. Les reunions dels coordinadors dels equips docents poden ser útils de manera ocasionals sobretot per qüestions de caràcter tècnic com l'organització de festes i sortides, la planificació del calendari general del curs o la gestió de l'opcionalitat però, en el mateix sentit d'allò que s'ha dit en el cas dels Departaments, no convé que acaparin més recursos i energies que els equips docents

de nivell que és on s'actua realment. La comunicació fluida i informal dels coordinadors dels equips amb el Coordinador de l'ESO i amb el Cap d'Estudis pot ser més àgil que la realització de reunions regulars sovintejades.

Les comissions de coordinació general són organismes de tercer grau. La coordinació dels Caps de Departament, dels equips de nivell, de l'acció tutorial i l'orientació sovint distreu massa recursos i esforços en àmbits massa allunyats dels organismes de primer grau. La Comissió Pedagògica que s'ha creat en molts centres és un organisme de tercer grau que coordina als coordinadors d'altres organismes. Pot tenir la funció d'explicitar les línies que estan orientant l'activitat del centre, obrir debats i identificar problemes o conflictes, però mai hauria de ser un organisme endògen ni directivista.

La direcció i l'equip de gestió

A aquest organisme s'hi dedica un altre apartat d'aquest llibre però tot i això aquí es vol deixar constància del paper general que la direcció i l'equip de Gestió pot tenir en la regulació de la coordinació dels equips de treball. El nom que s'ha fet servir, diferent de l'oficial d'Equip Directiu, ja indica que la funció directiva en sentit estricte -marcar la direcció, ordenar, manar- no s'adiu amb les necessitats de regulació dels centres educatius. La seva funció clau, a més de gestionar la intenció dels centres, és la d'impulsar i coordinar l'acció dels equips de primer grau i generalitzar-la per crear projecte de centre. Es per això que no s'haurien de dil·luir els recursos horaris destinats a l'exercici dels diferents càrrecs de l'Equip de Gestió perquè són els que han de connectar directament amb els organismes i coordinadors de primer grau evitant el sobredimensionament dels de segon i tercer grau. És desitjable una direcció compartida i difusa amb els càrrecs del primer grau de coordinació sobretot i també amb els del segon grau.

Les reunions de Claustre

Les reunions de Claustre troben el seu millor sentit quan es debaten temes globals dels projectes de centre i es prenen decisions que després es concreten i es desenvolupen en els altres organismes del centre. Per fer-ho possible es requereix la preparació prèvia dels temes a debatre en Claustre en altres organismes de treball sigui en els de primer o en els de segon grau, segons el cas. Les reunions de Claustre, en canvi, perden valor quan tenen només un contingut informatiu per part de la Direcció, o bé de transmissió de normes, o quan s'improvitzen els debats de manera totalment oberta cosa que impedeix arribar a conclusions i prendre decisions. Altra manera de devaluar les reunions és la de

tractar temes secundaris o poc apropiats per ser resolts en -claustre per la seva excessiva concreció o per tractar-se d'aspectes estrictament administratius, o bé per ser de competència sindical. La realització de 2/3 reunions per trimestre a més de les del balanç de final de curs sembla un calendari adequat per mantenir un bon ritme de seguiment col·lectiu de la dinàmica del centre.

L'autonomia i les condicions laborals.

Per realitzar les coordinacions abans esmentades la normativa de funcionament dels centres i l'estructura horària actual del professorat tot i haver-se flexibilitat no són encara les més adequades.

En el pla normatiu s'ha d'evitar l'excessiu condicionament de l'organització dels centres. El normativisme no es cap garantia de millor distribució de recursos per a l'acció educativa perquè aquesta depèn de projectes i d'acords dels equips i no de l'aplicació mecànica de normes que el que fan és constreñir a aquells equips que tenen projectes innovadors. En comptes de regular per normatives estrictes s'hauria de regular pel seguiment i l'avaluació externa dels projectes dels centres. Un exemple: la normativa vigent no està impedit que alguns centres classifiquin d'entrada i de manera estable l'alumnat en 3 o 4 grups de nivell i en canvi un seguiment extern precís i qualitatiu podria evitar-ho.

Totes les funcions de coordinació dels organismes referits en els apartats anteriors no caben en l'actual estructura horària del professorat. Els centres han de primar unes funcions o unes altres, uns organismes o uns altres amb el debat i el consens dels claustres. Mentrestant s'hauria de pactar un canvi de l'estructura horària que alliberés més hores pels organismes de coordinació de primer grau. Una proposta és la de reduir en 3 hores l'horari lectiu amb alumnes, de 18 a 15, i augmentar també en 3 hores l'horari de permanència setmanal fixa en el centre, de 24 a 27. Això suposaria disposar de 6 hores per realitzar les tasques de coordinació que ara s'han de simultanejar dins del mateix bloc horari i que en la pràctica obliga al professorat a buscar hores intespestives per trobar-se amb els companys amb qui ha de realitzar una tasca en comú.

Model d'organització horària dels organismes i càrrecs de coordinació de l'IES Enric Borràs de Badalona			
ORGANISME	COMPOSICIÓ	COORDINACIÓ	HORARI

1. Equip docent de nivell	Tot el professorat que imparteix docència amb el mateix grup d'alumnes. El mateix equip treballa amb 2/3 grups d'alumnes del nivell.	Es destinen 3 hores de reducció lectiva i un complement econòmic. Cada equip de nivell distribueix aquests recursos de manera autònoma. Un exemple: en el nivell de 4rt. un professor té 1 hora de reducció i el complement per coordinar l'equip de 4rt. ABC, impulsar un projecte de mediació en els conflictes, i per coordinar el nivell amb l'equip de gestió. Dos professors tenen 1 hora de reducció cadascú per coordinar l'equip de 4rt. DEF i per impulsar en el nivell un projecte d'orientació a través dels crèdits variables.	1.5 hores de reunió setmanal. Segons la necessitat es reuneix tot el professorat de 4rt. o bé per sub-equips ABC i DEF.
2. Equips tutorials i/o de projectes interdisciplinars	Equips tutorials: poden reunir-se, segons necessitats, els dos tutors del mateix grup o bé tots els tutors del mateix nivells. Equips de projecte: poden reunir-se els professors de l'equip docent que realitzen un projecte interdisciplinari amb el mateix alumnat.	Cada tutor té 1h. del seu horari complementari per fer aquestes tasques. Tots els tutors del nivell tenen el mateix forat horari.	1 hora setmanal

3. Seminaris i Departaments i/o equips de projectes interdisciplinars	Seminari: el professorat de la mateixa àrea de l'ESO o de la mateixa matèria de Batxillerat. Departament: professorat d'àrees afins. El centre s'organitza en 7 Departaments dels 10 possibles Equips de projecte: poden reunir-se els professors de que realitzen un projecte interdisciplinari amb el mateix alumnat	Es disposa de 3 hores de reducció lectiva i de complement econòmic per Departament. Cada un d'ells distribueix de manera autònoma aquests recursos segons els seus projectes. Un exemple: el Depart. de CC.SS destina 1 hora i el complement a una professora que coordina els recursos del Departament i la relació amb l'Equip de Gestió. Dos professors més disposen 1h. cadascun per coordinar la seqüenciació del curriculum de l'ESO.	1 hora setmanal. Les reunions habituals són de seminari i ocasionals de Depart. o d'equips de projecte.
4. Comissió de coordinació dels Departaments	Hi participen els Caps de Departament	Cada Cap disposa al menys d'1 hora setmanal de reducció, coordinats pel Coordinador Pedagògic de centre i la -Directora i/ el Cap d'estudis	1 hora setmanal
5. Comissió de coordinació dels nivells	Hi participen els coordinadors de cada nivell.	Cada coordinador disposa al menys d'1 hora setmanal de reducció, coordinats pel Coordinador Pedagògic de centre i la directora i/o el Cap d'estudis	1 hora setmanal

6. Reunions de Claustre	Tot el professorat	Equip de Gestió	2/3 reunions trimestrals els dimecres de 4 a 6. Balanç de curs: Tots els matins de l'última setmana de Juny.

Dinàmiques socials

Resolució d'una tensa reunió d'equip de nivell: els desacords que s'havien anat acumulant en reunions anteriors sobre les tasques que s'havien de fer i els temes que s'havien de tractar va abocar a una tensa reunió cap al final del primer trimestre. La Coordinadora molt enfadada va presentar la seva dimissió. Després d'un silenci de sorpresa ella mateixa va reconduir la situació: "Doncs bé, hem de fer alguna cosa, estem molt tensos... podríem fer un sopar de l'equip". Es va acceptar la proposta i es va reconduir la crisi.

Sanejar la tensió acumulada en l'ambient : a mitjans de Novembre es respira tensió en el centre. L'edifici és nou, el Claustre ha crescut molt, l'alumnat ha augmentat massa i les dinàmiques de comunicació del curs passat s'han desdibuixat. La Directora fa una consulta adreçant un qüestionari a tot el professorat i un altre als delegats de l'alumnat perquè identifiquin els problemes i insatisfaccions que perceben en els dos mesos de curs que han passat. Fa una síntesi escrita, es reparteix i es convoca una reunió de Claustre per debatre les opinions recollides. En el debat l'Equip de Gestió i el professorat antic transmet als altres les maneres com en el centre s'acostumaven a resoldre alguns dels problemes i conflictes exposats. També s'anoten les insuficiències en el funcionament quotidià i es registren els temes que s'hauran de revisar a final de curs com és l'estructura horària del centre, de l'alumnat i del professorat.

24. La funció directiva

La direcció d'una institució educativa pública s'ha d'adequar als trets d'una dinàmica basada en la cooperació, la participació i la col·legialitat. D'altra banda s'ha de comptar també amb el caràcter ambigu i indefinit, poc precís i poc formalitzat que tenen les organitzacions educatives. La direcció, per tant, com el mateix centre educatiu, no es regeix pels principis d'autoritat ni de coerció, sinó pels de negociació i mediació.

- La funció directiva és una funció col·legiada, ambigua i basada més en la coordinació i la dinamització de processos que en la direcció dels mateixos.

- Els càrrecs unipersonals exerceixen en la pràctica les seves competències de manera àmplia i compartida. L'accés als mateixos no hauria de ser ni per professionalització ni per decisions al·leatòries dels claudres, sinó per la comunicació i la negociació entre els agents de la comunitat educativa. Això no treu la necessitat de formació específica per a l'exercici de càrrecs directius i de recolzament assessor.

- Els òrgans col·legiats tenen la funció eminentment política de promoure i gestionar la participació de tots els sectors en la planificació, seguiment i avaluació dels projectes del centre.

Dirigir un centre o un projecte no significa *marcar la línia* a seguir ni tenir *poder per imposar-la*, sinó gestionar i impulsar decisions i acords col·lectius. Si com es tracta en el punt següent un projecte educatiu només és viable si parteix i es desenvolupa per la implicació del professorat, la funció directiva que l'impulsa i el regula també ha de guiar-se pel mateix principi. Així mateix la funció coercitiva només pot ser eficaç si s'exerceix com a pressió del col·lectiu sobre els membres que no compleixen els pactes acordats.

Les habilitats per a la negociació i la mediació i la capacitat de promoure i gestionar la participació són competències claus de l'exercici de la direcció per sobre de les competències en tècniques de gestió. La funció directiva en els centres públics s'adiu malament amb la professionalització i el personalisme.

Dinamitzar i coordinar processos de manera col·legiada

Les competències que segons la normativa tenen els càrrecs directius unipersonals en la pràctica es redistribueixen de maneres diferents segons els centres i les persones que

els exerceixen. Els lideratges són també diversos i no sempre coincideixin amb els càrrecs formals.

Els trets de l'exercici del càrrec directiu que afavoreixen dinàmiques col.laboratives són els següents:

Dialoga:. L'elaboració de projectes, la resolució de conflictes, la presa de decisions es basen en el diàleg obert amb tots els agents, en la comunicació clara i franca que considera totes les posicions i busca sempre la transacció entre les diferents visions.

Consulta. Els problemes que sorgeixen sobre la marxa, els imprevistos en qualsevol àmbit de la vida del centre són objecte de consulta als altres agents del centre.

Informa:. Es difon tota la informació disponible sobre els problemes, els conflictes o les propostes i es posa a l'abast de tothom de manera diàfana i clara.

Copsa estats d'opinió. Està atén als debats informals que es donen en el centre, a les preocupacions i conflictes oberts o implícits que es gesten entre col.lectius o entre persones i pren iniciatives per explicitar-los i gestionar-los de manera oberta i dialogant.

Treballa en equip. Es comparteix en l'equip de gestió els aspectes clau de la gestió de cada càrrec, es dialoga i es prenen decisions de manera col.legiada i corresponsable

Les tasques bàsiques de la funció directiva dinamitzadora i col.laborativa són les següents:

Coordinar: L'activitat d'un centre de secundària tendeix a la dispersió i a la individualitat per l'estructura del seu model curricular mentre que l'acció educativa i el seguiment de l'alumant demana acció conjunta. Els càrrecs directius, també els diferents càrrecs coordinadors, són elements claus per promoure la coordinació i l'articulació de l'acció educativa. Qui coordina no decideix pels altres però empeny la coherència i el consens entre els diferents agents.

Proposar: Els càrrecs no són només coordinadors de les activitats i posicions dels altres agents, sinó que han de tenir capacitat d'iniciativa i de proposta per obrir processos de reflexió, canvi i millora. Proposar no significa decidir pels altres ni substituir les seves competències: suposa anar més enllà del que sorgeix per iniciativa espontània del

professorat. Proposar i impulsar té el risc d'equivocar-se o de no encertar el punt d'acord possible però facilita el debat i el diàleg de l'equip per prendre decisions.

Mediar. El treball en equip implica conflicte i a vegades tensions i fins i tot desavinences personals. Els càrrecs poden exercir una funció mediatra per aproximar posicions o simplement per evitar que cristalitzin de manera permanent les confrontacions professionals.

Implicar: Els càrrecs han de tenir cura de repartir joc entre tots els agents per tal que tothom estigui i se senti implicat en les tasques comunes

Sintetitzar: La reflexió i el debat col·lectius no acostumen a concloure's espontàniament amb decisions concretes. Els càrrecs són un element clau per facilitar la devolució als equips d'allò que s'ha elaborat, de senyalar l'estat de la qüestió i d'indicar les vies d'avenç i de treball que es desprenen. Resumir per escrit i lliurar-lo als components de l'equip facilita l'acord i la presa de decisions.

Gestionar: Els càrrecs, finalment, gestionen les decisions dels equips en el sentit que activen els mitjans materials, econòmics i organitzatius que calen per implementar-les.

Els càrrecs unipersonals

L'accés als càrrecs directius es debat entre els extrems de la professionalització i el de la lliure electivitat. El nostre sistema es situa en un punt mig de la semi-professionalització que va introduir la LOPEG. La realitat, encara, ha sancionat un altre model: el del nomenament directe de l'Administració per manca de candidats.

El model que millor es correspon a centres dinàmics i col·laboratius és el de l'electivitat sense limitacions. Els problemes de l'exercici de la direcció i de la manca de candidats no provenen del sistema electiu, sinó de les condicions de treball en els centres, de l'escassa autonomia dels mateixos i de les deficiències dels sistema de suport, seguiment i control externs.

En l'altre extrem es troba la dimissió de fet del professorat per elegir càrrecs ja sigui posant-lo en mans de l'Administració ja sigui seguint el criteri d'accedir per torn rotatiu. Són molts els professors i professores que poden exercir correctament la funció directiva. Ara bé, no és cert que qualsevol professor sigui competent per exercir qualsevol càrrec. Els centres a través del diàleg, la mediació i la negociació poden trobar en cada moment i en cada cas les persones adequades.

Les *competències* de cada càrrec relacionades en la normativa són un punt de referència útil, però els centres també han de poder atribuir-les de manera flexible a cada

persona segons les seves habilitats i competències personals, i segons l'equilibri i la negociació que es manté dintre de l'equip.

Els *càrrecs de coordinació* han de dependre de la plena decisió autònoma dels centres segons les seves prioritats i necessitats, en tot cas el seguiment extern de la inspecció pot regular si les decisions s'ajusten o no a les finalitats educatives de la secundària.

Els centres dinàmics amb projectes oberts no necessiten tant uns pocs càrrecs fixes de coordinació com una distribució de tasques concretes a realitzar per persones determinades amb termini fix.

Així per exemple sembla poc eficient concentrar en un càrrec de Cap de Departament totes les tasques de coordinació que requereix l'organisme i tots els recursos disponibles per exercir-lo -complement econòmic i descompte d'horari lectiu. Seria més adequat fixar tasques prioritzades en cada curs i diferents persones que coordinen la seva realització, per exemple: elaborar el curriculum opcional, organitzar els recursos didàctics o introduir una innovació.

Els organismes col·legiats

Les *reunions de Claustre* troben el seu millor sentit quan es debaten temes globals dels projectes de centre i es prenen decisions que després es concreten i es desenvolupen en els altres organismes. Per fer-ho possible es requereix la preparació prèvia dels temes de claustre en altres organismes de treball sigui en els de primer o en els de segon grau, segons el cas.

Les reunions de claustre, en canvi, perden valor quan tenen només un contingut informatiu per part de la Direcció o bé de transmissió de normes, o quan s'improvitzen els debats de manera totalment oberta cosa que impedeix arribar a conclusions i prendre decisions. Altra manera de devaluar les reunions és la de tractar temes secundaris o poc apropiats per ser resolts en claustre per la seva excessiva concreció o per tractar-se d'aspectes estrictament administratius o bé de competència sindical.

La composició i les competències del *Consell Escolar* mereixen una revisió a fons si es vol que sigui un òrgan realment col·legiat de la comunitat educativa per definir, gestionar i avaluar els projectes de centre. Aquests aspectes -composició i competències- els deixem de banda en aquest escrit que es centra en la seva dinàmica de funcionament i les possibilitats de millora.

Una ullada a tres vicis de funcionament dels *Consells Escolars* pot donar pistes per a la seva millora.

El *Consell Escolar* acostuma a ser un òrgan manejat pel professorat i per la direcció del centre que controla els temes, les informacions i les decisions emparant-se en l'escassa disponibilitat dels altres sectors per obtenir informació i preparar-se les

reunions. La preparació col·legiada de les reunions amb intervenció de representants dels diferents sectors pot ajudar a que deixi de ser un òrgan del director per esdevenir un òrgan de direcció.

Un segon tret dels *Consell Escolar* acostuma a ser el seu caràcter formalista en reunir-se i tractar els temes seguint els requeriments mínims de la normativa. Front a això els *Consells Escolars* tenen prou competències, com ara l'aprovació del pla anual de centre i la seva avaluació, perquè siguin òrgans amb pes real de decisió en els centres.

El tercer tret negatiu en la dinàmica habitual dels *Consells Escolars* és el seu funcionament internista ja que en el millor dels casos els debats i les decisions queden circumscrits a les persones que els componen amb poca o nul·la repercussió en els col·lectius a què representen. Front a això podria estimular el debat previ a les reunions dels consells i les informacions posteriors entre els diferents col·lectius a càrrec dels respectius representants. Es tracta de fer esdevenir els *Consells Escolars* òrgan de negociació i d'implicació de tota la comunitat escolar.

Finalment, en el cas que es redrecés el funcionament dels *Consells Escolars* en els sentits referits anteriorment, aquests podrien ser els òrgans de control intern i extern de la comunitat educativa sobre la qualitat dels centres així com impulsors de processos de millora.

La direcció retorna els problemes al professorat

La directora d'un centre de secundària segueix el criteri de posar a la consideració del professorat i/o dels altres sectors de la comunitat, si és el cas, els problemes importants que es detecten en el funcionament del centre en comptes de prendre decisions de caràcter administratiu. Per exemple: després de 6 setmanes de funcionar el nou curs en un nou edifici i amb un alt percentatge de professorat nou es detecten insatisfaccions i conflictes diversos sobre l'adaptació del centre al nou context. La directora passa una enquesta al professorat i a l'alumnat per recollir les insatisfaccions que cadascú detecta. Es fa un resum i es presenta a una reunió de Claustre en què es prenen decisions de millora.

La direcció i el professorat aborten la participació dels pares

Els pares representants en el *Consell Escolar* fan una consulta al col·lectiu a través d'una enquesta i de diferents reunions o es recull l'opinió dels pares sobre la línia pedagògica i el funcionament de l'escola. Dels resultats es conclouen 15 propostes que es presenten al *Consell Escolar* per ser objecte de debat amb els altres sectors. La direcció congela la iniciativa i no és fins 6 mesos més tard que contesten administrativament a les 15 propostes sense cap marge de negociació prèvia. L'esforç dels pares va ser viscut com a inútil.

La direcció dinamitza la funció política del Consell Escolars

En una reunió del *Consell Escolar* es detecta una alt percentatge de faltes d'assistència del professorat al llarg del mes de Desembre i es crea una comissió intersectorial per estudiar el problema. La direcció fa un estudi quantitatiu i una prospecció de les causes del fet. Convoca reunió de Claustre per posar les dades a consideració del professorat i debatre les causes i les possibles solucions. La comissió del *Consell Escolar* recull totes les aportacions i el tema es debat i es prenen acord en una reunió plenària.

25.

Línies programàtiques i avaluació dels centres.

Els projectes de centre són unes línies d'acció compartides institucionalment que es construeixen en àmbits o parcel·les de l'acció del professorat per donar resposta als problemes pràctics segons que els defineix i els percep el propi professorat.

- No es pot parlar amb propietat de "Projecte de Centre" ni es correspon amb els processos reals la distinció artificial entre PEC, PCC i RRI. És més apropiat parlar de "projectes de centre" ja que són les concrecions diverses, parcials, i a vegades en àmbits dispersos, les que van configurant contradictòriament el clima i la cultura comuna de centre.
- La construcció dels projectes de centre no és en primer terme un procés de redacció de documents, sinó de planificació de projectes d'acció comuns, d'avaluació dels mateixos de manera compartida i de revisió per modificar-los.
- L'avaluació interna dels projectes de centre és una necessitat de la seva regulació i reconstrucció permanent que requereix, per poder-se desenvolupar, temps, organització i mètode.

Els projectes de centre són totalitats simbòliques i pràctiques que no es poden escindir en àmbits tancats com els que suggereixen les classificacions que s'han fet dels mateixos en PEC, PCC, RRI, PAT i Pla anual. En qualsevol activitat de centre -des de la programació de Matemàtiques a la festa de St. Jordi- apareixen incorporats indistintament valors, continguts curriculars, aspectes normatius i organitzatius i accions tutorial. I les decisions es prenen també de forma globalitzada i poc diferenciada. Aquesta concepció, que s'ajusta més a com procedeix el professorat, porta a no estructurar i classificar tant l'elaboració dels projectes, sinó a considerar simultàniament totes les seves dimensions en un procés que, com es tractarà més endavant, parteix de plans d'acció i no d'esquemes formals o requeriments burocràtics.

- *El clima de centre* és el projecte-marc que caracteritza i condiciona tots els altres, i aquest justament no es programa de manera convencional, sinó que es crea i es viu. La qualitat de les relacions humanes, de la comunicació i del tracte; la participació i la implicació dels agents des de la dinàmica de l'aula fins a la del centre; la dinàmica de resolució de conflictes; les festes, celebracions, ritus i símbols del centre; l'ús, cura i apropiació dels espais; o la interacció del centre amb el medi social són àmbits on es genera el clima de centre. Crear un clima positiu no depèn de la seva definició ni de la redacció del primer capítol del document del PEC, sinó de la planificació i revisió

continua de l'acció en aquells àmbits que, com els citats, tenen més potencialitat de condicionar l'atmosfera educativa del centre.

• **Les finalitats** que orienten les accions són el tema-clau dels projectes de centre. Les urgències de la pràctica porten a obviar massa sovint la reflexió i el debat sobre el sentit i els fonaments que tenen les accions que es programen. Això explica que moltes respostes a problemes educatius esdevinguin respostes organitzatives. Les finalitats són valors i intencions educatives profundes, són concepcions ideològiques, socials i polítiques del professorat, són conviccions filosòfiques i creences. L'explicitació i el debat sobre finalitats no és tampoc un pas previ i general a l'acció educativa, no és un capítol retòric del PEC. És el referent que hauria d'estar present en totes i cadascuna de les decisions concretes o generals que es prenen sigui en l'àmbit organitzatiu com en el curricular-tutorial: què pretenem amb això? Per què pensem que és el millor? Les nostres finalitats són adequades i poden ser compartides per l'alumnat? Els nostres valors són adequats per aquest alumnat concret? Aquest tipus de preguntes són les que poden ajudar a fonamentar les decisions pràctiques en qualsevol àmbit d'acció.

• **Hi ha algunes línies d'acció compartida** que semblen tenir més gran incidència en la globalitat de les diverses activitats que es desenvolupen en un centre de secundària. Són també projectes que acostumen a ser imprescindibles per poder actuar i que solen ser reconeguts com a tals pel professorat. Són, per exemple, els següents:

- Les normes i els mecanismes de regulació de la convivència i dels conflictes
- La participació en la gestió del centre.
- El currículum opcional.
- La tutoria
- Els criteris d'avaluació i promoció d'alumnes
- L'estructura organitzativa i horària del currículum
- Les mesures específiques d'atenció a l'alumnat amb dificultats
- El pla de festes i celebracions institucionals
- Els materials curriculars de centre i d'àrea.

Els projectes s'elaboren en processos dinàmics abans que en documents i estructures.

La classificació dels projectes de més generals a més concrets -del PEC al Pla Anual i la programació d'aula- suggereix un procés d'elaboració deductivista on es comença pel marc general, el PEC, se segueix amb els projectes de l'anomenat "segon nivell de concreció" i s'acaba amb el Pla Anual i les programacions. Com s'ha dit abans aquesta

lògica tècnica no és la lògica de les dinàmiques institucionals dels centres. A continuació es suggereixen algunes pautes de procediment que poden ajustar-se més a aquestes per tal de crear projectes el més institucionals i col·laboratius possibles.

Per on començar? Per aquells projectes que estan més aprop de les necessitats d'acció del professorat i que poden facilitar la seva activitat. Són, en primer lloc, els que realitzen els organismes de primer grau a què es fa referència en el punt 23 -la programació de la matèria i la tutoria-, i, en segon lloc, aquells que són indispensables per poder funcionar com a institució, com per exemple els relacionats en el paràgraf anterior d'aquest mateix punt.

De bon començament la necessitat de funcionar obliga tots els centres a prendre acords i decisions de caràcter organitzatiu relacionades amb l'estructura del curriculum de l'ESO i amb l'organització horària: distribució dels crèdits comuns i variables per àrees al llarg de l'etapa, criteris per fer l'agrupament de l'alumnat, model horari del centre i estructura de gestió i coordinació, normes bàsiques de funcionament com la puntualitat, l'assistència, el comportament, etc. Al llarg del curs es van produint problemes i detectant desajustaments en aquests i en d'altres àmbits de decisió.

Aquestes situacions poden facilitar l'obertura d'una reflexió col·lectiva sobre el sentit i la fonamentació de les decisions preses i sobre l'origen dels problemes detectats. L'Equip de Gestió i els organismes i càrrecs de segon grau poden tenir la iniciativa, en el cas que no hagi sorgit ja dels organismes primaris, per plantejar l'elaboració d'un projecte formal consensuat: els caps de Departament poden obrir un treball per revisar el curriculum opcional; els coordinadors de nivell, de cicle o d'etapa poden plantejar la revisió dels criteris d'agrupament d'alumnes, els tutors/es poden coordinar un pla tutorial comú, etc.

No sembla necessari acordar tots els extrems i detalls d'un projecte, ni debatre a fons fins a l'extenuació totes les idees i enfocaments possibles ja que el temps disponible per aquestes tasques és molt limitat. En cada moment caldria concretar i aprofundir fins allà on sigui possible deixant per altres ocasions nous aprofundiments i ampliacions dels projectes. L'obsessió de càrrecs de l'Administració o dels càrrecs interns per elaborar projectes completíssim recollits en documents molt acabats no acostuma a ajudar a avançar de manera institucional i participativa en la seva elaboració.

En aquesta dinàmica un aspecte clau és trobar el punt d'equilibri entre l'acord i la divergència. Tot i que la finalitat dels projectes es que siguin compartits no sempre el més desitjable és la unanimitat o la imposició del criteri de la majoria a la minoria, sobretot si es fa a costa de l'enfrontament i la ruptura del diàleg entre el professorat. Hi ha decisions que impliquen tothom com la distribució horària dels crèdits al llarg de l'etapa. Hi ha moltes altres, però, que permeten anar avançant a través d'acords i de divergències parcials, com per exemple: els enfocament metodològics de les programacions, les activitats tutorials o les estratègies d'avaluació. El més important és mantenir sempre

oberts els canals del diàleg i comunicar-se i avaluar les diferents decisions i experiències, bé per trobar aproximacions o bé, simplement, per compartir les diferències.

En un procés on la dinàmica és de comunicació i de treball en comú la redacció de documents pot ser un ajut per impulsar-la, transmetre-la als altres, revisar-la i deixar constància de la pròpia història. L'elaboració de documents però té sentit quan reflexa i és un instrument d'un procés i, per tant, es redacta allò que es prioritza en el treball en comú i no allò que respon només a un procés formal extern a la dinàmica interna. En aquest sentit pot ser més útil redactar documents a partir de recollir la pràctica que ja s'ha fet incorporant aspectes de millora que no redactar a partir de models formals o de les prescripcions del disseny curricular. Aquestes poden ser més útils si es fan servir com a referents per a la reflexió, la revisió i la millora de la pròpia pràctica

Els tipus de documents a redactar depen doncs de les diferents realitats i han de respondre a la lògica de cadascuna i no als guions previs fixats per models oficials o academicistes.

L'avaluació interna com a procés continuu de regulació per aprendre de la pròpia experiència.

Si el temps disponible per programar en comú és escàs, el temps per l'avaluació interna és limitadíssim o inexistent. Per fer-la possible cal prendre la decisió de dedicar-hi hores, trobar un mètode que la faci viable i, finalment, donar prioritat a alguns projectes sense pretendre avaluar cada any tota l'activitat del centre.

Per avaluar un projecte -per exemple, el model horari o l'acció tutorial- cal, en primer terme, explicitar en què consisteix cosa que es pot fer en part en iniciar-se el curs i en part al llarg del mateix. El més adient és decidir en començar el curs quins aspectes dels projectes de centre es prioritzen per ser objectes d'avaluació interna. Això facilitarà que es puguin anar recollint dades en les activitats i reunions ordinàries de treball sense haver de fer treball afegit. Per exemple, els tutors poden anar anotant el que fan, el que observen, el que opina l'alumnat en cada activitat que fan. O bé, l'Equip de Gestió pot registrar les opinions que li van arribant sobre el model horari. En el pla Tutorial es pot acordar recollir cada trimestre l'opinió de l'alumnat sobre els aspectes objectes d'avaluació i registrar-la. Es tracta doncs que cada organisme ordinari incorpori l'activitat avaluatòria com a una part del seu treball regular. El final de cada trimestre és un bon moment perquè, juntament amb l'avaluació de l'alumnat, es faci també l'avaluació de procés dels aspectes prioritzats.

En acabar el curs sembla el moment més viable per dedicar alguns dies a analitzar les dades recollides al llarg del curs, interpretar-les en comú i prendre acords i decisions de canvi i millora pel curs següent. És important organitzar i coordinar aquestes sessions

finals per conseguir arribar a conclusions i prendre decisions, com es mostra en el cas que s'explica en l'apartat final d'aquest punt.

Els agents que haurien d'intervenir en l'avaluació són tots els sectors de la comunitat educativa: pares, alumnat, pas i professorat. Per fer-ho viable també sembla racomanable utilitzar l'estructura regular de participació de cada sector: associació de mares i pares, assemblees tutorials i representants d'alumnes, organismes de coordinació i claustre del professorat.

Com en el cas de la planificació, l'avaluació interna ha de respondre a la dinàmica i a les prioritats de cada centre i no solament a les prescripcions de l'Administració.

Tant els processos de planificació com els d'avaluació permeten el perfeccionament del professorat a través de la reflexió i l'intercanvi, però poden enriquir-se més si es compte amb l'ajut d'una persona externa que els assessori. Els projectes de canvi i millora decidits per equips de professorat poden donar lloc a que el centre, o el professorat participant, demani al Pla de Formació una activitat de formació i assessorament en el centre.

Revisió de la conflictivitat de l'alumnat de l'ESO en l'IES Badalona-9.

Durant el primer trimestre del curs es percep en els grups de 1r. i de 3r. d'ESO una conflictivitat atípica en altres anys a l'Institut cosa que genera molta tensió en el professorat, unes dinàmiques d'aula molt difícils de gestionar i una anormal acumulació de sancions a l'alumnat. S'acaba el trimestre amb molta insatisfacció entre el professorat sobre com han anat les coses. Aquesta insatisfacció generalitzada es percebuda per l'Equip de Gestió i acorda proposar a la Comissió Pedagògica (CP) que impulsi un procés d'anàlisi sobre les causes de la conflictivitat i la resposta donada. La CP acorda endegar el procés i el prepara durant el segon trimestre: es debat el guió d'aspectes a considerar i s'acorda una metodologia a seguir. S'anomena una comissió tècnica de 5 persones per activar el procés -preparar documentació, recollir i organitzar les aportacions dels debats. L'assessor extern aporta les dades que ha recollit sobre el problema.

En el tercer trimestre es debat en els equips docents de tots els nivells d'ESO, en les seves reunions regulars, el guió que consta dels apartats següents: 1. L'acollida inicial a l'alumnat 2. La resposta dialogant que s'ha donat als conflictes 3. La resposta sancionadora 4. El context afavoridor dels conflictes a l'aula: metodologies i relacions entre alumnat i professorat 5. El paper dels serveis de suport extern.

Un primer resum dels debats es presenta al Claustre on es debaten sobretot les propostes de canvi i millora. La CP reelabora les anàlisis i les propostes i es tornen a presentar al Claustre a final de curs en un format que permet concretar molt els canvis i millores a introduir a partir de setembre en tots els àmbits: l'acolliment inicial, l'acció tutorial i la mediació davant dels conflictes, la funció de les sancions, les programacions de les matèries, els agrupaments d'alumnes. Es debaten i s'aproven en Claustre. En el

primer trimestre del nou curs amb un alumnat de les mateixes característiques no s'ha produït la conflictivitat del curs anterior.

A partir d'un conflicte que ha preocupat a tot el professorat es revisen i es confirmen o es canvien diferents aspectes dels projectes de centre.

El balanç de curs en l'IES Enric Borràs de Badalona.

Un mes abans de final de curs s'acorda en un Claustre un guió dels cinc apartats que han estat més debatuts o preocupants al llarg del curs per centrar-hi les sessions de balanç de l'última setmana de Juny:

1. L'estructura horària i la distribució del currículum de l'ESO.
2. Els organismes i càrrecs de coordinació del professorat.
3. Les activitats i recursos destinats a l'atenció a l'alumnat amb dificultats.
4. L'acció tutorial.
5. El clima de centre.

S'acorda també un mètode: el professorat s'apunta lliurement a una de les cinc comissions que es creen, una per tema, amb la tasca d'analitzar com ha anat el tema al llarg de l'any i presentar propostes de millora. A partir d'un guió de mètode de treball, facilitat per l'Equip de Gestió, cada comissió fa el guió del seu tema, recull dades, analitza el tema i elabora propostes. Les comissions es reuneixen dues vegades i els seus secretaris/es preparen la documentació. En les reunions de Claustre de finals de curs es dediquen unes 3 hores a cada tema a partir del document de treball presentat per cada comissió i s'aproven les propostes que s'acorden per aplicar-se en el curs següent.

• Decisions curriculars de Seminari.

El seminari de CC.SS que està compostat per 6 professors/es, 3 antics en el centre i 3 nous, decideix elaborar la seqüenciació de l'etapa. Uns són molt partidaris d'adaptar la programació d'un llibre de text atenent el poc temps que disposen per elaborar el currículum i preparar les classes. Uns altres són contraris al llibre de text perquè condiciona en excés la programació i no afavoreix el treball en equip del Seminari. S'acorda utilitzar un llibre de text mentre s'avança alhora en equip en l'elaboració d'una seqüència pròpia i en l'obtenció de més material curricular. L'elaboració del projecte curricular serà una tasca prioritària del seminari al llarg del curs. Un professor i una professora -un de cada cicle- disposaran d'una hora de reducció lectiva per coordinar el procés d'elaboració.

• Decisions curriculars de Departament.

En el Departament de Ciències Naturals consideren que per a l'alumnat que vol cursar el Batxillerat Científic els crèdits comuns de l'ESO no són suficients i acorden ofertar a 4rt d'ESO crèdits variables preparatoris del Batxillerat i condicionar l'elecció de l'alumnat que s'hi adrexi. Els altres Departaments consideren que aquesta decisió afecta tot l'alumnat i a tots els Departaments per la qual cosa s'obre el debat

sobre la funció de l'opcionalitat a 4rt i de retruc es replanteja el disseny del curriculum opcional de centre a tota l'etapa.

• **Decisions curriculars de l'equip de nivell.**

L'equip de nivell de 4rt. es planteja també la funció de l'opcionalitat en aquest nivell, que suposa el 50% de l'horari lectiu de l'alumnat, com a recurs per atendre l'alumnat que ja mostra un clar rebuig a l'escolarització convencional. D'aquesta reflexió es rebutja, en primer terme, organitzar grups especials per a l'alumnat conflictiu i es dirigeix cap a trobar continguts i metodologies que puguin ser útils per a l'aprenentatge i l'orientació de tot l'alumnat. S'acaben replantejant els criteris de centre sobre l'opcionalitat a 4rt. i es presenta una proposta en què el 50% de l'oferta tindrà una funció introductòria a estudis posteriors -batxillerats i professionals- i un altre 50% tindrà la funció d'aprofundir els objectius bàsics de l'etapa més relacionats amb la transició a la vida adulta -autonomia, treball en equip, tractament de la informació, aplicabilitat del coneixement, etc. La proposta de l'equip de nivell de 4rt. passa als Departaments i a l'Equip de Gestió per consensuar-la i implementar-la.

• **Decisions curriculars interdisciplinars.**

Les professores de Català i de CC.SS de 3r. decideixen treballar una programació comuna que gira al volta d' un projecte -elaborar una novel·la històrica. El professorat d'altres nivells no veu clar aplicar el mateix mètode i decideixen seguir treballant per àrees. L'alumnat de 3r. realitza durant les 6 hores setmanals el projecte. El professorat es coordina durant una hora setmanal de reunió i en altres moments de manera informal. En acabar el curs s'avalua l'experiència, es comparteix amb l'altre professorat del Seminari i del Nivell i es considera la possibilitat d'extendre-la a altres nivells. Per ajudar la realització de l'experiència es demana l'assessorament extern d'una persona experta en el treball per projectes amb qui es manté una sessió mensual de treball.

26. Autonomia dels centres.

Els centres han de disposar de l'autonomia necessària per participar com a membres actius en els diferents espais socials on es debaten temes relacionats amb l'educació.

- Els professors i les professores han de ser conscients de quin és el model d'autonomia que defensen i volen promoure.
- No es pot caure en el parany del neoliberalisme, el qual promou una visió de l'autonomia que condueix en un primer moment a l'aïllament dels centres i, després, cap a un context competitiu que iguala l'educació amb qualsevol altre producte del mercat.
- L'autonomia dels centres ha de relacionar-se amb la capacitat d'establir vincles amb els diferents interlocutors socials amb l'objectiu d'aprofundir en els processos democratitzadors dels àmbits on es prenen decisions relacionades amb el bé comú.

Hi ha paraules que ocupen un lloc de privilegi en qualsevol del manifestos que des de fa anys els ensenyants hem elaborat per reclamar un model educatiu més obert i democràtic. Autonomia forma part, sense cap mena de dubte, d'aquesta espècie privilegiada de paraules. Hem reclamat l'autonomia dels professors i dels centres, i tot plegat sense oblidar que l'únic que pretenem és disposar de recursos i estratègies que ens ajudin a millorar les condicions en les quals eduquem els nois i les noies.

D'ençà de la reforma del sistema educatiu, la paraula autonomia no només forma part de proclames i de manifestos, sinó que llueix vestit de gala en els discursos oficials. Per aquest motiu, considerem que pot ser un exercici saludable esbrinar si entre allò que proclamàvem i les declaracions actuals hi ha una passarel·la clara o, pel contrari, s'hi pot dissimular algun esvoranc.

Models de professors i concepte d'autonomia.

Situar les possibles discrepàncies només entre el discurs oficial i la realitat dels centres fóra quedar-nos amb una visió excessivament esbiaixada del tema, entre altres raons perquè donaríem com a bo que tots els professionals de l'ensenyament comparteixen una mateixa visió sobre l'autonomia i la realitat mai no és tan planera. J.

Contreras⁶ estableix una relació entre models de professorat i autonomia professional que ens pot ajudar a clarificar el panorama.

En primer lloc citem el model de professor o de professora que es considera un expert tècnic. El seu objectiu professional és disposar dels mitjans més adequats per assolir els resultats previstos, resultats preestablerts pels organismes competents del sistema educatiu. Per aquest model de professional el concepte d'autonomia va lligat a la reivindicació del seu paper d'expert i a la defensa d'una activitat docent purament tècnica, executora i molt poc compromesa amb els processos de transformació social.

En segon lloc, podem parlar del professional reflexiu, l'interès del qual és participar en processos de millora de la seva actuació a partir de la reflexió crítica sobre la pràctica. En aquest cas l'autonomia va lligada a la independència de judici, a la capacitat per resoldre de manera creativa les qüestions que suggereixen les pretensions educatives.

Finalment, farem referència a l'intel·lectual crític, és a dir aquell o aquella que no deslliga l'anàlisi de la seva pràctica de l'anàlisi del context social i polític en el qual se situa. L'autonomia es concep en aquest cas com un procés d'emancipació professional i social, com un procés de transformació i de millora de les institucions educatives i de la societat en general.

Tot i la brevetat amb la qual hem exposat les tres perspectives, ja podem apuntar unes primeres conclusions. Podem concloure, per exemple, que el concepte d'autonomia té molt a veure amb una manera d'entendre la professió docent. I, a partir d'aquí, podem rastrejar què hi ha de positiu en cada una de les tipologies exposades.

Considerem raonable defensar l'autonomia des d'un punt de vista professional, sempre que això representi un punt de partida i no d'arribada. L'autonomia professional l'hem de reivindicar per poder incidir de manera crítica en la pràctica, la qual cosa comporta decidir al voltant d'una sèrie de qüestions a resoldre que dia rere dia es plantegen en un centre, qüestions relacionades amb el projecte educatiu, la selecció dels continguts, els criteris d'avaluació, organització i gestió del centre, etc.

A més, convé recordar que un centre educatiu forma part d'un entramat social amb el qual manté vincles molt estrets. És innegable, per exemple, que hi ha fluxos que es mouen entre el món de l'empresa i el context educatiu. Les institucions escolars no són illes. Més aviat són peces d'un engranatge social complex que es mou per inèrcies que no són fruit de l'atzar, sinó d'un encreuament d'interessos que mantenen entre ells zones de confluència i de divergència. Sovint afirmem que la societat és plural, sense ser de tot conscients que darrere d'aquest eufemisme s'amaguen altres expressions més reals com ara interessos oposats, domini d'uns sobre dels altres, sectors de la població marginats, etc.

⁶ Contreras, J.: La autonomía del profesorado. Madrid. Morata. 1997

Tot plegat ens porta a concloure que l'autonomia dels centres escolars no es pot concebre al marge de l'obertura a marcs de debat més amplis, que involucrin els diferents protagonistes socials. Ras i curt: demanar l'autonomia és exigir la democratització de tots els escenaris socials on es preguin decisions relacionades amb la millora de la qualitat de la vida de les persones.

L'autonomia en el marc del sistema educatiu actual.

La concreció dels continguts culturals que han d'aprendre els nois i les noies es mouen sempre entre dos eixos: qui decideix i on es decideix. En un extrem del primer eix trobaríem els polítics i a l'altre els professionals. Pel que fa al segon, hi ha dues tendències: la centralització o la cessió de competències a àmbits locals. Si observem amb una certa perspectiva històrica el nostre sistema educatiu, ens adonarem que hem passat d'un sistema molt centralitzat, en el qual les grans decisions les prenen entesos en les diferents matèries amb el vist i plau del polític de torn, cap a un nou sistema en què els centres i els equips docents tenen més protagonisme. L'organització del currículum en successius nivells de concreció és una mostra clara d'això que acabem d'afirmar.

Una de les raons esgrimides per justificar aquest canvi de model ha estat la necessitat d'incidir d'una manera més efectiva en els diferents escenaris educatius. Els professors i les professores han de poder adequar continguts i estratègies a les necessitats específiques dels alumnes. Si el pal de paller que sosté el sistema és la necessitat d'atendre la diversitat, entra dins de tota lògica que l'autonomia sigui un dels punts de referència més importants.

Aquesta exposició de les coordenades en les quals ens movem quedaria incompleta si no hi afegíssim algunes consideracions. La primera és que un sistema que es proclama obert no s'adiu amb l'excés de normatives i de prescripcions que els òrgans competents de l'administració educativa han generat. Quan els centres han dut a terme la reflexió sobre el currículum -entès en el sentit ampli i no només com a programació- s'han encetat processos de debat de gran interès. En molts casos aquests processos s'han estroncat davant de l'aparició d'exigències externes als centres destinades a controlar-los, ja sigui imposant terminis concrets o reclamant un producte final molt predeterminat. Llavors l'exercici de l'autonomia s'ha transformat en la necessitat de tenir els papers a punt pel dia que ens visiti l'inspector o la inspectora de torn, l'exercici de l'autonomia s'ha convertit en una veritable caricatura del que tots plegats podríem esperar.

Això ens porta a una segona consideració: una proposta de modificació pot contenir elements molt innovadors, però si s'elabora sense considerar la realitat del que succeeix als centres i de com ho perceben els seus protagonistes, no s'acostumen a generar processos reals de transformació. Entre els ensenyants que es mostren clarament hostils als canvis, trobarem sempre els qui responen a un cert esperit immobiliari, però

trobarem també els que se senten desorientats perquè les noves propostes s'elaboren sense tenir massa en compte experiències d'actuació que han estat i són vàlides. Tot plegat ens fa veure que les propostes només segueixen una direcció: de dalt o baix. I sembla evident que aquesta no és la millor manera per promoure la implicació dels qui entren cada dia a l'aula.

Al costat de les consideracions anteriors, convé també fer referència al fet que el pedestal aparent en el qual aquesta autonomia delegada ha situat els centres trontolla en el moment que se'ls vol fer entrar en competència entre ells.

De l'autonomia delegada a l'autonomia real.

És indiscutible que s'han guanyat parcel·les d'autonomia, tal i com ens recorda tot sovint el discurs oficial. Ara bé, un cop exposades les consideracions anteriors, ens hem de plantejar si disposem d'una capacitat de decisió realment més àmplia o, pel contrari, tenim entre les mans un regal enverinat.

Alguns autors defensen que ara fariem bé de mantenir a recer paraules com autonomia, perquè si les exposem massa pot ser que les engoleixi la tramuntanada neoliberal que ens toca viure. La idea ens sembla suggeridora i és per aquest motiu que hem volgut deixar per al final les referències a la competència entre centres que hem esmentat més amunt.

La cessió de competències als centres s'acostuma a acompanyar d'un missatge especial: només sobreviuran els que ho facin bé i, en conseqüència tinguin demanda. És així com l'Estat deixa de ser el primer responsable d'un servei bàsic com és atendre el dret a l'educació. Aquesta manera d'actuar l'hem de relacionar amb el discurs al voltant de les pensions, de la sanitat, etc., és a dir amb la disposició dels aparells del poder a fer front i responsabilitzar-se de l'atenció a les necessitats bàsiques de la població o, pel contrari, deixar-les cada dia més a les mans d'iniciatives i d'interessos privats.

Hi ha una tendència dels estats a deixar anar llast d'aquelles càrregues que els suposen un esforç. Aquesta tendència, en el camp que ens afecta, pot tenir una traducció clara: abans d'iniciar el procés d'alliberar-se de la càrrega que sempre comporta l'educació, es té cura d'establir les línies mestres per on ha de circular el sistema. Un cop fet això, i concretat en un seguit de normatives, convé assegurar corretges de transmissió que permetin traduir els interessos polítics en necessitats educatives. La peça clau per fer aquest pont entre les opcions preses en determinats despatxos i la realitat dels centres són els equips directius. Aquesta és una altra de les lectures que ens poden ajudar a entendre l'interès que hi ha hagut els darrers anys per formar i reforçar els equips directius, uns equips directius que poden arribar a ser, en darrera instància, els responsables de fer front tant a les demandes socials com a les exigències administratives

El discurs sobre l'autonomia només s'ha mogut en una direcció: administració-centres. Tots els possibles òrgans de debat que podem trobar entre un extrem i l'altre ho han tingut difícil per sortir a escena. S'ha volgut desmobilitzar els moviments de mestres i no hi ha hagut una aposta clara per col·laborar amb organismes, com ara els ajuntaments, que des d'un punt de vista polític també poden assumir importants competències en educació. Els processos de canvi promoguts de dalt a baix tenen aquest perill: que l'administració competent vulgui liderar-ho tot. I aquest procés arriba a la seva perversió quan s'intenta fer responsables d'allò que no funciona a aquells i aquelles que actuen com a simples executors d'un pla fet sense la seva participació efectiva.

Una possibilitat, doncs, és que s'arribi a establir un paisatge amb centres aïllats que disposen d'un cert nivell d'autonomia i d'uns equips de gestors quasi professionals al davant. A aquest paisatge encara hi podem afegir un altre element: que sigui la llei de l'oferta i de la demanda la que estableixi quins són els que fan bon ús d'aquestes condicions i quins no. La proposta és molt senzilla: són bons centres els que any rere any mantenen i augmenten la matrícula, malgrat la baixa natalitat. Els altres, els que no arriben a fer llargues llistes d'alumnes ja poden assajar les absoltes. Aquesta és la raó per la qual les campanyes de marketing comencen a veure's com un possible recurs a explotar o la raó per la qual hi ha revistes que fan llistes de bons i dolents. L'educació es converteix en un producte més en aquest món del lliure mercat on tot es troba sotmès a les lleis inefables de l'oferta i de la demanda.

Si volem resituar el veritable paper de l'autonomia, potser ens convindrà començar per desfer el nus per aquí: l'educació no és un producte de mercat, sinó un dret que tenen tots els nois i totes les noies. A continuació, convindrà afegir que no es pot parlar d'autonomia quan les grans decisions sobre què convé fer, com s'ha de fer i qui ho ha dur a terme es prenen des de fora dels centres i són liderades per agents més preocupats pels números que surten als diaris i per les macrodecisions, que no pas per l'ambient que es respira en aquest centre o el conflicte concret que avui ha sorgit a l'aula.

Les grans paraules modifiquen el seu sentit en funció de les circumstàncies. Per parlar d'autonomia avui és necessari que seguim al voltant d'una taula tots aquells més directament implicats amb el fet educatiu i que es posin d'acord sobre quins són els grans temes a tractar i de quina manera cal abordar-los. El concepte d'autonomia que defensem està tan renyit amb l'excés de prescripcions oficials com amb la idea que no existeix cap mena de límit. Per aquest motiu insistim en la idea que per trobar respostes els centres necessiten establir vincles de col·laboració amb els diferents agents socials. Només així podrem fer front a l'onada liberal i enfortir l'entramat social que condueix cap a un aprofundiment en la maneres de fer pròpies de la democràcia i, en definitiva, cap a la millora de les condicions de vida per a tots.

Avaluar un centre o investigar què hi succeeix?

Les propostes d'avaluació de centres que es comencen a promoure pateixen del mateixos mals que acabem de denunciar: sentit vertical i poca implicació dels afectats. És l'administració qui ha decidit el moment en què convenia dur a terme l'avaluació dels centres i qui, sense massa consultes, ha establert temes a tractar i períodes de realització. Insistim que no és aquesta la millor manera de reforçar l'autonomia dels centres, entre altres raons perquè desvirtua la capacitat de lideratge aquests poden tenir.

A parer nostre, l'avaluació d'una institució educativa no pot anar deslligada d'un procés d'investigació que impliqui investigadors i docents. Aquest procés d'investigació ens ha de permetre conèixer millor com es construeix el coneixement i quines són les circumstàncies i mesures que contribueixen a millorar o a entorpir el procés d'aprenentatge. Els passos a fer podrien ser els següents:

- En primer lloc delimitar i acotar els temes a tractar. Han de ser temes rellevants, al voltant dels quals girin una sèrie d'interrogants que de manera col·lectiva es tingui interès a resoldre o, si més no, a trobar-hi alguna explicació coherent.
- Un cop delimitat el tema, és necessari saber com el viuen les persones implicades. Per això caldrà escoltar la veu dels docents. No es tracta de deixar que opinin sobre una qüestió, ni de considerar-los com a "informadors bàsics". Es tracta de prendre les seves aportacions i les seves valoracions com un dels elements claus de la recerca.
- Les consideracions dels docents es poden contrastar amb la d'altres persones que puguin aportar valoracions sobre el tema tractat. En aquest apartat hem de fer una referència especial als mateixos alumnes, els quals acostumen a tenir una idea molt ben formada sobre moltes de les coses que succeeixen a l'aula i al centre. Però, a més dels alumnes, pot ser d'utilitat saber l'opinió de les famílies i d'altres membres de la comunitat educativa.
- L'investigador o la investigadora, per la seva part, ha de desplegar els recursos que siguin necessaris per obtenir i analitzar amb profunditat el corpus de dades que obtingui. Aquest corpus el podrà recollir participant en reunions, a través d'entrevistes, d'enregistraments o altres mitjans.

Tot plegat ha de conduir cap a l'elaboració d'un informe o d'un document que no es limiti a descriure la situació, sinó que concreti possibles respostes als interrogants inicials. Es tracta de posar de relleu, amb tota la discreció possible, com pensen les persones, com perceben determinats fets quotidians, com els interpreten i, en definitiva, de quina manera creen significats.

La intenció última no pot ser buscar receptes que permetin controlar la pràctica, sinó fomentar la capacitat de reflexió i de crítica compartida sobre els aspectes que configuren la vida diària d'un centre i que afecten les relacions entre les persones que hi estan implicades. La via de l'autonomia ha de conduir a la consolidació d'uns centres formats per professionals que se sentin responsables de la seva actuació. Som

del parer que la reflexió crítica i la triangulació són alguns dels recursos que poden ajudar a avançar en aquesta direcció.

27. Transicions i itineraris.

L'educació és un procés permanent. Aquest fet exigeix coherència entre tots els trams educatius.

- El sistema educatiu està estructurat en diferents etapes que han de mantenir uns criteris coherents perquè el resultat del procés educatiu sigui el més eficaç possible.
- Aquesta coherència ha d'afectar totes les estructures organitzatives que constitueixen el procés educatiu.
- La informació que es dona en els moments de transició d'una etapa a una altra ha de respectar el dret a la intimitat dels alumnes i a la seva bona imatge.

L'actual ordenació del sistema educatiu preveu que al llarg de les etapes obligatòries grups importants d'alumnes s'eduquin en centres diferents i amb mestres i professors diferents també, que provenen de cultures que comparteixen molts pressupòsits, però que en tenen d'altres que són viscuts i valorats de maneres distintes.

Hem de tenir present que la majoria dels nens i de les nenes estan escolaritzats abans dels sis anys -tot i que no és una etapa obligatòria- i que dins de l'educació infantil hi poden haver dues tipologies de centres implicats: les llars d'infants -fins als tres anys- i els centres de primària i d'educació infantil que acullen els nens i les nenes a partir de tres anys. Convé tenir present també aquesta transició, que és tan important com l'anterior tot i que té molt menys debat social i professional.

La transició de la Primària a la Secundària.

Feta aquesta consideració tractarem de la transició que es dona dins de l'escolaritat obligatòria quan s'acaba l'etapa primària i s'inicia la secundària obligatòria, etapa que a l'anterior ordenació del sistema educatiu tenia una línia adreçada a preparar els alumnes per al món universitari i una altra amb un caràcter professionalitzador.

Més endavant, quan s'acaba l'escolaritat obligatòria -que té un caràcter terminal per bona part de l'alumnat que s'incorporarà al món laboral o als cursos de garantia social- convé plantejar les relacions pertinents amb els centres de batxillerat i els centres on es faran mòduls professionals.

En qualsevol d'aquestes transicions la funció tutorial té una gran importància, perquè el tutor és el màxim responsable del seguiment dels nens i de les nenes i és qui

coneix les seves necessitats. Per tant, és imprescindible que en el pla tutorial s'inclogui tota la planificació del treball que comporta establir i mantenir relacions estables entre els tutors de l'escola infantil, dels centres de primària i dels de secundària.

Els equips directius han d'afavorir tot aquest procés establint també una coordinació entre ells i l'administració educativa ha de tenir present aquesta exigència en el moment de dissenyar els recursos humans i de temps que les escoles necessiten.

És en els nivells terminals d'aquestes etapes quan s'han de fer realitat totes les activitats de coordinació, però això no impedeix que abans es puguin organitzar activitats que permetin que els nens i les nenes coneguin els futurs centres on estudiaran, de la mateixa manera que els professionals d'uns i altres centres coneguin, coordinin i consensuin molts dels elements que integren els seus projectes educatius, els seus reglaments de règim intern i els seus projectes curriculars.

L'objectiu principal és la creació de projectes educatius que vagin més enllà de les parets d'un centre, projectes comuns que impliquin centres de diferents etapes. Projectes que s'enriquiran amb el bo i millor de cada cultura. Per poder assolir aquest objectiu cal concretar les estructures de govern i de coordinació que tenen les escoles que comperteixen els alumnes.

Equips de gestió.

Seran els responsables del disseny general de la coordinació entre els centres, sobretot en els temes que afecten el projecte educatiu i el reglament de règim intern.

Tindran present també totes les activitats que generin els altres nivells de coordinació, que han de quedar incloses en el pla anual i el fet que els responsables de participar en aquesta coordinació disposin de temps suficient per fer-la.

Equips pedagògics.

Seran els responsables de coordinar les activitats lligades al currículum i a l'acció tutorial. S'hauran d'ajustar aspectes curriculars i arribar a donar coherència als objectius i aspectes metodològics, així com els criteris d'avaluació.

La participació en aquests equips entre les escoles i els instituts haurà de tenir present que als centres d'educació primària els equips de cicle -visió horitzontal de les programacions -estan molt arrelats i que als centres de secundària els departaments -visió més vertical- tenen una funció molt destacada. No cal insistir que a més a més de la necessitat d'una programació coherent entre les diferents etapes educatives, la riquesa que aporten les dues visions és un altre motiu perquè els mestres de primària i els professors de secundària considerin la importància de la coordinació.

Els tutors i tutores hauran de recollir les dades més significatives de cada alumne i seleccionar quines són les que es poden traspasar, tenint present que els alumnes tenen dret a la intimitat i que els professionals de l'educació tenen l'obligació de guardar el secret professional.

Un capítol especial mereixen els nens i les nenes que tenen dificultats educatives especials. En aquests casos, en les activitats de coordinació, és imprescindible la participació dels especialistes d'educació especial i els responsables dels equips d'assessorament psicopedagògic.

També es poden impulsar activitats generals que vagin familiaritzant els nens i les nenes, els nois i les noies dels diferents centres. Les activitats esportives, musicals, celebracions de festes escolars comunes (jocs florals...) ajuden a exterioritzar que tot i estar en centres diferents es participa d'una mateixa cultura educativa.

Hi ha un moment a la vida escolar que és molt important i és quan el noi o la noia es planteja si s'ha d'integrar al món del treball o ha de continuar dins del sistema educatiu. L'orientació professional és una de les feines que s'han de programar des de l'acció tutorial. En aquesta programació cal tenir present el paper que han de tenir les famílies i els membres dels equips d'assessorament psicopedagògic.

Participació dels altres estaments.

Una altre dels eixos que s'han de tenir presents és la informació que han de rebre els pares i mares del nivell de coordinació dels centres de primària i secundària.

Caldrà programar activitats informatives i elaborar un pla d'acollida on puguin quedar aclarits els aspectes més destacats de la vida de l'escola i els trets que identifiquen els centres amb el mateix itinerari. Aquestes reunions haurien de tenir present aspectes del projecte educatiu, aspectes curriculars, aspectes organitzatius i, sobretot, tot allò que afecta la vida quotidiana -tema que preocupa molt al sector de pares i mares- que defineix el caràcter del centre.

Els alumnes han de tenir un paper molt actiu en tot el procés d'acollida. Fomentar la participació d'aquest sector i otorgar-los un paper destacat és molt positiu. Programar visites als centres de secundària on els nois i les noies informin del que consideren més destacat als alumnes de primària dóna molts bons resultats.

Pla general de coordinació entre centres de Primària i centres de Secundària.

Presentem un model viable de col·laboració entre centres de primària i de secundària que s'hauria d'ajustar als diferents itineraris existents en aquests moments. El que cal assegurar és una organització que

posi en solfa la voluntat decidida dels centres de coordinar-se, d'arribar a fondre el bo i millor que tenen les dues cultures que són les responsables d'educar els alumnes i les alumnes a l'etapa obligatòria.

PLA GENERAL DE COORDINACIÓ

Objectius:

-Dissenyar i aprovar el pla general de coordinació.

Responsables:

-Els equips directius de cada centre. És molt necessari -per augmentar el nivell d'implicació de tots i de cadascun dels components de les escoles i dels instituts- que el pla de coordinació sigui aprovat prèviament per cada claustre i per cada consell d'escola.

Temporalització:

-Abans de l'inici de la campanya de pre-inscripció

Avaluació del pla i introducció de les millores:

-Durant el mes de setembre del nou curs.

ACTIVITATS QUE S'HAN D'INTEGRAR EN AQUEST PLA I DISTRIBUCIÓ DELS RESPONSABLES QUE LES HAN DE TIRAR ENDAVANT.

- A) Traspàs d'informació dels nous i de les noves alumnes. Coordinació tutorial.
- B) Pla d'acollida dels nous i de les noves alumnes i de les seves famílies.
- C) Reunions dels membres dels departaments dels centres de primària i de secundària.
- D) Reunions per donar coherència a temes lligats al projecte educatiu, al reglament de règim intern, als aspectes metodològics, als criteris d'avaluació i a tot allò que fa referència al projecte curricular.
- E) Festes conjuntes.

A) Traspàs d'informació dels nous i de les noves alumnes. Coordinació tutorial:

Objectius:

- Informar dels aspectes més significatius dels alumnes que passen a l'institut
- Donar elements de reflexió per a la constitució dels grups

Cal insistir en la importància que té el fet que als alumnes se'ls respecti el dret a començar de bell nou, el dret a la intimitat, el dret a una bona imatge. Per tant, l'equip de primària haurà de reflexionar sobre quina és la informació curricular, personal i social que ha de traspasar i quina informació ha d'oblidar.

Responsables:

-Tutors i tutores de primària i del primer curs de secundària obligatòria o coordinadors del primer cicle. A més a més, quan hi hagi nens o nenes amb dificultats educatives especials, cal que s'integrin a aquestes reunions els mestres d'educació especial, els especialistes de psicopedagogia dels instituts i els membres de l'EAP.

Temporalització:

-Durant el mes de juny. Més endavant, durant el mes d'octubre seria convenient convocar una nova reunió per avaluar les decisions adoptades i fer-ne, si s'escau, les modificacions que convingui.

B) Pla d'acollida del nou alumnat:

Objectius:

- Informar dels aspectes més rellevants de l'institut, sobretot d'aquells que suposin canvis molt destacats respecte a la primària.
- Rebaixar els nivells d'inseguretat que provoca qualsevol canvi.

Concreció del pla:

-El centre de primària pot convocar una trobada amb alguns exalumnes que estiguin matriculats a l'institut. En aquesta reunió exposaran quines són les principals característiques dels nous estudis que iniciaran els de primària.

A través d'una exposició oral, d'una taula rodona o de qualsevol altre estructura formal es pot informar sobre tot allò que els nois i les noies de sisè han de saber i desitgen saber. Prèviament els tutors de primària poden ajudar als seus alumnes a confeccionar un qüestionari que s'haurà de respondre en aquesta trobada.

Més endavant, abans del període pre-inscripció, els nois i les noies de sisè poden visitar totes les instal·lacions dels centres de secundària, acompanyats dels seus tutors i de les seves tutores.

Aquesta visita es pot iniciar amb una recepció organitzada per l'equip de direcció de l'institut, pels delegats i delegades de curs i, si és possible, pels tutors o tutores que assumiran els nous grups. En aquesta recepció es pot acabar de perfilar la informació rebuda a la trobada anterior i acabar de respondre els interrogants que hagin quedat pendents. La sessió acabarà amb la visita comentada a les instal·lacions del centre.

Aquest pla d'acollida s'oferirà també a les famílies, amb un contingut semblant al que s'ha donat a la visita dels nois i de les noies, amb la participació d'algun membre de la junta de l'AMPA, que informará de les activitats que organitza i podrà sol·licitar la participació activa de les noves famílies.

Quan l'equip de secundària hagi establert els grups pot convocar una reunió de caràcter pedagògic amb les famílies que formaran cada grup.

Responsables:

-L'equip de direcció dels centres de primària i de secundària, els delegats i delegades de curs, els tutors i les tutores i els membres de la junta de l'AMPA que tinguin aquesta responsabilitat.

Temporalització:

- Les trobades generals s'haurien de celebrar abans d'iniciar-se la campanya de preinscripció.
- La reunió pedagògica s'hauria de convocar quan l'equip de secundària estigui format. Si es pot fer durant el mes de juny, millor. Si no, s'haurà de posposar fins a començaments del nou curs.

C) Reunions dels membres dels departaments dels centres de primària i de secundària.

Objectius:

- Donar coherència a qüestions curriculars.
- Debatre les metodologies i organitzacions de treball més adients.
- Unificar criteris d'avaluació.
- Elaborar propostes de treball entorn dels valors més significatius que comparteixen les diferents escoles.

Responsables:

Els mestres i les mestres, els professors i les professores de les diferents escoles, agrupats en seminaris o departaments. Els tutors i tutores de primària es podrien distribuir en funció de dos principis:

agrupar-se segons l'especialitat o segons aquella matèria que coneguin més bé i procurar que a tots els grups de treball hi hagi representants de cada cicle.

Temporalització:

Al llarg del curs escolar es poden convocar aquestes reunions que podrien tenir un ritme de trobades mensuals amb treball preparat prèviament.

D) Reunions per donar coherència a temes de projecte educatiu, de reglament de règim intern, d'aspectes metodològics, dels criteris d'avaluació i de tot allò que fa referència al projecte curricular.

Objectius:

-Donar coherència als instruments més importats de l'escola (projecte educatiu, reglament de règim intern...). Posteriorment, les altres estructures organitzatives -especialment tot el treball que es fa a l'apartat C- intentaran que els acords adoptats en converteixen en activitats concretes.

Responsables:

-Els mestres i les mestres, els professors i les professores distribuïts per comissions que quan afectin temes de projecte educatiu o reglament de règim intern han d'estar formades també pels representants de les famílies i dels alumnes.

Temporalització:

-Al llarg del curs es poden convocar aquestes comissions, que poden tenir un funcionament simultani amb trobades decisòries al final de cada tema.

E) Festes conjuntes (Carnestoltes, Dia de Sant Jordi...)

Objectius:

-Potenciar la relació entre els components de les diferents escoles.

Responsables:

-Segons les festes que es vulguin celebrar, però caldria tenir present la participació de l'alumnat.

Temporalització:

-Prèviament a la celebració de la festa. Posteriorment s'hauria d'avaluar el resultat.

28.

Família i participació en els centres.

La cooperació entre les associacions de pares i cadescuna de les famílies amb els centres i el professorat es una condició essencial per la democratització de l'educació, per l'augment de la seva qualitat i per la obtenció d'un aprofitament màxim per part dels nois i noies.

- La posició que ocupa l'educació en el sistema de valors familiars condiciona en bona mida l'actitud, les expectatives i l'autoexigència de nois i noies dins el context escolar.

- L'existència de relacions cooperatives entre família i escola és un factor que incideix de manera positiva i directa en el desenvolupament de nois i noies, així com en l'impuls d'una comunitat educativa que va construint una cultura i la irradia cap a l'entorn. Cal ampliar i fer més directes els mecanismes de col.laboració i participació dels pares al centre.

- L'escola és un dels motors socials de la comunitat. La relació entre escola i comunitat ha de ser simbiòtica i per aconseguir-ho la participació dels pares és imprescindible.

Els moviments associatius, conjuntament amb el moviment obrer i els partits d'oposició democràtica, van jugar un paper de primer ordre en la transició de la dictadura a la democràcia. En aquest procés històric, la reivindicació del dret a l'educació va comportar una revitalització del sector públic i l'exigència de participació democràtica en la seva gestió. Les associacions de pares varen tenir aquí un protagonisme indiscutible i l'estreta cooperació entre professorat i pares va impulsar decididament la millora quantitativa i qualitativa de l'escola pública. Vint anys després, aquest treball conjunt, l'esperit col.laboratiu entre família i escola ha quedat frenat, fins i tot ha retrocedit en molts centres, i la distància entre pares i educadors sembla anar augmentant. Si afegim la manca de tradició en l'ensenyament secundari, la relació professorat-pares és sovint un territori desert. El resultat d'aquest distanciament, de reduir les relacions pares/professors al mínim normatiu o al conflicte, és necessàriament empobridor i negatiu per l'educació.

Una mirada a la família.

Els importants canvis econòmics i socials de les tres darreres dècades han comportat una evolució en les estructures familiars, els seus rols i funcions.

L'extensió de la llibertat en les relacions de parella ha fet créixer diferents models d'estructura familiar -monoparentals, parelles amb fills d'anteriors relacions., etc-. El concepte "família" s'està ampliant i es defineix més com l'espai material i afectiu de convivència habitual, com el marc de referència. Vivim doncs una reassignació de papers en un moment de transició.

La democratització de la societat ha comportat també una democratització en les relacions intrafamiliars. A vegades ha desaparegut el model autoritari anterior però no ha estat substituït per un model on les normes, valors i jerarquies que caracteritzen un model democràtic estiguin clares. Això provoca una crisi d'autoritat i, sovint, un cert abandonisme d'alguns pares, situació que augmenta durant l'adolescència quan les relacions amb els fills es tornen més complexes i a vegades difícils.

L'augment del temps de treball del conjunt familiar -derivat d'elements positius com ara la incorporació de la dona al món laboral, i d'altres negatius com el consumisme il·limitat o les distàncies cada vegada majors de casa al treball- ha reduït el temps de convivència familiar. Sovint, també el temps quotidià d'estar a casa de nois i noies s'ha reduït per la multiocupació en activitats "complementàries". Molts fan jornades de 8 a 8, o són cuidats per avis o altres persones. A partir dels 12 anys és freqüent la figura dels nens "amb clau" i de nens que estan sols a casa. Tots aquests elements fan que sigui habitual en moltes famílies actituds de sobreproteccionisme o, al contrari, en altres casos de sobreexigència.

Hi ha també una tendència creixent en moltes famílies a entendre que a ells els pertoca cobrir les necessitats materials dels seus fills i que altres institucions, sobretot l'escola, cobriran la resta de necessitats o demandes socials dels fills. S'exten la idea que educar és molt difícil i que els pares no estan preparats -tòpic que amaga el defugir de la presa de decisions i de la continuïtat, constància i coherència en les actuacions que de les decisions preses es deriven. La família no pot considerar que l'educació formal -"experts o tècnics"- asseguraran la formació del seu fill, així com tampoc un metge li assegura la seva salut, ni un psicòleg li evita els conflictes. La família té una responsabilitat de primer ordre en el desenvolupament personal dels fills.

Aquesta inestabilitat té una traducció en els comportaments escolars, sobretot en l'adolescència. Davant un comportament conflictiu, és habitual "passar la pilota": el professorat culpabilitza directament i exclusivament a la família quan un alumne no respon a les pautes esperades i els pares acusen al professorat de no entendre els fills, de no saber "tractar-los", de no saber "manar-los" o de no saber ensenyar. Aquesta distància entre família i professorat porta al no fer res, a un diàleg inoperant, a vegades agressiu.

A mida que el noi/noia va creixent, la tendència dels pares és allunyar-se de la relació amb l'escola. Sovint dins l'ESO només hi ha relació entre tutor i pares quan apareixen problemes de rendiment i/o actitud. Reduir la tutela directa, més pròpia de la infància hauria de venir compensat a l'ESO per situar gradualment una tutela més

indirecta, però existent. Major autonomia de l'alumne no ha de significar menor implicació del pare, sinó canvis en la forma de fer-ho.

La participació dels pares.

La gestió "privada" des de l'equip directiu del centre o bé des del Claustre de professors, la falta d'informació o les dificultats a l'hora de establir canals de comunicació i participació real dels pares són característiques negatives del funcionament de molts centres de Secundària. Als pares només se'ls convoca per complir la normativa, quan el fill presenta conflictes o quan se'ls vol demanar alguna cosa. Aquestes pràctiques fan que la distància entre família i escola es torni immensa, es generin desconfiances recíproques, augmenti la inhibició i les relacions apareguin clarament conflictives.

Aquells centres on les relacions pares-professors són més fluides, gaudeixen contràriament de "millor ambient", de més prestigi en el barri o localitat, i de més capacitat per actuar i resoldre la integració i cohesió de l'alumnat. Per tant, podem dir que cal facilitar la participació dels pares en el centre i, tal d'aconseguir-ho, hem d'ampliar les possibilitats de relació, formal i informal, entre pares i professorat. Algunes propostes en aquest sentit poden ser les que a continuació presentem.

- La família té el dret i el deure de conèixer de manera continuada l'evolució educativa dels seus fills i això no ho assegura el butlletí periòdic d'avaluacions. Cal avançar de l'actual relació tutor/pares que sovint es limita a ser un canal informatiu o per "passar comptes", a una relació on sigui present la negociació i el compromís d'actuacions conjuntes sobre l'alumne
- El centre ha de facilitar una informació generalitzada sobre el seu funcionament i els canals de participació individual -tutor, equip docent, servei psicopedagògic del centre- com de participació col·lectiva -reunions de pares de nivell, o grup classe, AMPA...
- Les famílies compten amb un bagatge d'experiències socials i professionals que poden enriquir molt les activitats escolars i extraescolars. Les col·laboracions pares/professors en moltes escoles de primària en aquest camp han donat resultats molt positius. Convindria que a la Secundària es recollís aquesta experiència
- L'augment d'espais per a la relació informal entre pares i professorat com ara les Jornades de portes obertes, la celebració de festes, o la simple possibilitat de poder vehicular petites comunicacions sense necessitat d'acudir a la "petició d'entrevista" i a

l'horari de visites normalment coincident amb l'horari laboral dels pares, ajuden a un clima general de confiança i treball conjunt.

El funcionament democràtic del centre.

El centre ha d'afavorir l'organització estable dels pares més implicats, és a dir, el funcionament de l'Associació de pares, potenciant el seu paper de cogestió. Actualment ens trobem en un moment d'institucionalització formalista i burocratitzadora de les AMPA i dels organismes de gestió com ara el Consell escolar de centre. Els mecanismes de funcionament són tan lents i poc operatius que habitualment els CEC han quedat relegats a Consells disciplinaris i les Associacions de Pares a una mena d'empresa de serveis que ha de cobrir tot allò que l'Administració no assumeix -menjadors escolars, activitats extraescolars, subvencions de materials didàctics, etc.

L'Associació de Pares ha de ser un organisme viu, que representi al conjunt de pares, que disposi d'un espai material i real de treball al centre, de mecanismes propis de comunicació -escola de pares, pares delegats per nivells, etc- i de possibilitats d'opinió i decisió conjunta amb la resta de membres de la comunitat educativa, sobre les línies d'actuació general en el centre.

Les relacions de tipus corporatiu -cada estament tancat en sí mateix i "contra els altres"- o els models de "mercat" -especialistes/usuaris- dificulten enormement la tasca educativa i frenen les possibilitats dinamitzadores que té la gestió compartida.

La participació del centre en la vida ciutadana.

La importància de la relació escola-entorn està tractada en un altre punt específic. Cal insistir aquí, però, en la participació dels pares en particular -a través de les AMPAs, o de les seves federacions- i del centre en general en els Consells escolars municipals i territorial. Aquests Consells han de gestionar, impulsar i dinamitzar el conjunt de recursos educatius del districte, localitat o comarca. Avui dia, la immensa majoria, estan paralitzats. Des de l'Administració se'ls buida de contingut i se'ls vol deixar com a caixa de resonància de les propostes institucionals. Cal superar la idea parasitària de "utilitzar" (Ajuntaments que realitzen campanyes d'imatges a través dels centres i, viceversa, centres que només entenen la relació com a lloc on "demanar") per la de cooperar, evidentment des de la independència de cada un dels seus components.

Pla anual per a dinamitzar les relacions pares/institut.

Els objectius del pla són:

- A. Afavorir una major implicació dels pares en el seguiment escolar dels seus fills.
- B. Desenvolupar la capacitat d'intervenció dels pares en el Consell Escolar.
- C. Incrementar la funció cultural del centre.

Per treballar aquests objectius el Consell Escolar, en la seva primera sessió del curs acorda el següent pla de treball.

A. Afavorir una major implicació dels pares en el seguiment escolar dels alumnes.

Convocar, durant el primer mes del curs, reunions de pares de cada grup –en el seu defecte- de nivell. Les reunions seran dirigides pel tutor/a de grup i hi seran presents l'equip docent, i algun membre de la Junta Directiva i de l'AMPA. Aquestes reunions estan destinades a:

- presentar el professorat als pares i donar a conèixer els canals per a la comunicació directa amb els professors, el centre i l'AMPA.
 - informar dels objectius conceptuals, procedimentals i actitudinals del curs.
 - acordar compromisos concrets de seguiment d'aquests objectius per part dels pares.
 - presentar la proposta d'activitats pedagògiques i extraescolars dirigida als alumnes així com les activitats programades per l'AMPA destinades als pares.
 - escollir un delegat dels pares de cada grup per coordinar-se amb la junta de l'AMPA.
- Convocar una reunió final de valoració general del curs.

B. Desenvolupar la capacitat d'intervenció dels pares en el Consell Escolar.

Establir estructures de treball paral·leles entre l'AMPA i les comissions de dinàmica educativa del centre (Comissió pedagògica, coordinador de les activitats extraescolars). Acordar cada curs un tema de treball conjunt que es prepararà per al debat en el Claustre de Professors, la Junta de l'AMPA, el consell de Delegats dels alumnes i finalment, el C.E.C.

Aquest curs els temes assignats són:

- Comissió pedagògica: Normes de convivència i disciplina. Diferències a tenir en compte entre 1er i 2on cicle de l'ESO.
- Coordinació activitats extraescolars: Criteris a l'hora programar sortides pedagògiques.

C. Incrementar la funció cultural del centre.

-Facilitar el contacte entre l'AMPA i el consell de Delegats dels alumnes (reunions amb periodicitat a determinar). Es busca que els pares recullin les suggerències i aportacions del consell de Delegats sense passar necessàriament pel CEC o pel professor-tutor. Seria positiu que l'AMPA es fes ressó d'algunes de les demandes de l'alumnat –quant a dotar equips esportius, el grup de teatre, la revista...

-Donar responsabilitat de gestió de la biblioteca del centre a l'AMPA que intentarà mantenir el servei obert en les franges horàries d'esbarjo, migdia i tarda –fins a les 19h. Es vol implicar en aquest servei a ex-alumnes i alumnes del post-obligatori, mitjançant un sistema de beques generats per l'AMPA o altres fons de subvenció.

-S'acorda la participació de l'IES en la Setmana cultural local. L'AMPA es responsabilitza de la coordinació amb l'Ajuntament, així com d'assegurar la coordinació amb la comissió pedagògica i el consell de delegats.

29.

Educació i món del treball.

El nostre model de societat defineix l'ocupació com un dels elements fonamentals per a l'estabilitat emocional, social i econòmica dels seus membres, i com una de les vies d'inserció activa de l'individu en la societat. L'educació professional ha de ser un element a tenir en compte en la confecció d'itineraris, en l'acció tutorial i en els programes d'orientació.

- Els continguts que tractin els diferents aspectes del món de l'ocupació han de respondre a objectius que perseguixin no tant la qualificació professional com el desenvolupament de competències personals.
- L'orientació professional i vocacional ha de constituir un objectiu transversal de la tasca educativa on el psicopedagog te un paper d'impuls i coordinació juntament amb els tutors.
- Cal fugir dels estereotips que orienten als alumnes amb pitjors resultats acadèmics cap a feines manuals. No és responsabilitat de l'escola restringir les possibilitats del futur professional dels alumnes.

Si l'educació és la via que permet a l'individu formar part de la societat com a subjecte de deures i drets, l'educació és professional i el coneixement suficient que proporciona sobre el món del treball constitueix un dels instruments fonamentals de socialització. Hem de pensar que el treball, al qual s'incorpora ja una part de l'alumnat en acabar la secundària obligatòria, és el lloc social natural de la persona en el nostre model de societat. És per això que hem definit l'ocupació com un dels elements bàsics per aconseguir l'estabilitat emocional, social i econòmica.

L'educació professional.

Entenem per educació professional aquells aspectes de educació general que més clarament incideixen en els fenòmens de la vida relacionats amb l'ocupació laboral; i no només en els socials, polítics, econòmics i tecnològics, sinó també en els lingüístics, físics, científics, morals i estètics. Des d'aquest plantejament es veu que educació professional constitueix un component transversal a totes les àrees, i mai pot ser un sector formatiu tractat específicament en horari propi, ni molt menys destinat a sectors determinats de l'alumnat a l'ESO.

Ja Spranger, en *Psicologia de l'edat juvenil*, va escriure que la professió és el lligam de l'home amb la societat. Molt més avui, quan el treball és un dret i l'atur causa de preocupacions sociopolítiques. La resposta educativa a aquesta qüestió és important i a la vegada complexa i difícil; només cal mirar el passat recent, on una visió exclusivament economicista del treball ha eixamplat una incomprensible, encara que real, separació entre professió i humanisme (qüestió que es relaciona amb la tendència a una especialització mal plantejada mitjançant els tradicionals trencaments entre ciències i lletres, o també entre batxiller i formació professional). No entrarem,

però, en les conseqüències d'aquestes divisions que hem patit fins fa ben poc, i que, en alguns casos, encara perduren. Per altra banda, el fet de que per a molts i moltes alumnes la finalització de la secundària obligatòria constitueixi el pas al món del treball, dona a l'educació professional una rellevància inqüestionable, i es presenta com un repte per als responsables d'aquesta etapa educativa.

D'altra banda, la sensibilització social respecte al tema de l'ocupació és una preocupació visible ja a l'etapa educativa de la qual parlem. Moltes vegades el desinterès de l'alumnat respecte a una matèria està directament relacionat amb un tractament dels seus continguts allunyat de la realitat propera de l'adolescent. I un aspecte important d'aquesta realitat és el seu propi futur professional; també per als pares. Les expectatives socials respecte als objectius que hauria d'assolir la secundària van per aquí.

Un element que pot orientar la manera d'enfrontar-se amb aquest repte és l'anàlisi de les característiques dels actuals processos de planificació, producció i distribució, per una banda, i, per l'altra, la constatació de per on van les exigències del mercat laboral en general. Una primera visió d'aquest panorama és un canvi important que afecta directament a tota la conceptualització tradicional sobre la idea de professió com a domini d'unes habilitats que servien per a un tipus de feina concreta en un ofici concret. Cada vegada més, la qualificació professional és substituïda pel nivell de competències personals en el moment d'optar a un lloc de treball. Sembla que allò que es valora no és tant especialització prèvia de l'aspirant (model professional) com la seva idoneïtat per desenvolupar una funció determinada (model competencial).

I si tenir en compte això és important a l'hora de plantejar-se el tema de educació professional a l'escola, no ho és menys observar el contrasentit que suposa el fet de que, normalment, la institució educativa s'organitza burocràticament i acadèmica just a l'altre vessant del model que proposem: l'escola, una organització basada en nivells i especialitats (graus), ha de educar als seus alumnes per actuar en l'empresa, organització basada en la flexibilitat i en la capacitat d'adaptabilitat als continus reptes de la competència (funcions).

Per tant, desenvolupament de competències personals més que preocupació per l'aprenentatge d'un ofici, amb el convenciment de que tal desenvolupament és útil per a tota la gamma d'opcions laborals i en tots els sectors i nivells de producció. I si és ben cert que l'ensenyament d'oficis no és competència de l'escola secundària obligatòria, no es pot oblidar que el desenvolupament de competències personals que puguin optimitzar les possibilitats d'accés al món del treball entra dintre de les previsions curriculars de l'etapa, i que, per tant, només cal prendre consciència d'aquesta finalitat i explicitar-la, tant des de les programacions dels diferents departaments, com a nivell d'activitats escolars i extraescolars que el centre programi.

L'orientació vocacional i professional.

Des de que R.W. White, l'any 1959, definia el concepte de competència com la capacitat d'un organisme per a la interacció efectiva amb el seu entorn, els treballs sobre competències han estat objecte de consideració per part de diferents branques de la investigació psicopedagògica. La capacitat interacció efectiva de la qual parlava White, aviat es traduïa per habilitats de l'individu per canviar l'entorn i per adaptar-s'hi. Avui sembla unànime la idea de que el desenvolupament de competències personals comença amb la pròpia vida, i que hi ha la possibilitat de que aquestes competències puguin ser estimulades també des de l'entorn; això dona idea de

la importància de l'actuació de pares, educadors i altres agents, i explica la proliferació de programes per al desenvolupament de la competència en la infància, serveis d'estimulació precoç, i altres semblants.

Si al mercat laboral el nivell de competència personal es va mostrant com un element regulador de la demanda, el professorat, en el moment d'ocupar-se de educació professional, hauria d'orientar les seves tasques en tres èsàmbits o sectors, tot intentant respondre a les preguntes següents:

- Quin és el nivell de desenvolupament de competències personals dels meus alumnes?
- Amb quins serveis, interns o externs, compta el meu centre per atendre les necessitats dels alumnes?
- Com puc orientar vocacionalment i professional als meus alumnes?

Per tal d'obtenir resposta a la primera qüestió existeixen proves d'avaluació del nivell de competència desenvolupat al final de programes que tenen com a objectiu el progrés i l'augment de la competència en els infants. El més important és que el tutor conegui també el nivell competencial dels seus alumnes a fi i efecte que la seva acció tutorial orientadora en el marc vocacional i professional sigui efectiva.

Respecte a la segona pregunta, referent al suport que el professor necessita per a aquestes tasques d'orientació, fora interessant que el centre tingués com a objectiu permanent la rendibilització dels serveis; òbviament dels serveis interns (en aquest cas psicopedagog, departament d'orientació, etc.), i també dels externs (equips d'assessorament psicopedagògic, serveis socials, inspecció, INEM, etc.). Educació professional gaudiria així d'un tractament transversal dins del projecte curricular que facilitaria la seva presència o explicitació en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La resposta a la tercera qüestió vindria donada per la resolució de les estratègies indicades a les altres dues. Des d'uns plantejaments com els que aquí s'han exposat, però, hi ha una premissa evident: no sempre uns resultats acadèmics insuficients es corresponen amb un nivell baix de competències personals; per tant l'estratègia del macramé i la marqueteria destinada als alumnes amb pitjors resultats gairebé sempre constitueix una pèrdua de temps; com a mínim des del punt de vista de educació professional. De vegades, la derivació d'alumnes cap a grups d'atenció especial es fa tot basant-se en estereotips, o en la ingènua creença de que un crèdit manipulatiu facilitarà l'accés d'aquests alumnes al món laboral.

Podríem acabar dient que, per facilitar un bon nivell de competència personal en els alumnes, o, en paraules de White, una acceptable capacitat interacció amb l'entorn, caldria orientar els nostres esforços, pel que fa a educació professional, en tres direccions: la comprensió i l'expressió de continguts en la complexa gamma de llenguatges i idiomes que avui es manegen; la possessió de recursos per a la resolució de problemes, o la capacitat de donar respostes imaginatives i immediates a situacions diverses; i el coneixement actiu de l'entorn, un coneixement facilitador de la relació amb els seus integrants i de les possibilitats econòmiques, socials i culturals que ofereix. Tot plegat es troba ja present a les àrees dels crèdits de l'ESO; només cal, ja ho hem dit, explicitar el seu interès en relació a l'activitat professional. Així evitarem, si més no, que l'ESO només serveixi per continuar estudiant, amb tot el que això implica.

Educació professional, un repte per a la imaginació.

L'entenament per a l'activitat professional és una tasca amb una llarga tradició, que des de sempre ha estat compartida entre la institució educativa i les diferents organitzacions del món del treball (gremis, empreses, sindicats, etc.). Les relacions del món del treball amb el món de l'educació sempre han ocupat un lloc en la producció teòrica d'ambdós àmbits. En el moment de la pràctica, la imaginació dels uns i els altres ha proporcionat un conjunt d'experiències que han estat objecte d'imitació o de crítica, però que és interessant conèixer. Les escoles del treball, les escoles productives d'Amèrica Llatina o les escoles gandhianes a l'Índia exemplifiquen això que dem. En qualsevol cas, es podria dir que aquesta relació escola-treball ha estat gairebé sempre problemàtica. A més a més, la pròpia evolució del món del treball exigeix canvis constants també en aquest àmbit de educació professional.

Recuperar el mètode de projectes.

Cada vegada més les empreses treballen en projectes, i formen als treballadors per a la cooperació i la participació en un marc que prioritza les competències personals. Treballar en projectes és també una vella proposta pedagògica dels temps de l'Escola Nova d'igual a Kilpatrick, que no estaria de més recuperar i adaptar a les noves necessitats que demana l'educació professional.

El projecte de les "mini-empreses".

Relacionat amb el mètode de projectes i també amb la imaginació per donar resposta als nous reptes que l'educació professional planteja, hi ha una experiència que pretén fer viure als alumnes el món de l'empresa sense sortir de l'escola. L'experiment es va iniciar a uns centres de secundària de la regió de Provença-Alps-Costa Blava (França) a començaments dels anys 90, amb el suport i l'orientació del Consell Regional i de l'Institut Regional per a la Creació d'Empreses. Bàsicament es tracta de que un grup d'alumnes amb un professor creen una autèntica empresa amb una perspectiva de duració d'un curs escolar; hi ha algun cas que, per les pròpies característiques del projecte, ha tingut una continuïtat en el temps. Aquest projecte de "mini-empreses" que pot semblar en principi minoritari es va estendre ràpidament, de manera que, l'any 1995, més d'un centenar de centres havien adoptat el projecte.

30.

Criteris de política educativa.

L'Administració educativa ha de vetllar perquè totes les mesures d'implementació de la Reforma es fonamentin en els principis d'igualtat, pluralisme, qualitat i democratització de l'ensenyament.

- És responsabilitat de l'Administració oferir un servei públic d'ensenyament que tracti de contrarrestar les desigualtats socials, que eviti les discriminacions i que enforteixi la democràcia.
- L'Administració ha de garantir, així mateix, una escola pública de qualitat amb mesures que millorin la gestió i organització dels centres, reforcin la tutoria i dignifiquin la formació i les condicions de treball del professorat.
- L'avaluació del sistema educatiu -que inclou la política educativa de l'Administració, els centres, el professorat i l'alumnat- és un termòmetre per diagnosticar la seva qualitat i per emprendre mesures per a la seva millora.

Igualtat d'oportunitats i la democràcia escolar.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat té la responsabilitat de garantir l'escolaritat obligatòria a tota la població escolar mitjançant un servei públic de qualitat. El paper de l'Administració no pot ser subsidiari al de la iniciativa privada. En aquest sentit, caldrà que faci les inversions necessàries per a la construcció de nous centres públics i per a la reestructuració dels ja existents. Així mateix, haurà de vetllar per fer efectiu el control democràtic dels centres concertats perquè es compleixin els requisits establerts de pluralisme democràtic, l'accés de tot tipus d'alumnat i la participació democràtica de tots els sectors de la comunitat educativa.

L'escola pública s'entén com un servei a la societat i com un dret de la ciutadania i no pas com un simple bé de consum que trien els clients seguint la lògica de la competència i del lliure mercat. Per això cal evitar que l'autonomia dels centres i la diversitat pedagògica i cultural no generi una competitivitat que tendeixi a la selecció i a la discriminació de l'alumnat per part del centre.

L'escola pública, respectuosa amb el necessari pluralisme ideològic, ha de tractar de resoldre democràticament les tensions que existeixen entre les iniciatives individuals i els projectes col·lectius; entre la llibertat docent o de càtedra i els acords del departament-claustre-consell escolar. No s'ha d'oblidar que, per damunt dels legítims interessos del

professorat, hi ha el dret encara més poderós dels adolescents a rebre un ensenyament de qualitat dins d'una línia que garanteixi un mínim de coherència i continuïtat.

Un dels reptes de l'escola pública és assegurar la participació democràtica de tots els sectors afectats, més enllà de les cites electorals, les intervencions puntuals o la implicació només en activitats extraescolars. Es tracta de dotar de contingut els espais de representació; de consensuar decisions que afectin als objectius bàsics de l'educació a través del diàleg; i d'emprendre iniciatives que dinamitzin la vida quotidiana dels centres i de l'entorn.

La participació democràtica, però, no es pot reduir solament a l'àmbit escolar, doncs en el territori hi ha altres escenaris, recursos i agents educatius que intervenen en el procés formatiu de l'adolescència. D'aquí la necessitat de coordinar aquest potencial educatiu divers a través de consells municipals o de zona. Aquests organismes haurien de tenir, segons els casos, responsabilitats en l'assessorament, planificació, seguiment i avaluació de les actuacions i mesures relacionades amb la política educativa.

Un darrer aspecte a tenir en compte és l'aplicació de mesures compensatòries o de discriminació positiva per tal de corregir les desigualtats entre alumnes i entre centres. Això té a veure amb els processos de matriculació i distribució de l'alumnat per tal d'evitar les concentracions "d'alumnes-problema" o els guetos de marginació social; amb la dotació de recursos tècnics i humans; amb mesures de flexibilització i adaptació curricular, etc. El principi és clar: qui té més necessitats ha de rebre més suport.

Qualitat d'ensenyament.

D'entrada cal advertir que el terme es presta a moltes lectures i interpretacions segons quins siguin els objectius i valors educatius que es prioritzin i els models pedagògics que es segueixin. Tot i les dificultats d'entrar a fons en la qüestió si volem dir que per a nosaltres la qualitat de l'ensenyament, com ja s'ha assenyalat en més d'una ocasió, afecta no només el resultat sinó el conjunt del procés d'ensenyament-aprenentatge; que té a veure amb el desenvolupament de totes les capacitats i aspectes de la personalitat de l'alumnat; i que afecta també a tots els factors i agents que, d'alguna manera, intervenen en l'educació.

Dit això, i sense l'ànim de fer un llistat de mesures que en part ja han estat esmentades en altres punts d'aquest document, en destaquem algunes que ens semblen particularment necessàries:

- **Relatives al model i organització del centre:** tamany més racional; rebaixar les ràtios d'alumnes per aula-professor; equips docents ben coordinats; tendir a reduir el nombre de professorat per grup, sobretot al primer cicle; oferta de crèdits variables en funció dels interessos i necessitats de l'alumnat; introduir mecanismes més àgils i

compartits de gestió, evitant que la figura de la direcció es converteixi en l'únic eix de la gestió; augmentar els recursos materials amb funció de les característiques i necessitats dels centres., ...

- **Relatives a la tutoria i l'orientació:** revaloritzar l'acció tutorial, peça clau per a l'orientació acadèmica, personal i professional de l'alumnat, posant les condicions per poder realitzar-la correctament -reducció lectiva, reconeixement administratiu,...-; trobar noves estratègies per a fomentar des d'una perspectiva més eficaç i innovadora la tutoria individualitzada i de grup; augmentar les hores d'atenció a la diversitat; o evitar que les UAC siguin segregadores; incrementar la presència dels EAPS i els departaments d'orientació,...
- **Relatives al professorat:** plantilles suficients; regulació de les substitucions; augment considerable de les hores de coordinació i tutoria; reforçar la formació en el propi centre en funció de la demanda i de projectes concrets; replantejament radical de la formació inicial del professorat d'ESO mitjançant un període formatiu teòric-pràctic més ampli, impartit a les Facultats d'Educació i als mateixos centres; tendir a igualar titulacions, salaris i condicions de treball entre els diversos col·lectius docents que conviuen a l'ESO,....

Avaluació del sistema educatiu.

L'avaluació del sistema educatiu s'ha d'entendre com un mecanisme per a generar millores i canvis i no com a mecanisme de control ideològic i burocràtic per a sancionar les diferències.

L'avaluació del sistema educatiu ha de ser compartida entre els diversos agents educatius. Per això cal fomentar la seva participació en els organismes de l'Administració responsables de la gestió administrativa i política. En una societat democràtica l'Administració és responsable de vetllar per la qualitat del servei públic que ofereix, establint diagnòstics permanents sobre el seu funcionament i eficàcia. Ara bé, també és un dret de la comunitat educativa i del conjunt de la ciutadania accedir a una informació pública i transparent sobre tot tipus de diagnòstics i processos evaluatius.

L'avaluació ha d'utilitzar criteris i estratègies rellevants, significatives i educatives, evitant models burocràtics i productivistes. Així mateix, l'avaluació s'ha d'entendre com un procés que reculli informació permanent sobre tots els factors i agents que hi intervenen: Administració, centres, professorat i alumnat. L'ús de la informació obtinguda i de l'interpretació i avaluació que se'n faci ha de servir per tenir un millor coneixement del sistema educatiu i per a generar les millores i canvis pertinents.

L'avaluació, percebuda des d'aquesta òptica més àmplia i pluridimensional ha de contemplar aspectes tan diversos com les inversions en educació i la seva optimització; l'accés de la població en els diversos trams i àmbits educatius; les transicions d'un nivell a l'altre; els programes institucionals; l'ús dels recursos i materials escolars; els índex d'abandó i fracàs escolar; els nivells de rendiment de l'alumnat en els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals; l'assoliment dels objectius d'àrea i etapa; el grau de satisfacció de totes les persones que intervenen en el procés educatiu; el seu nivell de participació en el centre; el grau d'implicació del professorat en la formació permanent; el resultat dels diversos models i estratègies de formació docent; el grau de definició i de consens en els projectes educatius; les pràctiques pedagògiques i l'actuació del professorat; els mecanismes de gestió interna; la inspecció externa,...I molts d'altres.

Quina escola pública avui?

Clarificar una vegada més el nostre model d'escola pública i dissenyar estratègies per difondre'l i fer-lo realitat als centres és l'objectiu d'aquest apartat.

1. Entenem l'escola pública com el conjunt d'institucions i mediacions socials, organitzades com a servei públic i gratuït, per tal d'assegurar a tots els ciutadans el dret a l'educació, amb les condicions precises i exigibles de qualitat d'infraestructura, didàctica i d'accessibilitat pertinents en la construcció d'un Estat social i democràtic.

2. L'Escola Pública ha d'estar finançada públicament, mitjançant els recursos econòmics dels pressupostos Generals de l'Estat, per a assegurar una escolarització gratuïta, total i de qualitat per a tots i totes, en els períodes considerats bàsics i obligatoris, almenys entre els 3 i els 18 anys.

3. L'Escola Pública s'organitza democràticament. La seua titularitat, gestió i tots els criteris que informen els objectius i les activitats han de ser públics amb autonomia pedagògica i de gestió. L'escola Pública ha de contribuir a la vertebració democràtica de la societat i impulsar una cultura de participació social i comunitària. Des d'aquestes perspectives no hi ha raons que sustenten l'existència de les escoles privades, sent per això desitjable articular un procés legal i administratiu que condueca a la integració majoritària dels centres privats a l'escola pública, acompanyat de la progressiva reducció, fins a la seua desaparició, de la concertació com a mitjà de finançament escolar.

4. El model d'Escola Pública que propugnem s'organitza a partir de projectes educatius elaborats democràticament, amb la finalitat de formar i de socialitzar les persones, mitjançant la sistematització, transmissió i elaboració crítica dels sabers, valors i conceptes rebuts en l'exterior de forma dispersa, fragmentària i fins i tot contradictòria, contribuint així a l'adiert desenvolupament de la formació de la personalitat.

5. Una Escola investigadora i crítica: que promou la construcció dels coneixements i de la cultura per part del professorat i l'alumnat; no reproductora ni legitimadora d'un ordre social injust; que afavoreix la formació d'esperits oberts, amb flexibilitat i adaptabilitat cognitives, i que possibilita a cada escolar ser progressivament capaç d'afrontar els seus problemes vitals.

6. És, per tant, una Escola plura ideològicament i cultural, i en ella poden estar presents les diferents visions que democràticament conviuen en la societat. És, també, un espai laic i aconfessional, que no practica l'adoctrinament i que garanteix la llibertat d'expressió. Tanmateix no renuncia i, ben al contrari, promou una educació axiològica, d'acord amb uns valors universalment reconeguts, com són la justícia social, la solidaritat, la cooperació, la tolerància, la igualtat sense distinció de sexe, ni d'identitat ètnica o cultural; el respecte i la promoció de la diversitat cultural i lingüística, així com de la resolució pacífica dels conflictes socials.

7. Una Escola potenciadora del desenvolupament cultural, personal i comunitari, en diàleg obert amb l'entorn cultural, científic i tècnic, promotora dels valors ecològics.

8. Una Escola que s'implica en la lluita per majors nivells d'igualtat social, una Escola per tant no discriminadora, no segregadora. Una Escola que combat el fracàs escolar i que integra la diversitat, amb instruments i estratègies d'actuació adients a cada circumstància.

9. Una Escola vertebrada per un currículum integrat, amb continguts dotats de capacitat formativa, didàcticament recolzada en fonaments psico-pedagògics: amb una acurada professionalització educadora i docent, públicament sostinguda. Una Escola entesa com un espai d'afectivitat positiva, que acull històries de vida i intel·ligències, així com les diverses formes d'aptitud cultural socialment reconegudes, assumint per tant el pluralisme i el relativisme culturals, alhora que desenvolupa el pensament i el coneixement científic, l'esperit d'iniciativa i de capacitat emprenedora, i el foment de l'exercici efectiu de responsabilitats i la cultura del treball enriquidor.

10. Un model d'Escola Pública amb estructura de tronc únic, dotada d'un cos únic de docents i educadors, amb autonomia organitzativa, això és, amb competència decisiva per ajustar en cada unitat organitzativa els objectius i la gestió dels recursos necessaris per a l'aplicació dels seu projecte educatiu; també amb capacitat d'autoavaluació interna i de participació en els processos d'avaluació externa; encaminats ambdós a la millora de la qualitat institucional i educativa.

Font: Fragment de "L'Escola Pública. Una mirada des dels Moviments de Renovació Pedagògica", dels Moviments de Renovació Pedagògica. Escola d'Estiu del País Valencià (pàgs. 230-232). Publicat a "Paraules per l'escola pública". Seminari d'Investigació del CEP de València. València, 1997.