

L'Educació Primària

Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya

Terrassa, 18 de novembre de 2000

Índex

Acte inaugural de la Jornada.....	3
Parlament de l'Excm. Sr. Manuel Royes, alcalde de Terrassa.....	3
Parlament de l'II-Ima. Sra. Sara Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya	4
Parlament de l'Hble. Sra. Carme-Laura Gil, consellera d'Ensenyament.....	8
Conferència general: "Els reptes de l'escola primària a la societat de la informació", a càrrec del doctor Àngel I. Pérez Gómez	12
Document del Consell Escolar de Catalunya: <i>L'Educació Primària</i>	22
Taula 1: El professorat	48
Ponència "El professorat d'educació primària", a càrrec de Pilar Benejam	48
Síntesi del debat, elaborada per Jordi Saura.....	55
Taula 2: Altres professionals dels centres educatius	58
Ponència "Altres professionals dels centres d'educació primària", a càrrec de Jaume Cela	58
Síntesi del debat, elaborada per Pilar Carasa	66
Taula 3: L'autonomia del centre	68
Ponència "L'autonomia dels centres educatius: un debat actual", a càrrec de Joan Domènech.....	68
Síntesi del debat, elaborada per Roser Viladot	75
Taula 4: Les transicions amb els cicles anterior i posterior de la primària.....	78
Ponència "Les transicions educatives i la coordinació", a càrrec de Carme Àngel i Carme Tomàs ..	78
Síntesi del debat, elaborada per Núria Aguirre.....	91
Taula 5: La relació família-escola.....	93
Ponència "La relació família-escola. Un objectiu comú: aconseguir la millor educació per als nostres infants", a càrrec de Carme Panchón	93
Síntesi del debat, elaborada per Enric Castella.....	99
Taula 6: Mitjans de comunicació i educació.....	101
Ponència "El gran malentès", a càrrec de Salvador Cardús.....	101
Síntesi del debat, elaborada per Mercè Arnau	105
Taula 7: L'educació integral i en valors. Currículum i competències bàsiques.....	109
Ponència "Com educar en valors a primària?", a càrrec de Josep M. Puig	109
Ponència "Competències bàsiques per a l'educació primària", a càrrec de Joana Noguera	116
Síntesi del debat, elaborada per Teresa-Natàlia Gil	124
Acte de cloenda de la Jornada.....	127

Acte inaugural de la Jornada

La Jornada que organitza anualment el Consell Escolar de Catalunya va plantejar en l'edició de l'any 2000 una reflexió sobre l'educació primària.

La ciutat de Terrassa va acollir el 18 de novembre els més de cinc-cents assistents interessats a conèixer les tesis dels ponents i a participar activament en els debats de les set taules rodones.

La Jornada de reflexió es va inaugurar amb un acte institucional presidit per la consellera d'Ensenyament, Hble. Sra. Carme-Laura Gil i Miró, acompanyada en la taula presidencial de l'alcalde de Terrassa i president de la Diputació de Barcelona, Excm. Sr. Manuel Royes i Vila, la presidenta del Consell Escolar de Catalunya, Il·lma. Sra. Sara M. Blasi i Gutiérrez, la regidora d'Educació, Sra. Dolors Puig i Gasol, el delegat territorial d'Ensenyament al Vallès Occidental, Sr. Jordi Basiana i Obradors, i la secretària del Consell Escolar de Catalunya, Sra. Teresa Pijoan i Balcells.

Els participants, reunits al Cinema Catalunya, escoltaren els parlaments de les autoritats, que afegiren a les paraules de salutació unes reflexions i comentaris sobre la importància del tema que es proposava en aquesta dotzena edició de la Jornada del Consell Escolar de Catalunya.

Obrí l'acte l'alcalde de la ciutat, que va donar la benvinguda als assistents i va remarcar la tasca del Consell Escolar de Catalunya com a òrgan de participació de la comunitat educativa.

A continuació, la Sra. Blasi va explicar i justificar el tema de la Jornada, va presentar els seus objectius i va resumir el desenvolupament del programa previst, com també va comentar el treball de preparació que el Consell havia dut a terme mitjançant una subcomissió específica. Va agrair, finalment, la magnífica resposta que tots els participants havien donat a la convocatòria i la col·laboració de totes les institucions implicades en la seva organització.

La consellera d'Ensenyament va valorar la transcendència de l'educació primària i va expressar el seu interès per conèixer les conclusions d'aquesta jornada.

A continuació, oferim la transcripció dels parlaments efectuats en aquest acte inaugural.

Parlament de l'Excm. Sr. Manuel Royes, alcalde de Terrassa

En primer lloc, vull encoratjar-los a utilitzar a fons aquest mecanisme de participació que és el Consell Escolar de Catalunya, un consell on hi ha representades molt diverses sensibilitats i punts de vista sobre l'ensenyament: pares i mares, professors, alumnes, titulars de centres, col·legis professionals, experts, administracions, ajuntaments... Cal establir i reforçar mecanismes com el d'aquest Consell, perquè els ciutadans i ciutadanes puguin incidir molt més de prop en l'activitat de les administracions.

Això no és mai fàcil, d'una banda, perquè les administracions tenen plans, projectes, pressupostos i també mecanismes de discussió política que funcionen amb una dinàmica pròpia molt potent i perquè s'han de guiar per una visió equilibrada i global de la realitat i de les necessitats. I d'una altra, perquè no sempre és fàcil deslligar els interessos o les necessitats parcials de les més generals, i perquè quan alguna proposta no és acceptada en part o totalment, no per força, això vol dir que no funcionen els fòrums del diàleg, de debat, de participació.

Tanmateix, tant les persones que formen part d'aquest organisme consultiu i participatiu, com les administracions implicades en l'ensenyament, comparteixen un objectiu comú: el de servir a la societat, el d'oferir una formació cada vegada millor a les noves generacions de catalans i catalanes. Això és el que no s'ha d'oblidar mai, i estic segur que compartim aquesta idea amb la consellera d'Ensenyament, avui present aquí, de la qual voldria valorar especialment la voluntat de diàleg i de consens.

És cert que les administracions de vegades tenim diferències importants, per raons ideològiques o per diferents concepcions de com es pot servir millor al ciutadans i ciutadanes. A mi m'hauran sentit moltes vegades demanar un paper més decisiu pels ajuntaments en el camp de l'ensenyament. I al mateix temps, també hem vist la Generalitat discrepar del model educatiu estatal. L'equilibri entre aquests tres àmbits, el local, el nacional i l'estatal, sense oblidar-nos de l'europeu, té molts matisos i sens dubte provoca discrepàncies. Tanmateix, en qüestions tan actuals com els plans d'estudis no es pot deixar de banda el diàleg per arribar al consens, perquè estem treballant sobre una matèria extremadament sensible i delicada: la formació dels nens i nenes, dels joves, dels ciutadans i ciutadanes del futur.

Per una altra part, no voldria desaprofitar aquesta ocasió per demanar una vegada més que el món de l'escola s'obri més activament a les noves tecnologies. Hi ha el perill que l'accés a la tecnologia i a la informació esdevingui un factor de discriminació social i hem de neutralitzar-lo des de la base, des de l'escola, perquè a més estarem també donant als catalans i catalanes del futur millors instruments per desenvolupar-se professionalment, per progressar, per aprofitar els avantatges de la nova societat de la informació que està naixent.

I res més. Només desitjar-los que aquesta jornada de reflexió que celebren a Terrassa sigui enriquidora i que d'aquí en surtin aportacions que beneficiïn el conjunt de la comunitat educativa i el nostre país. Moltes gràcies.

Parlament de l'Il·lma. Sra. Sara Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya

Honorable Consellera, Excm. Sr. Alcalde de Terrassa i President de la Diputació, Sra. Regidora d'Educació, Sr. Delegat d'Ensenyament al Vallès Occidental, Sra. Secretària del Consell Escolar de Catalunya, directors generals, delegades i delegats, Il·lms. Srs. Presidents dels Consells Escolars d'Euskadi, Navarra i València, Sr. Vicepresident del Consell Escolar de Castella-La Manxa, benvolgudes conselleres i benvolguts consellers, amigues i amics:

Anem a celebrar la XII Jornada anual que des de l'any 1988 organitza el Consell Escolar de Catalunya. Algú ha dit:

*“ L'ahir és història
El demà és un misteri
Només l'avui és un regal i per això
Se'n diu present”*

Certament, és un regal poder-nos reunir avui a Terrassa amb tots vostès per debatre sobre *l'Educació Primària*. Em fa, doncs, molta il·lusió presentar aquesta Jornada sobre l'educació primària.

Per què vam triar reflexionar sobre aquest tema? Per tres raons. La primera, perquè l'educació primària és un nivell consolidat quant a la seva implantació després de la LOGSE i, per tant, ja tenim capacitat per mirar què passa, com ho fem, quins problemes d'encaix hi ha, si s'adequa a les necessitats educatives, si els recursos de què es dota són suficients, etc.

La segona raó és perquè constatem en una part del professorat un cert cansament i ensopiment, potser una mica de rutina i desmotivació, en un nivell que no solament és decisiu per a l'educació i per a l'aprenentatge posterior, sinó que és i ha estat històricament el nucli, el motor dinamitzador de canvi, de renovació i d'innovació educativa.

Finalment, la tercera raó és perquè al si de la comunitat educativa, al carrer, hi ha una certa percepció que és un nivell que passa desapercebut i que en els darrers anys tot l'esforç de les administracions, de la societat en general i mediàtica en particular ha girat al voltant de l'educació secundària per considerar aquest nivell més innovador, el que trenca més fortament amb l'estructura del sistema educatiu que teníem i, per tant, el que necessita més suport. I potser per això, s'ha deixat una mica en segon terme l'educació primària.

Cal, doncs, un cert revulsiu, tornar-se a engrescar, a il·lusionar i a animar perquè els mestres de primària recuperin el seu rol impulsor de qualitat i d'innovació.

Com vam treballar en el Consell Escolar ?

Es va constituir una subcomissió de treball presidida per un membre del Consell, el senyor Xavier Besalú, i es convidà a tots els membres que ho desitgessin a participar en l'elaboració del document que se'ls va trametre en el moment de la inscripció. Aquest document és el resultat de les subsegüents sessions de reflexió que hi va haver i que posteriorment va assumir la Comissió Permanent del Consell com a material de debat per a la Jornada.

Com saben, el debat s'ha estructurat en set taules rodones. En cadascuna, un ponent farà una breu exposició sobre el tema i un membre del Consell moderarà el debat, tot recollint els comentaris, esmenes i suggeriments que vostès han fet arribar o les que realitzaran en el transcurs de la Jornada. Al final del matí, totes i tots podrem conèixer les aportacions de les

set taules. Posteriorment, com sempre, la publicació del Consell recollirà les conferències i les aportacions del debat.

És, doncs, un document obert que no pretén de cap manera exhaurir la immensa riquesa de la reflexió sobre l'educació primària i l'escola fins als 12 anys. Però sí que desitja suggerir elements per aprofundir posteriorment el que representa aquest tram d'edat fonamental per al desenvolupament de la personalitat de l'infant, el qual no únicament s'aconsegueix a través de l'adquisició de coneixements sinó especialment a través del desenvolupament psicomotor, de l'equilibri personal, de la relació interpersonal i de la integració social, tot desenvolupant aquelles capacitats, actituds i hàbits que l'ajudin a potenciar una personalitat equilibrada amb acceptació de si mateix i amb afany d'actuar positivament en col·lectivitat.

I avui aquest objectiu té al davant una sèrie de reptes i ha de respondre a diversos desafiaments.

La confluència amb Europa i l'obertura de fronteres significa la presència d'altres cultures en el nostre àmbit social i escolar. L'escola té el repte d'educar en el respecte per la diversitat cultural i motivar l'interès per conèixer-la. Cal fer de l'educació per a tothom i tota la vida una veritable aposta democràtica i, per tant, el tractament de les diferències exigeix un tractament de la diversitat que sigui equitatiu, perquè cada alumne trobi els recursos que necessita per desenvolupar-se integralment, encara que sigui a través de camins diferents. Cal vigilar perquè les noves tecnologies no augmentin les desigualtats creixents en matèria d'accés als recursos. Així, doncs, reconstruir l'educació com a projecte ciutadà de formació cívica i d'igualtat real d'oportunitats per a tothom és un objectiu prioritari.

El protagonisme dels principis i els valors ètics a l'educació, i la transmissió de les fonts de la cultura pròpia i de cultures alienes que permeti conèixer la realitat social i natural i interactuar-hi de forma positiva, són objectius d'aquest cicle.

La selecció dels continguts d'aprenentatge, tenint en compte l'aportació dels nous coneixements en plena evolució, han de permetre la construcció de punts de referència culturals i ètics.

L'escola té un paper essencial en la tasca mai acabada d'educar persones. Cal repensar l'ensenyament i fer un esforç d'imaginació en l'elaboració de noves estratègies que possibilitin l'educació del ciutadà en el futur. Cal promoure idees noves.

Els canvis d'ordre econòmic, tecnològic i laboral cada vegada són més importants. Si el sistema educatiu té com a una de les seves finalitats formar adequadament per incorporar els individus a la vida activa, aquesta formació ha de desenvolupar les capacitats de comprensió, presa de decisions i responsabilitat en el treball; el valor de l'esforç i el treball en equip; en definitiva, la capacitat d'aprendre, i aquesta etapa és fonamental i posa les bases per aconseguir-ho.

La nova relació amb el saber requereix una transformació radical i exigeix, segons Edgar Morin, una veritable “reforma del pensament”, caracteritzada per una atenció més gran a la complexitat dels problemes, a la globalitat i a la multidimensionalitat dels esdeveniments.

És per això que aquesta reflexió senzilla pel temps que podem dedicar-hi (un matí), però rica per la pluralitat d'aspectes a considerar i per la importància dels mateixos quant a la incidència en el procés d'educació/aprenentatge dels alumnes, pot obrir camins per continuar aprofundint més enllà d'avui en temes com:

- les funcions del mestre com a educador de valors i transmissor de coneixements i la seva formació professional inicial i permanent;
- la necessitat de seleccionar les competències bàsiques necessàries per adquirir al final de la primària la capacitat per continuar aprenent;
- el dilema entre globalització i especialització dels ensenyaments;
- l'arrelament escolar al medi, a l'entorn i al nostre país;
- l'autonomia dels centres al servei de la participació educativa;
- la relació família-escola;
- la incidència dels mitjans de comunicació;
- la cooperació i l'intercanvi entre els diferents projectes educatius;
- la coordinació entre el nivell d'educació infantil, primària i secundària com a base per a garantir una educació integral, autònoma, creativa, solidària i joiosa;
- i un llarg etc.; elements tots ells enriquidors per poder continuar fent camí conjuntament i millorar el nostre ensenyament.

Els animo, doncs, a participar activament en aquesta reflexió i d'una manera molt especial convido tots els mestres i professors a renovar la seva il·lusió per l'apassionant tasca que tenen al davant amb actitud serena, creativa i crítica, conscients que difícilment seran capaços d'educar en i amb valors si no estan entusiasmats pel seu ofici de fer de mestre.

Abans d'acabar, només em resta agrair al conferenciant, Dr. Pérez, als ponents, moderadors i secretaris de les taules el seu treball suggeridor sobre el tema, i a les diverses institucions que ens han ajudat en l'organització de la Jornada i ens han proporcionat els mitjans per dur-la a terme: el Patronat Municipal d'Educació de Terrassa, l'Institut del Teatre, el Centre de Recursos Pedagògics, el Servei de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament, els Minyons de Terrassa, la Diputació de Barcelona i, d'una manera especial, l'Ajuntament de Terrassa, que ens acull generosament a la seva ciutat. I a la consellera d'Ensenyament, sempre tant sol·licita per acollir les iniciatives del Consell Escolar de Catalunya.

“Quiero también agradecer la asistencia de los presidentes de los Consejos Escolares de Euskadi, Navarra y Valencia, y del vice-presidente del de Castilla-La Mancha, que con su presencia honran nuestro encuentro y demuestran compartir objetivos comunes.”

I a tots vostès, que sacrificant unes hores de descans i oci tan necessàries no han dubtat en fer-nos confiança i venir a compartir uns mateixos interessos i desigs aquest dissabte. El meu reconeixement a totes i a tots, doncs, per la seva complicitat i per la decidida contribució a enriquir l'educació primària amb les seves propostes i suggeriments. Mestres, pares,

professionals de l'educació arrisquem el nostre capital més valuós en benefici dels nostres infants. No ens conformem amb un guió fet de tòpics, de llocs comuns i de frases fetes. Apostem per sobre de tot pels valors de la creació, de la llibertat i de l'estimació.

I que aquesta història de treball en comú, de conviccions, de lleialtats i complicitats que dia a dia anem escrivint des dels diferents llocs del nostre quefer diari sigui motiu de goig per a tots i es converteixi en una història digna de ser contada.

Amigues i amics, moltes gràcies i una bona jornada.

Parlament de l'Hble. Sra. Carme-Laura Gil, consellera d'Ensenyament

Molt bon dia. Moltes gràcies al Sr. Alcalde per les seves paraules i per la seva hospitalitat. El Sr. Alcalde és un persona dialogant, col·laboradora i que ha vertebrat el progrés de la seva ciutat i de les seves accions sempre amb l'estimació per l'educació i la cultura. Per això, jo, com a ciutadana i no només com a consellera, també li estic plenament agraïda. I moltes gràcies també a la Sara Blasi per les seves paraules i al Consell Escolar de Catalunya per la seva invitació per ser avui aquí amb vosaltres.

Sovint ho dic quan sóc en un acte d'educació: mai un acte d'aquesta mena pot ser per a mi simplement protocol·lari; sempre és un acte entranyable que forma part de mi mateixa, perquè tots i totes sabeu, els que sou aquí, que la meva professió i la meva vocació és l'educació, i donar eines a tots els membres de la nostra societat per al seu progrés individual i també per al progrés col·lectiu de la nostra nació.

És per a mi, doncs, un honor, com us he dit, i també un plaer ser aquí amb vosaltres. No vinc per fer un discurs. No sóc davant del Parlament, sinó davant de persones amigues, de companys i companyes. Per tant, només vull fer-vos una reflexió que em surt de dins.

Crec absolutament encertat que el Consell Escolar de Catalunya hagi plantejat enguany el tema de l'educació primària. Com molt bé ha dit la Sara Blasi, l'educació primària no ha estat oblidada ni negligida, però no ha estat el centre, com era abans, del món de la reflexió educativa o, fins i tot, del món mediàtic que tracta els temes de l'educació. Potser perquè abans era l'element classificador i que segregava l'alumnat de manera que aquell que tenia èxit anava al batxillerat, aquell que no en tenia anava a la formació professional i aquell que abandonava anava a la marginació. I l'escola no era culpable d'això, com tampoc no n'era culpable l'estament dels mestres, que han estat des de sempre els que han entès què és la diversitat i què és la integració. N'ha estat culpable simplement un sistema educatiu dels anys setanta que reproduïa jerarquies socials, jerarquies de classe, mitjançant l'educació.

Tot això ha desaparegut i en aquest moment l'educació primària té el valor que ha de tenir: és el primer graó de la llarga història de la persona en la qual tindrà temps d'aprendre, d'oblidar el que ha après i de tornar a aprendre al llarg de la vida. I aquesta és la gran importància i el gran valor de l'educació primària.

Quan s'és un infant, tot és possible. No tot és fàcil, però sí que tot és possible en el món de l'educació. I segurament és des del món de l'educació, des de l'aula i des de l'escola que es poden superar les dificultats que un infant pugui tenir pel fet d'haver nascut en una família sense estudis, en una família sense cultura o en una família que no té lligams ni afecte. L'únic camí cap al seu progrés, cap a la seva satisfacció, cap a la seva configuració com a persona i com a ens social és l'escola. D'aquí la gran importància que té l'educació primària. I és bo que us plantegeu aquesta reflexió. Una reflexió que a mi m'agradaria que se la plantegeés tot el món educatiu en general.

Ara la societat en general, tot el que és el món de l'educació formal, i fins i tot de l'educació no formal, exigeix que aquesta tasca educativa la faci l'escola, el sistema reglat. I aquesta és una gran responsabilitat, però és que realment l'única eina de progrés social, de progrés personal i de progrés col·lectiu la pot donar l'escola.

No m'estranya que la societat ens exigeixi a nosaltres, als mestres i a la gent educadora, més que a ningú. Ni que a la nostra professió se li exigeixi gairebé tot i que se'ns faci responsables del progrés del país, perquè és veritat, perquè en som els responsables.

Les persones com nosaltres, que hem pogut triar i que hem tingut la sort d'anar a la universitat —que no l'ha tingut tota la població aquesta sort— hem estat gent privilegiada perquè tenim tots els espais de la informació i tots els espais de la cultura oberts per a nosaltres. I vam triar dedicar-nos a aquest servei tan noble de l'educació. El professional de l'educació té un model de societat obert, democràtic d'abans que hi hagués democràcia, plural d'abans que s'exigís la pluralitat, integrador d'abans que hi hagués integració. Aquest és l'orgull de la nostra professió i del nostre servei a la societat.

És per això que no ens ha d'estranyar que sigui als professionals que se'ns exigeixi tot, perquè en realitat gran part del que serà la persona i del que serà el futur de la nostra societat depèn de nosaltres. Vosaltres ho heu viscut i vosaltres ho sabeu: l'escola és molt diferent d'abans i cada vegada ho serà més, perquè malgrat tenim un estat del benestar, una societat del benestar, tots sabeu que és una societat tenyida d'un color neoliberal, que vol dir que creu en la meritocràcia, que creu només en l'esforç i que no s'adona que no tothom neix de la mateixa manera. I potser aquesta societat o certes ideologies no han mirat mai pel carrer, no han anat mai per determinats barris de les nostres ciutats, dels nostres pobles, no han vist els ulls dels nens, d'infants molt petits, i no se n'han adonat que també cada vegada més vindran altres nens i nenes o infants que encara que hagin nascut aquí en realitat són fills de persones que han vingut sense cultura educativa, desescolaritzats, en busca d'un treball, pobres, que viuen en llocs marginals... I aquests nens i nenes sense arrels els tindrem a les nostres aules. I potser no podrem fer això que estem dient ara de les grans distribucions, perquè en realitat estem davant de la pobresa cultural, la pobresa social i la pobresa econòmica, no de l'ètnia.

Vénen, doncs, temps difícils i hem d'estar preparats per assumir-ho. Ens està canviant el tipus d'alumnat, ens està canviant la pertinença dels nostres alumnes i de la nostra societat futura, ens estan canviant els models de família, i nosaltres som les mateixes persones, som els mateixos professionals. Per tant, òbviament, som nosaltres qui hem de canviar. Hem de canviar els que dirigim i els criteris amb què dirigim, i han de canviar també les eines i la

manera d'entendre l'educació per part dels nostres professionals i de la nostra gent educadora.

M'adreço precisament a vosaltres, als professionals de l'educació primària perquè sempre he considerat que l'educació en general és important, però les primeres passes són les més importants. Una aula es pot convertir en un gueto, no per qüestions d'ètnia —no ens enganyem—, sinó per altres qüestions, i possiblement a l'escola els infants poden tenir el seu primer fracàs o el seu primer èxit. I això és determinant per a la seva vida. Quan l'esforç no és gratificant és impossible més esforç. Si a les famílies no hi ha gratificació per l'esforç i no hi ha estímulo per l'esforç dels seus fills, l'hem de donar sempre nosaltres.

Malgrat ho he dit alguna vegada, ho torno a dir avui perquè sou gent educadora o gent que us interessa l'educació. Quan vaig a les aules d'ara i vaig a veure centres de primària o centres de secundària, em trobo en el meu àmbit i es nota de seguida si el mestre o el professor ha fet allò que abans es deia l'*eros paedagogicum*, és a dir, si s'ha establert una bona relació amb els alumnes. Això es palpa quan entres a l'aula perquè notes que aquella persona educadora està estimant aquells alumnes.

Hi ha hagut una època llarga —massa llarga— en aquests últims anys, a partir dels setanta i gairebé fins ara, en què dir això semblava cursi, en què no es podia parlar de vocació perquè només érem treballadors de l'ensenyament. Jo crec que hi ha quelcom més, que no és una professió qualsevol. Quan un alumne nostre necessita afecte se li ha de donar i som nosaltres qui li donem. Jo guardo records entranyables d'afecte per part d'alguns dels meus mestres, i potser per això he cregut sempre que l'emoció, el sentiment i l'estimació per l'alumne són importants.

Tots els que estimem els alumnes de ben segur que tenim un model d'alumne. Tothom té un model d'alumne. Quan vosaltres avalueu els vostres alumnes, i els avalueu d'una manera determinada, i avalueu o no les seves competències bàsiques, teniu un model d'alumne al cap, aquell que desitgeu. Però, a més, darrera d'aquell model d'alumne, en realitat hi teniu un model de societat. I es pot tenir un model de societat segregacionista o es pot tenir un model de societat integradora. Jo penso que aquesta és la nostra gran responsabilitat. Quin model d'alumne tenim? Com avaluem? Qualsevol acció nostra, qualsevol actitud en el món educatiu respecte als nostres alumnes té un valor sempre polític social. No creieu que és d'una altra manera. I darrera de com avaluem, què expliquem i què és allò que considerem important, hi ha un model de societat.

I si en algun moment allò que anuncia el Govern de l'Estat de tornar a classificar els alumnes a partir dels catorze anys en bons, regulars i dolents es porta endavant, sapigueu que el nostre Govern, el Departament d'ensenyament, aquesta consellera i aquesta ciutadana hi estarem absolutament en contra, perquè si per alguna cosa hem volgut un nou sistema educatiu és perquè creiem en un model social diferent i en un model educatiu diferent.

Per tot això penso que és important que avui us reuniu i parleu de l'ensenyament primari, perquè quan un infant arriba a l'escola comença la seva història.

Totes i tots que ho sabeu bé, però recordeu sempre que quan ensenyeu, quan exigeu, quan gratifiqueu, quan avalueu, aquells alumnes que a casa no tenen ni un llibre, aquells que no tenen cap afecte és ben segur que van camí del fracàs escolar. I tots sabem, a més, que el fracàs escolar dels alumnes és equivalent i en proporció directa als estudis dels seus pares, i en especial de la mare. Tingueu-ho molt clar i recordeu-ho perquè no es pot demanar a tothom el mateix i perquè crec que el valor del segle XXI serà el de l'equitat, és a dir, una mica més enllà del que és la igualtat d'oportunitats. L'equitat és un valor nou, que vol dir donar a cada alumne en el món educatiu aquelles oportunitats d'acord amb les seves aptituds, d'acord amb les seves condicions, i aquesta és la gran diferència.

Ja no us puc dir res més. M'he allargat massa. Sapiguen que esperem molt d'aquesta reflexió que feu avui, i no només d'aquesta, sinó de totes les que constantment aneu fent. Nosaltres ho seguim, llegim tot allò que vosaltres publiqueu o dieu o escriviu i, sobretot, acollim totes les vostres reflexions.

Sé que les noves tecnologies són importants i nosaltres farem una operació al respecte perquè també sabem que al segle XXI la societat no es dividirà tant entre qui té diners i qui no en té, sinó entre qui té coneixements i qui no en té. I qui no hagi accedit a les noves tecnologies, a les tècniques de la informació i de la comunicació estarà en clar desavantatge i estarà sempre al sud de la societat, i nosaltres no volem això per al nostre país.

És important el que ens dirà avui el conferenciant i, ben segur, farem una reflexió, però és encara més important saber quina relació hem de tenir amb els nostres alumnes, quin model de societat tenim al davant i què podem fer perquè el futur d'aquests alumnes, de cada un d'ells i de tot el col·lectiu que serà el futur de la nostra societat, sigui cada vegada més just, més solidari, més integrador i també més culte. Moltíssimes gràcies.

Conferència general

“Els reptes de l’escola primària a la societat de la informació”, a càrrec del doctor Ángel I. Pérez Gómez, catedràtic de la Universitat de Màlaga

Quan sembla que és imminent l’amença des del govern central de la contrareforma educativa considero més necessari que mai abandonar les polèmiques estèrils que es restringeixen a l’increment acadèmicista dels continguts del currículum i, en canvi, estimular i potenciar la funció educativa de l’escola. Aclarir quina és la funció educativa de l’escola a la societat de la informació demana, segons el meu parer, que destaquem alguns trets decisius de la configuració cultural i social d’aquesta societat, a fi que a continuació puguem comprendre els reptes i les exigències de l’activitat escolar quan ens proposem desenvolupar la capacitat de l’individu per construir-se d’una manera relativament autònoma com a subjecte dels seus pensaments, desigs i actuacions.

Característiques de la societat de la informació a l’època neoliberal

En primer lloc, em sembla que és fonamental remarcar que els infants contemporanis de les societats industrials viuen, en la seva majoria, dins contextos saturats d’informació, de dades o fragments interessats dels aspectes més diferents, distants i llunyans en l’espai i el temps. La informació ha trencat definitivament les barreres espacials i temporals. El dèficit dels nostres estudiants no és, a grans trets, un dèficit d’informacions i dades, sinó d’organització significativa i rellevant de les informacions fragmentàries i esbiaixades que reben en els seus contactes espontanis amb els mitjans de comunicació.

Vivim en un entorn bàsicament simbòlic. És sorprenent constatar el canvi vertiginós que s’ha donat en l’estructura de la producció a les últimes tres dècades. La productivitat i la competitivitat recolzen cada cop menys en els recursos primaris i la producció de béns bàsics, i cada cop més en el coneixement i la informació que es produeix i s’intercanvia com una mercaderia com més va més valuosa, de manera que, com assenyala Castells (1994), el treball no qualificat i les primeres matèries deixen de ser estratègiques en la nova economia. La importància creixent del sector de serveis exalça sobre manera la rellevància de la informació i el coneixement, de manera que esdevé l’element substantiu de la cultura actual. La cultura com a informació es converteix, al seu torn, en una mercaderia. La lògica del mercat duta a les últimes i incontrolables conseqüències representa la primacia de l’economia financera sobre l’economia productiva, de la rendibilitat sobre la productivitat.¹ I aquest

1 Respecte a això, són interessants els aclariments que efectua GIL CALVO (1993) sobre eficàcia, eficiència, rendibilitat i productivitat, que es palesen en els textos següents: “Sens dubte, l’economia capitalista està contaminada igualment per la mateixa malaltia de cerca improductiva de rendibilitat [pàg. 65] [...]. Lester Thurow entén la rendibilitat com la cerca d’eficiència (*output* per unitat de cost) i la productivitat com a cerca d’eficàcia (*output* total) [pàg. 66] [...]. La supeditació de la productivitat com a mer subproducte imprevist de la cerca prioritària de rendibilitat immediata és el que caracteritza precisament certa economia capitalista que hom convé a anomenar liberal o neoliberal [pàg. 68] [...]. Per això es pot reconèixer, com Tilly, que si la racionalitat econòmica significa la cerca d’eficiència o rendibilitat (*output* per unitat de cost), la racionalitat política o bèl·lica, irreductible a l’anterior, implica sacrificar l’eficiència a l’eficàcia (*output* total), mirant d’aconseguir no pas el producte més rendible (com fa el capitalisme de pau), sinó la producció més elevada, malgrat que sigui amb una rendibilitat inferior, mínima o nul·la i tot. I és això darrer el que només aconsegueix el capitalisme de guerra, l’únic que sempre anteposa la productivitat a la rendibilitat [pàg. 96].

principi, estès subtilment en les formes de vida i la consciència dels ciutadans, envaeix la major part de les formes de pensar, sentir i actuar.

En segon lloc, la revolució electrònica que presideix els darrers anys del segle XX sembla que obre les finestres de la història a una nova forma de ciutat, de configuració de l'espai i el temps, de relacions econòmiques, socials, polítiques i culturals, en definitiva a un nou tipus de ciutadà amb nous hàbits, interessos, maneres de pensar i sentir, una forma de vida presidida pels intercanvis a distància, per la supressió de les barreres temporals i les fronteres espacials. Cada individu es pot posar en comunicació, a través de la petita pantalla –recorrent-hi les famoses autopistes de la informació–, amb els indrets més recòndits, les cultures més exòtiques i distants, les mercaderies més estranyes, els objectes menys usuals al seu medi proper, les idees i creacions intel·lectuals més diferents i noves. S'obre un món insospitat d'intercanvis per la immediatesa en la transmissió d'informacions. L'ésser humà pot habitar ja al Vilatge Global (Echevarría, 1994).

En tercer lloc, convé recordar amb Inis (dins Tedesco, 1952, pàg. 21) les profundes si bé subtils conseqüències que la vida a la societat de la informació està produint en les maneres de ser dels ciutadans. Els canvis en les tecnologies de la comunicació tenen, invariablement, tres classes d'efectes: alteren l'estructura d'interessos (les coses en què pensem), canvien el caràcter dels símbols (les coses amb què pensem) i modifiquen la naturalesa de la comunitat (el context en què es desenvolupen els pensaments). La importància decisiva d'aquesta nova configuració mediàtica dels intercanvis humans ens obliga a detectar-ne els influxos en la vida pública, política o social, i en el desenvolupament individual. Instantaneïtat, espectacularització, fragmentació, simplificació, mundialització i mercantilització són les empremtes principals d'una informació incapaç de distingir, en termes estructurals, la veritat de la mentida (Chomsky, 1995).

En quart lloc, convé recordar que la saturació d'informació provoca dos efectes en aparença paradoxals, però en realitat convergents: la sobreinformació i la desinformació. L'individu no pot processar la quantitat d'informació que rep i, per consegüent, s'omple de "sorolls", d'elements aïllats més o menys sobresortints que no pot integrar en esquemes de pensament per comprendre millor la realitat i la seva actuació sobre ella. Al mateix temps, l'individu ha d'afrontar un context cada dia més complex com a conseqüència d'aquest increment d'informació circulant i, per això, és fàcil comprendre la seva tendència a sumir-se en la perplexitat i a deixar-se seduir per tot allò que malgrat que no comprèn se li presenta com si fos atractiu.

En cinquè lloc, s'ha de fer ressaltar que al servei de l'economia de mercat –que domina, naturalment, els mitjans de comunicació de masses– la informació esdevé publicitat comercial i propaganda política. Quan la societat fa prevaler la rendibilitat econòmica o política per sobre de qualsevol altra consideració, cada dia és més evident que el component privilegiat de la comunicació audiovisual en general i de la televisió en particular, en qualsevol de les seves manifestacions i els seus programes, és la publicitat. El que és propi de la televisió actual és vendre alguna cosa: idees, valors o productes, i en conseqüència vendre's constantment a si mateixa per aconseguir el màxim d'audiència. Tot plegat forma part del gran ritual consumista. L'única coherència del mitjà televisiu és la seva lògica comercial. Es

venen els objectes, les idees, les experiències, les esperances i fins les alegries i els dolors. Convé recordar que les exigències del mercat, la tirania de les quotes d'audiència i els requisits de la publicitat converteixen cada cop més la televisió comercial en un mitjà trivial, buit, dominat per l'espectacle, per la primacia de les formes sobre el contingut, de la sintaxi sobre la semàntica, del continent sobre el contingut, de les sensacions sobre la reflexió.

En sisè lloc, sembla evident que l'intercanvi cultural d'idees, costums, hàbits, sentiments que facilita la xarxa universal de comunicacions provoca la relativització de les tradicions locals, amb les seves institucions i els seus valors, com també el mestissatge físic, moral i intel·lectual. La riquesa i la diversitat d'ofertes i plantejaments culturals que caracteritza la societat postmoderna, alhora que pot alliberar l'individu de les imposicions locals mena, si més no durant un període important de temps, a la incertesa i la inseguretat dels ciutadans, que han perdut els seus referents tradicionals sense il·luminar de moment les noves pautes d'identitat individual i col·lectiva.

Valors i tendències que presideixen els processos de socialització a la societat neoliberal de la informació

Tot seguit destacaré breument alguns valors i tendències que d'una manera subtil, ambigua i anònima deriven del marc socioeconòmic i polític neoliberal i que s'imposen dins els processos de socialització de les noves generacions.²

— *Eclecticisme acrític i amoral. Primacia del pensament únic, amorf i dèbil.* La inevitable tendència econòmica a la globalització i a la imposició universal de models de vida, de pensaments, sentiments i acció, transmesos d'una manera reiterada i seductora a través dels poderosos mitjans de comunicació de masses, com també l'exigència de l'economia liberal d'enderrocar totes les barreres materials, simbòliques o ideològiques que es creuin al camí del lliure intercanvi per a l'obtenció del benefici, ha conduït gradualment a la formació d'una amorfa i anònima ideologia social de l'eclecticisme trivial i carrincló, que, d'una manera acrítica i amoral, admet el principi del "tot s'hi val" si al capdavant serveix l'objectiu de la rendibilitat personal, grupal o nacional.

— *Importància transcendental de la informació com a font de riquesa i poder.* Els nous suports informàtics i audiovisuals han possibilitat que com a informació, és a dir, com a acumulació i organització, la cultura sembli que està a l'abast de qualsevol. La seva distribució (limitada als beneficis comercials) l'ha feta accessible i propera, en el que pot representar, al mateix temps, tant pèrdua d'identitat en barrejar-se les experiències i les formes de vida, com l'enfortiment de la individualització cultural (CASTELLS, 1994). N'és la conseqüència més visible que l'accés a la informació, actualment, no està repartit equitativament, com tampoc ho està l'accés igualitari a la capacitat intel·lectual per interpretar aquesta informació.

— *La paradoxal promoció simultània de l'individualisme exacerbada i del conformisme social.* La societat, d'acord amb els poderosos influxos dels mitjans de comunicació, reflecteix i

² Podeu trobar-ne una anàlisi més detallada dins PÉREZ GÓMEZ (1998).

alhora estimula la paradoxal acceptació i promoció conjunta de l'individualisme i el conformisme social. La paradoxa és evident, almenys en aparença, atès que afirmar l'individualisme significaria l'amenaça d'estabilitat de l'ordre social que els individus reforçats podrien qüestionar, i proposar-ne alternatives. No obstant això, la paradoxa és només aparent, si considerem que l'individualisme es promou sols com un aïllament i un enfrontament competitiu. En la ideologia de la condició postmoderna el conformisme social s'ha d'alimentar com a garantia de permanència del marc genèric de convivència: les democràcies formals que emparen un sistema de producció i distribució regit per la llei del lliure mercat. Dins d'aquest paraigua tan inqüestionable i desitjable, s'hi legitima una forma de llei de la selva, la competitivitat més exacerbada, que mitjançant la lluita individual per l'existència se suposa que situa cada persona al lloc que li correspon per les seves capacitats i els seus esforços.

— *L'obsessió per l'eficiència* com a objectiu prioritari a la vida social que apareix davant de la comunitat com a sinònim de qualitat. S'accepta amb tota naturalitat que qualsevol activitat humana s'ha de regir pels patrons d'economia, rapidesa i seguretat en la consecució eficaç dels objectius previstos. Els supòsits bàsics d'aquesta concepció es poden resumir en els següents: en tota pràctica social s'hi poden definir els objectius concrets especificats operativament des de fora i d'una manera prèvia; els fins justifiquen els mitjans i qualsevol mitjà és acceptable si ens du a la consecució dels objectius previstos; els resultats es poden identificar, mesurar i avaluar amb rigor; tot procés social es pot considerar, en definitiva, un procés mecànic i previsible, és en certa manera un procés de producció de béns culturals i es pot regir pels criteris i les especificacions de qualsevol altre procés de producció.

Caldrà, per contra, qüestionar aquesta tendència de la cultura actual de la societat de manera que aparegui la possibilitat de pensar que la qualitat humana no rau només en l'eficàcia i l'economia amb què s'aconsegueixen els resultats previstos, sinó en el valor antropològic i ètic dels processos i les interaccions en les quals s'impliquen els subjectes humans. Així, per exemple dins l'educació, convé insistir que igual que en qualsevol altre aspecte de la vida humana els fins no justifiquen els mitjans; que els mitjans didàctics no són pas indiferents, sinó que com que són processos socials d'intercanvis de significats, qualsevol mètode pedagògic està activant processos individuals i col·lectius carregats de valors, tot provocant múltiples efectes primaris i secundaris, explícits o tàcits, a curt, mitjà i llarg termini, de cap manera previsibles mecànicament; que a causa del caràcter creador de l'individu i els grups humans, els processos creadors, com més rics i interessants són, més impredecibles n'esdevenen els resultats; que l'avaluació rigorosa i objectiva dels resultats immediats i observables en educació no aconsegueix detectar més que una mínima part dels efectes reals dels processos educatius que es manifesten d'una manera molt diversa, complexa i prolongada a través del temps.

— *La primacia de la cultura de l'aparença*. Sembla obvi que, a la cultura de la imatge que s'imposa dins les societats occidentals postindustrials, és imparable el domini de l'aparença, el poder de l'efímer i canviant, la dictadura del disseny, de les formes, de la sintaxi a costa de la comunicació oberta de significats, idees, arguments, discursos. Les exigències del mercat a la vida quotidiana i particularment per mitjà de la publicitat audiovisual confonen cada cop més profundament el ser i el semblar: les aparences substitueixen la realitat ja que

aconsegueixen l'efecte pretès, i al seu torn la realitat insatisfeta o insatisfactòria pugna per convertir-se en l'aparença del model d'èxit. L'ètica esdevé pura estètica al servei de la persuasió i la seducció del consumidor, i, naturalment, el contingut desapareix de l'escena per deixar pas triomfal a les formes autosuficients. Les modes, configurades per meres aparences, es converteixen en criteris de valor per definir la correcció del comportament dins els camps d'actuació més diversos: l'art, la política, el vestit, el disseny, la vida professional, el lleure, etc.³

Quan la importància de les formes, de la sintaxi, dels modes externs d'expressió dels significats, es manté dins la pretensió de desenvolupar les capacitats estètiques o formals d'expressió i comunicació, d'obrir noves vies per a la formulació externa del món interior individual o social, llavors es pot considerar una tendència amb una clara potencialitat educativa, atès que afavoreix i facilita l'intercanvi i el desenvolupament creador de les necessitats expressives de l'individu i la comunitat. Quan, per contra, l'exaltació de les formes, de les aparences, dels embolcalls, de la sintaxi, té lloc a costa dels significats, dels continguts, bé per ocultar-ne l'absència, bé per camuflar la irracionalitat dels missatges, la cultura de l'aparença es converteix en un poderós eix de la cultura social que arrela amb força en la joventut per l'atractiu dels estímuls que utilitza, relacionats directament amb la naturalesa concreta dels sentits, amb el contingut directe de la percepció més subtil i diversificada.

— *L'emergència i consolidació dels moviments alternatius*. Potser una de les expressions més reconfortants de la pluralitat i tolerància que conviuen, no exemptes de dificultats, a l'escenari eclèctic de la cultura social postmoderna és l'emergència dels models alternatius, entre els quals es poden destacar el feminisme i l'ecologisme. La transformació lenta per bé que irreversible de la condició social de la dona i la redefinició del seu paper a la família i la comunitat és, segons el meu parer, un dels fenòmens més encoratjadors i de repercussions encara incalculables de les transformacions viscudes en aquest segle. La incorporació de la dona al món laboral i la seva irresistible però lenta irrupció a la vida pública de la cultura, l'economia i la política està provocant modificacions substancials en la vida quotidiana de la família i de la resta d'institucions socials. És evident que la dona està patint, d'una manera encara més aclaparadora que l'home, la seva utilització com a mercaderia, amb la seva individualitat i la seva identitat sacsejades per les exigències immisericordes de l'economia de lliure mercat.

La funció educativa de l'escola primària

Dins aquest context d'intensos, ambigus, complexos i incerts intercanvis simbòlics té lloc el procés de socialització de les noves generacions, precisament en l'etapa més permeable del seu desenvolupament. ¿Quines exigències es plantegen a l'escola contemporània si es

³ Resulta paradigmàtic, especialment a l'Espanya dels anys vuitanta, l'exemple que ens ofereix Félix ORTEGA (1994) sobre els iuppies: "Un ordre tan poc racional com aquest, tanmateix, es pretén erigir en marc de referència social, i ho aconsegueix. Les seves virtuts, és a dir, la manca d'atributs i competència, són les que es difonen a través del teixit social. Els seus protagonistes, taurons de l'especulació, són els herois de la farsa moderna" [pàg. 49].

pretén que els individus que viuen saturats d'influxos simbòlics, organitzats i distribuïts interessadament pels requeriments del mercat, es construeixin com a subjectes?

A diferència dels influxos socialitzadors que prenen partit per la societat, en imposar sobre els intercanvis espontanis o intencionals la cultura majoritària, la cultura dominant a la societat, el procés educatiu ha de significar una aposta pel desenvolupament autònom de l'individu, i oferir l'oportunitat que cada individu elabori d'una manera crítica, qüestionant i interrogant el valor antropològic dels influxos que ha rebut en la seva etapa de socialització, les seves pròpies maneres de sentir, pensar i actuar. Entesa així, l'educació representa un procés de reconstrucció personal i recreació cultural.

En conseqüència, la funció educativa de l'escola exigeix autonomia i independència intel·lectual, i es caracteritza precisament per l'anàlisi crítica dels mateixos processos i influxos socialitzadors que cada individu ha integrat d'una manera particular en la configuració dels seus propis esquemes de pensament i conducta. Així doncs, la tasca educativa de l'escola es proposa l'ús del coneixement i l'experiència més depurats i rics de la comunitat humana per afavorir el desenvolupament conscient i autònom en les persones de maneres pròpies de pensar, sentir i actuar. Es tracta, en definitiva, de potenciar el subjecte.

L'ensenyament educatiu es pot entendre, per tant, com un procés de comunicació humana que té la intencionalitat de provocar la reconstrucció i l'enriquiment conscient de les maneres de pensar, sentir i actuar que l'estudiant ha incorporat en la seva cultura experiencial (Pérez Gómez, 1998). Per apropar-se a aquest propòsit la intervenció a l'aula ha de partir dels significats que flueixen veritablement en el grup de classe, dels significats que els alumnes porten als seus intercanvis acadèmics des de la seva experiència quotidiana anterior i paral·lela a l'escola i dels significats que generen com a conseqüència de les seves vivències dins la institució escolar, compartint experiències d'aprenentatge en contacte amb el coneixement crític.

Amb aquest propòsit, l'objectiu central a l'escola contemporània no pot ser ni la mera transmissió d'informacions ni tan sols provocar l'aprenentatge de les disciplines, sinó la seva utilització com a eines privilegiades perquè els individus reconstrueixin gradualment i d'una manera reflexiva les seves maneres espontànies de pensar, sentir i actuar, la seva cultura experiencial. Si pretenem que l'individu vagi construint cossos de coneixement útils per comprendre millor el seu context i proposar formes autònomes d'intervenció, el currículum disciplinari i l'obsessió academicista s'han de substituir a l'escola actual per un currículum basat en problemes i organitzat en projectes de treball, interpretació i experimentació. Si el coneixement disciplinari és valuós, és precisament perquè manifesta la seva utilitat com a eina d'anàlisi per entendre millor els problemes de tot tipus –teòrics i pràctics, ètics o artístics...– que afecten la ciutadania.

Tenint en compte que la finalitat educativa de l'escola que estic defensant és provocar la reconstrucció relativament autònoma de la cultura experiencial de l'individu, la selecció última dels continguts del currículum ha de ser sempre contextual, i pertoca als docents la responsabilitat definitiva sobre la seva concreció. Els projectes de treball, els problemes triats, les maneres d'esbrinar, contrastar i comunicar, com també les maneres d'organitzar les

activitats, d'agrupar l'alumnat, de distribuir el temps i les responsabilitats, tot plegat ha de ser el resultat del diagnòstic que els docents fan de cada grup d'alumnes, en cada context, i alhora del procés d'experimentació que es posa en pràctica en cada situació concreta.

El mestre no pot ser un mer tècnic que aplica un currículum i desenvolupa tècniques i estratègies de comunicació i ensenyament elaborades des de fora per a una suposada comunitat homogènia. Cada grup i cada alumne ha construït i continua construint els seus propis esquemes d'interpretació de la realitat, i, concretament, està desenvolupant xarxes d'intercanvis de significats peculiars a l'espai i el temps en què viu i evoluciona com a grup social. Intervenir d'una manera rellevant en aquesta xarxa viva d'intercanvi de significats, sentiments i actuacions demana al professor una actitud heurística de cerca comprensiva de les claus que peculiaritzen la classe. El docent ha d'actuar com un investigador que diagnostica permanentment la situació i elabora estratègies d'intervenció específiques i adaptades a la situació concreta de l'aula, comprovant-ne les reaccions, esperades o no, lògiques o irracionals, de l'alumnat, i avaluant els significats dels intercanvis que s'hi han succeït en conseqüència.

D'altra banda, com que l'elaboració de significats és un procés subjectiu dels individus i els grups a partir de les seves vivències i interaccions, i no una simple incorporació o còpia dels significats generats per altres, el professor no pot substituir aquest procés de creació i comunicació de significats, interessos i expectatives al·legant-hi la superioritat del seu coneixement i la seva experiència. La virtualitat educativa de la intervenció del docent rau en la seva capacitat per potenciar la participació activa dels individus i els grups en l'elaboració de les estratègies d'aprenentatge i intercanvi entre ells, i d'interacció amb la realitat i amb el coneixement públic i crític. Per això, la funció del mestre es fa complexa, no es pot preocupar només de diagnosticar els efectes de les seves iniciatives i estratègies. I encara menys de detectar els efectes esperats en la consecució dels objectius previstos al programa, sinó que ha d'interpretar la riquesa educativa de la vida de la classe generada per les seves propostes i les dels estudiants, per les seves reaccions, sentiments i creacions, tant com les que parteixen dels individus i els grups dins l'àmbit de la institució escolar.

En considerar el caràcter subjectiu, canviant i creador de les variables que configuren la vida de l'aula l'ensenyament no es pot concebre com una pura aplicació de normes, tècniques i receptes preestablertes, sinó com un espai de producció de coneixement i experimentació en l'acció. Ni les característiques de l'aprenentatge, ni les possibilitats de desenvolupament dels individus o els grups, ni els mètodes de treball, ni la manera d'organitzar l'escola i l'aula, ni les formes d'interacció que emergeixen en cada grup de classe, ni la cultura específica que es genera i es comparteix a classe, ni les expectatives que s'obren als individus, ni els conflictes que hi apareixen, ni la manera de resoldre'ls configuren pas patrons fixos i tancats. Tant el professorat com l'alumnat pot aprendre que les característiques comunes entre les velles i les noves situacions i esdeveniments, o entre les experiències d'altres grups i les seves pròpies només es poden generalitzar d'una manera metafòrica. L'ésser humà aprèn de la seva experiència social que reproduir mecànicament estratègies i comportaments passats és una manera obsoleta d'empobrir el seu pensament i la seva acció, creant estereotips que distorsionen la seva comprensió i estanquen l'evolució. De l'experiència humana, no se'n poden generar algoritmes d'actuació, sinó hipòtesis de treball a experimentar reflexivament al futur.

Un dels criteris clau –postergat lamentablement per l'academicisme tradicional i pel tecnicisme actual– respecte a la selecció dels problemes, els temes i els continguts que el docent es proposa treballar amb els seus alumnes es refereix al sentit i la utilitat del saber acadèmic. Els continguts i els mètodes de les tasques acadèmiques s'han d'avaluar per la seva capacitat d'explicar o aclarir els problemes de la vida complexa que envolta l'existència dels estudiants i per la seva utilitat per afavorir el disseny d'estratègies rellevants d'intervenció i solució de problemes. El concepte d'utilitat que defenso es relaciona estretament amb el concepte de sentit, ambdós aspectes es coimpliquen en l'aprenentatge rellevant. És útil el que té sentit per aclarir i afrontar els problemes bàsics de la vida dels individus.

Quant a això, no s'ha d'oblidar el significat i la importància de la cultura popular i de masses. Especialment per als individus de grups socials desafavorits, el menyspreu acadèmic a l'aula de la cultura de masses en què han crescut personalment i intel·lectualment significa el rebuig d'una gran part de la seva identitat individual i col·lectiva. Aquest menyspreu i desconsideració deixa nua, sense continguts i sense codis de comprensió i expressió una gran part de la població d'estudiants, precisament els qui més necessiten l'escola per comprendre i intervenir dins la complexa societat actual. L'anomenada cultura popular o de masses ha de formar part dels continguts i els problemes que es treballen a l'escola com a pont, bastimentada i motivació per a l'intercanvi intel·lectual, com a objecte de gaudi i alhora de debat i crítica; sigui com sigui, com a substrat mental de les vivències de molts dels estudiants que componen el grup de classe. Altrament, s'ha de recordar que com major sigui l'obsessió per imposar un estil academicista als aprenentatges infantils, major serà la distància i la deserció d'aquells que no troben al seu context familiar i proper cap suport ni estímulo per a aquest mateix estil. Per contra, atansar l'escola a la realitat viscuda per cadascú representa facilitar el difícil trànsit a la cultura intel·lectual dels qui en el seu medi quotidià es mouen en el món de relacions locals, concretes, simples i empíriques. No podem oblidar que els grups socials més desafavorits probablement només a l'escola poden trobar l'espai per viure i fruit de la riquesa de la cultura intel·lectual. Quan l'escola provoca tan sols aprenentatge acadèmic de continguts vitalment indiferents, que s'aprenen per aprovar els exàmens i oblidar-se'n després, i no n'estimula l'aplicació conscient i reflexiva a la vida quotidiana, la seva tasca no es pot qualificar, segons el nostre parer, com a educativa. Si els coneixements científics o culturals no serveixen per provocar la reconstrucció del coneixement i de l'experiència dels alumnes, perden la seva virtualitat educativa.

L'estratègia didàctica més adequada per provocar la reconstrucció conscient dels esquemes de pensament de cada estudiant no pot ser la imposició teòrica d'uns continguts més correctes i potents, que se suposa que cada individu incorporarà en substitució de la seva cultura experiencial. D'aquesta manera, el que s'aconsegueix en la major part dels casos és que l'individu aprengui a juxtaposar a la seva memòria dos cossos organitzats de coneixement. Un que, menyspreat dins l'escola, continua tenint un valor decisiu a la seva vida quotidiana, perquè l'utilitza i li serveix per sortir-se'n amb un èxit relatiu en els seus intercanvis; i un altre que, valorat i imposat a l'escola, li serveix en aquest context peculiar per resoldre amb èxits les proves que li exigeixen; un coneixement que en general només té valor de canvi per notes, títols o reconeixement escolar i que només en comptades ocasions adquireix el valor d'ús com a eina per entendre la vida i la realitat.

Ara bé, com que precisament la denominada cultura de masses no és només ni fonamentalment el recel històric de la tradició i l'experiència acumulada d'una comunitat o un grup humà, sinó l'amalgama ideologicovital que els interessos econòmics i polítics de la més rànica actualitat estan difonent com a cultura social, modes i estils de vida dominants, l'espai de vivència cultural que es crea a l'escola s'ha de construir amb materials ben distints. Tant els continguts com el llenguatge, els mètodes i els recursos, els problemes i els interessos que s'hi posen en joc han de formar part d'un procés continu de reflexió compartida, d'experimentació i creació i de crítica oberta i plural, de manera que els individus disposin de l'oportunitat d'accedir no sols als resultats d'una cultura passada, sinó als processos de reproducció i recreació crítica d'una cultura present que es va formant amb els materials del passat i les exigències i els desigs del present. L'escola s'ha de saturar de personatges, continguts, codis, activitats i productes de la vida intel·lectual més rica de la comunitat humana. Artistes, científics, literats, filòsofs, artesans, agents socials i culturals han de ser presents a l'escola com el patrimoni més valuós de la cultura crítica de la comunitat que es treballa i s'intercanvia a l'espai escolar.

L'estratègia que proposo és per ventura un pèl més complexa i sens dubte revulsiva respecte a les formes academicistes actuals d'entendre l'ensenyament escolar. Per aprendre d'una manera rellevant els continguts més significatius de la cultura intel·lectual, cal que a l'escola es visqui i no sols s'apregui aquesta cultura. És a dir, que la cultura intel·lectual i crítica que la humanitat ha anat acumulant al llarg de la història en totes les cultures i civilitzacions formi part, com a continguts, formes, codis, principis i interessos, dels intercanvis quotidians de la vida a les aules i de l'escola com a comunitat social. Els alumnes aprenen eines i continguts, formes d'indagació, instruments d'anàlisi i codis d'expressió perquè són els que s'utilitzen en els intercanvis quotidians de la vida a l'escola, perquè constitueixen l'atmosfera simbòlica en què respiren els individus i els grups de la comunitat educativa. No s'aprenen continguts al marge de la vida, sinó que s'aprenen perquè formen part de la vida cultural de l'escola i perquè són útils per poder participar als intercanvis vitals d'aquesta comunitat.

Quan dins la comunitat democràtica de l'aula i l'escola es posa en marxa un procés ric d'aprenentatge rellevant i d'experiències compartides que estimulen la lliure interacció dels individus entre si, amb la realitat i amb el coneixement i la cultura crítica de cada comunitat, els efectes en l'individu, en el grup i en la institució són sempre en part impredecibles. Per aquesta raó és fonamental aturar-se en la consideració dels processos, en el respecte als principis de procediment, de manera que en l'actuació, les experiències i els intercanvis es realitzin els valors que presideixen la intencionalitat educativa que assumim. L'ensenyament no és bàsicament un mitjà per aconseguir satisfer uns objectius establerts d'una manera prèvia, sinó l'espai en què es realitzen els valors que orienten la intencionalitat educativa que es debat i es decideix dialècticament dins la comunitat social i a l'aula mateix. En aquest espai de vivència de la cultura més elaborada, l'actuació del docent és sempre, en part, un acte de creació, una activitat científica que recolza en el coneixement i les experiències passades, però projectada enllà dels seus límits. Professors i alumnes s'embranquen en una empresa de reflexió i experimentació com més rica més impredecible.

Per contra, la concepció academicista d'un currículum disciplinari separa la vida quotidiana de les exigències de l'aprenentatge escolar, i converteix aquest aprenentatge en una activitat sovint separada de la vida i sense utilitat pràctica, per això és una labor tan complexa, difícil, exotèrica i efímera, especialment per a aquells individus que en la seva vida quotidiana comparteixen una cultura tan allunyada de l'escolar, en els seus continguts, codis, expectatives i interessos. Els infants de sectors socials més desfavorits són expulsats fàcilment del procés d'aprenentatge academicista a l'escola, perquè ni els seus interessos, ni les seves expectatives, ni el seu llenguatge, ni els continguts de la seva cultura experiencial es relacionen amb aquells que se'ls imposa en les exigències d'una escola academicista. La cultura crítica de l'escola pública ha d'establir els mecanismes d'integració de la diversitat de cultures experiencials que es troben a l'espai democràtic de l'escola per a tothom.

Només la vivència a l'escola d'una cultura més elaborada que demostrï al mateix temps la seva utilitat per comprendre els problemes de la vida quotidiana pot atrapar i entusiasmar els individus, independentment del seu origen social o cultural, en xarxes d'intercanvi de significats i experiències, que utilitzen continguts i codis més poderosos i subtils, per compartir la bellesa, la cerca del coneixement i la construcció d'una convivència més satisfactòria. La potent influència dels mitjans de comunicació de masses en la socialització de les noves generacions en els interessos espuris dels "senyors de l'aire" (ECHEVARRÍA, 2000) i en els estils de vida que imposa el mercat fan, al meu entendre, més urgent i necessària la reivindicació i la pràctica de la funció *educativa* de l'escola.

Referències bibliogràfiques

- ECHEVARRÍA, J. (1994). *Telépolis*. Barcelona, Destino.
(2000). *Los señores del aire*. Barcelona, Destino.
- CASTELLS, M. (1994). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vols. I, II i III. Madrid, Alianza Editorial.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- CHOMSKY, N.-RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icària.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Document del Consell Escolar de Catalunya: *L'Educació Primària*

Introducció

El Consell Escolar de Catalunya s'ha plantejat fer una reflexió sobre l'estat actual de l'educació primària en el nostre país, amb la voluntat d'oferir les seves consideracions i propostes a tota la comunitat educativa per detectar-ne els punts forts i els punts febles. Durant el primer semestre de l'any s'ha constituït una subcomissió d'estudi amb la finalitat de debatre aquells aspectes que preocupen més els diversos sectors representats al Consell i de recollir qüestions bàsiques generals que la ciutadania pot copsar de la realitat educativa de l'escola primària. Així doncs, presentem un document que volgutament no és exhaustiu, però que, en canvi, vol ser el punt de partida d'un debat ampli en què es reflecteixin les opinions i les inquietuds no només dels professionals directament implicats, sinó també dels pares, principalment, i de totes les persones, els col·lectius i les institucions relacionats amb l'ensenyament, d'acord amb el paper que correspon al Consell Escolar de Catalunya com a organisme de participació.

El món ha canviat molt aquests darrers anys i és lògic que l'escola i l'educació se'n ressentin. S'han esfondrat algunes de les certeses que, des de la Il·lustració, havien fonamentat les seves pràctiques i han aparegut necessitats i requeriments nous als quals cal donar resposta, i també contextos que condicionen fortament la tasca a desenvolupar. Només per esmentar-ne alguns hem de fer referència a:

- la creixent manca de diferenciació entre la socialització primària, que fan les famílies, i la secundària, que fa l'educació formal;
- el pes dels mitjans de comunicació de masses —especialment la televisió— i d'Internet en la socialització i el modelatge de nous tipus de persones;
- l'extensió del coneixement i la impossibilitat d'abastar-lo;
- la necessitat d'enfortir l'esperit crític de la persona, del subjecte, que haurà de saber escollir i de prendre decisions en un entorn ple d'estímulos indiferenciats i de models i valors plurals i contradictoris.

L'escola primària a Catalunya té una llarga tradició d'innovació pedagògica i els seus mestres han impulsat un model d'escola al servei del progrés social i de la comunitat de què forma part. L'escola primària ha estat i és un element important d'integració, participació i cohesió social, com també convé remarcar que a Catalunya l'escola ha estat cabdal en el procés de normalització de la llengua catalana. A més, la voluntat de formació permanent, d'intercanvi d'experiències i d'innovació metodològica ha estat constant a l'escola de primària i, en aquest sentit, les escoles d'estiu i els moviments de renovació pedagògica en són un exponent. Cal destacar, a tall d'exemple, la reflexió efectuada recentment per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya en les Jornades d'Escoles 3-12.

En el llarg procés d'implantació del nou sistema educatiu, l'educació primària ha cedit molt protagonisme a l'educació secundària obligatòria. En part és comprensible, atesa la novetat i

la complexitat d'aquesta nova etapa educativa, però aquesta prioritització necessària ha derivat, a vegades, en una certa desvaloració d'uns alumnes, uns professionals, uns espais i una formació absolutament decisius. Ens cal, doncs, repensar i revalorar la funció de l'educació primària com a part de l'educació obligatòria i bàsica dins del conjunt del sistema educatiu, partint del reconeixement que es tracta d'un nivell fonamental per a la formació integral dels nois i noies, ja que constitueix la base de tots els aprenentatges que es desenvoluparan i consolidaran posteriorment.

A part dels canvis socials més generals, aquests darrers anys també se n'han produït alguns que estan afectant específicament l'educació primària:

- s'ha escurçat l'edat dels alumnes amb relació a l'EGB;
- ha disminuït el nombre d'alumnes per aula;
- s'han incorporat mestres especialistes a les escoles;
- la composició de l'alumnat s'ha fet més diversa, tant des del punt de vista personal com social;
- les tipologies familiars també s'han diversificat i les relacions escola/família s'han modificat;
- ha augmentat la mobilitat geogràfica de l'alumnat;
- s'ha consolidat l'estructura cíclica de l'etapa; etc.

Tot plegat acaba construint, a vegades, una imatge de l'educació primària, per comparació amb altres etapes del sistema, de poca conflictivitat, que marxa sola, de tranquil·litat i bon fer, que, si bé té molts elements positius, pot contribuir a un cert estancament i tancament, a una inèrcia poc afavoridora de la innovació, a no plantejar-se i resoldre els problemes que, evidentment, també té l'educació primària.

Dels múltiples focus d'interès que suscita una qüestió oberta com aquesta, el Consell Escolar de Catalunya ha decidit seleccionar-ne uns quants, els que ens han semblat més rellevants des dels diferents sectors de la comunitat educativa que representem. Són aquests:

- El professorat: com es preparen els mestres de primària per respondre als reptes del nou segle?
- Altres professionals dels centres educatius: com es pot millorar la tasca educativa de totes les persones que intervenen dins l'àmbit escolar?
- L'autonomia dels centres: quines condicions d'organització i quins recursos calen a l'escola del segle XXI?
- Les transicions amb l'educació infantil i l'educació secundària: quina relació educativa ha d'haver-hi entre les diferents etapes?
- La relació família i escola: com fer possible que la família i l'escola es complementin en l'acció educativa?
- Els mitjans de comunicació i l'educació: com integrar aquest nou agent formatiu en l'educació dels infants?
- El currículum d'educació primària, les competències bàsiques i l'educació en valors: quins aprenentatges ha de garantir l'escola de primària? com treballar l'educació en valors a l'escola de primària?

Així doncs, s'obre un procés de debat, aportacions i crítiques entorn del document de treball per convertir-lo en l'objecte de la Jornada de reflexió de l'any 2000, on prendrà forma definitiva amb les aportacions de tothom. Per a cada tema es formulen unes consideracions finals que sintetitzen el contingut i volen ajudar a centrar el debat.

1. El professorat d'educació primària

La qualitat del sistema educatiu es fonamenta en diversos pilars, alguns estructurals i funcionals, d'altres personals, però estem convençuts que l'element decisiu, la clau de volta de tot aquest entramat, és la qualitat dels professionals de l'educació, en aquest cas dels mestres. Per això hem iniciat la reflexió amb un ampli debat sobre aquesta qüestió.

1.1. La formació inicial dels mestres

Es considera que ni les titulacions actuals ni l'estructura dels plans d'estudis són els adequats per formar els professionals que necessita la Catalunya del segle XXI i, per tant, és convenient revisar-los.

Es remarca la responsabilitat de les universitats en la formació dels mestres, tant en la selecció del professorat que ha de dur a terme aquesta tasca com en el disseny dels currículums. La prioritat ha de ser, indiscutiblement, la formació de mestres, la preparació per a la tasca d'educar, independentment de l'especialització que hagin triat els estudiants.

Es considera també que, avui, tres anys d'estudis universitaris són insuficients per garantir els coneixements, les competències i les actituds que els futurs mestres han d'adquirir, i per aprofundir en la professió que hauran de desenvolupar.

En aquest sentit, donem suport a la proposta de convertir els estudis de magisteri en una llicenciatura que, a més, els equipararà acadèmicament a la resta de professionals de l'ensenyament, i permetrà abordar, dins de la carrera, els aspectes socials, laborals i jurídics de la professió.

Pel que fa al currículum, es veu bé la proposta de les universitats catalanes, que versa entorn de tres grans eixos innovadors:

- la formació personal i professional (ètica professional, recerca en l'acció, tutoria, membre d'un equip, coneixement d'un mateix, equilibri emocional, habilitats socials, relacions amb la comunitat educativa...);
- la reflexió sobre la cultura en el nou context sociocultural que ens ha tocat de viure;
- i el coneixement i el domini dels nous llenguatges (de les diverses àrees de coneixement i de les tecnologies de la informació i de la comunicació).

La professió de mestre demana maduresa i seguretat i, per tant, aspectes com ara l'autoestima, l'empatia i altres competències de la intel·ligència emocional, tenen una gran incidència sobre la qualitat del treball del mestre. La seva feina requereix igualment habilitats

socials per dinamitzar grups, per gestionar i resoldre conflictes, per ensenyar a conviure respectant les diversitats... I, evidentment, el mestre ha de ser competent tant des del punt de vista cultural com didàctic i en el domini dels recursos, els materials i les tecnologies aplicables a l'ensenyament.

Cal augmentar el període de pràctiques supervisades, que haurien de ser presents al llarg de tot el període de formació. L'allargament dels estudis ha de possibilitar un contacte més profund amb les escoles, els mestres i els alumnes, tant perquè puguin conèixer millor la realitat de la feina, com per poder tenir una formació més ajustada a les necessitats actuals. Per això, semblaria convenient que els mestres en pràctiques coneguessin de prop tipologies ben diverses de centres de primària: des de zones rurals fins a àmbits urbans i suburbans.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Convertir els estudis de magisteri en una llicenciatura.– Revisar el currículum de la formació de mestres, i incidir sobre la formació personal i professional, la reflexió entorn de la cultura i el domini dels nous llenguatges.– Donar més temps i més valor a les pràctiques a les escoles. |
|--|

1.2. La formació permanent dels mestres

La formació permanent és un dret, però és també un deure del professorat i no ha de ser vista com una tasca addicional, sinó com una part implícita i necessària de la professió.

Aquesta formació pot respondre a opcions estrictament individuals i pot tenir repercussions tant en la mobilitat i la promoció laboral, com en la millora de la qualitat de la pràctica educativa del mestre.

Ara, des del punt de vista del sistema i dels usuaris, es considera que la formació permanent més idònia és la que parteix, es fa i reverteix en els centres mateixos. Des d'aquesta òptica cal procedir, prèviament, a la detecció de les necessitats del centre, fruit de la reflexió i de l'avaluació internes, i lligar la formació permanent al projecte educatiu, de manera que es converteixi en un instrument per a l'actualització i la renovació pedagògica. Cal, doncs, tenir present la dimensió no només tècnica de la formació permanent del professorat, sinó també la importància de les dimensions teòrica i actitudinal i la seva repercussió tant en la pràctica docent com en la política educativa.

Aquest tipus de formació compromet tot el claustre de professors amb uns objectius determinats, que caldrà aplicar després al centre. Cal estudiar l'efectivitat i l'impacte de la formació permanent oferta i rebuda, perquè, a vegades, acaba convertint-se en un tràmit burocràtic o en una inversió poc lligada a les necessitats de cada centre i a les pràctiques reals dels mestres.

Sense contradir aquest tipus de formació permanent que considerem prioritari, cal fer esment d'altres modalitats que s'han demostrat efectives i d'interès. Per exemple, l'assessorament extern per estimular i dinamitzar la reflexió i el treball que duu a terme el claustre de professors o un equip de mestres. O bé els intercanvis d'experiències, de materials, etc., entre diversos professors i centres. Cal potenciar i donar el relleu que es mereix a aquest

transvasament d'informació, tan ben valorat pels mestres, en el qual són els protagonistes indiscutibles.

Es veu convenient també que tots els mestres que ho desitgin, cada un cert temps (5, 10 anys) puguin tenir un temps de formació en horari lectiu a temps complet (d'1, 2, 3 mesos), a l'estil del que s'ha fet per a l'adquisició de noves especialitats. El fet de poder dedicar tot el temps a la formació sense haver de preocupar-se al mateix temps de les classes, i alhora el fet de compartir un temps amb altres professionals experimentats, permet als mestres efectuar una reflexió tranquil·la i reposada, ben diferent dels cursos i els cursets habituals, cosa que implica un enriquiment personal, acadèmic i professional de gran abast.

Així mateix, es valora positivament l'experiència de les llicències d'estudi que concedeix el Departament d'Ensenyament per a la realització de projectes determinats, ja que permeten fer aportacions substantives a l'educació de Catalunya, i a més representen un canvi de feina provisional, que sovint és convenient per retornar-hi amb més empena i amb un esperit innovador. En aquest sentit seria bo augmentar el nombre de llicències que es concedeixen cada any.

- Potenciar la modalitat de formació permanent en centres, lligada a les necessitats del centre mateix i al seu projecte educatiu.
- Universalitzar la possibilitat de fer, cada un cert temps, formació permanent en horari lectiu, durant uns pocs mesos, compartida amb altres mestres.
- Incrementar les llicències d'estudi per a la realització de determinats projectes.

1.3. El desenvolupament i la promoció professional dels mestres

Els òrgans de govern dels centres de primària són els responsables directes davant de la comunitat educativa i de l'Administració del compliment estricte de les obligacions laborals dels mestres i de les lleis que regulen el funcionament del servei públic d'educació. Sovint s'ha confós l'avaluació del centre amb el control del compliment de les obligacions estrictament contractuals dels mestres, quan aquesta tasca ha de quedar ben delimitada i sistematitzada, però també ben deslligada d'una avaluació més qualitativa, orientada al compliment dels objectius del projecte educatiu i a la millora dels processos i resultats d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes.

En aquest sentit, cal fer una revisió dels mecanismes administratius i jurídics per intervenir quan hi ha evidències de l'incompliment per part d'alguns mestres o d'una realització inadequada de la seva tasca professional. No s'hi val a "premiar-los" amb tasques supèrflues o traslladar el mestre i la problemàtica a un altre centre. La dignificació de la tasca docent i l'autonomia dels centres han d'anar acompanyades d'una exigència professional clara.

El desenvolupament i la promoció professional dels mestres no poden basar-se en la sortida, gairebé inevitable, dels centres de primària, cap a centres de secundària, a algun dels serveis i programes del Departament d'Ensenyament o cap a un altre àmbit laboral, sinó que ha de venir del reconeixement per part de l'Administració a través, per exemple, de les llicències d'estudi o de l'augment salarial sempre que es mantingui l'estabilitat al centre.

En el cas dels funcionaris docents, els estadis i les seves retribucions no han estat una eina adequada de desenvolupament professional, perquè han acabat convertint-se en una mena de triennis més llargs, que burocratitzen la formació permanent i no valoren realment els mèrits docents. Seria millor que es consideressin estrictament un augment salarial sexennal.

Un altre element incentivador podria venir de la diferenciació de les retribucions en funció de la tipologia dels centres, primant, per exemple, l'exercici professional en zones o centres d'atenció educativa preferent o en algunes zones escolars rurals, que poden presentar reptes afegits i projectes educatius d'abast comunitari.

- Cal diferenciar el control del compliment laboral dels mestres de l'avaluació de la seva feina. Aquesta segona, més qualitativa, té com a objectiu primer el progrés i la millora professional.
- El desenvolupament i la promoció professional dels mestres s'han de poder donar sense canviar de lloc de treball i valorant per damunt de tot l'eficàcia de la tasca personal i col·lectiva desenvolupada i la capacitat de renovació pedagògica.

1.4. Els mestres especialistes

La configuració de les plantilles dels centres de primària és un problema no resolt del tot. La introducció dels mestres especialistes ha estat un fet, en termes generals, positiu, que ha donat resposta a una antiga demanda social. Però la seva presència ha introduït elements de complexitat en l'organització i, alguns cops, ha comportat una compartimentació excessiva del currículum en detriment d'un treball més coherent i globalitzat.

Atesa l'edat dels alumnes i l'orientació psicopedagògica de l'educació primària, semblaria que com menys professionals passessin per un mateix grup-classe, més personalitzada seria la formació, més globalitzat podria ser el tractament dels continguts i més es garantiria el coneixement i el seguiment dels infants i del grup.

Ara, també és cert que la presència dels especialistes ha millorat la qualitat de l'ensenyament d'algunes matèries i ha generat unes possibilitats de flexibilització organitzativa impensables temps enrere.

La clau pensem que rau en dues premisses que cal tenir ben presents: la coordinació de l'equip docent i les funcions atribuïdes a aquests mestres especialitzats, terme que ens sembla més convenient que no pas el de mestres especialistes.

La coordinació dels equips docents resulta imprescindible i per poder fer-la amb garanties i eficàcia cal un temps del qual no es disposa, ja que les cinc hores de treball no lectiu en comú són insuficients per acomplir el conjunt de tasques de tota mena que s'han de dur a terme.

Els mestres especialitzats haurien d'actuar fonamentalment com a dinamitzadors i coordinadors de l'àrea específica que dominen en tota l'educació primària, la qual cosa no s'ha de traduir inevitablement a haver-la d'impairt personalment en tots els cursos.

Cada centre, fent ús de la seva autonomia i en funció dels professionals amb què compta i de les prioritats que s'hagi donat, hauria de prendre decisions respecte a això, pensant, a més, que la tasca del mestre especialitzat pot esdevenir feixuga i poc gratificant si la seva mobilitat és excessiva.

En aquesta perspectiva no hi hauria d'haver inconvenient de tenir als centres de primària altres mestres especialitzats com, per exemple, en l'àrea d'educació visual i plàstica, que va quedar fora de la regulació establerta per la LOGSE. Així mateix, cal tenir present que els mestres coordinadors d'informàtica dels centres d'educació primària no tenen temps per dedicar-se a les feines que genera el manteniment de les màquines i del programari, l'assessorament al professorat, etc. Algú se n'hauria d'ocupar.

- Com a criteri general no és bo que intervinguin molts mestres diferents per un mateix grup-classe al llarg d'un mateix curs.
- Els mestres especialitzats han millorat la qualitat de l'ensenyament i han afavorit la flexibilitat organitzativa dels centres d'educació primària.
- El paper dels mestres especialitzats ha de consistir prioritàriament a dinamitzar, assessorar i coordinar l'ensenyament i l'aprenentatge de la seva àrea en tots els cicles, a més de cobrir les hores de docència corresponents.
- La coordinació dels equips docents ha esdevingut una tasca imprescindible per a la qual es necessita un temps de què, amb la normativa actual, no es disposa suficientment.

2. Altres professionals dels centres d'educació primària

Si bé, en un primer moment, havíem decidit de centrar la nostra reflexió en el personal docent, al llarg de la discussió hem vist que també calia fer referència als altres professionals que treballen o haurien de treballar als centres de primària. Els canvis en la tasca d'educar i en el funcionament de les institucions assenyalen clarament la necessitat d'introduir o potenciar a les escoles nous professionals, no estrictament docents. Entre aquests nous perfils destacaríem:

2.1. Els conserges

Els conserges són uns professionals especialment significatius i influents en la vida dels centres de primària. Sovint són persones que romanen molt de temps als mateixos centres, que en coneixen la història i que estimen el centre, les persones i tot allò que s'hi desenvolupa.

Són, a més, la primera imatge del centre i exerceixen un paper important en el tracte amb l'alumnat i amb les famílies. És per això que caldria modificar el perfil professional dels conserges i elevar-ne el nivell de qualificació. A les capacitats tradicionals, relacionades amb

el manteniment de les instal·lacions, que caldria conservar, caldria afegir-hi habilitats informatives, de comunicació i de relacions humanes.

En aquest sentit, d'acord amb els marges d'autonomia dels centres, es creu convenient que la direcció dels centres intervingui en els processos de selecció i en la determinació dels criteris més rellevants a tenir en compte.

2.2. El personal administratiu

Tots els centres de primària han de disposar de personal administratiu. Primer, perquè cal que els docents dediquin tot el seu temps i les seves energies a les diverses funcions pedagògiques que els pertocuen, per a les quals s'han format i per les quals reben una retribució d'acord amb el seu nivell de qualificació.

I també perquè cada dia és més necessari efectuar d'una manera acurada i professionalitzada les tasques d'administració i gestió, cada dia més complexes, més encara si es tendeix a ampliar els marges d'autonomia dels centres.

Tots els centres tenen aquestes necessitats i, per tant, tots haurien de veure-les satisfetes. No obstant això, com en el cas dels mestres itinerants, alguns d'aquests professionals podrien dur a terme la seva tasca en més d'un centre.

2.3. El personal de vigilància del menjador

El temps de menjador és també un temps educatiu en un sentit ampli, que no s'hauria de desapropiar. S'hi poden diferenciar dos moments: el de menjar pròpiament dit i el de lleure entre les classes del matí i les de la tarda.

El temps de menjar permet que els nens i les nenes s'acostumin a dietes variades i compensades i que vagin adquirint hàbits higiènics i de relació, i normes per menjar amb correcció. El temps de lleure és un moment d'activitats, algunes de programades i d'altres simplement supervisades, que tenen un potencial important d'integració social, convivència i llibertat.

Per això cal que els professionals que atenguin els alumnes durant aquestes hores tinguin la formació i la titulació adequades, i que siguin competents en els dos vessants esmentats. Es considera contraproductiu que aquestes tasques les desenvolupin els mateixos mestres.

Tanmateix, i sense contradir el que s'acaba d'afirmar, seria bo que un mestre de la plantilla del centre fos present i treballés durant les hores de menjador, tant per garantir la continuïtat de la tasca formativa com pel coneixement que tindria de l'alumnat. Naturalment, aquesta dedicació s'hauria de computar dins del seu horari de treball al centre.

2.4. Altres professionals

Cal aprofitar la política d'integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials per reduir el nombre d'alumnes escolaritzats en centres d'educació especial. Aquest fet hauria de

comportar la reubicació del personal que hi ha treballat fins ara, per exemple psicòlegs, pedagogs, logopedes, fisioterapeutes, etc., en el sentit de passar a formar part de les plantilles dels centres ordinaris que tinguin necessitat de docents especialitzats o d'actuar com un servei especialitzat itinerant.

L'escolarització amb qualitat de tots els alumnes en les aules ordinàries exigeix que hi hagi personal auxiliar als centres, perquè hi ha feines que no s'han de deixar exclusivament en mans del voluntariat, dels familiars o dels mestres mateixos. Els objectors de consciència han desenvolupat en molts casos tasques auxiliars i de suport a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials, sobretot les relatives a discapacitats físiques i sensorials.

Es considera també que als centres d'educació primària s'ha de prioritzar l'atenció psicopedagògica de l'alumnat, atès que és en aquestes edats quan és més eficaç la detecció i el diagnòstic de situacions i casos que poden requerir-ne la intervenció especialitzada, alhora que suposen un recurs per millorar l'atenció individualitzada a tot l'alumnat. En aquest sentit, cal la màxima coordinació entre els docents, els mestres especialitzats i els serveis que hi tenen responsabilitat.

Finalment, volem fer una consideració de tipus general: el funcionariat ha tingut històricament i té encara unes virtuts innegables d'independència i llibertat d'acció. No obstant això, s'hauria d'agilitar aquesta estructura excessivament rígida per atendre la flexibilitat i la mobilitat que els models organitzatius actuals demanen. Per això es planteja la possibilitat que els centres de primària puguin comptar també amb personal contractat, per tal de respondre amb rapidesa i eficàcia a les necessitats no permanents que genera la tasca d'educar tots els nois i noies en edat escolar.

- Seria convenient reflexionar —i revisar, si cal— sobre el perfil professional i el nivell de qualificació dels conserges, que desenvolupen una tasca especialment sensible als centres d'educació primària.
- Totes les escoles d'educació primària han de disposar, a temps complet o a temps parcial, de personal administratiu.
- El temps de menjador és temps educatiu, per això cal que les persones que atenguin els alumnes durant aquestes hores tinguin la formació adequada.
- A les escoles d'educació primària pot ser convenient d'introduir-hi altres professionals, d'acord amb les seves necessitats. La contractació laboral pot ser una bona manera de cobrir les necessitats temporals dels centres.

3. L'autonomia dels centres de primària

L'autonomia dels centres és alhora una finalitat en si mateixa i un mitjà per millorar la tasca educativa. És important, per tant, determinar al servei de quins objectius es posa aquesta eina.

L'autonomia de centres és un concepte ambigu i complex, que té molts aspectes positius: la implicació de la comunitat educativa en un projecte compartit, la possibilitat de poder prendre decisions i de poder fer coses diferents, respectant els mínims comuns, etc. Però també pot

tenir aspectes negatius: a vegades l'autonomia és una manera de desresponsabilitzar les autoritats públiques, de desregular un servei fonamental dels estats del benestar o d'afavorir determinats centres en perjudici dels que disposen de menys mitjans o dels que atenen poblacions amb més necessitats.

Tenint en compte aquests riscos i establint els mecanismes més adients per garantir la igualtat en la diversitat de plantejaments, fem una aposta clara per l'increment de l'autonomia dels centres d'educació primària.

Fins ara, dins el camp de l'educació formal, aquest ha estat un concepte més retòric que real, perquè a més de les lleis, els decrets i les resolucions que regulen la pràctica docent, l'Administració educativa no s'ha estat de dictar, d'una manera insistent i continuada, instruccions, orientacions i recomanacions que acaben convertint-se en normes habituals de funcionament. De vegades, aquesta pràctica històrica ha contribuït a fer que molts mestres hagin renunciat a impulsar models d'organització renovadors per acabar complint els mínims que estableix la normativa. I aquesta pràctica s'ha encomanat també a tota la comunitat educativa: algunes vegades, per exemple, el mateix Consell Escolar de Catalunya, per millorar la qualitat del servei, ha empès l'Administració educativa a ser encara més intervencionista.

Totes les escoles han de tenir la capacitat i els recursos humans per gestionar l'economia del centres respectius. L'autonomia sense recursos econòmics és inviable: la comunitat educativa ha de ser competent per distribuir, optimar i justificar el seu pressupost, d'acord amb les seves necessitats i amb les prioritats acordades al seu projecte educatiu i als seus plans anuals. En aquest sentit, cal pensar en una discriminació positiva d'aquells centres situats en entorns de més dificultats econòmiques a l'hora de distribuir els recursos.

3.1. El consell escolar de centre i l'autonomia

El consell escolar de centre és el principal òrgan col·legiat de govern dels centres de primària. Al moment de la seva creació van generar grans expectatives de participació i democratització de la vida de les escoles; i també molts temors per part d'alguns sectors. La veritat és que actualment aquelles expectatives i temors s'han esvaït totalment i els consells escolars de centre viuen en una contradicció profunda: es tracta d'un òrgan elegit democràticament, amb representants dels diversos sectors de la comunitat educativa, amb un seguit de competències nominals, però mancat d'autonomia real, perquè les decisions importants, en la major part dels casos, ja vénen condicionades per les instàncies superiors o perquè els claustres de professors, més informats i cohesionats, imposen les decisions preses en d'altres àmbits. Tot plegat ha contribuït a generar un cert desànim en la comunitat educativa i un cert tarannà burocràtic.

Malgrat tot, probablement introduint-hi algunes modificacions en la seva composició i en els mecanismes de funcionament, el consell escolar de centre continua essent un organisme vàlid, si realment es fa una aposta decidida i clara per dotar els centres educatius d'autonomia real.

De fet, coneixem consells escolars de centre que han establert dinàmiques de funcionament ben valorades per tots els sectors i que han generat projectes compartits i complicitats positives cara a donar identitat, qualitat i harmonia als centres respectius. La clau rau en la voluntat dels mestres d'obrir el centre a les inquietuds, propostes i crítiques de les famílies, i a trobar formes de participació concretes que transcendeixin a la pràctica. I també en la voluntat de col·laboració i en l'actitud positiva de pares i mares.

Hi ha diversos aspectes concrets sobre els quals es podria incidir per afavorir aquesta dinàmica de participació: un és atenuar la freqüència dels canvis en la representació del sector de pares i mares; un altre seria aprofitar l'aprovació de la memòria anual del centre per fer un debat real i intens, una autèntica avaluació, que permetés elaborar plans d'actuació que incidissin sobre aquells aspectes que convingués millorar; un tercer seria la preparació acurada de les reunions del consell, amb un representant de cada estament, proposant els temes, aportant documentació, etc.

3.2. L'equip directiu i l'autonomia

La tasca de l'equip directiu del centre, i més concretament del director/a, és determinant per a l'exercici de l'autonomia i la dinamització de les escoles. L'equip directiu ha de tenir prou autoritat moral per desenvolupar un lideratge participatiu i democràtic que afavoreixi la participació i la implicació de tot el professorat i tots els sectors de la comunitat educativa.

La direcció és una tasca complexa, que exigeix la formació, el suport i el reconeixement adequats. Tots els mestres, en la seva formació inicial, haurien de rebre una preparació bàsica sobre organització, gestió i direcció de centres, independentment que després volguessin exercir aquesta funció.

D'altra banda, caldria revisar el sistema d'acreditació actual i els cursos de direcció, tot i que han suposat un avenç en relació amb la situació anterior. Calen unes orientacions encaminades més clarament a exercir l'autonomia de gestió i afavorir la participació.

Novament hem d'esmentar la necessitat urgent de reduir les reglamentacions, perquè són absolutament desmesurades, fan dependents els equips directius i dificulten les iniciatives pròpies. El que sí que han de fer l'Administració i la Inspecció educatives és fer valer i impulsar les decisions dels equips directius i els projectes de centre, oferint-los assessorament i orientació, i no només controlant-los.

Per causes molt diverses, s'ha anat interioritzant entre els mestres un sentit erroni de l'autoritat i això, juntament amb les dificultats intrínseques de les tasques de direcció, ha provocat que es presentin poques candidatures per governar els centres. El model actual de direcció comporta acceptar que les persones que assumeixen la responsabilitat de dirigir les escoles prenguin decisions pensant més en els interessos comuns i en els objectius de la institució que no en els interessos sectorials o particulars. A més, els òrgans de participació col·legiats estan definits com a llocs on fer les aportacions oportunes, la crítica raonada i la formulació d'alternatives.

Així doncs, cal reforçar les condicions que afavoreixin la presentació normalitzada de candidatures per dirigir els centres. Una d'elles és poder disposar d'un suport administratiu eficient, que alliberi la direcció de tasques que no li corresponen i que faci més fàcil la presa de decisions. Una altra podria ser l'augment del complement retributiu per als membres de l'equip directiu mentre exerceixen aquesta funció, cosa que contribuiria també a fer més explícit el reconeixement a la importància de la tasca a desenvolupar. Igualment, es considera que cal fomentar la renovació dels òrgans de govern.

3.3. El calendari i l'horari

L'autonomia hauria d'arribar també al calendari i l'horari lectius, respectant uns mínims que garanteixin l'acompliment dels objectius que totes les escoles del país tenen assignats.

Cal superar l'immobilisme actual, fruit de decisions preses fa més d'un segle i que no responen a cap lògica laboral ni social, sinó més aviat a la inèrcia i la impossibilitat d'arribar a una regulació única i vàlida per a tothom. Segurament, la resposta passa per solucions diverses, en funció de criteris ben delimitats.

Hem de diferenciar el temps dedicat a l'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat, de l'horari laboral dels docents i del servei públic que els centres poden oferir per resoldre necessitats de les societats i les famílies d'avui. Els centres han d'allargar el seu calendari anual i el seu horari setmanal en sintonia amb el que ja estan fent moltes escoles bressol i algunes escoles de primària.

La modificació dels actuals horaris estandarditzats s'hauria d'efectuar amb el consens majoritari de les famílies, però no es veuen gaire problemes perquè escoles d'una mateixa zona o ciutat poguessin tenir horaris diferents, ja que són molts els elements a ponderar per determinar l'horari més convenient per a tots, sempre, és clar, que es comptés amb aquell acord majoritari imprescindible.

D'altra banda, no es pot continuar mantenint l'horari compartimentat d'hora a hora, que respon a la idea de classe magistral. Cal reestructurar el temps escolar per tal de facilitar el treball individual organitzat (cerca d'informació a la biblioteca, ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació...) i el treball en petit grup (elaboració de temes treballats, intercanvi, reflexió...).

3.4. El sistema de provisió de llocs de treball

El sistema actual de provisió de llocs de treball en la funció pública entra, en principi, en contradicció amb l'exercici de l'autonomia dels centres.

S'hauria de tendir cap a una fórmula més flexible que combinés el sistema de concurs públic amb la participació dels centres en la planificació i selecció dels seus llocs de treball, de manera que poguessin definir els perfils professionals que necessiten i demanen.

Cal trobar un sistema que equilibri els drets individuals dels funcionaris públics i les demandes dels centres. L'exercici de l'autonomia demana una coherència mínima de l'equip docent i un acord bàsic amb el projecte educatiu del centre. Ni una cosa ni l'altra queden garantides amb l'actual sistema de provisió, que només té en compte els drets dels individus.

En sintonia amb el món de l'empresa, s'assenyala que la formació permanent del professorat ha de ser un element cohesionador i específic de cada centre que ha de contribuir a una vertebració més intensa dels docents i a una implicació més decidida amb el projecte educatiu.

L'autonomia exigeix, també, uns mínims d'estabilitat de les plantilles que els índexs actuals de provisionalitat no afavoreixen. El recurs permanent a les comissions de servei, previst com una mesura gràciosa i extraordinària, s'ha convertit en un nou element d'inestabilitat, malgrat que, evidentment, resol problemes personals absolutament respectables i en alguns casos els mestres en comissió de serveis ben preparats poden fer aportacions positives.

3.5. L'autonomia curricular

L'exercici de l'autonomia curricular comporta temps per definir un projecte coherent i propi, per desenvolupar-lo i per elaborar els materials i recursos necessaris per dur-lo a la pràctica.

En parlar del currículum entrem en el nucli de la funció educativa de l'escola. Des del punt de vista de les famílies, es considera necessari que hi hagi coherència i continuïtat del treball formatiu al llarg de tots els cicles i cursos d'educació primària. De fet, els aprenentatges més importants no s'assoleixen pas en un any, sinó que són fruit de la feina sistemàtica i ben planificada de tota l'etapa.

L'autonomia curricular ha de configurar la identitat de cada centre a través dels continguts que s'aprenen, de les metodologies que es practiquen i dels materials i recursos que s'utilitzen. Donar coherència i sentit a tots aquests aspectes i adaptar-los a les necessitats i els condicionaments del context és la tasca més pròpiament professional dels mestres.

L'actual regulació dels horaris de cada àrea és excessivament rígida i no afavoreix la possibilitat de fer plantejaments gaire diferents. Amb tot, alguns centres han estat capaços de realitzar projectes innovadors en aquest camp.

3.6. Els consells escolars municipals i l'autonomia

Sobre els consells escolars municipals es pensa que, si realment es portés a terme la territorialització de l'educació, tindrien més sentit del que tenen ara.

Els consells escolars municipals haurien de tenir més competències i més capacitat de decisió en aspectes com la jornada escolar, els dies de lliure disposició, etc., i haurien d'intervenir en els processos de matriculació.

Es valora molt positivament el paper dels consells escolars municipals en les tasques de coordinació de tots els centres de la localitat, especialment en el pas d'un centre d'educació infantil a un de primària, i d'aquest a un de secundària. Aprofundir aquesta línia de treball comportaria el que en podríem anomenar un projecte educatiu municipal o de ciutat.

Es proposa també la possibilitat de crear, on resulti necessari, consells escolars comarcals o subcomarcals, que agrupin diversos municipis que acullin només una única escola de primària.

- L'autonomia dels centres ha de ser una eina al servei de la participació de la comunitat educativa i de la realització de projectes educatius arrelats al medi i adaptats a les possibilitats i necessitats de cada centre. Els consells escolars de centre poden trobar el seu sentit autèntic si les escoles gaudeixen de quotes més elevades d'autonomia i si els diversos sectors tenen voluntat de col·laboració i millora.
- Cal reforçar les condicions que afavoreixin la presentació d'equips directius a les escoles de primària. La dotació de personal administratiu, la disminució de la reglamentació i l'increment del complement retributiu mentre s'exerceix el càrrec poden ser factors que vagin en la bona direcció. La funció directiva és fonamental per a l'exercici de l'autonomia de les escoles i exigeix la formació, el suport i el reconeixement adequats.
- Cal afrontar amb consens i decisió la modificació de l'horari escolar actual, que no respon a les necessitats i condicions de les famílies i la societat actuals.
- Cal allargar tant el calendari com l'horari d'obertura dels centres per rendibilitzar aquest recurs públic i respondre a les noves necessitats. Es tracta d'una mesura que ha de tenir un tractament ben diferenciat de la jornada laboral dels mestres i de l'horari lectiu de l'alumnat.
- El sistema actual de provisió de llocs de treball a les escoles públiques és contrari a l'exercici de l'autonomia dels centres. Caldria introduir-hi modificacions que equilibrassin els drets individuals amb els requeriments específics de les escoles.
- El professorat té, en el disseny i el desenvolupament del currículum, l'oportunitat de fer un ús rellevant de la seva autonomia professional. Per poder exercir-la, cal disposar del temps que demana una feina tan matisada i coordinada com aquesta.
- Els consells escolars municipals haurien de tenir més competències i haurien d'intervenir en els processos de matriculació.

4. Les transicions educatives i la coordinació

La relació de l'educació primària amb el segon cicle d'educació infantil, el parvulari, sol ser molt fàcil, perquè habitualment formen part del mateix centre, cosa que afavoreix les possibilitats de coordinació i de continuïtat.

Si el parvulari es fa en un centre diferent, caldrà pensar quines mesures poden afavorir la coordinació i es pot pensar a programar al llarg de l'any algunes activitats comunes, com ara la celebració de les festes tradicionals.

En canvi, el pas dels alumnes de primària a la secundària obligatòria implica, en molts casos, canviar de centre, i en alguns fins i tot de poble. Aquest canvi genera desajustaments i inquietuds, però també pot ser viscut com un factor positiu de creixement.

És important la coordinació entre els professors de primària i els de secundària que es traspassen els alumnes. Igualment, cal preparar com cal els nois i noies que han de canviar de centre, en relació amb els canvis curriculars i organitzatius que trobaran i les noves demandes que els comportarà el canvi d'etapa.

Per la seva banda, els centres de secundària han de programar i desenvolupar plans d'acollida que ajudin els nous alumnes a superar les pors i a viure amb plenitud les noves oportunitats i possibilitats que els ofereix el fet de passar a convida amb alumnes més grans que ells i amb un professorat més especialitzat.

La necessària continuïtat de la formació dels alumnes es garanteix mitjançant una bona coordinació institucional entre centres, establint una coherència en objectius, procediments i activitats, alhora que es respecten les peculiaritats de cada etapa educativa.

Aquest pas dels alumnes de primària a secundària ha tingut repercussions socials, culturals i econòmiques importants en els municipis petits i en les zones rurals, i han esdevingut un element de preocupació. El fet que els nois i noies de dotze anys hagin de seguir els seus estudis en una altra població més o menys propera trenca el teixit social del poble i es viu com una pèrdua que caldrà compensar d'alguna manera.

En alguns casos es veu necessària la creació, en determinades poblacions, de centres de secundària que imparteixin únicament l'ESO per tal d'afavorir l'equilibri territorial del país, d'evitar els desplaçaments excessivament llargs i de no crear centres de secundària gaire grans, amb un nombre massa elevat d'alumnes. L'existència d'aquests petits instituts, si es garanteix una oferta adequada i de qualitat, contribuirien a construir un país amb una major igualtat d'oportunitats.

En aquesta transició de primària a secundària s'ha detectat un augment de l'absentisme per part d'alumnes que no es matriculen als centres de secundària, o que, si ho fan, hi assisteixen amb molta irregularitat. Cal acompanyar aquesta transició i fer-ne el seguiment, sobretot en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials derivades de la seva situació socioeconòmica i cultural.

Així mateix, caldrà arbitrar els mecanismes més adients, ràpids i eficaços per, si escau, procedir a una escolarització adequada d'aquests alumnes absentistes.

Finalment, el canvi de centre no ha de significar d'una manera inevitable que es produeixi una discontinuïtat educativa. La coordinació entre els centres de primària i de secundària no ha de ser un fet puntual al final del curs, per tal de transmetre una informació mínima sobre cadascun dels alumnes, sinó que s'ha d'anar fent d'una manera continuada durant el curs i ha de comportar canvis metodològics, organitzatius i curriculars en una doble direcció i no només als centres de primària.

- El pas de l'educació primària a la secundària implica molts cops canviar de centre i de població. Aquesta transició té repercussions tant en els pobles, que la viuen com un empobriment, com en els alumnes.
- La transició d'una etapa educativa a una altra ha de garantir la continuïtat del treball educatiu i això comporta una bona coordinació entre els professionals, que no ha de ser un fet puntual, sinó un procés continuat, i uns bons plans d'acollida dels alumnes que es reben.
- Es demana que, per tal d'afavorir l'equilibri territorial del país, es creïn en determinades zones instituts exclusivament d'educació secundària obligatòria.
- El pas de centres de primària a centres de secundària ha comportat un augment dels casos d'absentisme escolar. Caldrà arbitrar mecanismes ràpids i eficaços per fer-hi front.

5. Les relacions família-escola

L'estructura familiar ha canviat molt i s'ha diversificat en aquests darrers anys. Per exemple, ha augmentat el nombre de fills únics, l'edat de pares i mares, les famílies monoparentals, l'encreuament de separacions, etc. També ha canviat la manera de viure, d'omplir el temps a la llar i, fins i tot, el rol de pares, mares i fills. Tot plegat ha comportat que les relacions entre les escoles i les famílies s'hagin de plantejar sobre unes noves bases.

La relació famílies-escola és del tot imprescindible per garantir un procés educatiu coherent i eficaç per als nois i noies en edat escolar. La comunicació entre pares i mestres ha de ser fluida i continuada, més enllà dels aspectes formals i els mínims establerts. Pares i mares s'han de sentir participants, és a dir, coneixedors i implicats, no solament amb el projecte educatiu de l'escola, sinó també amb els plans anuals i amb les prioritats decidides de comú acord, per tal de fer realitat dia a dia l'objectiu que comparteixen l'escola i les famílies, que és el desenvolupament personal de l'alumnat, la formació de ciutadans conscients, autònoms i ben integrats al seu entorn.

Les responsabilitats de l'educació dels nois i noies de primària són compartides, i ni els mestres han de ser reticents a dialogar amb els pares sobre aspectes de la seva feina, ni els pares han de malfiar-se de les decisions professionals que prenguin els mestres. Aquesta comunicació franca i oberta només pot funcionar sobre la base de la confiança mútua i de la complicitat en els objectius fonamentals de la tasca d'educar.

És convenient diferenciar les responsabilitats dels pares com a educadors de la participació en la vida de l'escola. La primera implica determinades obligacions envers els fills (la família continua essent una instància educativa de primera magnitud, malgrat els canvis socials), que han de trobar a la llar l'estímul, l'exigència, el reconeixement i la possibilitat de créixer i ser feliços, i envers l'escola: des de l'assistència a les reunions i entrevistes convocades, fins a proporcionar als fills el material i els recursos necessaris per poder treballar adequadament, o a vetllar per la seva assistència i puntualitat en totes les activitats escolars. En canvi, la participació entra més en el camp de la voluntat i significa coses com ara inscriure's i treballar en una AMPA, col·laborar en activitats escolars i extraescolars o implicar-se en les

comissions o els grups que, juntament amb els mestres, van definint i desenvolupant el projecte educatiu de l'escola.

Els pares i les mares, sobretot a causa de l'edat dels alumnes, han d'exercir una presència i un paper molt actiu en les escoles de primària. A vegades, s'observa un trencament molt gran entre la implicació que es dóna en l'educació infantil i la que es dóna en l'educació primària. És clar que el creixement dels fills els fa menys dependents, però sovint no hi ha una evolució esglaonada sinó una ruptura, en la qual hi pot influir l'actitud més rígida i tancada dels centres i el professorat.

De fet, les actituds de les famílies envers l'escola, els mestres, l'educació dels fills, són molt diferents i abracen des d'una gran implicació i valoració de la funció de l'escola fins a una delegació despreocupada de tota responsabilitat educativa en l'escola. Tothom ha de trobar el seu paper en aquesta responsabilitat compartida. En determinats casos, les possibilitats dels mestres són limitades i es fa necessària la intervenció d'altres serveis locals per atendre adequadament alguns nois i noies.

A vegades, les demandes i les expectatives de les famílies envers l'educació formal són excessives, perquè la major part dels aprenentatges socials són compartits i, fins i tot, podríem dir que la influència dels mitjans de comunicació, les relacions amb el grup d'iguals, el context vital més immediat o l'exemple familiar són més decisius que no pas la feina de l'escola, limitada i allunyada del context real. Evidentment, tot allò que la societat consideri important s'ha de treballar a l'escola, però amb consciència de les limitacions i la complementarietat que demana la seva intervenció.

La idea d'escola de barri, de poble, de la comunitat mereix ser estimulada en la mesura que indica que un barri, un poble, una comunitat se la fan seva i les relacions d'intercanvi de l'escola amb el seu entorn físic i cultural, personal i social més immediat esdevenen fluides i enriquidores. Hi ha algunes escoles que acullen amb una llarga tradició en aquesta línia.

Cal facilitar l'entrada dels pares i les mares a l'escola. Quan s'hi celebren festes tradicionals, en jornades de portes obertes, posant en marxa escoles de pares... és a dir, afavorint l'apropament a la institució per fer que també la considerin seva.

Les trobades col·lectives i individuals dels pares amb els mestres representen un moment especialment important en les relacions entre famílies i escola. Per això convé preparar-les bé i oferir una flexibilitat que en possibiliti la realització. Els pares han de conèixer els objectius del centre i del cicle. S'han de donar a conèixer les maneres més habituals de treballar a l'aula, els aspectes als quals l'escola dóna més importància i les demandes específiques que es fan a les famílies per col·laborar en aquesta tasca formativa i, així, treballar plegats en una mateixa direcció. Els mestres, per la seva banda, han de ser receptius als dubtes, aportacions, crítiques i suggeriments dels pares, que busquen el millor per als seus fills.

Els informes personals d'avaluació són una ocasió propícia per al diàleg, amb l'alumne concret com a referent. La substitució dels butlletins de notes per aquesta informació més qualitativa i matisada dóna peu a compartir els progressos i les dificultats de cada alumne, a

conèixer-lo millor i, en definitiva, a donar un sentit realment pedagògic a l'avaluació i a possibilitar un marc global més coherent. Per això, es pensa que el lliurament d'aquests informes hauria d'anar acompanyat de breus entrevistes personals. De tota manera, la relació individual entre la família i els mestres no s'ha de limitar a aquestes ocasions, sinó que cal promoure'n i programar-ne d'altres.

Es valora molt positivament l'aportació i la funció de les AMPA a l'escola, per això caldria cercar mecanismes perquè la majoria de les famílies en formessin part. Es considera fonamental que les AMPA puguin participar i identificar-se amb el projecte educatiu de l'escola i donar les màximes facilitats a la vocació de servei que, gairebé sempre, mostren. Per mantenir un diàleg permanent i eficaç és important establir una bona relació entre els òrgans directius de l'AMPA i del centre.

Es constata, però, que la vida de les AMPA és fluctuant i es passen èpoques de més empena i engrescament i temporades de to més baix. Igualment, a vegades, la comunicació entre els òrgans directius de l'AMPA i els associats és especialment difícil, de manera que el transvasament d'informació en una i altra direcció no acaba de funcionar. En la dinamització de les AMPA, els mestres i l'escola en general hi exerceixen un paper important, impulsant determinades iniciatives, fent convocatòries conjuntes o fent entendre tothom que les aportacions dels pares i les mares són realment acollides i desenvolupades.

- La relació entre famílies i escola és imprescindible per garantir un procés educatiu coherent i eficaç, perquè l'educació dels nois i noies és una tasca compartida.
- Les trobades col·lectives i individuals dels pares i les mares amb els mestres són una bona ocasió per fer realitat aquesta relació, aquest diàleg i aquesta col·laboració. Més concretament, les entrevistes per comentar els informes personals d'avaluació poden ser bons moments per compartir criteris, informació i objectius.
- Les AMPA tenen una funció especialment important quant a la participació i la implicació de les famílies a l'escola. Tots, pares, mestres i administració, han d'estar interessats i han de col·laborar a la seva existència i el bon funcionament.

6. Els mitjans de comunicació i l'educació dels infants i joves

Hi ha un gran acord entre tots els sectors de la comunitat educativa en considerar que els mitjans de comunicació exerceixen una influència gran i intensa sobre els infants i joves.

La potencialitat educativa dels mitjans de comunicació té aspectes molt positius: vehicula missatges molt complets, variats i suggestius; apropa uns entorns, unes persones i uns fenòmens ben allunyats de l'experiència quotidiana; amplifica el camp dels coneixements possibles; desperta la curiositat i la imaginació; ensenya d'una manera pràctica un nou llenguatge, l'audiovisual, del qual els adults en solem ser força ignorants.

Ara bé, al nostre parer, pesen més les influències de caire negatiu i les dificultats per fer front a una influència tan poderosa des de les famílies o des de l'educació formal.

Preocupa, per exemple, que, malgrat l'evidència que els mitjans de comunicació constitueixen un instrument potentíssim de sociabilització i de transmissió cultural, és a dir, d'educació, no es tingui en compte el vessant educatiu en la direcció, el desenvolupament i l'avaluació de les programacions respectives, ni tampoc no es compti habitualment amb professionals preparats en aquest camp.

De la mateixa manera que les lleis preveuen la participació de la comunitat educativa en la programació general de l'ensenyament, potser caldria arbitrar fórmules que fessin possible això mateix en l'àmbit dels mitjans de comunicació, que són també un servei públic de repercussions innegables en el desenvolupament de les persones i la convivència ciutadana.

Sobta igualment que en les comissions de control dels mitjans de comunicació públics no es tingui mai en compte la dimensió educativa i s'atengui gairebé només el pluralisme polític o el coneixement tècnic. En aquest sentit, el Consell Escolar de Catalunya reclama amb vehemència la necessitat que algun representant de la comunitat educativa formi part expressa d'aquests organismes.

Segurament, on és més evident i controvertida la influència dels mitjans de comunicació és en tot allò que fa referència a les actituds, els valors i les normes. Els missatges que es difonen i els comportaments que s'exemplifiquen i es promouen des dels mitjans de comunicació són sovint contradictoris entre si i contraposats als models que la societat afirma explícitament que vol i que s'ofereixen a l'escola.

Les incitacions a l'individualisme, a la competitivitat encara que suposi trepitjar altres persones, a la satisfacció immediata dels instints i els desigs personals, la no assumpció de la responsabilitat dels actes propis... són constants i xoquen de ple amb les finalitats de l'educació, expressades en les lleis i els currículums oficials.

Una part d'aquesta influència negativa ve donada també per la inevitable barreja de mons i de temes que es produeix en els mitjans de comunicació. Les televisions, especialment, ofereixen qualsevol tema a qualsevol hora, indiferents al tipus de població que ho està rebent. Els nois i noies estan en una etapa de formació i són especialment vulnerables a determinats tipus de missatges. La lògica del negoci i de les audiències que guia la major part de la programació televisiva és contraposada a la lògica del servei públic en què realment s'han convertit. L'avançament descarnat i descontextualitzat de determinades temàtiques és senzillament deseducatiu en la major part dels casos.

Una altra influència important dels mitjans de comunicació és la que es dona en la conformació de personalitats diferents, de maneres de raonar i de percebre diferents, d'adquisició del coneixement i del comportament intel·lectual, i, fins i tot, de maneres d'actuar i de prendre decisions diferents. La presència dels mitjans de comunicació constitueix un element important del context social on vivim i, en aquest sentit, condiona la nostra vida i el nostre fer i hauria de condicionar també l'educació formal si volem fer una educació ben adaptada i útil a la realitat.

L'educació primària no pot treballar sense partir d'aquestes noves condicions contextuais, tant per aprofitar les seves possibilitats i el munt de coneixements i d'experiències prèvies i paral·leles que propicien, com per contrarestar les seves influències més pertorbadores per a la formació dels futurs ciutadans.

En aquesta línia, si els mitjans de comunicació estimulen una actitud passiva i poc compromesa, una atenció fragmentària i dispersa, una intel·ligència intuïtiva i poc responsable, l'educació haurà d'educar per a la participació i l'acció, per a l'atenció continuada i per a l'esforç, per a la reflexió i la presa de decisions responsable, per a l'actitud d'escolta, de diàleg i de col·laboració amb els altres.

L'educació formal ha de preparar també els nois i noies per viure en aquest nou context: l'alfabetització audiovisual, el coneixement aprofundit d'aquests codis de comunicació i la capacitat de convertir-se en productor actiu de missatges audiovisuals han de formar part de l'educació bàsica de tots els ciutadans. Aquesta alfabetització ha de treballar també amb els altres mitjans de comunicació, especialment la premsa escrita i la ràdio, i ha de treballar amb rigor per sobreviure i fer un ús responsable de la publicitat. L'educació formal ha de fomentar també l'esperit crític i la llibertat d'elecció i, per tant, ha de mostrar i practicar alternatives, tant didàctiques com lúdiques, a la televisió i a Internet.

En aquest món, les famílies es troben en una situació d'indefensió semblant a la de les escoles i igualment la seva tasca educadora haurà de tenir en compte aquest nou context de condicions. A vegades, els mitjans de comunicació actuen com a substituïts dels pares o dels amics perquè els nens passen moltes estones sols a casa, o bé perquè els pares no els poden dedicar l'atenció necessària. Potser cal fer, si és possible, un replantejament de les prioritats familiars i no quedar-se només en la simple queixa o en la culpabilització gratuïta dels mitjans de comunicació.

Finalment, cal remarcar la importància que els poders públics promoguin la recerca educativa en aquest camp per tal de conèixer millor la influència dels mitjans de comunicació en l'educació de les noves generacions i així poder intervenir amb més eficàcia i encert des de les altres agències educatives. Igualment, els poders públics hauran d'esforçar-se per promoure, estimular o ajudar les diverses alternatives socials dins el camp de l'educació en el lleure que facin possible realment que els nois i noies puguin escollir, com també que les ciutats i els pobles disposin d'espais atractius i segurs on els nois i les noies puguin jugar i aprendre, divertir-se i compartir.

- Els mitjans de comunicació són un element indefugible del nou context en què s'ha de desenvolupar l'educació dels nois i les noies.
- Els mitjans de comunicació són, en si mateixos, un servei públic de primer ordre i una instància educadora potentíssima. En aquest sentit, la comunitat educativa hauria d'estar representada en els òrgans de control d'aquests mitjans.
- És important reforçar les alternatives familiars i socials a l'ús indiscriminat dels mitjans *de comunicació per part dels nois i les noies*.

7. El currículum de primària, les competències bàsiques i l'educació en valors

El currículum d'educació primària decretat pel Departament d'Ensenyament al 1992 és un bon punt de partida per poder fer una educació integral que garanteixi l'assoliment per part de tots els alumnes d'unes competències que la societat catalana considera bàsiques, tant en el camp dels coneixements com en el dels procediments i els valors i actituds, i que incideixen sobre totes les dimensions del saber i les persones.

L'educació en valors forma part important no només de l'educació integral dels nois i noies, sinó també de les competències bàsiques que han d'haver assolit tots els alumnes en acabar l'educació primària.

El fet d'haver-nos plantejat el tema de les competències bàsiques i l'educació en valors ens ha portat a interrogar-nos sobre la funció integradora i de cohesió social de l'educació primària i, més concretament, l'estat de la qüestió relativa a la integració de l'alumnat amb necessitats educatives especials als centres ordinaris.

7.1. Currículum i competències bàsiques

L'autonomia curricular que la normativa vigent atorga als centres i els professionals per poder adaptar les prescripcions a la realitat, les necessitats i les possibilitats de cada centre concret ens sembla també una aposta que s'encamina en la bona direcció i que pot afavorir una millor qualitat de l'ensenyament.

Ara bé, l'autonomia comporta l'existència d'uns professionals preparats i compromesos i unes condicions de treball que facin possible l'exercici real d'aquesta tasca constant de disseny, desenvolupament i avaluació, d'acció i d'investigació, que no sempre s'han donat. A més, el fet que l'educació primària no sigui ara una etapa finalista, com ho era en l'antiga EGB, pot haver propiciat, en alguns casos, una certa laxitud o despreocupació per l'assoliment, dins d'aquesta etapa, d'algunes competències bàsiques.

Tot plegat ha fet que hi hagi una certa pressió social cap a una limitació de l'autonomia curricular dels centres i cap a un major tancament del currículum a fi de garantir l'adequat ensenyament i aprenentatge de les anomenades competències bàsiques. En aquest sentit, les *Instruccions per al curs 2000–2001* donades pel Departament d'Ensenyament són una resposta a aquesta inquietud social i una crida al professorat d'educació primària perquè posi un èmfasi especial en les matèries instrumentals, de manera que no es deixi per a l'ESO el que ha de quedar ben assolit a primària.

El Consell Escolar de Catalunya vol remarcar que aquestes instruccions no modifiquen la normativa vigent des de 1992 quant als continguts o a les previsions horàries. Són més aviat un toc d'atenció per aclarir que no tots els aprenentatges tenen el mateix valor i que des de totes les àrees i per part de tots els professionals s'ha d'incidir i insistir en uns aprenentatges necessaris i imprescindibles, tant per continuar en el sistema educatiu com per poder tenir una vida social i professional autònoma.

De fet, la major part dels centres de primària ja prioritzen clarament l'ensenyament de les llengües i les matemàtiques. Potser l'aspecte més nou és la rellevància que es dona a l'àmbit social, en consonància amb el debat públic sobre el paper de les humanitats en l'educació, però sobretot lligat a la importància de l'aprenentatge de les habilitats socials i d'actituds, valors i normes de caràcter global, com també la concreció de l'àmbit tecnicocientífic per mostrar clarament que la tecnologia no és una àrea que cal començar a treballar a secundària, sinó que ja ha de ser present a primària.

No obstant això, cal insistir en la necessitat que l'educació primària continuï essent una etapa en què es prioritzi un enfocament global i cíclic de l'ensenyament i l'aprenentatge i que els projectes curriculars de centre siguin fruit d'un treball constant de reflexió i acció, i no esdevinguin, com ha passat en alguns casos, un mer tràmit burocràtic, que no té res a veure amb el fer diari de l'escola.

Sobre la possibilitat de començar l'aprenentatge d'una primera llengua estrangera a cicle inicial de primària, es considera una mesura positiva, tant pel que implica d'autonomia dels centres, com perquè respon a una demanda social. Ara bé, caldrà planificar-la i desenvolupar-la amb bon criteri didàctic i sense perdre de vista que és més important que l'alumnat hagi assolit, en acabar la primària, els objectius plantejats.

7.2. Educació en valors

La LOGSE planteja l'educació en valors com un ensenyament transversal, que s'ha de donar en totes les àrees, en totes les activitats i en tots els espais de l'escola. L'educació en valors hauria d'impregnar tot l'ambient educatiu. Però és precisament aquest caire difús, transversal i extens el que genera preocupació entre la comunitat educativa.

Per afrontar-ho cal una bona programació de l'educació en valors, sobretot en els projectes educatius i en els plans anuals de centre, com també en les diverses programacions d'aula, de manera que se'n pugui derivar un seguit d'activitats i una avaluació adequades per poder comprovar els progressos dels alumnes i els aspectes que caldrà prioritzar en el futur.

L'ensenyament i l'aprenentatge de valors és complex i els seus resultats no es veuen a curt termini: per això són tan importants els plantejaments i els acords a nivell d'escola. El fet que actituds, valors i normes siguin continguts transversals no ha d'emascarar que són prioritaris i que han d'informar tot l'aprenentatge. Quan es parla de valors no s'ha d'oblidar que es tracta d'assolir-los i de reflexionar-hi, però especialment de sentir-los i de viure'ls, i això implica les dimensions emocionals. Es tracta de coneixement i convicció viscuda. Aquesta complexitat pot fer que no es treballin amb prou intensitat i eficàcia o que la societat no en percebi els efectes. Però l'educació en valors és fonamental en l'educació bàsica i té una gran importància en la formació de la personalitat dels nois i noies.

Aquesta és una tasca essencialment compartida tant amb la família com amb la societat en general. És imprescindible la participació i la implicació dels pares en l'elaboració del projecte educatiu dels centres i en la definició de les prioritats per a cada curs, per tal de fer cada dia més coherent l'educació familiar i l'escolar. També és imprescindible, tal i com hem

manifestat anteriorment, incidir sobre el paper educatiu i enormement influent dels mitjans de comunicació, d'una manera especial en el camp dels valors.

El pluralisme ètic i cultural de la societat catalana d'avui introdueix nous elements de complexitat. En les societats tradicionals i en les societats no democràtiques l'educació moral és indiscutible, monolítica i imposada. Però l'escola, ni en un cas ni en l'altre, pot renunciar al seu paper formatiu, que implica inevitablement l'educació en uns valors determinats. Ho haurà de fer, no obstant això, d'una manera participativa i negociada i basant-se sobretot en aquells valors més universals i més necessaris per viure en societats complexes com la nostra.

Cal insistir també en el paper educatiu del comportament i la manera de fer, individual i col·lectiva, del professorat. Els valors s'ensenyen sobretot a través de la pràctica quotidiana, de la impregnació permanent, a través de l'anomenat currículum ocult, molt més que no pas a través d'unitats didàctiques específiques. En aquest sentit, cal que el professorat revisi constantment les seves actuacions, fixant-se d'una manera especial en els eixos transversals del currículum (no discriminació per raons de sexe, raça, religió o altres, interculturalitat, consum, vialitat, ecologia, etc.).

Es remarca encara que hi ha algunes activitats especialment adients per a l'educació en valors. Una d'elles és la "filosofia per a infants", en la mesura que ensenya a tenir comportaments coherents, responsables i reflexius. Una altra possibilitat són les assemblees de classe, de cicle o de centre, com a instàncies de participació, de debat i de presa de decisions sobre temes d'interès col·lectiu. O bé les excursions, les colònies o les estades de convivència fora de l'espai escolar habitual, que permeten als mestres fer una observació més acurada dels comportaments dels seus alumnes i un èmfasi en el treball de grup i en l'assoliment dels objectius més globals i importants de l'educació.

7.3. La integració dels alumnes amb necessitats educatives especials

Des de la promulgació de la Llei 13/1982 d'integració social dels minusvàlids (LISMI), la normativa sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials se situa en la línia d'un sistema educatiu comprensiu i inclusiu, per garantir plenament els principis de normalització i integració.

Així doncs, no sembla convenient continuar mantenint un doble sistema educatiu, el general i l'especial, cadascun amb els seus propis criteris i amb poca relació entre ells, fruit d'una història que ignorava i marginava l'educació de les persones amb discapacitats, i que va forçar els pares i algunes institucions locals a crear una xarxa d'escoles específiques. L'educació especial és un conjunt de recursos humans i materials amb l'objectiu d'afavorir al màxim la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials al sistema educatiu ordinari. Per tant, l'educació especial no ha de ser un sistema paral·lel, sinó que ha de formar part d'un sistema educatiu únic i de qualitat.

Tanmateix, la situació actual de la integració d'aquests alumnes és d'una gran ambigüitat, incertesa i provisionalitat provocades en gran manera per una manca de polítiques clares per

part de l'Administració educativa. L'exemple més recent és el Decret de 1997 esmentat, que recull un seguit de propostes ben intencionades, però massa generals i ambigües, amb una aplicació pràctica erràtica, discutible i poc decidida.

Per una altra part, és important tenir en consideració que els alumnes amb retard mental necessiten suport per desenvolupar i progressar en les habilitats adaptatives que els facilitaran la participació en la societat. Així, llegir, escriure i comptar es considera una d'aquestes habilitats (habilitat academicofuncional), però sovint, quan un alumne s'integra en un centre ordinari, només es planteja el currículum adaptat en aquesta habilitat, mentre que les altres (cura d'un mateix, autodirecció, habilitat social, etc.) s'obliden o es tracten molt superficialment. Així mateix, l'organització de les etapes educatives de l'educació especial s'ha de considerar a partir de la infantil, la primària, la secundària i la transició a la vida adulta. Es detecten situacions reals i indicadors preocupants que es viuen com a vertaders fracassos de la política d'integració. Coneixem casos de nois i noies integrats en centres ordinaris que, per falta de recursos suficients i específics, no assoleixen unes competències bàsiques que sí que haurien assolit en centres d'educació especial. Coneixem també alumnes que han seguit l'educació primària en centres ordinaris i que en iniciar l'ESO són derivats cap a centres d'educació especial. Són símptomes clars d'una situació que es viu amb dolor i desencís per part de la comunitat educativa i que, tot i no estar en un primer pla per l'emergència d'altres situacions més noves o més cridaneres, cal afrontar amb realisme i decisió.

Potser l'aposta més coherent consisteix a dissociar l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials d'uns espais escolars específics. Com a norma, pensem que tots els nois i noies en edat escolar haurien d'escolaritzar-se en una única xarxa de centres: la general. Això implicaria que tots els recursos tècnics, didàctics, materials, el professorat especialitzat i els equipaments de les escoles d'educació especial s'haurien d'integrar en els centres ordinaris.

Ara bé, assolit aquest punt de partida, d'una significació educativa innegable, cada alumne amb necessitats educatives especials hauria de ser atès de la manera que garantís millor el seu desenvolupament integral, la seva autonomia funcional i la seva formació. La majoria podria compartir d'una manera generalitzada les aules ordinàries amb els suports didàctics, materials i personals adients. D'altres haurien de rebre, al centre mateix, atenció especialitzada i individualitzada. Alguns passarien la major part del temps en espais diferenciats, però tots compartirien el mateix projecte educatiu i algunes activitats col·lectives que garantirien un vertader aprenentatge per a la convivència i la inserció social en un marc normalitzat i inclusiu. El treball conjunt de l'educació especial i el centre ordinari establiria nexes d'unió molt beneficiosos per a tothom: mestres, alumnes i pares.

És clar que a les persones que tenen més necessitats, derivades en aquest cas de discapacitats, la societat els ha d'oferir més recursos de tota mena, a fi de garantir una vertadera igualtat d'oportunitats i l'assoliment d'aquelles competències bàsiques a les quals tots hi tenim dret. La integració no és només una declaració retòrica, sinó que ha de ser un programa ben dotat financeraament, que ha d'il·lusionar la comunitat educativa i que ha de comptar amb els recursos més adients i amb un professorat convençut i preparat.

Cal, doncs, dur a terme una política clara i una aplicació negociada i raonable, que esvaeixi les incerteses de les famílies i els professionals i que faci del sistema educatiu de Catalunya un exemple de qualitat, justícia i convivència.

- Els centres d'educació primària han de preocupar-se per l'educació integral de tots els alumnes, però han de prioritzar l'aprenentatge de les competències considerades bàsiques.
- Els centres han d'elaborar projectes educatius i projectes curriculars adequats al seu entorn, coherents amb els valors que es volen propiciar i útils per a la pràctica educativa.
- L'educació en valors és fonamental en l'educació primària i, com a tal, forma part de les anomenades competències bàsiques.
- Cal fer un esforç de planificació i avaluació de l'educació en valors per part del professorat de les escoles.
- En l'educació en valors són especialment importants el comportament de les persones que eduquen, pares i professorat, la coherència i les activitats col·lectives de participació.
- L'opció per un sistema educatiu comprensiu i inclusiu és irrenunciable. Les polítiques que el propiciïn han de ser clares i decidides.
- La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials ha de ser una política beneficiosa per a tots. Això només serà possible amb els recursos econòmics, personals, didàctics i materials adequats.

8. Cloenda

Fins aquí s'han exposat algunes de les reflexions que el Consell ha efectuat entorn del tema de l'educació primària. Hi ha, tanmateix, moltes altres qüestions que podrien haver centrat el nostre debat, i només per esmentar-ne unes quantes assenyalem:

- la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, especialment la primària;
- la salut i la prevenció de riscos (estat dels centres, mobiliari...) i la supressió de barreres arquitectòniques;
- la incorporació tardana a partir del cicle mitjà;
- els serveis externs a l'escola: institucionals (Inspecció, EAP, CRP, etc.) i altres (colònies, monitors, etc.);
- la territorialització;
- la biblioteca escolar.

En el decurs de la Jornada de reflexió, segur que en sorgiran d'altres, perquè l'abast del tema ho comporta.

Com dèiem en la introducció, aquest document vol ser només un punt de partida, autocrític però esperançat, per situar novament l'educació primària en el lloc que, per les funcions que desenvolupa i per la transcendència que se'n deriva, li pertoca. Aquest és un document obert a les aportacions i a les crítiques de totes les persones, col·lectius i institucions relacionades amb l'ensenyament. En definitiva, l'objectiu de la reflexió i el debat que proposem és fer-nos

ressò de les inquietuds que viu el món de l'educació primària i donar-les a conèixer a la societat en general, per millorar entre tots l'educació que reben els nostres infants i joves, per impulsar el reconeixement de la tasca dels mestres i perquè la nostra escola continuï avançant amb qualitat i il·lusió.

Taula 1: El professorat

Ponència “El professorat d’educació primària”, presentada per la senyora Pilar Benejam i Arguimbau, pedagoga i geògrafa

1. La dignificació del magisteri: un procés inacabat

La recuperació de la dignitat i la consideració que va tenir el magisteri durant la II República espanyola ha representat un camí llarg, ple de dificultats. Al meu entendre, encara no hem arribat al nivell d’adequació, de prestigi i d’il·lusió que va representar el Pla Professional de l’any 1931. Per això, a l’Estat espanyol i a Catalunya no s’hauria de parlar de la formació del professorat com si tot hagués de ser inventat de nou, perquè moltes coses ja van ser pensades i la feina feta és un patrimoni que cal recuperar, estudiar i, evidentment, actualitzar.

La formació del professorat tampoc no es pot tractar com si el món acabés als Pirineus. Ja sabem que els sistemes educatius no són literalment transferibles, però l’estudi del que passa a altres països enriqueix la reflexió sobre possibles solucions i adverteix de possibles errors. En qualsevol cas, l’estudi comparatiu mostra la situació relativa del nostre sistema educatiu, i és de justícia reconèixer que la dignificació del magisteri és un tema pendent a molts indrets del nostre entorn cultural. La construcció d’Europa i la mobilitat dels treballadors segurament comportarà plantejar el tema del professorat i la seva qualificació, però avui no es planteja encara com un problema prioritari.

Tradicionalment, l’interès per la millora de l’escola infantil i primària ha anat vinculat a la lluita per la igualtat d’oportunitats, però moltes reformes han pogut arribar a ser formulades gràcies a la convergència d’aquesta lluita amb els interessos econòmics procedents del món del treball. La Reforma dels anys 1970, que va comportar l’ampliació de l’escolaritat obligatòria fins als 14 anys i va situar el magisteri a nivell universitari, va donar resposta a la necessitat de mà d’obra més formada que demanava la creixent industrialització del país. Tanmateix, el règim franquista que va deixar néixer aquesta reforma, li va negar el finançament necessari; els infants es van escolaritzar, però la reforma qualitativa va servir per donar suport legal als sectors més renovadors i no a gran cosa més.

La Reforma dels anys 1990 ha representat una resposta a les noves exigències del món del treball tecnificat, al món de la informació i de la comunicació, que reclamen més formació per a uns treballadors que han de ser capaços de trobar respostes a problemes nous. Aquesta reforma educativa, quantitativa i qualitativa, ha oblidat la formació inicial del professorat, de manera que únicament ha afectat a la reestructuració dels estudis de magisteri per acomodar-los a la nova llei (LOGSE) i a la creació de noves especialitats, sense modificar la durada dels estudis. La formació del professorat de secundària ha quedat ajornada.

Segurament, la conjuntura demogràfica feia preveure la creació de poques places, de manera que l'esforç de l'Administració s'ha dirigit preferentment a la formació inicial dels nous especialistes i a l'adaptació del professorat a la nova situació mitjançant accions de formació permanent. És dolorós de reconèixer que la reforma qualitativa ha tingut un abast limitat i que, malgrat els esforços realitzats, l'ampliació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys encara troba serioses dificultats.

2. La formació inicial dels mestres

Permeteu-me que en parlar de la formació dels mestres faci menció d'alguns principis que semblen bàsics:

a) La selecció inicial dels mestres

Algunes persones confonen la igualtat d'oportunitats amb la igualtat de capacitats. Tothom no serveix per a ser ensenyant perquè les activitats d'ajuda, com l'ensenyament, estan basades en gran mesura en la capacitat de comunicació. Acceptem que, amb voluntat, algunes mancances es poden superar fins a cert punt, però, en tot cas, els interessos personals no poden entrar en conflicte amb el dret dels infants a tenir una bona escola.

Actualment, a nivell d'Europa, pocs entesos discuteixen la necessitat de procedir a una selecció dels candidats que volen fer magisteri i pocs recorden les mobilitzacions dels sectors progressistes que, els anys 60 i 70, exigien la supressió de totes les barreres per aconseguir l'entrada a la universitat de les classes menys privilegiades. Avui, les dades de què disposem demostren que les classes benestants són les que s'han beneficiat de l'accés fàcil a les carreres més selectives, mentre els sectors menys afavorits s'han derivat vers estudis curts, fàcils, que tenen poc prestigi social, com per exemple el magisteri. Ara es pensa que la democratització de l'ensenyament i la igualtat d'oportunitats no passa per l'entrada fàcil a les escoles de mestres perquè, precisament, és en els primers nivells escolars on convé actuar de forma més decidida amb accions compensatòries encaminades a corregir la desigualtat i la discriminació derivades del medi social i familiar de cada infant.

També sembla estesa la idea que la selectivitat actual d'entrada a la universitat no serveix de gran cosa. En temps de la República, la dignificació del magisteri i de l'escola va comportar una selecció rigorosa dels candidats, i si bé els anys erosionen els models i no hi cap un calc d'allò que es va fer, segurament s'hauria d'estudiar amb atenció. Certament, la selecció dels candidats i candidates no s'hauria de fer amb ànim d'excloure ningú de forma irreversible; es tracta de no permetre el pas a la professió fins que els candidats acreditin reunir les condicions necessàries per a una professió digna de la major consideració. Per seleccionar, sense excloure, cal una bona tutoria i procurar mitjans per tal de superar les dificultats que això representa.

Avui s'accepta la conveniència d'una selecció rigorosa dels candidats a mestre: uns la defensen per adequar l'oferta a la demanda; altres volen aconseguir, mitjançant una escola de qualitat, una major justícia social. Però, com es poden identificar els millors mestres potencials?, molts països europeus han respost d'una manera més o menys encertada.

b) Aprendre a ensenyar no és fàcil

Per ensenyar a infantil i primària no és suficient ser una persona amb bona disposició. Ensenyar és avui tan demandant que exigeix un cert equilibri personal, rigor en la reconstrucció del coneixement, domini de tècniques, saber fer pràctic i saber estar com a membre d'un equip i d'una col·lectivitat. Aconseguir tot això resulta complex i difícil i demana una formació llarga, al més alt nivell. Tan demandant és la professió d'ensenyant que alguns països d'Europa no troben candidats suficients per ocupar les places vacants a les escoles.

Moltes persones, durant anys, hem defensat el cos únic d'ensenyants i uns estudis de llicenciatura per als mestres. Però, al mateix temps, no voldríem que allargar la carrera representés més hores de crèdits fragmentats, sense cap coordinació, que tracten de la necessitat de treballar en equip; més professors dissertant sobre els seus interessos, que no es corresponen amb allò que els alumnes necessiten; més tones d'apunts i fotocopies, més discursos teòrics sobre la participació activa dels alumnes en el seu aprenentatge; més temps per fer més exàmens, sense deixar respirar per assistir a les conferències, fer sortides, treballar a la biblioteca, anar a les tutories o a les assemblees. En alguns casos, la universitat s'ha convertit en una fàbrica de crèdits, els plans d'estudi en un mercat d'hores de docència per tenir més personal i més poder, mentre el prestigi del professorat es mesura moltes vegades pel nombre de pàgines publicades en anglès.

Tanmateix, la universitat, tot i que necessita una reforma en profunditat, ha de formar els ensenyants perquè és la institució de més nivell acadèmic i professional del país. Segur que el Consell Escolar de Catalunya podrà recolzar els grups més crítics de la universitat i potenciar una llicenciatura per a mestres que sigui alternativa, professionalitzadora, rigorosa i il·lusionada. Per avançar en aquesta línia, cal donar cotes de llibertat a la gent que vol treballar i està disposada a fer de la formació del professorat quelcom diferent, que fa propostes fonamentades i admet i desitja l'avaluació social i administrativa del seu treball. Sense experimentació i creació de nuclis innovadors no hi ha reformes ni es poden estendre. L'obsessió de l'Administració per donar a tothom el mateix tracte, quan les persones no treballen igual i no es proposen el mateix, és profundament injusta i paralitzant i està sumint a bons professionals en una apatia impròpia de la seva qualitat potencial.

Per portar endavant una llicenciatura per a la formació dels mestres proposem poques assignatures, llargues estades de pràctiques a l'escola amb un bon tutor, moltes hores de d'estudi i reflexió seguides de tutories en petit grup, seminaris amb participació de diversos professors per preparar, analitzar, valorar i justificar la pràctica; i temps per a programar activitats culturals i socials. Aquest pla d'estudis demana al professorat un esforç de coordinació, de treball conjunt i de compromís en un projecte sempre en revisió però coherent en l'acció. També demana a l'alumnat la participació activa, crítica i apassionada en el seu procés de formació. Un pla d'estudis demana a tothom la capacitat de renunciar a fer-ho tot.

c) S'aprèn a ensenyar ensenyant

Sembla superada la teoria que primer cal saber per poder fer, principi que ha justificat la ubicació de les pràctiques al final de la carrera de magisteri com si el fer i el saber fossin

aspectes separats. Avui hom pensa que per construir el coneixement professional s'han de tenir referents pràctics que donin sentit a la teoria, al mateix temps que la teoria educativa il·lumina i dirigeix l'acció. El coneixement teòric i el saber pràctic són per a un ensenyant les dues cares d'una mateixa moneda. Per integrar teoria i pràctica es proposa un pla d'estudis en què la preparació de les sessions pràctiques, la pràctica escolar i la valoració de l'acció realitzada formin el nucli central del currículum. Per tal que aquesta interacció pugui ser un fet, convindria treballar per aconseguir dos objectius:

En primer lloc, que bona part de l'equip de professors universitaris que participin en aquesta llicenciatura tinguin un coneixement directe i sostingut de l'escola. D'acord amb aquesta necessitat, el nou professorat de magisteri hauria de ser reclutat a l'escola i no preferentment entre becaris que just acaben els estudis, es queden a la universitat a fer la seva tesi doctoral i que, amb molts coneixements teòrics però amb un escàs o nul coneixement de l'escola, ensenyen a fer de mestre. En qualsevol cas, cal tenir present que la responsabilitat d'aquesta situació no la tenen els professors joves de la universitat perquè, per concursar a una plaça, hom els demana coneixements teòrics i moltes publicacions i ningú els exigeix tenir experiència en el cicle corresponent a la plaça per a la qual concursen. Tanmateix, no hi ha cap memòria d'oposicions que no parli de donar prestigi al magisteri, només faltaria!

En segon lloc, que els mestres tutors de pràctiques rebin una preparació específica per participar en la formació dels futurs mestres i formin equip amb els professors de la universitat. La participació del professorat de primària en la formació inicial i permanent podria representar una via de promoció i un estímul professional i econòmic; el cas dels metges d'alguns hospitals considerats com associats de la universitat podria ser un bon precedent. La relació escola-universitat s'hauria de regir per normes flexibles per poder adequar en cada moment els tutors a les necessitats de l'alumnat i assegurar la qualitat de les pràctiques. Moltes vegades ens hem preguntat per què els mestres, com a col·lectiu, no són més exigents i més crítics respecte a la formació inicial del personal del seu gremi.

d) Mestres generalistes o mestres especialistes?

El nivell de complexitat i la diversitat del coneixement és tan gran que un mestre generalista com el d'infantil o primària no pot pretendre aprofundir en tots els camps que li són propis. Alguns plans d'estudi pretenen resoldre aquest problema per addició: multipliquen les assignatures acadèmiques i professionals i ofereixen una mena de sopa jardinera que es resol en un tast de tot i un coneixement de ben poca cosa. A hores d'ara sembla evident que el mestre o la mestra no pot dominar tants llenguatges científics. D'altra banda, la formació dels mestres especialistes de música, d'educació especial o d'educació física no resol les necessitats d'un mestre que també ha de ser generalista. Per solucionar l'etern problema entre defensors d'una formació generalista i els que proposen una especialització s'han fet propostes conciliadores, com les que figuren en el punt següent.

3. Els plans d'estudi

En aquest escrit es presenten a debat dues propostes: una a llarg termini i una a curt termini.

3.1. Un projecte a llarg termini

Per prendre decisions sobre la formació del professorat convé estudiar atentament algunes de les millors propostes que s'han formulat en el nostre entorn cultural: la de Langevin-Wallon a França, el James Raport al Regne Unit, el Strukturplan a Alemanya i la proposta de Othanel Smith i el grup Proteach als EUA. Les quatre coincideixen en tres punts bàsics:

a) Els futurs ensenyants de tots els nivells educatius faran un cycle complet d'estudis superiors abans de rebre una formació professional. El seu objectiu és la formació científica del candidat en una matèria prioritària i en una de secundària que han de proporcionar les capacitats i els hàbits mentals propis de la persona que ha aprofundit en el camp del coneixement: capacitat de reflexió i d'abstracció, rigor metodològic, sentit crític, comprensió de la complexitat del coneixement, prudència en el judici, capacitat de diàleg, estímul per al treball intel·lectual i consciència de la necessitat de formació permanent.

b) Tots els ensenyants rebran una preparació professional teòrica i pràctica de la mateixa duració, que els capaciti per fer-se càrrec d'un grup d'alumnes i formar part d'un equip de mestres.

c) Abans d'accedir a una plaça, un cop acabada la carrera, convindria pensar en un curs d'inducció o pràctiques guiades.

Aquest model no només dóna a l'ensenyament infantil i al primari la categoria que els pertoca, sinó que també procura al professorat de secundària la formació professional necessària per atendre una escolaritat obligatòria que tendeix a allargar-se fins als 18 anys. D'altra banda, sembla que el model connecta amb la nostra millor tradició educativa perquè recull molts dels plantejaments fets per la Institución Libre de Enseñanza i per l'Escola Normal de la Generalitat Republicana que encara tenen interès.

3.2. Proposta a curt termini

Tot i la importància del que s'acaba d'exposar, en aquest moment no es veu voluntat política per emprendre una reforma profunda de la formació dels ensenyants com la que aquí es presenta, ni s'albiren —és trist reconèixer-ho— grups de pressió forts per reclamar-la. Ara es tracta de fer propostes per donar cos a uns estudis propis de les universitats catalanes per tal d'oferir un segon cycle universitari als mestres que, un cop acabada la seva carrera de tres anys, vulguin fer un graduat superior per ampliar i completar els estudis de magisteri.

El pla d'estudis que figura a continuació és una de les respostes possibles. Aquests estudis de dos anys es divideixen en semestres. La proposta presenta sessions llargues, dues per matí, que permeten plantejar un problema i treballar-lo adequadament. La poca densitat de l'horari setmanal fa possible trobar temps per treballar a la biblioteca, programar actes

culturals, fer entrevistes amb els tutors, etc.. Destaca en aquest pla d'estudis la rellevància que es dona a les pràctiques escolars i a la seva preparació.

Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
Pedagogia Continguts d'especialització	Didàctica etapa Psicologia Pedagogia PREPARACIÓ PRÀCTIQUES Tutories	PRÀCTIQUES	PRÀCTIQUES	Sociologia Llengua Didàctica especialitat PREPARACIÓ PRÀCTIQUES Tutories
Sociologia Psicologia	Didàctica etapa Didàctica matemàtiques	Didàctica llengua Visites, conferències culturals, etc.	PREPARACIÓ PRÀCTIQUES Didàctica especialitat Tutories	PRÀCTIQUES

Didàctica especialitat Conferències culturals	Psicologia Pedagogia Sociologia PREPARACIÓ PRÀCTIQUES Tutories	PRÀCTIQUES	Didàctica llengua Didàctica matemàtiques Didàctica especialitat PREPARACIÓ PRÀCTIQUES Tutories	Didàctica especialitat Ampliació continguts especialitat
PRÀCTIQUES	PRÀCTIQUES	PRÀCTIQUES	PRÀCTIQUES	Seminari i tutoria Didàctica etapa Didàctica especialitat

Aquesta proposta dedica espais a matèries professionals, com són la pedagogia, la psicologia i la sociologia. Pel que fa a les didàctiques específiques, hom proposa que els mestres aprofundeixin de manera molt especial la didàctica de la llengua i que també treballin tots la didàctica de la matemàtica com a matèries instrumentals bàsiques de la cultura. També es demana que els alumnes s'especialitzin i triïn una didàctica específica entre totes les que corresponen a les àrees de coneixement del currículum. Atès que aquesta proposta no cobreix totes les exigències curriculars, s'ofereix una matèria de didàctica específica d'etapa amb l'objectiu que doni una visió integrada del currículum d'infantil o de primària

4. Les professions liberals demanen un treball sostingut de formació permanent

La consideració del coneixement com una interpretació, com un constructe social i com una reconstrucció personal comporta l'acceptació del canvi i del diàleg al temps que fa necessari un aprenentatge sostingut, un estudi permanent i una revisió constant del saber. Ara, la necessitat de la formació permanent ja no és objecte de discussió perquè tota formació inicial s'entén com el primer pas d'un procés que segueix al llarg de tota la vida.

Més discutibles són les modalitats que pot presentar la formació permanent. Actualment es potencia la modalitat de formació en els centres perquè és una acció que reverteix amb més eficàcia en el mateix centre. Sense entrar a discutir aquesta preferència, cal recordar que les persones aprenen i canvien per camins molt diversos i que el fet de sortir del centre i trobar altres professionals que tenen els mateixos problemes o que presenten punts de vista diferents pot ser molt enriquidor.

En qualsevol cas, la formació permanent hauria de deixar de ser considerada un mèrit extraordinari per passar a ser part de la tasca professional habitual de qualsevol docent. El que s'hauria de valorar de manera preferent és la qualitat de la docència, individual o en equips, resultat de l'estudi, la reflexió, la formació permanent i el coneixement pràctic.

Una vegada més convindria trencar una llança a favor de la diversitat. L'Administració segurament ha de tenir uns paràmetres de formació que, en el nostre cas, comptabilitzen un nombre hores, però les necessitats no sempre s'ajusten als horaris i les matèries i problemes no admeten el mateix tractament. La diversitat i la llibertat exigeixen justificacions però són un principi cabdal per assegurar la qualitat i evitar la burocratització.

L'Administració té el dret d'organitzar programes de formació permanent i potser la seva intervenció directa és necessària en algun moment puntual però, al nostre criteri, l'Administració no hauria de voler assumir un paper que convé que tinguin els moviments de base, les associacions i col·legis professionals, les institucions especialitzades i aquelles persones o col·lectius capaços de fer una oferta interessant. L'Administració educativa posada a protagonitzar accions de formació té el perill d'augmentar el pes de la seva burocràcia, retalla la iniciativa dels altres, perquè amb l'Administració resulta difícil competir, i sempre troba la suspicàcia dels administrats. L'Administració té el perill de creure que ho ha de fer i ho ha de decidir tot i que ho fa millor que ningú. Potser una bona Administració és la que potencia el treball de tota la comunitat educativa, l'anima, l'avalua i intervé, si cal, però el menys possible i en el moment oportú.

5. La promoció professional dels mestres

La dignificació de la tasca docent demana llibertat i autonomia però també exigeix control social. El control del funcionariat és difícil i fa temps que urgeix una revisió de la funció pública de l'Estat espanyol. De moment, cap partit, ni tan sols els qui han governat o governen amb majoria absoluta, s'han atrevit a abordar aquest problema degut a la magnitud de la seva dificultat, per la seva complexitat i per la previsible conflictivitat que comportaria el risc de la paralització de l'Administració. Tanmateix, no sembla possible mantenir un funcionariat que gaudeix d'una seguretat en el treball que sobrepassa el límit del que seria raonable i que s'ha proveït d'un sistema blindat que assegura els seus drets i fa molt difícil d'exigir el compliment dels seus deures. D'altra banda, algunes associacions laborals i professionals reaccionen amb més energia quan es tracta de defensar drets adquirits que en la defensa de la qualitat de l'ensenyament.

Potser queda lluny el moment en què alguns sindicats i altres col·lectius es van oposar a pensar un sistema de promoció del professorat; potser no era el moment oportú, o potser les

propostes no van ser prou encertades. Però la raó es persistent. El tema de la qualitat de l'ensenyament no es pot ajornar i tampoc es pot retardar més el tema de la promoció del professorat, la qual té com a objectiu primer el progrés i la millora professional.

Els camins de promoció dels ensenyants poden ser molt diversos. Hi ha molta literatura sobre el tema, moltes experiències i molta crítica que poden permetre d'arribar a propostes consensuades que, com tot el que és humà, no seran perfectes, però que poden ser adequades i possibles. La promoció del professorat de primària no hauria de consistir únicament a poder passar a centres de secundària o entrar a l'Administració educativa. Els incentius més grans haurien de ser per a aquelles persones que treballen bé a l'educació infantil o primària. Aquests mestres, a més de la satisfacció personal, necessiten, com tot professional, el reconeixement de la qualitat del seu treball i del mèrit del seu esforç. L'Administració, per arribar en aquest grau de coneixement personal, segurament hauria d'estar menys centralitzada, més a prop de les escoles. La promoció dels mestres podria comportar, en alguns casos, la participació en accions de formació inicial i permanent, en altres suports per realitzar o estendre experiències i projectes, com també viatges d'estudis, llicències d'estudi, augments salarials, etc.

Ja se sap que la qüestió bàsica de la promoció està en respondre a la pregunta: qui hauria de valorar la qualitat del treball dels mestres i amb quins criteris?

Síntesi del debat, elaborada pel senyor Jordi Saura

A aquesta taula hi assisteixen seixanta persones, de les quals nou demanen la paraula per intervenir en el debat que s'obre a continuació de l'exposició de la ponència.

Es formulen reflexions i preguntes sobre els aspectes següents.

La formació inicial del professorat hauria de comptar amb un pla d'estudis que servís per millorar la formació del docent des del cos únic, tenint en compte una especialització en una matèria concreta i completada amb la preparació pedagògica i didàctica necessària. La ponent presenta dues opcions diferents de modificació del currículum a mig i llarg termini. També es pensa que les pràctiques haurien de ser una part important de la formació.

S'insisteix en el fet que no tothom serveix per fer de professor/a. El mateix que passa en totes les professions, les aptituds personals són importants per a cada feina concreta. Hi hauria d'haver una prova d'accés que regulés l'entrada en la professió. Les pràctiques, que haurien de fer-se guiades per un tutor/a, serien una part molt important en l'aprenentatge i la formació inicial, com també per decidir quan s'està en condicions de poder fer de professor/a.

La formació en valors i l'autoestima no haurien de ser una assignatura més, sinó que haurien de ser implícites en el procés d'ensenyament. Des de la geografia, o de qualsevol de les matèries o disciplines, el professor/a ha de treballar per anar educant en els diferents valors de diàleg, solidaritat, democràcia, tolerància, etc. És important tot el que es fa a la classe i en

tot moment: les actituds, el diàleg i la justificació de les raons del perquè es fan les coses. Cal avançar amb la pràctica diària.

Sobre la formació permanent, caldria prendre-la com un avantatge i una necessitat, però no com un mèrit. Es valora molt positivament la formació en centres tot i que tampoc com a fórmula única i generalitzable ja que de vegades, segons el cas, convé fer-la fora del centre educatiu en contacte amb altres professionals. Es convé, per tant, que no es pot generalitzar i que cal molta flexibilitat quant a la tipologia de la formació, com també el nombre d'hores que els cursos o seminaris han de tenir. Els tipus de formació permanent poden ser molt variats i caldria fer-la en els mateixos centres segons les necessitats, però s'està d'acord que no es pot generalitzar i que a vegades també convé fer-la fora del centre. Fa falta molta flexibilitat quant al nombre d'hores de formació que els cursos han de tenir.

La promoció del professorat és del tot necessària, però també cal avaluar la qualitat de la funció docent. El professorat ha de tenir llibertat per treballar i fer el que calgui però l'Administració ha de controlar i reconèixer la feina que es fa. Sembla, però, difícil saber qui hauria d'avaluar i com. Hi ha també acord en l'opinió que cal donar incentius a la professió.

Les intervencions del sector de professorat fan referència als aspectes següents.

Es troben a faltar responsables de la biblioteca i de la mediateca en els centres i es pensa que en la formació inicial del professorat caldria incloure-hi estratègies d'aprenentatge per a l'alumnat.

També es manifesta l'acord amb la ponència i es reflexiona sobre la necessitat d'adequar la temporalització de la formació permanent per tal de fer-la compatible amb la feina diària. Part de les vacances d'estiu es podrien dedicar a aquesta tasca de formació.

S'assenyala que hi ha una gran diferència entre el professorat dels centres privats concertats i el dels públics, sobretot en alguns centres en què la possibilitat de participació és gairebé nul·la.

Es destaca que actualment hi ha diferents tipus d'escola i que, en aquelles en què l'alumnat és molt problemàtic, el professorat hi té una tasca molt difícil i li calen moltes energies. La formació permanent s'hauria d'adequar al context de l'escola on es treballa.

Es demana més comunicació entre el professorat per poder compartir experiències i obrir l'escola i l'aula a l'exterior.

Altres intervencions comenten els temes següents.

Es demana que hi hagi un acostament entre l'oferta dels centres de recursos i les necessitats de formació del professorat. S'ha de repensar tot el tema de la formació permanent i treure les cotilles que no deixen avançar. També es defensen les llicències d'estudis, però cal una major projecció de la feina que s'hi fa per tal de poder-ne treure més profit.

Pel que fa al cos únic, hi ha acord amb la ponència i es destaca la importància d'una formació adequada a les necessitats de l'escola i lligada al projecte del centre. Cal un altre model de formació i convindria que cada docent pogués explicar les seves pròpies experiències.

La senyora Carme Arnau, moderadora del debat, explica que la formació permanent que ofereix el Departament d'Ensenyament és molt variada i pensa que hi ha propostes de formació suficients.

La senyora Pilar Benejam, ponent de la taula, explica que actualment s'ha avançat molt i l'escolarització ja és pràcticament total, per tant, és el moment de dedicar recursos a la millora de la qualitat de la formació. Diu que potser també s'hauria de començar a repensar la manera com es fa la integració de l'alumnat. Està convençuda que s'hauria de modificar la manera de fer-la.

La senyora Carme Arnau hi està d'acord, però explica que des de l'Administració s'està fent un gran esforç i actualment s'estan atenent aquests casos especials dotant els centres que ho precisen dels especialistes adequats (monitors, vetlladors...). Al mateix temps es busquen fórmules alternatives com les d'escolarització compartida entre centres ordinaris i centres d'educació especial.

Des del sector d'universitats es comenta el programa d'estudis proposat per la ponent i es recomana que es canviï la pràctica heretada de l'etapa de l'EGB. Es demana una formació inicial comuna per a tots els futurs educadors i que hi hagi més autonomia a l'hora de replantejar els estudis de Magisteri.

Des del sector d'organitzacions sindicals, es demana agilitat a l'Administració per tal de poder resoldre els problemes en el moment en què es presenten perquè el sistema actual no és àgil i s'hauria de canviar.

La senyora Pilar Benejam acaba la sessió demanant als professionals que facin un bon ús de l'autonomia que tenen en l'actualitat i els anima a treballar amb bon esperit. Diu que l'Administració no pot arribar a tot arreu i que sovint deixa fer amb bon criteri. Acaba insistint en la necessitat que cada professor conegui a fons alguna especialitat i pensa que fa falta més autonomia a l'hora de repensar com hauria de ser la formació que necessitaran els mestres del futur.

Taula 2: Altres professionals dels centres educatius

Ponència “Altres professionals dels centres d’educació primària”, presentada pel senyor Jaume Cela i Ollé, mestre i membre de la Federació de MRP

Sovint es diu, i amb raó, que ens adonem de la importància d’algunes persones i d’algunes coses quan ens falten.

Sovint també, quan reflexionem sobre el sistema educatiu, tenim presents alumnes, mestres, famílies, context social, polític i econòmic, marc legal, currículum, formació, autonomia, espai i temps, etc.

Però ben poques vegades ens aturem a pensar en les persones i les estructures que integren el títol i el contingut d’aquesta ponència. Més ben dit, ens adonem de la importància de les seves funcions quan ens falten.

I és que els passa com amb l’aire: hi és, però no es nota la seva presència fins que comencem a ofegar-nos.

Per això, vull començar felicitant el Consell Escolar de Catalunya, entitat organitzadora d’aquesta jornada, que ha tingut presents aquests “altres professionals” i en igualtat de condicions amb altres ponències que tracten temes tan —ni més ni menys— importants que aquest.

Per qüestions pràctiques dividiré el contingut de la ponència en dues parts. A la primera parlaré del personal que intervé a l’escola des de la seva professionalitat docent —EAP— i a la segona comentaré alguns punts del personal que no està relacionat directament amb la docència —conserges, personal administratiu, equips de neteja, personal de cuina i menjador i de transport escolar—, però la qualitat de la feina del qual incideix plenament en el bon funcionament global d’una escola.

Abans, però, vull introduir una reflexió que afecta el contingut global de la meva intervenció. Qualsevol institució que per assolir els seus objectius es doti de funcions diferents —totes imprescindibles— i encarregui el desenvolupament d’aquestes funcions a persones diverses i de formació diferent ha de dissenyar plans de coordinació. I per dissenyar qualsevol pla de coordinació o qualsevol estratègia que permeti la coresponsabilitat en les accions que s’imposen els seus components o que els imposen òrgans superiors s’ha de dotar de temps i d’espai.

La manca de temps és —i em sembla que no vaig gens errat en la meva afirmació— un dels recursos més importants de qualsevol escola. En un dels llibres més destacats de la nostra cultura —parlo de l’Eclesiastès— ja es parlava de l’evidència que hi ha un temps per a cada

cosa. Com que tots vostès són gent de bé, em passaran per alt que els llegeixi aquest fragment tan bonic i tan ple de saviesa. I els el llegiré sobretot per un motiu: perquè quan acabi aquesta sessió puguin dir als assistents de les altres ponències que han escoltat, si més no, una cosa interessant que justifica l'atenció que estan demostrant —almenys fins ara— davant dels meus comentaris.

El fragment diu així:

“Per a tot hi ha el moment, i un temps per a cada cosa sota el sol.
Temps d'infantar i temps de morir. Temps de plantar i temps d'arrencar la planta.
Temps de matar i temps de curar. Temps d'enrunar i temps de bastir.
Temps de plorar i temps de riure. Temps de lamentar-se i temps de ballar.
Temps de llançar pedres i temps d'aplegar-ne. Temps d'abraçar i temps d'allunyar-se de les abraçades.
Temps d'exigir i temps de perdre. Temps de guardar i temps de llençar.
Temps d'esquinçar i temps de cosir. Temps de callar i temps de parlar.
Temps d'estimar i temps d'odiar. Temps de guerra i temps de pau”.

Si l'autor d'aquests versos, que ens parlen d'alguns valors o d'algunes conductes d'una societat molt diferent de la nostra —ara parlariem, per exemple, de temps de seure davant el televisor i de temps de patir una caravana a qualsevol autopista—, però amb qui compartim encara les mateixes passions humanes... si aquest autor, com deia, fos mestre en una societat que prioritza i fa obligatòria l'escolarització dels seus ciutadans i ciutadanes i entén aquesta escolarització en un context educatiu hi afegiria, ben segur, alguns versos com aquests:

“Temps per pensar i temps per badar.
Temps per reunir-se i temps per preparar les reunions.
Temps per coordinar-se i temps per descoordinar-se.”

I si hi afegim l'espai —variable que acostuma a anar de bracet del temps— podríem dir que:

“Per a tot hi ha el moment, i un espai per a cada cosa sota el sol.
Espai per reunir-se i espai per menjar.
Espai per deixar la ment en blanc i espai per omplir-la amb els pensaments dels altres...”

Moltes vegades els tutors i les tutores ens hem de reunir amb els professionals de l'EAP al passadís, entre pati i classe o entre classe i una altra reunió per comentar els temes que afecten els nens i les nenes que compartim i de qui som coresponsables dels seus progressos. Ben poques vegades podem trobar moments qualitatius i espais adequats per compartir amb els conserges, amb els monitors del menjador o amb els equips de neteja de les escoles els temes que ens afecten i que demanen una resposta coordinada.

Per aconseguir més temps hi ha dues solucions. La primera és analitzar amb atenció els recursos que tenim i fer-ne un bon ús. Podem prendre decisions per millorar la gestió sense

que això signifiqui augmentar la plantilla de l'escola. La segona passa per augmentar el nombre de mestres que treballen a l'escola. En segons quins casos la presència d'algun mestre més als equips docents permetria, a més de reforçar les possibilitats de crear grups reduïts o d'augmentar les hores de treball en estructures que permeten un major grau d'intercanvi entre nivells i cicles —tallers, racons...— engegar una bona coordinació que milloraria, no en tinc cap dubte, el servei que oferim als nens i a les nenes.

Sempre, però, hem d'esforçar-nos per racionalitzar el que tenim, per fer una bona prioritació dels objectius que volem assolir i creure que allò que és bo no és enemic del que és millor i que allò que és regular no és enemic del que és bo. Cada centre arribarà fins a on pugui en l'ús dels seus recursos.

Feta aquesta consideració general m'entretindrè —i els entretindrè— a detallar algunes qüestions que em semblen imprescindibles sobre aquests altres professionals que tenen una importància cabdal en la vida dels centres escolars.

1. L'EAP

No em cal concretar les seves funcions i les seves competències perquè estan recollides en la normativa legal.

Tot i això, vull remarcar que la mirada dels membres de l'EAP té un caire molt analític, una mirada capaç d'emetre un diagnòstic ben fonamentat. Aquesta mirada s'afegeix a la mirada del tutor o de la tutora, que sempre és molt més global. Són dues mirades complementàries i aquesta complementarietat enriqueix el resultat final, tot i que no sempre és fàcil de fer.

A continuació destacaré alguns elements que em sembla que són rellevants a nivell organitzatiu i que evidencien el model d'escola que es vol potenciar:

- Cal tenir present en el pla anual quan els membres de l'EAP han de presentar el seu pla de treball a l'equip de mestres.
- Cal tenir present el moment en què s'avaluarà el seu treball.
- Cal tenir present la participació del membres de l'EAP a la vida de l'escola. Aquesta presència hauria de ser imprescindible en els moments següents:
 - quan afecta el seu treball amb els nens i les nenes —cicle, nivell...;
 - quan afecta la relació amb les famílies —acompanyant el tutor o la tutora en algunes entrevistes;
 - quan afecta el seu treball amb els mestres o les mestres d'educació especial;
 - quan afecta el traspàs d'informació als centres de secundària o quan es rep aquesta informació dels centres d'educació infantil;
 - quan afecta el coneixement i l'elaboració del projecte educatiu del centre i del seu reglament de règim intern;
 - quan afecta la funció i les competències de l'equip directiu.

I aquesta presència hauria de ser desitjable:

- quan afecta algunes activitats generals de l'escola —participació a festes...

La presència dels membres de l'EAP és molt important perquè són professionals amb un perfil molt qualificat que ajuden a resoldre alguns dels problemes reals que patim a les escoles.

2.1. Conserge

Sovint creiem saber com són les persones i les coses a partir de la primera impressió visual. Tot i això, en aquests moments que el domini telefònic escurça distàncies en aquesta competició del coneixement, la part auditiva té també molta importància. Aquestes impressions són font de coneixement i són, també, font de prejudicis que poden activar o escapar les nostres accions futures.

Dit això, podem anar una estona al cine: la pel·lícula explica el relat d'un grup d'homes i de dones que emigren als Estats Units. Tenen els ulls plens d'esperança i a cada replec de les orelles hi reposa un relat que explica que en aquella terra que els rebrà els gossos van lligats amb llonganisses més bones que les de Vic, que ja és dir. Les boires del port de Nova York comencen a esvaïr-se i s'endevina la silueta de l'estàtua de la Llibertat, una de les icones més conegudes d'aquest món tan ple d'imatges de tota mena. I els relats d'aquells homes i d'aquelles dones s'intensifiquen i els ulls renoven el verd de l'esperança que guarden.

Aquesta visió és el primer pas de l'entrada al nou món i qui el fa confia que la història tindrà un final feliç. La realitat, com sempre, és diversa i a vegades depèn de déus juganers que no saben retenir gaire estona els daus a les seves mans. Potser un d'aquells immigrants arribarà a senador. Qui sap —tot depèn de si comença venent diaris— si arribarà a ser president del país. Uns quants més seran gàngsters i sembraran els carrers de bales i de mirades tèrboles. La majoria, però, trobarà feina i anirà fent la viu-viu, com tothom.

Per què els explico aquesta història? Doncs perquè els conserges són com l'estàtua de la Llibertat. Molt sovint són la primera imatge visible d'una realitat que, d'alguna manera, s'ha imaginat prèviament. És la primera expectativa que s'espera que sigui confirmada per la realitat. En un primer moment la imatge que els pares i les mares tenen de l'escola a la qual han decidit confiar part de l'educació del seu fill o la seva filla té forma de conserge, forma d'un home o d'una dona amb uniforme que els sabrà rebre amb un somriure i els introduirà en aquella nova realitat que haurà de ser un paradís. El resultat d'aquesta primera impressió tindrà una gran importància, perquè a l'escola el que té més valor és allò que concreta la quotidianitat i els conserges la representen d'una manera molt especial.

A les escoles no ens calen grans principis. Els hem de tenir, és clar, però no cal que ens n'omplim gaire la boca. Cal, senzillament, fer que cada acció, que cada gest —gran o petit, i millor si és petit— tingui present la presència i les necessitats de l'altre.

Un "bon dia" acompanyat d'un somriure ajuda a iniciar el primer pas que una família o que una criatura fan dins l'escola.

Quines funcions ha de complir un o una conserge? Algunes són molt clares:

- resoldre petits desperfectes –recordem el principi escolar que diu que allò petit és gran: una aixeta que goteja, un armari que no tanca, atendre el telèfon que trenca la pau d'una reunió...;
- obrir i tancar les portes i rebre i acompanyar aquell nen o nena que arriba tard;
- fer fotocòpies, responsabilitzar-se del ciclostil;
- fer encàrrecs.

I, sobretot, ser aquest primer somriure, aquest primer detall amable que dóna la benvinguda als que arriben, especialment a aquells que arriben per primera vegada. Són els guardians del primer gest, els que coneixen la sala de màquines de les escoles, els seus secrets més amagats. Sovint són la història de l'escola, perquè tenen un elevat grau d'estabilitat laboral. Semblen bellugar-se a la pell, a l'escorça del centre, però aquesta aparent superficialitat ens dóna una idea de la profunditat de la feina que cada escola va fent cada dia.

També han d'estar capacitats per prendre iniciatives. Recordo un conserge que quan el passadís de l'escola estava ben inundat perquè l'aigua sortia com una font d'un dels lavabos venia a veure'm i em preguntava: "què li sembla, senyor Jaume, si tanco l'aixeta de pas!" (No cal dir que el senyor Jaume treia foc pels queixals. A aquell home li dec l'entrenament necessari que impedeix que escanyi el subjecte d'una incompetència pregona quan en sóc testimoni).

De les funcions dels conserges se'n parla poc, tot i que la llei reconeix la seva importància. La qualitat de la representació dels diferents estaments a l'escola és generosa, amb els conserges. Molt sovint el conserge és l'únic elector i l'únic candidat del seu estament. Ell és qui té la representació més destacada a l'òrgan màxim de govern i de participació a l'escola i aquesta unicitat li facilita les reunions, perquè només s'ha de trobar amb sí mateix i, és clar, no li cal una planificació gaire complexa.

Ara bé, cal planificar la seva feina i deixar-la ben dibuixada. Per tant, una de les feines de l'equip directiu ha de ser reunir-se amb el conserge per planificar les accions generals de l'escola i concretar el nivell de les seves competències.

El bon conserge és aquell que s'avança als problemes. És l'ombra de l'actor i ben sovint es converteix en el confident de les petites misèries de l'escola.

Feu la prova: seguiu un conserge durant tot un dia i estic convençut que el resultat de l'avaluació de la seva feina anirà paral·lel al resultat de l'avaluació que fareu de la resta de l'escola.

2.2. Equips de neteja

Sempre que veig feinejar els equips de neteja de l'escola em ve a la memòria una escena disneyiana: la de les tres fades, rodonetes com cigrons, que belluguen la vareta màgica i al ritme de "Tula catula" tot ho endrecen i la pols desapareix sense gaires esforços. Ells n'han de fer més, és clar, però vull dir que sento pels equips de neteja una gran tendresa. Ara bé,

quan la neteja no funciona penso en el ratolí Micky a l'escena de l'aprenent de bruixot, de la pel·lícula *Fantasia*. Quin entrenou organitza el famós ratolinet per ficar-se allà on no el manen!

Què cal demanar a un equip de neteja? Ras i curt: que netegi. I què ens han de demanar els equips de neteja: temps, estris i respecte.

Ara bé, que les coses siguin fàcils de dir no vol dir que siguin fàcils de fer, i amb els equips de neteja hi ha alguns problemes.

Aquests problemes potser —i vull remarcar aquest potser— s'aprimarien si els equips directius tinguessin més art i part i no fossin mers intermediaris entre l'administració local i les necessitats de l'escola. Per a més inri, cal recordar que la gran majoria d'equips de neteja són d'empreses contractades pels ajuntaments i que la capacitat d'incidència de les escoles és molt més petita encara. Sovint la nostra feina consisteix a felicitar-los quan tot va bé, o a rondinar si les coses no funcionen.

Però el que cal és que algun membre de l'equip directiu o de l'equip de coordinació s'especialitzi en aquest tema, es converteixi en l'interlocutor de l'escola amb els membres dels equips de neteja, vetlli perquè les seves necessitats siguin escoltades i acollides per qui en tingui les competències i, si cal, exigeixi el compliment dels acords presos. És una feina que llueix poc, no ens hem d'enganyar, perquè a vegades ha de repartir llenya a algú de l'equip de neteja i a vegades han de rebre els mestres o la mateixa Administració local. I ja ens podem imaginar quin és el problema de fons: si no hi ha capacitat decisòria tens la impressió de fer el mateix paper d'un personatge clàssic de la literatura infantil, convertit en cinema també gràcies a la factoria del senyor Disney i companyia. Hauran endevinat que parlo del Grill-parlant, la consciència de Pinotxo. Ja saben com acaba el pobre Grill-parlant: "... en Pinotxo féu un salt tot enfurismat i, prenent de sobre el banc una maça de fusta, la rebaté contra el Grill-parlant. Potser no es pensava ni tan sols tocar-lo; però, desgraciadament, l'agafà pel mig del cap de manera que el pobre grill tingué just l'esma de fer cri-cri-cri, i es quedà mort i aixafat a la paret".

Amb aquests precedents es fàcil comprendre que no hi hagi bufetades entre els equips de mestres per assumir aquesta responsabilitat, i és que ser la consciència d'algú és molt cansat i molt més arriscat del que sembla.

2.3. Personal administratiu

Aquesta és una vella reivindicació. Vella i justa reivindicació. Sembla ser que ben aviat recuperarem aquesta figura, que ja existia en bona part de les escoles del CEPEC.

Però, abans de treure l'ampolla de cava de la nevera per celebrar la recuperació d'una figura com aquesta, hauríem de reflexionar sobre la burocratització de l'escola.

L'escola pateix del mal de la paperassa. Tant se val que els programes informàtics facilitin la feina dels òrgans centrals de l'administració —jo discrepo de la cançó que assegura que els famosos programes que ens ha donat el Departament ens facilitin la feina a les escoles. Ara

bé, si ajudem els serveis externs a l'escola... ENDAVANT AMB LA INFORMATITZACIÓ. Dic això perquè abans, poc o molt, les escoles teníem els nostres programes, senzills, això sí, però coneguts. Ara ha calgut crear programes de formació dels equips directius que ens han tingut ben entretinguts. D'altra banda, si el temps que els equips directius es mantenen desenvolupant aquesta feina és escàs, estarem en formació informàtica fins a la fi dels temps.

Cal desburocratitzar l'escola, deslliurar-la de tants i tants papers, de tantes i tantes graelles de dobles, triples o quàdruples entrades. A tall d'exemple: per què hem d'omplir el llibre d'escolaritat si quan es necessita justificar l'escolaritat o les notes s'ha de fer un certificat? Podria continuar aquesta llista i ens adonaríem que es compleix aquella vella llei no escrita —que són les que acostumen a tenir un contingut més alt de veritat— que assegura que el paper engendra més paper, i així fins a l'infinit.

I ara passo a detallar el perfil del personal administratiu. No cal que siguin coneixedors de les teories de Dewey, de Montessori, de Freinet, de Freire, de Decroly, de Piaget o de Vigotsky, per citar-ne uns quants. No cal que hagin llegit els documents d'escola pública dels anys 75, 76 o 86. Ni cal que estiguin subscriptes a les revistes pedagògiques de més solera del nostre país. Jo els demanaria, sobretot, que coneguin el món de la informàtica i sàpiguen redactar una carta amb coherència, cohesió i sense faltes d'ortografia i de puntuació. I que tinguin paciència per estar darrere d'una finestreta atenent alguna família que no sap ben bé què vol preguntar, perquè, com diu Mendoza en una ficció sobre el gran Leonardo, només aquells que coneixen la resposta poden formular bé la pregunta.

2.4. Menjador i activitats extraescolars

A moltes escoles el tema del menjador el porten comissions mixtes formades per l'empresa, l'ajuntament, l'associació de pares i mares i representants del consell d'escola.

Les activitats extraescolars acostumen a ser gestionades per l'associació de pares i mares.

Els dos aspectes que aquestes comissions han de tenir presents es relacionen amb els punts següents:

- confecció dels menús;
- activitats del temps lliure;
- caràcter educatiu del servei.

No cal dir que l'equip de monitors responsables del menjador i del temps lliure ha de conèixer els aspectes més rellevants del projecte educatiu de l'escola i del reglament de règim intern. El temps del migdia és, repeteixo, un temps educatiu i els nens i nenes que es queden a dinar han de seguir les mateixes pautes que segueixen la resta de les hores que estan a l'escola.

Hi ha dos aspectes d'aquestes activitats que voldria destacar.

El primer és que el temps del migdia és un moment idoni per permetre el joc lliure. No cal insistir sobre la importància que té el joc. En aquests moments domina la tendència de regularitzar aquesta activitat tan rellevant. Tendim a organitzar el temps dels nens i de les

nes i l'activitat lliure té una presència molt escassa a l'escola. El temps del migdia —que dóna per a molt, fins i tot per acabar deures— hauria de permetre que els nens i les nenes juguessin lliurement. L'adult només hauria d'intervenir quan els conflictes que sorgeixin no siguin resolts pels seus mateixos protagonistes.

El segon aspecte està relacionat amb la possibilitat de reflexió que dóna l'activitat de menjar. No em refereixo al fet de possibilitar que durant els àpats es puguin treballar valors com el diàleg, el treball per grups —parar taula, servir l'aigua...— o aprendre a parlar en veu baixa. Miraré d'explicar el que vull dir amb un exemple: si en una escola hi ha criatures que per raons culturals no poden menjar segons quins plats, l'escola resol aquest problema i accepta l'existència de la diversitat cultural. La conclusió és evident: aquests nens o nenes no mengen el que no poden. Però, què passa si una criatura mostra algun rebuig davant d'una amanida o d'un tall de peix? Cal respectar la diversitat de gustos?

El menjador és una bona font de reflexió sobre la quotidianitat i la manera de resoldre aquests petits conflictes ajuda a concretar el projecte educatiu de l'escola, i ho fa des de l'anàlisi dels problemes reals.

Una situació semblant podem viure-la en les activitats extraescolars. Podem potenciar equips esportius que no siguin mixtos, per exemple? Podem participar en competicions si estem afavorint una escola no competitiva?

La formació dels equips de menjador hauria de reunir coneixements sobre els dissenys dels menús i tenir unes nocions bàsiques per saber tractar les criatures. A més, tot i que aquest consell és bo d'estendre'l a totes les persones que ens dediquem a educar, calen unes bones dosis de sentit comú.

No cal dir que els equips de mestres haurien de trobar moments per intercanviar les seves reflexions amb els responsables dels menjadors i de les activitats extraescolars. D'aquesta manera serà més fàcil viure l'escola com una unitat.

2.5. Transport escolar

Les escoles que tenen aquest servei pateixen dels mals que s'engendren quan no tens cap competència per resoldre les dificultats que sorgeixen.

Mentre el nivell de competències sigui zero, potser caldria deslliurar els equips directius d'aquesta funció. Els consells comarcals haurien d'assumir la responsabilitat absoluta del servei.

Abans d'acabar vull apuntar dues consideracions amb caràcter de futur. La primera està relacionada amb la possibilitat, cada dia més real, que la feina que es fa a les escoles, els horaris i els usos dels espais i les persones que són responsables seran diferents. Parlo, per exemple, de la utilització de les biblioteques escolars en temps no lectiu o de l'ús dels patis per a activitats esportives o ciutadanes. Aquesta realitat obrirà encara més l'escola al seu

entorn i d'alguna manera aquestes activitats s'hauran d'incorporar al projecte educatiu que cada escola té.

La segona consideració està relacionada amb el paper que han de tenir els ajuntaments. Jo crec que és una bona aposta de futur que les entitats locals tinguin un major grau de responsabilitat. Això significa vèncer l'estadi que vivim ara i que converteix les corporacions locals en una mena de "minyones" que tenen poca incidència en els temes que tracten altres ponències.

Em queda només demanar més reflexió sobre les possibilitats que les escoles puguin contractar personal especialitzat que respongui a les concrecions del seu projecte educatiu. L'autonomia dels centres hauria de poder tenir present aquesta possibilitat i anar-la fent realitat.

I acabo recordant aquell vers tan sorprenent, com passa amb els bons versos: "allò més profund és la pell".

Fins ara he estat parlant de temes de pell, però, si el poeta té raó, he estat parlant de temes molt profunds.

Moltes gràcies a tothom.

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Pilar Carasa

Després de la intervenció que ha fet la ponent, senyora Puntí, obre el col·loqui amb un primer torn de paraules, les quals són contestades o matisades des de la taula.

Vint-i-nou persones assisteixen a la taula 2, de les quals dotze demanen la paraula per intervenir en el debat. Es formulen intervencions i consideracions al voltant dels diversos aspectes que el ponent ha destacat i d'aquells que el document elaborat pel Consell Escolar de Catalunya suggereix com a punt de partida per a la reflexió.

Convé destacar la bona rebuda que la temàtica d'aquesta taula ha generat entre els assistents, els quals manifesten la seva satisfacció en veure inclosos en els documents del Consell Escolar de Catalunya les figures dels professionals no docents que intervenen als centres de primària. Tanmateix, es proposa modificar els subapartats del document base del Consell, concretament els assistents consideren que haurien de ser els següents: EAP, conserge, equips de neteja, personal administratiu, menjador i activitats extraescolars, bibliotecaris i transports.

Conserges: Es planteja la conveniència de conèixer l'opinió de cada escola o centre educatiu a l'hora de destinar-hi un conserge. Cal recordar que aquest professional s'ha d'incorporar a una cultura determinada de la petita família que cada escola és. Fóra convenient comptar amb les necessitats específiques de cada escola i tenir-ho present en el moment de dissenyar els perfils professionals dels treballadors dels centres de primària. Tot i aquestes

consideracions prèvies, és important que el procés de consulta als centres educatius i de selecció de personal es faci amb total transparència per garantir la igualtat d'oportunitat, mèrit i capacitat i evitar a l'hora amiguismes i clientelismes.

Administratius: Tothom està d'acord que les escoles han de disposar-ne. No obstant això, s'aporten algunes matisacions. Diverses intervencions dels assistents assenyalen l'especificitat del treball administratiu als centres docents, la qual cosa aconsella que es faci una formació específica abans de la incorporació als centres educatius, com afirmen alguns assistents, "no es el mateix treballar a les oficines del Departament d'Indústria que en un centre d'educació primària".

Amb relació a les tasques administratives que s'han de dur a terme als centres de primària, es demana que l'Administració educativa es torni a plantejar tota la documentació i burocràcia que demana dels centres docents de primària per analitzar la conveniència de suprimir-ne o reduir-ne alguna.

Menjador: Es planteja aquest servei com un espai i un temps educatiu, per tant, convindria, segons l'opinió d'alguns dels assistents, suprimir la denominació que s'utilitza al document del Consell Escolar de Catalunya de "personal de vigilància" per monitor de lleure, que es considera una denominació més adient a la tasca que es duu a terme als menjadors escolars. Una assistent recorda que es tracta de professionals de l'educació no formal.

Contractació de noves figures: Hi ha força coincidència a afirmar que en el futur s'haurà d'anar considerant la presència d'altres professionals a les escoles. "A noves necessitats, noves respostes", és a dir, noves figures: documentalistes, bibliotecaris, informàtics..., i altres que potser no es poden imaginar en aquest moment.

També es manifesta per part d'alguns assistents la preocupació que hagi estat encarregada una part de l'atenció als alumnes amb greus discapacitats motrius a personal voluntari o amb contractes temporals. Semblaria més adequada una contractació estable i especialitzada.

EAP: Sembla del tot necessari incrementar el temps disponible dels psicòlegs i els pedagogs als centres, com també disposar d'espais de coordinació amb els professionals dels EAP per garantir el seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials al llarg de l'escolaritat. Diversos assistents manifesten la saturació d'escoles dels EAP en determinades zones.

Convé garantir la col·laboració, sobretot pel que fa als alumnes amb necessitats educatives especials, amb sanitat, benestar social, etc., d'una manera ordenada i només per aquells casos en què siguin imprescindibles les intervencions de professionals aliens a l'àmbit escolar.

Exhaurit el temps previst, la moderadora agraeix la participació dels assistents a la taula tant pel que fa a la qualitat de les intervencions com per la claredat amb què han estat exposades les diverses opinions i criteris, ja que s'han aportat elements innovadors.

Taula 3: L'autonomia del centre

Ponència “L'autonomia dels centres educatius: un debat actual”, presentada pel senyor Joan Domènech i Francesch, mestre i membre de la Federació de MRP

Introducció

L'autonomia educativa és un concepte àmpliament desenvolupat per la literatura pedagògica.⁴ Tanmateix ens trobem davant d'un concepte contradictori, acceptat teòricament però que la seva concreció en la pràctica genera resistències en molt sectors.

En aquesta comunicació voldria referir-me als aspectes que dificulten o faciliten el desenvolupament d'aquest principi organitzatiu i pedagògic. Plantejar aquest debat en el context de les escoles de primària té com a finalitat avançar en propostes concretes que puguin ser assumides per tots els sectors de la comunitat educativa, ja que sense el consens entre ells i la seva implicació no és possible avançar. Cal també fer propostes de canvis en les polítiques de l'Administració, per tal que consolidin un sistema educatiu amb unes cotes més grans d'autonomia en tots els nivells de decisió.

Ens proposem una reflexió a l'entorn dels punts següents:

- L'autonomia és un dels aspectes claus per al desenvolupament de la cultura dels centres educatius, qüestió a la vegada transcendental en la consecució d'una educació de qualitat però vinculada directament a la definició del model d'escola.
- Per desenvolupar un sistema educatiu que consideri l'autonomia educativa com un principi bàsic de funcionament, cal que l'Administració tingui la voluntat de reordenar els mecanismes i els àmbits de poder i decisió en el seu conjunt.
- La comunitat educativa en general ha d'implicar-se activament en la defensa de l'autonomia; les famílies, a partir de l'anàlisi de les millores que representa des de la perspectiva de servei públic, i el professorat com a factor de desenvolupament professional.

En els últims anys, si bé s'ha avançat en alguns aspectes formals relatius a l'autonomia organitzativa i que la LOGSE ha plantejat un marc més autònom de decisions sobre el currículum, la realitat ens confirma que hi ha una tendència a disminuir els àmbits de decisió de les escoles.

⁴ La literatura pedagògica és plena de nombroses anàlisis molt diverses sobre aquest tema i que s'hi acosten sota punts de vista diversos. Vegeu, per exemple, el volum AADD (1994): "Autonomia institucional de los centros educativos, presupuestos, organización y estrategias", Universidad de Deusto, Bilbao. La Federació de MRP de Catalunya (mrp@pangea.org) va publicar també al juliol de 1995 un document sobre "Autonomia i educació".

Les parcel·les en les quals es pot exercir l'autonomia són molt diverses. Mentre que alguns aspectes depenen de canvis legislatius, d'altres són més difusos i permeten un camp d'actuació més ampli.

L'autonomia requereix una política de recursos adequats i suficients, una transparència i una avaluació de la presa de decisions i complementar-ho desenvolupant el principi d'interdependència.

Autonomia i model d'escola

Voldria començar aquest primer apartat fent una afirmació que, aparentment, es contradiu amb tota la comunicació: amb una autonomia limitada com la que tenim en aquests moments, les escoles poden funcionar. La contraposició entre els que defensen el model actual de nivells d'autonomia i els que voldrien una autonomia més gran, que afectés altres parcel·les de la vida dels centres, és improductiva si es pren el funcionament tècnic dels centres com a indicador. Els centres poden funcionar bé amb diversos nivells d'autonomia.

El problema no és aquest sinó el model d'escola que podem desenvolupar en un marc autònom o en un marc més dependent. És en aquest sentit que en el debat sobre l'autonomia es contraposen dos models d'escola. En un extrem, el que ens porta a una concepció de la institució escolar basada en l'activitat instructiva, reproductora, transmissora de continguts i valors culturals determinats, que l'entén com una institució subordinada en els aspectes fonamentals a instàncies superiors. I en l'altre, un model que desenvolupa una institució escolar basada en l'activitat educativa, una escola que produeix cultura i que es posiciona amb criteri davant de la societat, plenament arrelada al seu entorn; en definitiva, una escola que construeix valors i crea coneixement.

Per tant, definir-se per un model més o menys autònom, porta també a obrir el debat sobre les finalitats de l'educació i sobre les funcions de l'escola i les necessitats de la societat actual.

L'autonomia educativa considerada en totes les seves dimensions és un factor que afavoreix la qualitat dels centres educatius. El centre és la cèl·lula fonamental del sistema educatiu. El canvi i la millora han de produir-se en la mesura que aconseguim consolidar escoles que assumeixen unes propostes culturals innovadores. L'exercici de l'autonomia dels centres educatius és un element clau en el desenvolupament d'una cultura institucional dels centres educatius, factor que, a mig termini, assenta les bases per a una millora qualitativa. Només en la mesura que aconseguim institucions educatives amb una cultura pròpia, elaborada i assumida d'una manera coresponsable pel conjunt de la comunitat educativa que s'hi identifica, la qualitat dels centres podrà avançar de manera eficaç i, sobretot, podrà consolidar-se.

Aquest plantejament, que val per a qualsevol etapa educativa, té en els centres de primària una importància especial per ser un element que ha de propiciar un replantejament, a partir dels canvis dels últims anys, de molts dels aspectes que configuren la seva vida pedagògica. Un replantejament necessari si no volem frustrar les expectatives dels professionals que hi

treballen. Cal recuperar la confiança en la capacitat i la necessitat de millorar el funcionament de les escoles i resoldre els problemes que té plantejats a partir de demostrar la importància d'aquesta etapa en l'itinerari de formació bàsica i obligatòria de tot l'alumnat.

El model de societat actual precisa d'aquesta escola autònoma. Els canvis accelerats, els contextos cada vegada d'una major diversitat, la necessitat de respondre a noves demandes que s'expliciten amb rapidesa i els nous requeriments socials, reclamen una escola que doni respostes singulars i flexibles, amb uns professionals que actuïn autònomament en el marc d'una escola plenament arrelada a la comunitat i a l'entorn.

Autonomia i Administració

L'autonomia educativa dels centres docents depèn, en un sistema com el nostre, de la voluntat i la capacitat de l'Administració de reordenar el sistema competencial que regula els nivells de decisió.

La qüestió de l'autonomia és una qüestió de poder. En els darrers vint anys, s'ha produït una primera descentralització dels mecanismes de poder en els àmbits autonòmics, però no ha continuat en àmbits més locals. Les administracions locals no han pogut fer-se càrrec d'aspectes de planificació i organització educativa, ja que el traspàs competencial a aquestes administracions ha estat inexistent.

Si bé la LOGSE va obrir expectatives en el terreny de l'autonomia educativa, el balanç d'aquests anys d'implantació és més aviat decebedor ja que observem, per començar, una desconfiança progressiva dels mateixos centres de la capacitat de portar endavant els canvis que es proposen.

El desenvolupament normatiu de la LOGSE i la LOPAG ha suposat un desplegament excessivament ampli d'una multitud d'aspectes, la qual cosa ha disminuït considerablement l'autonomia de les escoles i ha afavorit una cultura passiva i molt poc crítica respecte a allò que es legisla des de l'Administració. Decrets, ordres, resolucions, instruccions han tret capacitat de decisió als centres. Aquest fet s'ha vist agreujat per les interpretacions restrictives que els mateixos equips directius de les escoles o d'altres sectors de l'Administració fan d'aquestes normatives.

L'autonomia, parlant en termes generals, és un dels aspectes sobre els quals pràcticament no s'ha avançat en els darrers anys. A les escoles es té la impressió que es pot exercir l'autonomia en temes que no són rellevants ni decisius per al desenvolupament institucional, mentre que les dimensions realment decisives s'escapen del seu àmbit de decisió.

Aquesta actuació fa que se substitueixin les reflexions que es fan a dintre per les reflexions fetes des de fora; les decisions que han de prendre l'equip de professors i els òrgans col·legiats per les propostes i recomanacions fetes des de l'exterior; o la definició de prioritats i objectius fetes des de l'escola per les prioritats i els objectius marcats per al conjunt del sistema educatiu, amb l'agreujant d'una gran uniformitat en la concreció d'aquestes polítiques.

Aquestes substitucions contribueixen a crear una cultura professional poc favorable a resoldre amb els propis mitjans els problemes específics que es presenten i, per tant, a delegar també en altres instàncies aquesta resolució.⁵

Estem convençuts que un dels elements que afavoriria una innovació real en les polítiques de l'Administració és que canviessin els marcs competencials vigents en l'actualitat, traspassant a instàncies territorials inferiors, municipals o altres, competències en mans de la Generalitat. Aquest procés contribuiria a una visió molt més oberta i flexible de l'estructura del sistema educatiu i, per tant, reforçaria entre tots els sectors educatius la necessitat d'una cultura de l'autonomia. Es reforçaria la idea de l'autonomia amb el propi exemple.

Autonomia i comunitat educativa

En la comunitat educativa ens trobem amb sectors que aposten clarament per una autonomia més gran i que conviuen amb d'altres reticents a la idea que s'assumeixin noves parcel·les de competències. L'Administració es basa sovint en aquestes resistències per reforçar la seva pròpia política centralista.

El professorat

En el col·lectiu de mestres de primària hi conviuen cultures diferents, favorables amb major o menor grau a l'autonomia educativa. Les resistències a demanar més espais d'autonomia es relacionen sovint amb posicions contràries a assumir allò que suposa tenir més parcel·les de poder i decisió: una major responsabilitat personal i col·lectiva.

Potser des de la meva percepció personal observo com estan molt esteses les tendències a no assumir més autonomia que la que es té. I no solament això, sinó que sovint es reinterpreten les mateixes regulacions de l'Administració i es disminueix el nivell d'autonomia que es podria tenir, sobretot pel que fa als aspectes en què hi ha un cert marge de maniobra.

L'autonomia precisa d'una posició valenta i decidida, en defensa del valor pedagògic i educatiu que té, dels avantatges respecte al desenvolupament professional i de les conseqüències positives respecte al desenvolupament institucional de les escoles. I aquesta és una cultura que avui no s'està afavorint des de les instàncies amb responsabilitat administrativa i tampoc des d'alguns sectors dels mateixos col·lectius de mestres.

⁵ Un exemple recent de la limitació de l'autonomia de les escoles de primària han estat les instruccions d'inici de curs. Aquestes "instruccions" proposen modificacions del currículum, de l'avaluació interna i del funcionament dels centres. Moltes de les propostes podrien ser assumides des de les escoles, potenciant i estimulant un procés de reflexió "autònoma". Les instruccions esdevenen "ordres", no recomanacions de funcionament que és el que haurien de ser. Per exemple, respecte al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, una proposta diferent podria ser que es "recomana que els centres educatius reflexionin sobre el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura" i lluny d'establir un període determinat, donés possibilitats a cada centre d'obrir un procés de reflexió que portés a avançar o no el procés d'aprenentatge de la lectura i escriptura a partir dels 5 anys.

Les famílies

Un important sector de pares i mares no volen que les escoles assumeixin nivells més grans d'autonomia i sovint reclamen una regulació per part de l'Administració que eviti exercicis indiscriminats de l'autonomia en els centres, que s'interpreten com a lesius per als seus interessos.

No es volen ampliar els marges de l'autonomia educativa perquè desconfien de la capacitat de consens i de diàleg del professorat i preveuen actituds d'imposició per part d'aquest sector. Per evitar això, es manifesten a favor que l'Administració reguli aspectes com l'horari i el calendari, l'ús dels materials curriculars, la utilització dels espais en els centres educatius, etc.

El mal funcionament dels òrgans de decisió com els consells escolars, en els quals sovint predomina l'opinió del professorat, o el seu president no actua com a representant dels interessos del centre educatiu, contribueix a aquesta desconfiança. Aquesta és una qüestió que cal solucionar si volem que les famílies siguin partidàries d'augmentar les quotes d'autonomia de les escoles.

Cal que els pares i les mares impulsin una reflexió constructiva sobre aquesta qüestió, analitzin els avantatges i, en tot cas, plantegin quines podrien ser les condicions per tal d'augmentar els nivells de decisió de les escoles. Aquest és un procés imprescindible.

Quina autonomia tenim? Quina autonomia demanem?

L'autonomia que tenim és suficient? Els àmbits en els quals es pot exercir l'autonomia, són rellevants per a la vida de l'escola? Hi ha límits precisos a aquesta autonomia? En tot cas, aquesta imprecisió és el millor terreny que ens pot ajudar a avançar en la demostració que l'autonomia és positiva per a un millor funcionament de les escoles.

S'exerceix l'autonomia en aspectes no rellevants: acabar a les 5 o a les 4.30 a la tarda, decidir si en comptes del pont de l'1 de maig es fa el dilluns de carnaval, aprovar que les activitats extraescolars seran informàtica i futbol en comptes d'anglès i patinatge... I es deixen espais en els quals exercir l'autonomia requereix una ferma convicció per part del professorat o de la comunitat educativa. Per exemple, realitzar distribucions horàries diferents i agrupaments flexibles d'alumnes quan aquestes propostes no hi haurà manera d'encabir-les en les graelles de la Delegació; fer una programació d'activitats complementàries, sortides i colònies escolars sense els recursos suficients, la qual cosa portarà el claustre a un fort compromís per a la realització d'aquestes activitats amb la recerca de recursos per poder-les realitzar.

L'autonomia educativa és un principi que afecta una multiplicitat d'aspectes relatius a moltes parcel·les del funcionament dels centres educatius i hauria de facilitar la resolució d'aspectes molt diversos.

Molts d'aquests aspectes xoquen amb una normativa contrària, mentre que en d'altres la indefinició o la flexibilitat del sistema permetrien avançar. De l'anàlisi que en faci cada centre en poden sorgir línies d'actuació molt interessants. En tot cas, a continuació, assenyalo un conjunt d'aspectes, sense cap caràcter definitiu i sobre els quals la comunitat educativa i les seves organitzacions haurien de pronunciar-se.

- La configuració de les plantilles segons el propi projecte educatiu. Són evidents les dificultats en aquest punt pel que fa als mecanismes de contractació de personal. Malgrat això, és un dels punts en què caldria començar a avançar de forma parcial.
- La dotació de recursos necessaris i adequats a cada escola, amb la possibilitat de tenir recursos diferenciats en la qualitat i en la quantitat.
- La definició d'aspectes lligats al currículum, als processos d'avaluació dels centres, a la utilització de materials diferenciats, etc. Es tracta de desenvolupar la LOGSE aprofundint en les orientacions que ja assenyalava. Malgrat que el disseny curricular bàsic és prescriptiu, el segon i el tercer nivell de concreció, en mans de les escoles, poden suposar un marc real d'autonomia curricular.
- L'adequació dels plans de formació a les necessitats de desenvolupament curricular dels centres, prioritzant la descentralització real d'aquests plans.
- La concreció dels models organitzatius, adequats a les necessitats de cada centre, que afavoreixin la implicació i participació de tots els sectors. La determinació dels horaris i els calendaris generals.
- Les polítiques de compensació de desigualtats i de beques

Autonomia, recursos, transparència i interdependència

L'autonomia precisa en primer lloc de recursos. En cap cas entenem l'autonomia com una desresponsabilització de l'Administració respecte als centres; una desregulació que traspassi als centres els problemes més difícils de resoldre, sense els recursos ni les capacitats per resoldre'ls. Calen noves competències amb la possibilitat de tenir els recursos necessaris per desenvolupar-les, i l'assignació i la distribució de recursos s'han de fer basant-se en aquesta autonomia. Moltes vegades no es demana tant un augment de la seva quantia, com la possibilitat de definir-los segons les necessitats concretes de cada escola.

L'autonomia educativa té el seu contrapunt en la transparència que ha de regular les decisions que es prenen i que han d'estar sotmeses a una avaluació per part de la comunitat educativa. El fet que els equips directius prenguin decisions ha de tenir en compte l'existència dels consells escolars de centre i dels mecanismes suficients d'autoregulació per tal que no es puguin prendre al marge dels interessos dels mestres de la pròpia escola o de la resta de sectors de la comunitat educativa.

Per acabar, si volem aconseguir una autonomia constructiva i no competitiva, hem de ser capaços d'establir mecanismes de relació, coordinació i interdependència que vinculin les decisions d'una escola concreta amb la de les escoles del seu territori o de la seva comunitat més propera.

L'autonomia del professorat, principi consubstancial a la seva professionalitat docent, té en el propi projecte d'escola el seu límit natural. La professió docent s'ha de desenvolupar en un marc institucional col·lectiu, d'acords consensuats presos pel mateix equip docent o en consens amb el conjunt de la comunitat educativa.

L'autonomia educativa només pot funcionar sense que hi hagi el perill que la individualització dels centres produeixi una competència deslleial i absurda, si som capaços de desenvolupar el principi de la cooperació i la coordinació entre centres; en altres paraules, l'autonomia i la individualització que això comporta es complementen amb el desenvolupament d'una interdependència entre iguals.

Propostes

A manera de conclusions i reflexions finals proposo les següents línies d'actuació concretes, com a complement de les que s'han anat explicitant al llarg d'aquesta comunicació.

Pel que fa als centres educatius:

- Potenciar el paper del consell escolar de centre com a òrgan de govern, de coresponsabilitat de tota la comunitat educativa, en el qual es prenen decisions que s'han de respectar i que tenen una gran importància en la vida del centre.
- Treballar perquè la comunitat educativa de cada centre s'identifiqui amb el propi projecte.
- Exercir una resistència activa, positiva i responsable als requeriments externs. Argumentar les decisions preses per l'escola, demostrant que l'exercici de l'autonomia i la presa de decisions milloren el funcionament del centre, les relacions entre la comunitat educativa i la satisfacció de famílies, alumnat i professorat.
- Aprofitar totes les esclatxes –i les contradiccions!– de la normativa vigent per augmentar els nivells d'autonomia, amb el consens de la comunitat educativa de l'escola.
- Fer requeriments a les institucions socials des de l'escola. Respondre críticament als requeriments que ens arriben de l'exterior.
- Exercir l'autonomia amb transparència en les decisions.
- Mancomunar recursos treballant per la cooperació i la col·laboració entre els centres educatius.
- Exigir i exercir l'avaluació tant interna com externa de la pròpia feina i dels recursos públic de què disposen els centres.

Pel que fa a l'Administració:

- Desenvolupar línies d'autonomia i singularització dels centres en la línia del que apuntava la proposta de plans estratègics.
- Disminuir la pressió normativa sobre els centres. Intensificar la línia de recomanacions i exemplificacions.
- Potenciar línies de recerca sobre nous models organitzatius i pedagògics a la primària.
- Incentivar i promoure propostes d'innovació i recerca, basades en l'exercici de l'autonomia educativa.
- Donar la possibilitat de determinar els recursos en funció de les demandes dels centres.
- Obrir noves vies de formació dels equips docents.

- Descentralitzar competències en instàncies territorials –municipals i d’altres— i els recursos corresponents.
- Potenciar els mecanismes de cooperació i intercanvi entre les escoles.

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Roser Viladot

Després de la intervenció del ponent, el moderador de la taula, senyor Pere Darder, obre el torn de paraules.

Dels 41 assistents, 20 demanen la paraula per intervenir i fer les seves aportacions. Aquestes persones pertanyen als sectors següents: professorat (13) pares i mares d’alumnat (4), Administració educativa (2) i universitats (2).

El debat és ric en aportacions i intervencions del públic, que no sempre ha de respondre el ponent, sinó que és pot entendre com un conjunt de reflexions donat que el tema de l’autonomia encara està en una fase inicial i des de la taula es proposa d’intervenir com una aportació més.

A continuació, exposem les intervencions.

Un representant de la FAPAES aporta una reflexió sobre la necessitat de creure en la institució i que els projectes estiguin immersos en el seu context social. Proposa que ens hem de demanar tots plegats si volem una responsabilitat controlada o realment volem tenir responsabilitat absoluta.

Després un professor de Sabadell manifesta que creu en l’autonomia dels centres i es mostra d’acord amb l’exposició que ha fet el ponent en el sentit que hi ha diferents nivells de dificultat. Considera que aquesta autonomia no pot ser generalitzada a tots els centres educatius, sinó que cada un l’ha de pactar amb l’Administració en funció del grau d’autonomia que es vulgui assumir.

La intervenció següent és d’un representant dels pares i mares que opina que s’ha d’anar avançant en l’autonomia però amb molt de compte.

Un professor de Mataró afirma que autonomia sí, si hi ha participació. Fins ara tot està massa determinat, hi ha poca participació i pensa que l’autonomia de moment no existeix. Cal que hi hagi autonomia però s’ha d’anar especialment amb cura en els temes de personal per tal que no es donin arbitriats.

Des de la taula, com una intervenció més, el senyor Pere Darder planteja que potser l’autonomia ens fa por.

Un professor de Vilanova afirma que s’ha avançat en la desregularització i que ara el professorat fa de gestor, però això no és el que ell entén per autonomia. Cal implicar-hi tota la comunitat educativa. L’autonomia ens l’hem de creure.

Una directora d'una escola de Sant Cugat exposa que els centres docents es troben amb una manca de temps i de recursos, i afegeix que es fa necessari un canvi a nivell polític. Tant l'Administració com els sindicats han de creure que val la pena invertir-hi recursos per a tirar-la endavant. Fins ara tot és massa homogeni i no hi ha autonomia real. Diu que hi ha d'haver més participació dels pares, creure en els equips directius i donar-los més poder. Fan falta uns mecanismes de control; potser és el paper de la Inspecció, que és qui pot tenir un coneixement real dels centres

Una altra intervenció de part d'un representant de l'Administració educativa planteja que s'ha de creure en els centres, els mestres i el professorat, perquè si no les coses no funcionen. Cal que fem autocrítica. Potser parlem molt d'autonomia però no ens ho acabem de creure. Autonomia vol dir creure en els equips directius, en la llibertat, en el lideratge i acceptar que les diferències són bones. Cal un reforçament dels equips directius i, en aquest sentit, fa referència al que s'està fent a Itàlia.

Un altre representant de l'Administració educativa defensa el compromís seriós que ha de prendre tothom que forma part del centre. L'autonomia no ve donada sinó que s'ha de defensar. Està d'acord també que s'ha de reforçar el paper dels equips directius, reforçar l'estructura orgànica i forçar la participació de tothom. Potser, fins i tot, caldria modificar la Llei de Funció Pública per modificar el sistema de contractacions del personal.

El ponent, senyor Joan Domènech, participa en el debat com un assistent més i llença la pregunta: on són les resistències? Afirmar que tenim l'Administració que tenim i des de l'escola tenim l'obligació de reivindicar, però ens ho hem de creure.

També pensa que s'han de reforçar els equips directius per potenciar l'autonomia. Es demana molt al professorat que es creguin l'autonomia i, en canvi, als que no se la creuen no se'ls demana res. L'Administració pot prendre mesures per a estimular l'autonomia.

Un professor de Barcelona proposa autonomia en l'elecció del professorat per tal d'evitar massa canvis i poder tirar endavant el projecte educatiu de centre. Proposa equips de centre cohesionats, que no vol dir uniformes, i sense oblidar l'avaluació corresponent.

Un representant de la universitat ens recorda que tenim la reforma educativa, per tant aquest també és un tema de política administrativa.

Es torna a repetir, per part d'un representant dels pares i mares d'alumnes, que cal millorar la capacitat de govern dels equips directius per tirar endavant el projecte educatiu de centre, i es demana més control i més participació de l'Administració local.

La intervenció següent ve de l'àmbit del professorat i torna a incidir en la importància de la implicació de l'Administració local.

Una professora de Terrassa posa sobre la taula el tema de la religió catòlica i el fet d'haver-se de guanyar el dret dels centres educatius a no fer religió. Demana, igualment, autonomia per poder dir les coses tal com són.

Una altra professora defensa que l'autonomia s'ha de guanyar.

La intervenció següent des de l'àmbit del professorat recorda que fer de mestre vol dir treballar en equip.

Des del mateix àmbit del professorat es demana que els deixin fer i que es tracta d'autonomia o res. L'autonomia s'ha de guanyar al poder perquè les administracions són centralistes. Cal fer un front únic entre professorat i pares per anar guanyant nivells d'autonomia.

L'última intervenció torna a fer referència a la potenciació dels equips directius, però no a la permanència d'aquests. No s'accepta una escola immobilista.

Exhaurit el temps previst, després d'un debat ric i ple d'aportacions, el moderador de la taula dóna per acabada la sessió.

Taula 4: Les transicions amb els cicles anterior i posterior de la primària

Ponència “Les transicions educatives i la coordinació”, presentada per les senyores Carme Àngel i Carme Tomàs, professores de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB

1. Característiques de la transició educativa

Característiques de la transició

El concepte de transició significa el pas d'una situació a una altra de diferent, d'un entorn a un altre que té unes altres característiques.

La transició implica deixar un entorn conegut, separar-se d'uns adults amb els quals hi ha una vinculació forta, d'uns infants als quals ja es coneix molt, d'un espai i d'uns materials dels quals l'infant ja s'havia apropiat. I representa deixar aquest entorn conegut, separar-se, desvincular-se, en part o del tot, per passar a enfrontar-se a un entorn desconegut, amb uns nous adults, uns nous infants, uns altres espais, uns altres materials, unes normes diferents i uns horaris diversos, i per passar a apropiat-se i vincular-se amb unes noves persones i espais. Segons López Gete (1984), aquest vincle emocional juga un paper fonamental en el desenvolupament-aprenentatge de l'infant; a mesura que l'infant va creixent es va ampliant el nombre de persones amb les quals estableix un fort vincle emocional.

Aquesta doble situació de separar-se d'uns per vincular-se a uns altres crea una doble vivència i experiència emocional que és la inseguretats i la lluita per un repte. Desvincular-se, en part, dels pares, dels germans, o d'uns mestres i companys, per passar a vincular-se a uns altres mestres i companys, fa que l'infant tingui dubtes i por a allò que li és desconegut, com també inseguretats per allò que deixa i per allò que ha d'afrontar i desconeixement de les noves relacions que haurà d'establir. Però al mateix temps el repte de tot el que desconeix, si es fa bé, li pot donar força, satisfacció, ganes de conèixer i experimentar noves vivències i emocions.

Aquest procés d'adaptació a un nou entorn social desconegut per a l'infant el pot enfortir, si és positiu, o el pot debilitar, si és negatiu. És un moment molt important en l'adquisició d'un tipus o altre d'autoestima, la qual vindrà determinada per l'acolliment que l'entorn ofereixi a l'infant i per la manera com aquest visqui l'acolliment.

El procés d'adaptació sempre ha de ser lent, molt preparat i amb implicació activa i participativa dels pares, dels mestres i dels mateixos infants. I sempre s'ha de formar un nou vincle emocional entre l'infant i el nou mestre que l'acollirà. Cal tenir en compte que cada

infant té un ritme diferent d'adaptació, i que no resol les dificultats d'adaptació a un nou entorn educatiu fins que és capaç d'aconseguir noves figures de "vinclle emocional".

Moments de la vida de l'infant en què es donen transicions importants

Citarem alguns moments de la vida de l'infant en què es donen transicions importants que l'afecten considerablement, a ell i als seus familiars.

El primer es produeix quan els pares porten l'infant a l'escola bressol o llar d'infants. Potser és el que l'afecta més, d'una manera emocional, però també afecta especialment als seus pares. L'infant que fins aleshores, sigui als quatre mesos o sigui a l'any de vida, ha estat la major part d'hores a casa, amb la mare o el pare, ha de deixar-los per assistir a una altra institució on hi ha uns altres adults i uns altres infants. A l'infant li costa molt fer aquest pas perquè encara és molt petit i indefens. Però encara els costa més als pares, que no volen separar-se, no volen deixar-lo i, en el fons, desconfien de les mestres, de l'escola bressol, de les noves relacions que intueixen que s'establiran entre el fill i les mestres, etc. Brazelton (1992) assenyala que els pares pateixen amb la separació i poden sentir-se culpables i temerosos.

Un segon moment important és el canvi de cicle, concretament el pas de la llar d'infants al parvulari. Representa per a l'infant deixar els mestres i els infants ja coneguts, i amb els quals havia establert forts vincles, i passar a conèixer uns nous mestres, uns nous companys, uns nous espais, joguines, materials, normes, horaris, etc. Per als pares no és un moment tan fort com l'anterior, però també els representa nous dubtes, noves inseguretats, noves desconfiances cap a la nova escola i cap als nous mestres. Però aquest canvi de cicle pot ser viscut positivament per l'infant si el veu com un creixement, com un pas a l'escola "dels grans" per fer activitats diferents.

El tercer moment de transició que afecta els infants és el pas de parvulari a primària. Aquest pas és molt important per a aquells infants que no han anat prèviament a escola, perquè l'educació infantil no és obligatòria i, per tant, entren directament a primària. Però no és gaire traumàtic per a aquells que passen de parvulari a primària dins la mateixa escola. I no és tan fort perquè ja coneixen els mestres, els infants, l'edifici, les aules, els materials, les normes. La continuïtat del plantejament curricular és en aquests casos molt fàcil. D'altra banda, els pares, en general, no veuen el pas a primària com a conflictiu sinó com a molt positiu, i com un signe clar de desenvolupament i aprenentatge de l'infant.

La següent transició important és el pas de primària a secundària obligatòria. Sovint torna a ser conflictiva tant per als infants com per a les famílies. Representa canvi de centre, de mestres, de companys, de normes, d'estil, de manera de treballar. I, a vegades, implica trasllat quotidià de població i problemes amb les famílies que no ho veuen clar. És especialment conflictiu per l'edat de preadolescència, amb fortes crisis i conflictes emocionals. El canvi de centre els representa perdre el grup d'amics, perdre els referents, els adults coneguts i els espais ja apropiats.

Altres transicions, com el pas de l'ESO a la secundària no obligatòria, o d'aquesta a la universitat o al món professional, són en general opcions personals, sovint conflictives, que

creen inseguretats, incerteses, por, però també obren perspectives de nous reptes personals i socials.

Evidentment també es poden donar altres moments importants en la vida de l'infant, per exemple, si està malalt i ha de passar de casa a l'hospital, de l'hospital a l'escola, etc.; o l'exemple de l'infant immigrant que acaba d'arribar al país i s'ha d'incorporar a algun curs escolar. Tot això evidencia la necessitat de mesures de discriminació positiva cap als infants que tenen més problemes.

A qui impliquen les transicions?

Totes les transicions impliquen especialment els infants, però també molt directament les famílies i els mestres.

Els infants de les diferents edats són els que les pateixen, els que les viuen emocionalment, els que han d'adaptar-se a les noves situacions i, per tant, cal fer propostes de treball amb els infants que afectin especialment l'autoestima i la seguretat de l'infant i que el preparin i el reforcin per a la transició, a fi de fer-la més fàcil i assumible.

Però les famílies hi estan molt implicades. Elles també viuen la separació dels seus fills per passar, per exemple, a l'escola bressol o per anar a cursar secundària o estudis universitaris a una altra població. I també mostren inseguretats amb relació a les institucions i centres escolars on duen els seus fills. Per més que els hagin triat voluntàriament, els queden dubtes, incerteses, preguntes no resoltes, desconfiances amb relació als mestres. Al mateix temps les transicions representen per a les famílies reorganitzacions de la vida quotidiana: horaris d'entrada i sortida, dinars, etc.

Cal fer propostes de suport a les famílies perquè entenguin el procés de transició, el resolguin emocionalment de forma positiva i ajudin l'infant en el repte d'adaptació al nou entorn social i educatiu.

Les transicions afecten també els mestres. Cada final de curs el mestre deixa uns infants amb els quals s'ha vinculat estretament i considera seus. I cada inici de curs té uns nous alumnes, que fàcilment pot considerar més petits, més immadurs, amb menys coneixements, etc., perquè encara no els coneix bé i encara no se'ls ha fet seus. El mestre ha de confiar en els infants i en les famílies per tal de poder realitzar una bona feina educativa, que ha de fer conjuntament amb pares i mares. I ha d'esforçar-se a conèixer la manera de treballar, els coneixements previs i les motivacions dels seus alumnes per donar resposta a les seves necessitats i potenciar els aprenentatges i l'adaptació.

També cal fer propostes de treball amb els mestres en el tema de les transicions, i cal facilitar i posar condicions per optimitzar la transició.

2. Educació infantil i transicions

Objectius de l'educació infantil

L'educació infantil és la primera etapa del sistema educatiu i és el moment en què l'infant adquireix les seves habilitats motores, perceptives, cognitives, lingüístiques, socials, afectives; i també és el moment en què fa els primers aprenentatges socials gràcies a la interacció constant amb l'entorn.

D'acord amb autors com Wallon, Vygotsky, Bruner, Rogoff i altres, l'infant es desenvolupa i aprèn en un context sociocultural, en interacció amb altres éssers humans, amb participació activa en un entorn, sota les bastides que l'adult li proporciona i amb la participació guiada de l'adult, que li dona responsabilitat progressiva.

L'etapa d'educació infantil té aquestes funcions social i educativa de potenciar el desenvolupament i l'aprenentatge de l'infant, d'oferir-li una igualtat d'oportunitats, de prevenir les situacions de risc individual o social, i també de donar suport a la família en la seva tasca de cura, atenció i educació de l'infant.

Importància de la qualitat d'aquesta etapa educativa

L'educació infantil de 0 a 6 anys, que ha de proporcionar cura, atenció, protecció i educació a l'infant, ha de ser de qualitat. No és una etapa obligatòria, però és un dret dels pares i dels infants poder optar a una plaça d'educació infantil i poder escollir el tipus de servei i centre que volen. Però tan important com la quantitat de serveis és la qualitat d'atenció i educació que s'ofereix en els serveis.

D'acord amb P. Moss, G. Dahlberg i A. Pence (1999), la qualitat és un concepte dinàmic, canviant i subjectiu, que depèn de valors, creences, idees, criteris, realitats dels països, etc. Però hi ha uns indicadors bàsics amb els quals els països occidentals hi estan d'acord, relatius a la qualitat dels centres d'educació infantil. I aquests criteris i indicadors són importants de cara a afavorir la transició dels infants de casa a l'escola infantil, d'un cicle a l'altre i de l'escola infantil a la primària.

S'han de proporcionar situacions adequades per al desenvolupament-aprenentatge i situacions que facilitin l'acolliment, el pas, les noves apropiacions, els nous vincles.

Problemàtiques de la transició a l'educació infantil i condicions en què es dona

La primera transició de casa a la llar d'infants és difícil tant per als infants com per a les famílies. És la primera separació dels pares, que aquests han decidit, però que sens dubte els costa i neguiteja. Infants i pares estan insegurs, amb neguit i por per la nova situació social.

És positiu per a l'infant petit assistir a l'escola bressol. Diverses recerques, com les de Clarke-Stewart (1998), Melhuish i Moss (1991), manifesten que l'infant guanya en autonomia i en

socialització i que es pot adaptar positivament si es donen les condicions adequades i si el centre té qualitat educativa. Per tant, els pares s'han de convèncer de la bondat de dur el seu fill o filla a la llar d'infants. I han de conèixer les condicions de la institució, els objectius, el projecte educatiu, el projecte curricular, les activitats, les relacions dels mestres amb els infants, etc. I han d'estar segurs que l'infant s'adaptarà bé i els mestres l'acolliran bé. Pot ser que, al principi, l'infant plori, es tanqui en si mateix, agredeixi, s'enganxi als pares, no vulgui participar, faci una regressió en algunes de les seves conductes, etc. Però dependrà dels pares que l'acompanyen i dels mestres que l'acullen que la transició es visqui millor o pitjor i que el procés d'adaptació sigui més o menys ràpid.

Els infants han de poder dur joguines de casa perquè són objectes de transició i de substitució als quals, segons Winnicott (1979) i Bowlby (1970), l'infant ha estès el seu vincle emocional i els ha fet seus. Els pares han de poder entrar a l'aula i estar amb els infants tanta estona com faci falta. Han de poder parlar amb els educadors i assegurar-se que l'infant està bé.

Cal oferir una atenció especial als infants amb necessitats especials, els que procedeixen de cultures diferents, els que viuen en situació de risc social, els malalts, etc., és a dir, tots aquells que precisen més cura personalitzada.

El pas del primer al segon cicle d'educació infantil crea especialment problemes als infants que no han anat a la llar d'infants o a algun servei d'atenció a la infància de 0 a 3 anys. Aquells que han seguit el primer cicle, malgrat que han de canviar en general de centre, no acostumen a presentar tants problemes perquè ja estan habituats al ritme d'una institució educativa.

De tota manera, cal facilitar el pas, acollir els infants, organitzar visites prèvies d'infants i pares al parvulari, deixar portar les joguines de casa, facilitar que infants i pares coneguin l'espai, els materials, els mestres nous. Cal que els mestres sàpiguen fer el pont entre l'antiga escola i la nova, o entre la llar familiar i el parvulari. I cal que el mestre anterior hagi sabut preparar l'infant per al canvi coordinant-se amb el mestre nou. També és important que els mestres expliquin als pares les característiques fonamentals del centre i no busquin només el mercantilisme de trobar més clientela per a l'escola.

Els pares han de conèixer els projectes educatiu i curricular i la manera de treballar del nou centre. S'han de sentir segurs i saber que l'infant estarà bé i que ells podran consultar tot allò que no vegin clar.

Els mestres han de confiar en els pares i també en els mestres de l'escola bressol a la qual l'infant ha assistit. I els mestres de l'escola bressol han de confiar en els de parvulari. I uns i altres s'han de coordinar.

El pas a l'escola primària pot crear problemes especials als infants que no han assistit prèviament a parvulari —però que actualment són molt pocs—, o a aquells immigrants que vénen d'altres països i que els costa el canvi de cultura i de costums. Gairebé tots els infants

assisteixen al parvulari i passen a la primària del mateix centre escolar, raó per la qual l'adaptació és fàcil i sense problemes.

Els pares, en general, viuen positivament la nova situació perquè representa que els infants ja són grans, i això fa que transmetin aquesta confiança als seus fills.

Els mestres ja coneixen els nens i nenes i les seves famílies, i és fàcil que estiguin estretament coordinats amb els mestres de parvulari perquè són del mateix centre i claustre, treballen en equip i tenen un mateix projecte educatiu.

Cal tenir en compte que la LOGSE preveu l'inici del sistema educatiu des dels primers mesos de l'infant i que proposa un disseny comú per a totes les etapes educatives, amb uns cicles, unes àrees d'experiència i uns continguts de conceptes, procediments i actituds, i un projecte curricular similar, adaptat a cadascun dels cicles i etapes. Això facilita extraordinàriament la coherència, la continuïtat, el treball comú i, per tant, la transició i la nova adaptació.

3. Propostes amb relació a les transicions de l'etapa d'educació infantil

Cal treballar i preparar les transicions amb els infants, les famílies i els mestres. Farem algunes propostes relacionades amb la facilitació de la transició i del procés d'adaptació de l'infant al nou entorn social i educatiu. Hem considerat oportú agrupar les propostes en quatre grans blocs. Són suggeriments que es poden aplicar segons les situacions concretes.

Propostes estructurals

Van encaminades a facilitar les condicions per a la transició i la nova adaptació dels infants i famílies, i a coordinar i aprofitar els recursos existents.

Integració de l'etapa 0-6

Consisteix a oferir centres i serveis que acullin els infants de 0 a 6 anys, o fins i tot alguns infants més grans, en aquest cas en horaris fora d'escola. En aquesta línia hi ha diverses experiències que es realitzen a Itàlia, Dinamarca i Països Nòrdics.

Oferta de serveis diversos per 0-6 anys

Consisteix a oferir serveis alternatius a l'escola bressol que acullin els infants d'una manera flexible en funció de les necessitats de les famílies. Han de ser serveis flexibles, oberts, complexos, amb diverses fórmules d'organització, horari i activitats, en la línia del que recomana la xarxa europea d'atenció a la infància.

Agrupació dels infants per edats heterogènies

Consisteix a no constituir els grups classe només per edats homogènies, sinó amb els infants barrejats per edats, amb grans i petits junts. Hi ha força recerques, com les de L. Katz (1995), que demostren l'aprenentatge positiu dels infants agrupats de manera heterogènia.

Programes de coordinació d'etapes i cicles 0-3, 3-6, 6-12, per itineraris

Es tracta que inspectors i mestres impulsin el treball de coordinació entre diferents etapes i cicles, amb una anàlisi conjunta d'objectius, programes i criteris metodològics. Els pares han de participar en aquest treball.

Coordinació del diferents àmbits i serveis

L'educació infantil té unes funcions socials i educatives que han de ser assumides per diferents àmbits com educació, benestar social, sanitat, justícia, treball... És un repte que diferents departaments de les administracions públiques treballin conjuntament i ofereixin programes comuns per a la infància. Diverses experiències a Itàlia, i també al nostre país, confirmen la utilitat d'aquesta mesura que permet que diferents professionals coordinin esforços, s'aprofitin recursos diversos i s'incideixi en la població des de vessants diferents.

Propostes d'organització

Totes les diverses formes d'organització tenen la finalitat de preparar els infants i les famílies per a la transició i atendre molt personalment a cada un. Aquestes mesures s'estan realitzant a diferents escoles del país.

Preparació dels infants i dels pares per a la transició

Es pot fer a través de reunions prèvies a l'entrada a l'escola, visites, estades a l'escola, visites dels mestres a les famílies i entrevistes famílies-mestres.

Facilitació de l'adaptació de l'infant a l'escola

Pot fer-se a partir de la reorganització del calendari d'entrada dels alumnes nous, la disminució del seu horari diari a l'escola, l'adaptació dels espais, deixar-los dur joguines de casa o deixar entrar els pares a l'aula durant l'estona que sigui necessari.

Plans d'acollida dels infants a les escoles

Es pot realitzar a partir de la coordinació dels equips de mestres de les dues escoles o cicles, visites dels infants i mestres de l'escola bressol al parvulari i del parvulari a l'escola primària, programes comuns d'intercanvis, activitats conjuntes, etc.

Experiències d'entrevistes fetes a infants

Es poden realitzar a partir de fotografies de situacions escolars diverses, per tal de saber què pensa l'infant de l'escola, quins són els seus sentiments a l'inici de curs i al cap d'un any.

Propostes de formació de mestres

Els mestres juguen un rol important en la facilitació del procés d'adaptació i cal que es preparin a partir de:

Seminaris conjunts de mestres

Seminaris conjunts de les etapes d'infantil i primària per a la coordinació de projectes educatius i dels programes de les etapes respectives.

Seminaris de formació

Encaminats a tractar concretament el tema de la transició, a fi que es preparin per deixar anar i despendre's emocionalment dels actuals alumnes i per acceptar amb il·lusió els nous infants que s'han d'incorporar al grup-classe. Cal una actitud positiva dels mestres de cara al canvi dels infants.

Propostes de treball amb les famílies i altres educadors

Cal que els pares s'impliquin en la transició del seu fill o filla, superant les seves pròpies problemàtiques d'inseguretat o angoixa i adquirint capacitat per donar suport a l'infant per a la seva adaptació a un nou entorn educatiu.

Entrevistes i reunions de mestres amb els pares

Entrevistes i reunions de mestres amb els pares dels infants que marxen i amb els que entren nous per donar-los seguretat, informar-los, ajudar-los a plantejar qüestions, facilitar-los una transició col·laboradora i implicar-los en el procés.

Seminaris de treball

Seminaris sobre el procés d'adaptació amb grups de pares nous i amb psicòlegs i mestres per parlar del procés de transició, del deixar anar, del que costa la separació dels infants per part dels pares, de les seves pors, de la confiança que han de dipositar en els mestres, dels vincles emocionals, etc.

Implicació dels pares en la gestió del centre

El fet de poder participar-hi directament i conèixer-lo més a fons els dóna seguretat, sentiment d'utilitat, autoestima i convenciment.

Tots aquests blocs de propostes són suggeriments que es poden escollir en funció de la realitat de l'entorn familiar i educatiu de cada infant. Evidentment, n'hi ha d'altres que poden ser tan o més eficaços per facilitar el procés d'adaptació dels infants d'educació infantil.

4. Educació primària i transició a l'ESO

La primària, un llarg procés

No és aquest el lloc on cal justificar la importància que l'educació té en les edats de l'alumnat d'educació primària, és a dir, en un procés de formació bàsica i obligatòria; un procés que, com bé sabem, construeix els seus fonaments fins als 12 anys. Els aprenentatges maduren durant aquesta etapa, i també van "madurant" les dificultats, que sovint s'evidencien a la secundària d'una manera tan sorollosa que ja no s'hi pot fer el sord.

Una bona atenció i seguiment del procés que experimenten els nens i nenes durant la primària ben segur que repercuteix molt positivament en suavitzar l'esclat de les disfuncions que es destapen més endavant.

Aquest seguiment del desenvolupament de tots i cadascun dels alumnes en el seu procés requereix continuïtat al llarg de tota l'etapa i una atenció privilegiada en els moments de pas o d'especial risc.

Així, per exemple, el treball sobre l'autonomia de l'alumne, que constitueix un element clau de la transició que ens ocupa (el pas de la primària a la secundària), requereix tota l'atenció des de l'educació infantil i la primària. I cal seguir acompanyant el procés amorosament a la secundària, com bé saben els tutors d'aquesta etapa.

De la mateixa manera, el desenvolupament curricular, que cal coordinar amb especial cura en els moments de transició per superar els obstacles "físics" ocasionats pels canvis de centre, d'equip docent, d'espai físic..., requereix un procés de revisió continuada durant tota la primària que eviti els salts "mortals", tant en l'adquisició de conceptes clau com dels aprenentatges bàsics. Aquest acompanyament intel·lectual i personal de l'alumne ens porta, d'una manera natural, a treballar per a una transició sense entrebancs, tant per als mestres que "deixen" els alumnes com per als que els "reben".

La relació de col·laboració educativa amb les famílies, viscuda com a necessitat ineludible a l'educació infantil, pot semblar supèrflua i innecessària en molts moments al llarg de l'educació primària, especialment per a aquella majoria de nens i nenes que no manifesten conflictes o dificultats especials.

Aquesta relaxació de la comunicació porta sovint suaus discrepàncies o desconfiances entre pares i mestres durant la primària, explicables fàcilment en el marc d'una societat tan canviant, on planegen interrogants a dojo sobre com educar les futures generacions que actualment es formen a les nostres aules.

Per evitar-ho, cal una atenció preferent al diàleg entre els sectors educatius més implicats: mestres i famílies. Aquesta estreta i franca relació de confiança entre els principals implicats, acompanyada del procés de creixement de cada noi i noia en tota la seva diversitat individual, pot ajudar a reduir el sentiment de solitud de pares i alumnes en els moments de transició d'etapa i/o de traspàs de centre.

El patiment i la inseguretats davant del canvi no són bons i dificulten la serenitat necessària i la confiança, imprescindibles per a l'aprenentatge i el creixement personal. I això té especial importància en el moment psicològic que viuen els nens i noies en finalitzar la primària i entrar a l'etapa de la secundària obligatòria.

L'alumnat de 12 anys

Malgrat tota la diversitat individual en el desenvolupament psicològic, el col·lectiu de nens i nenes del tercer cicle de primària es troben en l'anomenada maduresa de la infància, etapa psicològicament estable, sense crisis importants que comportin controvèrsia i preocupació ni a la família ni a l'escola.

En el moment d'iniciar l'ESO, podem dir que el canvi és a punt i es troben a les portes de l'adolescència. Experimenten un insospitat creixement físic, un espectacular desplegament psicològic (emocional i cognitiu) i comencen a ser conscients de la seva pròpia autonomia, que s'ha anat forjant des de la més remota infantesa. Totes les possibilitats són a les seves mans i sabran gaudir-ne o se'ls hi diluiran.

L'educació —és ben sabut— contribuirà significativament al progrés individual. Caldrà assumir la responsabilitat d'ensenyar al preadolescent a desplegar les funcions psicològiques que l'aproparan a l'edat adulta. Quasi res!

Amb l'estructura actual del nostre sistema educatiu tenim l'oportunitat de posar l'accent en aquest tema i orientar en aquesta perspectiva tota l'acció educativa d'aquesta etapa, especialment en el primer cicle.

El canvi de primària a l'ESO

En arribar a la secundària els alumnes han de fer front a un conjunt de novetats en ple procés de transformació personal i amb nivells madurats diversos. Aquestes novetats tal vegada no són tan noves, però l'alumnat així les percep com a conseqüència del canvi d'escenari.

Canvis en l'enfocament dels continguts instructius

Sovint més amplis, profunds i fragmentats, on destaquen els objectius centrats en l'adquisició d'habilitats de raonament deductiu i en la formació d'estratègies d'aprenentatge. Aquests canvis exigeixen més reflexió, autodisciplina i, en general, més esforç intel·lectual.

Canvis en el grup

Sovint el pas a la secundària suposa una redistribució dels nois i noies, nous companys i companyes, noves expectatives en les relacions de treball i d'amistat i també pèrdua dels que han sigut el companys de viatge, tal vegada des dels sis anys, o fins i tot des dels tres.

Professorat nou

Per a uns alumnes, que, com a veterans, coneixien bé fins ara als mestres del seu centre.

Centre nou

Sovint molt més gran, amb espais desconeguts, formes d'organització diferents, grups més nombrosos i no sempre estables i normes diferents, en més o menys grau, per a uns alumnes que fins ara coneixien bé el funcionament de les seves escoles, en les quals eren els grans.

Noves formes de treball a l'aula

Noves formes de relació amb els professors, diferències en el ritme de treball, en l'horari i en l'organització del treball a casa.

Per a alguns, el canvi comporta, fins i tot, canvi de localitat del centre i desplaçaments.

En resum, un panorama nou a molts nivells.

A tot això cal sumar-hi la pluja d'interrogants dels pares, que també es troben en una nova situació que sovint els comporta canvis d'organització familiar i algunes inquietuds educatives. Les famílies sovint s'anguniegen preguntant-se si han triat bé. I aquests interrogants, fins i tot angoixes, es projecten sobre els nois i noies, que prou feina tenen a assumir el canvi i organitzar el seu temps i esforç entre l'institut, els deures, les activitats de lleure, esportives o altres activitats formatives extraescolars.

5. Propostes amb relació a la transició d'educació primària a secundària

Ens centrarem en aquells factors que poden facilitar el difícil pas de primària a secundària, amb l'objectiu de millorar l'acció educativa i contribuir a l'èxit dels alumnes en la nova etapa d'ensenyament obligatori.

Preparació per al canvi

Informació a l'alumnat del tercer cicle de primària i les seves famílies sobre la nova etapa

El centre, els ajuntaments i l'Administració educativa han de promoure aquesta tasca que té una gran transcendència, ja que una bona informació i una franca comunicació sobre el tema ajuden a eliminar o minimitzar moltes idees prèvies, que sovint creen confusions, falses expectatives i preocupacions innecessàries, i donen com a resultat un desconeixement que dificulta la necessària col·laboració de tots els implicats en el procés. Una bona informació posarà la base per a una confiança de l'alumnat i de les famílies en la nova etapa i en l'equip i el centre que els acollirà.

Coordinació entre els centres de primària i els de secundària, on aniran preferentment els nois i noies

Aquesta coordinació hauria de tenir en compte tant els aspectes curriculars com els grans trets de funcionament dels centres, de manera que es produeixi una transició més suau, no traumàtica, que repercuteixi positivament en la maduració personal i en els rendiments acadèmics.

El seguiment d'alguns processos de coordinació sovint posa de manifest les dificultats ocasionades per la precària estabilitat dels centres educatius, les cultures organitzatives diferents als centres de primària i de secundària, que necessàriament haurien de trobar un llenguatge comú centrat en els alumnes, i també els recursos, evidentment diversos. No es tracta d'una coordinació entesa com a trobada formal o procés burocràtic, sinó d'una franca col·laboració que pot prendre formes diverses en funció de les dinàmiques i iniciatives dels implicats.

La tutoria al darrer cicle de primària i al primer cicle d'ESO

I molt especialment al primer curs. L'acció tutorial s'hauria d'iniciar abans de l'arribada al nou centre, amb l'intercanvi entre el tutor de sisè de primària i el de primer d'ESO. El seguiment de cada alumne, orquestrat pel tutor, requereix la col·laboració de tot el professorat, especialment pel que fa als alumnes amb dificultats.

Gestió de centres

Una gestió dels centres que dinamitzi la comunicació i es comprometi en la reflexió conjunta dels equips directius, no com a fet puntual sinó com a forma de treball permanent de l'equip.

L'articulació del currículum

La continuada reflexió sobre els continguts d'aprenentatge i la seva didàctica, tant al llarg dels cicles de primària com entre el tercer cicle de primària i el primer curs d'ESO, donarà com a conseqüència una transició més continuïsta per a l'alumnat entre una i altra etapa, sense excessius sobresalts.

La formació del professorat

L'Administració educativa ha de proporcionar suport als equips de centre, tant de primària com de secundària, i especialment mitjançant la formació, per ajudar el professorat en els processos d'articulació curricular al llarg dels cicles i en el pas d'etapa i/o canvi de centre. La formació pot i ha de facilitar la coordinació pedagògica necessària per organitzar, estructurar i dosificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat des del punt de vista didàctic i psicopedagògic, i també ajudar en l'acció tutorial, aprofundint en la reflexió que facilitarà el treball amb els alumnes i amb les seves famílies.

6. Comentaris finals

Volem acabar aquesta presentació constatant que actualment els mestres es plantegen seriosament la necessitat de coordinació entre les etapes i els cicles educatius. S'han de valorar les diverses experiències que s'estan realitzant en aquest sentit, recolzar-les i ajudar a millorar l'organització de les possibilitats de coordinació.

Les transicions entre etapes i cicles són importants per als infants, les famílies i els mestres, ja que es troben afectats tant a nivell emocional com organitzatiu.

Tots els afectats s'han d'implicar en les mesures que es proposin per facilitar la transició, preparant prèviament els infants per "separar-se de" i per "vincular-se de nou a".

Diferents àmbits de l'Administració municipal i autonòmica hi tenen un important paper a fer i cal que impulsin i valorin les iniciatives diverses que sorgeixen als diferents centres.

Cal també una estreta col·laboració amb professionals d'altres serveis socials, culturals, sanitaris, educatius etc., que poden incidir positivament en la millora del procés de transició dels infants i ajudar especialment aquells que presenten més dificultats en el procés de transició.

7. Bibliografia

"Atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)", a *Aula de innovación educativa*, núm. 72, p. 29-48 (juny 1998).

"De la primària a la secundària" [Monogràfic], a *Guix*, núm. 238 (octubre 1997).

“De primaria a secundaria: plan de acogida” [Monogràfic], a *Aula de innovación educativa*, núm. 63, p. 43-58 (juliol/agost 1997).

“La Educación preescolar” [Monogràfic], a *Ciencia y Educación*, núm. 4 (1999).

“Ensenyament Infantil i Primari” [Monogràfic], a *Informa: ensenyament públic* (novembre 1999).

“Estrategias para atender la diversidad: de ciclo o de etapa” [Monogràfic], a *Aula de innovación educativa*, núm. 90, p. 54-88 (març 2000).

ESTRUCH TOBELLA, J. : “El (Tras)pàs d’alumnes de primària a secundària”, a *Guix*, núm. 261, p. 57-61 (gener 2000).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La Transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata, (Pedagogía).

HARGREAVES, A. (1998): *Una Educación para el cambio : reinventar la educación de los adolescentes*. Jim Ryan (coaut.), Lorna Earl (coaut.). Barcelona: Octaedro, (Repensar la educación; 1).

MIRANDA, M. C.: “La Coordinación entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria: ¿una utopía?”. Amàlia Suay (coaut.), a *Infància*, núm. 62, p. 3-4 (juliol/agost 2000).

PADRÓ, J.: “Continuïtat primària-secundària: una aportació al debat”, a *Barcelona educació*, núm. 4, p. 16-17 (setembre/octubre 1997).

“El Parvulari, una escola a l’escola” [Monogràfic], a *Perspectiva escolar*, núm. 221, p. 2-53 (gener 1998).

“Pas de Primària a Secundària. Èxit i fracàs” (Monogràfic), a *Perspectiva Escolar*, núm. 236 (juny 1989).

“Pla d’orientació i acollida per a alumnes i famílies en el pas de primària a secundària”, a *Guix*, núm. 245, p. 69-74 (juny 1998).

Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària: informe de progrés (1998): Carme Amorós (coaut.), Pere Darder Vidal (coord.). Barcelona: Rosa Sensat: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1999 (Per a una immensa minoria: materials de reflexió; F).

“Transiciones educativas” [Monogràfic], a *Cuadernos de pedagogía*, núm. 282, p. 9-110 (juliol/agost 1999).

“La Transición de primaria a secundaria”, a *Boletín del Centro de Documentación*, núm. 14-15 (1997).

TRIADÚ CARRÉ, J.: “Proposta per construir una coordinació estable entre els centres educatius públics d’educació primària i secundària”, a *Perspectiva escolar*, núm. 210, p. 71-72 (desembre 1996).

Síntesi del debat, elaborada per la Sra. Núria Aguirre

El nombre d'assistents a la taula és de seixanta-un, dels quals dinou intervenen en el debat. Sis d'aquests pertanyen al sector del professorat, dos al de l'Administració educativa, dos al de l'Administració local, cinc al de les organitzacions sindicals i els tres restants al de les universitats.

Abans d'iniciar el col·loqui i un cop finalitzada la ponència "Les transicions educatives i la coordinació", les ponents, senyores Carme Àngel i Carme Tomàs, donen la paraula al senyor Enric Vilaplana, de la Universitat de Girona, per tal que completi l'exposició presentant un resum de la recerca duta a terme per diverses universitats durant els anys 1998 i 1999 sobre la coordinació entre centres de primària i de secundària, centrada en els àmbits de gestió de centre, tutoria i currículum. Una de les persones assistents vol afegir algunes puntualitzacions amb relació a la recerca, i més concretament a la que correspon a la zona de Santa Coloma de Gramenet. Considera que a l'hora de valorar la recerca cal tenir en compte la davallada de matrícula a la zona amb els efectes que aquest fet ha provocat, l'amplitud geogràfica de la zona i les interferències d'altres actuacions de coordinació promogudes des de l'Administració.

S'inicia el col·loqui amb la presentació per part del moderador, senyor Xavier Besalú, de les aportacions que han arribat a la taula a través del correu electrònic i que queden recollides a la síntesi que presentem en funció del moment de transició a què es refereixen.

Respecte a la transició de l'educació infantil a la primària i de la llar d'infants al parvulari, des de la Universitat de Barcelona es fa constar que no s'està d'acord amb el to que es tracta aquesta transició en el document elaborat pel Consell Escolar de Catalunya. Assenyalen que el concepte d'infant implícit en el professorat de primària difereix del dels mestres d'educació infantil, la qual cosa dificulta la continuïtat entre les dues etapes.

Es constaten els bons resultats dels plans d'acollida que faciliten als infants, als pares i mares i als i les mestres el pont entre la llar familiar i l'escola.

Quant a la transició de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria, la visió general dels participants és positiva. Es considera que s'han superat molts dels recels que hi havia inicialment i es creu que aquesta situació s'ha de fer arribar a les famílies. Es valora com a molt positiu per a l'alumnat el canvi d'espai físic lligat al canvi biològic, i que els nois i noies així ho percebin. Es constata, però, que en molts casos els pares i les mares encara no han superat aquesta por i es pensa que, en part, és degut a aquest fet que podem observar l'elecció per part d'alguns pares i mares d'un itinerari formatiu que comporta l'inici de la formació en un centre públic, es continuï en el moment de realitzar l'ESO en un centre concertat i es torni de nou a realitzar estudis postobligatoris en centres públics.

Amb tot, la majoria d'intervencions constaten que en la transició de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria el paper més problemàtic és per al professorat. En aquest sentit, s'apunten diverses actuacions com la d'atorgar més consideració al paper del tutor/a que, tot i ser el referent del centre per a la família i el dinamitzador del grup classe, no veu

reconeguda la seva tasca ni a nivell horari, ni a nivell organitzatiu (en alguns casos el tutor o la tutora únicament poden tenir contacte amb el seu grup una hora a la setmana), ni a nivell retributiu.

Es valora com a indispensable la coordinació i es pensa que des de les zones es realitzen seminaris de treball en aquesta línia amb resultats molt efectius, però cal habilitar el temps necessari per realitzar aquesta coordinació.

Es vol deixar constància que, a més de la coordinació externa entre diferents centres, cal tenir molt en compte la coordinació interna entre cicles d'una mateixa etapa de primària i entre el darrer cicle de l'educació infantil i l'educació primària.

A nivell general, és a dir, sense que correspongui a un moment concret de transició, es fa constar que el procés de matriculació desprotegeix la xarxa pública i no facilita a les famílies el coneixement de l'itinerari educatiu dels seus fills i filles.

Per una altra part, es demana que a les Jornades del Consell Escolar de Catalunya es tingui més en compte la doble xarxa d'ensenyament: la pública i la privada sostinguda amb fons públics, ja que es considera que el Consell no dedica prou atenció als centres concertats.

Es tanca la taula rodona apuntant que el repte que tenim pendent és el de les transicions que seran realment significatives: les de la integració dels infants provinents d'altres cultures i les de les seves famílies.

Taula 5: La relació família-escola

Ponència “La relació família-escola. Un objectiu comú: aconseguir la millor educació per als nostres infants”, presentada per la senyora Carme Panchón i Iglesias, professora i degana de la Facultat de Pedagogia de la UB

Introducció

“Ens agradaria veure els nostres fills/filles, mentre són a l'escola, per un forat petit.”

Sovint hem dit o hem sentit a dir aquesta frase. Per a les famílies és molt important conèixer el que es fa a l'escola, que se'ls expliqui de la manera més convenient i que puguin entendre perquè es fa. Les famílies necessiten sentir-se acollides per l'escola, que se les accepti com són, sense estereotips, sense prejudicis, sense por a sentir-se jutjades per les seves pràctiques educatives o pel seu model d'educació familiar. La relació entre la família i el centre educatiu s'ha de fonamentar en el respecte i la confiança mútua. Les famílies han de poder parlar obertament sobre el seu concepte d'educació i les seves pràctiques educatives, i contrastar-les amb la pràctica educativa del centre. No podem oblidar que desenvolupament i aprenentatge és un binomi que acompanya al llarg de les diferents etapes del cicle vital. En aquest sentit, tant família com escola han d'invertir temps i esforços per aconseguir un clima de relació òptim, a favor dels nens i les nenes.

Principis legals i administratius

En el preàmbul de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1990) es recullen diferents objectius i finalitats que es pretenen dur a terme amb la posada en marxa d'aquesta llei. Si seleccionem algun dels objectius que presenta com a fonamentals, trobem que es vol proporcionar als infants i joves una formació que els permeti:

- construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral de la mateixa;
- desenvolupar la seva capacitat per exercir, d'una manera crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat;
- preparar-se per a la participació responsable en les distintes activitats i instàncies socials.

En la justificació de motius de la LOGSE, es remarca especialment que per a la consecució dels objectius de la llei és “particularment rellevant la participació dels distintes sectors de la comunitat educativa: pares, professors i alumnes”. A tots aquests sectors els correspon igualment aportar l'esforç necessari en benefici de la col·lectivitat.

L'escola no és l'única responsable en l'educació del seu alumnat. Escola, família i comunitat comparteixen responsabilitats i funcions educatives pel que fa a la socialització dels infants, el

desenvolupament de les seves capacitats com a persones i la compensació de les desigualtats socials.

Queda palès que l'educació dels infants i joves és responsabilitat compartida entre els diferents agents educatius que hi intervenen. Això implica introduir conceptes importants com la coresponsabilitat i la participació, que han de quedar ben definits en el projecte educatiu de cada centre. Al mateix temps, també s'hauran d'establir, i hauran d'incorporar-se en el PEC, els mecanismes reguladors de les relacions entre les famílies i el centre.

Les administracions que tenen competència en aquesta matèria han de garantir, mitjançant la seva política educativa, el dret a l'educació per a tothom. Un servei públic d'educació ha de garantir a totes les persones, sense discriminacions, el seu dret a una educació de qualitat.

Parlem de comunitat educativa

En el moment actual, l'evolució de la família, els diferents models familiars i la seva estructura tenen una repercussió important en el context de l'escola. Els canvis legals que s'han produït a partir de la Constitució espanyola de 1978 han respost a sintonitzar normes legals i comportaments socials. Aquests canvis han incidit en l'evolució de la família, contribuint al canvi del model tradicional i a la variació dels valors familiars tradicionals. A més dels canvis legislatius, s'hi han d'afegir, entre d'altres, els factors socioeconòmics, la planificació familiar, el descens de matrimonis, el descens de la natalitat, l'augment de divorcis, el desplaçament de la població a zones més industrialitzades, la incorporació de la dona al món professional. Aquests canvis han modificat, sens dubte, els models, les funcions i les relacions en el si de la família.

Com a prospectiva dels models familiars s'està produint un increment de famílies monomarentals, de parelles de fet i de llars de persones soles.

Un altre aspecte a tenir en compte és el descens del format familiar. El descens de la natalitat i l'anàlisi d'aquesta realitat no es pot centrar exclusivament en el fet de destacar la incorporació de la dona al món professional, sinó més aviat a l'absència de polítiques de suport a la família. En aquests moments ja s'estudia com a fenomen d'alguns ambients urbans "el fill únic". Disminueix el nombre de criatures en les famílies i paral·lelament també disminueix el temps de dedicació dels seus progenitors. La clau rau en aconseguir més qualitat en la relació entre el pare, la mare i els seus infants i el tipus d'interacció que s'estableix. Schaffer (1990) afirma que els efectes de la família sobre el desenvolupament infantil no depenen tant del tipus de família sinó de les relacions que l'infant estableix amb els seus pares.

Algunes famílies senten que no són un model vàlid per als seus fills i filles, se senten incompetents per afrontar la quotidianitat, amb dubtes i angoixes constants. No tenen i no saben com trobar un model alternatiu. Una de les funcions de l'escola és incidir en la millora de les pràctiques educatives de la família.

També tenen una incidència important en el món educatiu altres canvis socials com, per exemple, la internacionalització de l'economia i la cultura, l'endarreriment de l'edat d'incorporació al treball, el paper dels mitjans de comunicació, la introducció de les noves tecnologies i les modificacions en l'organització del treball i la desvalorització de la institució educativa per part de la societat en general.

S'hauria de situar molt bé el paper dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies i la seva relació amb l'escola i la família. En l'actualitat l'accés a la informació, la comprensió dels diferents llenguatges de comunicació i de relació pot ser un element que estableixi diferències importants segons els tipus de família i els tipus d'escola.

Des dels diferents àmbits d'actuació educativa i conjuntament, s'ha de plantejar com es pot aprofitar aquesta situació de canvis i possibles confrontacions per tal d'aconseguir que s'avanci en la millora de l'educació.

Des de diferents sectors hem sentit preguntar-se:

- Quin és el paper de l'escola en l'actualitat?
- Com es pot aconseguir una escola de qualitat per a la igualtat d'oportunitats?
- Tant el col·lectiu de mestres com l'alumnat, se senten a gust a l'escola?
- Segons es treballa a l'escola, es pot modificar l'actitud fora d'ella?

La feina de l'escola ha de concordar amb la realitat del moment i de l'entorn immediat, però també té les seves limitacions. El territori on es troba ubicada i les característiques socioeconòmiques i culturals que l'envolten poden fer variar força el seu projecte educatiu i, fins i tot, les seves funcions.

Existeix una percepció social que cada cop és més difícil educar els infants tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar. Entre les famílies i el centre educatiu es deleguen funcions i responsabilitats que en altres moments estaven ben definides i ben compartimentades. En l'actualitat els papers no estan tan clars.

No es pot deixar de banda, quan es parla de comunitat educativa, la situació del professorat. La sobrecàrrega d'hores lectives, les tutories, les reunions i els diversos assumptes administratius són alguns dels aspectes que més preocupen a aquest col·lectiu de professionals.

És imprescindible una formació bàsica d'accés a la professió que s'adapti a les necessitats del professorat en aquest món canviant. Quant a la formació permanent, aquesta hauria de respondre més a les necessitats de formació del centre educatiu en el seu conjunt que exclusivament a un itinerari individual.

Els mestres i les mestres s'han de comprometre amb el projecte educatiu del seu centre i han de poder treballar en equip, disposant d'unes condicions mínimes que permetin una organització que faciliti aquesta metodologia de treball. Altres elements a tenir presents i que influeixen en la feina que poden desenvolupar aquests/es professionals són la provisionalitat

laboral, el no disposar de temps suficient dins l'horari lectiu per poder garantir el treball en equip, els pocs incentius tant a nivell individual com col·lectiu i les poques vies de promoció, entre d'altres.

L'escola és un context de desenvolupament important per a les persones però l'educació es troba present en tots els àmbits. L'escola no pot deixar de banda, en plantejar-se la seva tasca, la globalitat en què es troben immersos els nens i les nenes. Per tant, treballar de manera important les relacions família-escola és imprescindible i repercuteix positivament en la millora del desenvolupament infantil.

Només un coneixement mutu i real del que es fa a l'escola i a la família farà valorar la feina que fa l'altre.

Es poden cercar un conjunt de paraules que poden donar un significat a aquesta relació imprescindible: apropament, canals mutus de participació, col·laboració, complementarietat, compromís, confiança, comunicació, diàleg, flexibilitat, implicació interactiva.

Atès que la responsabilitat educativa es comparteix des de diferents àmbits, el centre educatiu ha de fer-se les preguntes següents i intentar trobar la resposta conjunta:

- Existeixen suficients vies perquè s'estableixi una comunicació fluida amb les famílies?
- És tasca de l'escola aconseguir un clima de relació adequat famílies-mestres?
- El llenguatge que s'utilitza des de l'escola, facilita o dificulta la comunicació?
- El llenguatge que s'utilitza des de l'escola, facilita o dificulta l'interès per participar?
- És possible una educació integral de les criatures sense la col·laboració de les famílies en el centre educatiu?

Formes de participació

La pràctica participativa suposa trobar mecanismes que permetin desenvolupar accions conjuntes d'implicació i motivació de tots els estaments que intervenen en l'educació dels infants. La participació comporta diàleg, contrast, consens, reflexió, resolució de problemes i presa de decisions. Entre l'escola i les famílies hi ha un objectiu comú que és aconseguir la millor educació per als nens i les nenes.

Hi ha algunes preguntes clau que les famílies haurien de poder fer en veu alta per tal de reforçar les formes de participació:

- Com veiem l'escola?
- Se'ns facilita l'entrada al centre educatiu?
- Se'ns educa per tal de poder aprendre a valorar la feina que es realitza a l'escola?
- Se'ns educa per tal de poder valorar els avenços dels nostres infants?
- L'escola ens ofereix prou confiança i seguretat com per exposar dubtes i poder trobar suport en l'educació dels nostres fills i filles?

Les formes de participació són diverses; podríem agrupar-les en dos blocs: les accions que es poden fer a nivell familiar que tenen incidència en l'educació familiar i les accions que es poden fer en el propi centre o que tenen relació amb ell.

Destaquem com a més importants i imprescindibles:

A nivell familiar:

- promoure la motivació i el desig per aprendre;
- fer el seguiment de les tasques i activitats dels infants al llarg del curs;
- respectar i valorar la figura dels mestres i de les mestres;
- participar en les diverses reunions i activitats del centre educatiu;
- gestionar l'activitat estiuenca.

Amb el centre educatiu:

- Formar part i treballar en l'associació de mares i pares d'alumnes (AMPA), la coordinadora de les AMPA del districte, els delegats de classe, el consell escolar de centre, el consell escolar de districte, el consell escolar municipal o el Consell Escolar de Catalunya.
- Formar part i treballar conjuntament amb el professorat en diferents comissions mixtes com, per exemple, del projecte educatiu de centre, de menjador, d'activitats extraescolars, de seguiment de la convivència, de millores de l'edifici, de suport en tasques educatives, de biblioteca, de programa d'acollida, de setmanes culturals o temàtiques, de festes, etc.
- Formar part i treballar en l'organització d'activitats de trobada, de divulgació, de formació a tota la comunitat educativa en temes puntuals i que preocupen a tothom (dimensió educativa de les AMPA).
- Escola de pares: programes estructurats amb aprenentatges concrets (formació de famílies en el sentit de *parent education*).
- Solidaritat entre les AMPA: tasques de col·laboració i ajuda a altres associacions. Les famílies d'un nivell sociocultural baix coneixen menys canals de relació amb l'escola i tenen menys informació. Els interessa el treball que es fa però creuen que no poden aportar elements rellevants per a l'educació dels seus fills/filles. En aquest sentit es tracta de donar suport a la participació.
- Acompanyant de sortides. Les mares i els pares es poden convertir en un suport tant dintre l'aula i com en altres activitats de l'escola.
- Participar en l'avaluació del centre, en l'avaluació del sistema educatiu, en l'avaluació de l'administració corresponent

Qüestions importants a tenir en compte

S'han presentat algunes formes de participació que en la pràctica es desenvolupen en més o menys intensitat. En aquests moments, es disposa d'altres instruments que es poden utilitzar per plantejar-se la relació família-escola d'una manera més activa i compromesa.

Plans estratègics dels centres

A partir dels plans estratègics dels centres es poden reforçar els òrgans de participació, per exemple el consell escolar de centre, i reconèixer l'autonomia que realment ha de tenir.

L'autonomia del centre i del consell escolar serà real quan es disposi tant d'autonomia econòmica com d'autonomia pedagògica i es pugui tenir capacitat per prendre decisions i donar respostes conjuntes.

Si es vol treballar per aconseguir la igualtat d'oportunitats i formar persones responsables, implicades, crítiques i solidàries, s'han d'establir els mecanismes adients per crear experiències de democràcia en l'àmbit escolar.

Bibliografia

DELORS, J. (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins (Informe per a la UNESCO)*. Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

LACASA, P. (1997): *Familias y escuelas*. Madrid: Visor.

QUINTANA, J.M. (coord.) (1993): *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.

PANCHÓN, C.; FREIXA, M. (2000): *La intervención familiar. DDAA. Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

POZO, J.I. (1998): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (1996): *Conclusions del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1995)*

SCHAFFER, H.R. (1990): *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor.

VILA, I. (1998): *Familia, escuela, comunidad*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Síntesi del debat, elaborada pel senyor Enric Castella

Assisteixen a aquesta taula un total de cinquanta persones que pertanyen als diferents sectors de la comunitat educativa, i de les quals quinze demanen la paraula. Aquestes persones representen consells escolars municipals (1), mestres de l'escola pública i privada (4), serveis educatius (1), educació en el lleure (1), mares (4), pares (2), Federació d'Associacions de Pares de Catalunya (1) i titulars de l'escola concertada (1). Actua com a moderadora la senyora Anna M. Duran, membre del Consell Escolar de Catalunya.

En síntesi les qüestions que es plantegen són les següents.

Quan parlem d'escola podem fer-ho des d'un punt de vista genèric o des d'un centre determinat. En ambdós casos, però, és imprescindible generar i disposar d'una bona informació a tots els nivells, per tant, s'ha de vetllar perquè aquesta informació arribi a tots els sectors de la comunitat educativa.

Pel que fa a les famílies, tot i entenent que cadascuna té les seves experiències prèvies sobre l'escola, es fa totalment necessari que abans d'entrar a formar part de la comunitat educativa disposin d'una bona informació sobre el model educatiu. Hem de generar aquesta informació perquè arribi a les famílies.

Quan parlem de relacions escola-família podem fer-ho des de diversos punts de vista, com a clients, com a usuaris d'un servei, etc., però cal destacar la importància de les relacions de col·laboració mútua; sense aquesta col·laboració tampoc es pot parlar de relacions família-escola.

El model familiar i el model escolar no són homogenis, sinó que tenen un conjunt d'elements canviants que condicionen qualsevol relació escola-família. Els mateixos horaris de treball de les famílies poden dificultar molt la participació d'aquestes a l'escola, en els consells escolars i en altres col·laboracions més directes com podrien ser explicar experiències de vida de mares i pares, informar sobre diferents professions que desenvolupen, etc. Fora necessari demanar a l'Administració el desenvolupament de polítiques de suport a la família en el sentit de facilitar la participació directa a l'escola de pares i mares a nivells diferents.

Les relacions escola-família estan molt condicionades pels diferents nivells d'expectatives, tant de les famílies com del professorat. Quan aquestes expectatives són molt distants poden portar a una frustració, per això cal partir de l'anàlisi de la pròpia realitat per evitar aquesta frustració. A més, aquesta anàlisi permetrà valorar la col·laboració i no caure en el prejudicis.

La participació de les famílies en el projecte educatiu de centre, especialment a través de l'APA, comporta un compromís per part d'aquestes, però hi ha famílies que consideren l'escola com un període temporal mentre hi estan escolaritzats els seus fills i després se'n van. Per tant, només algunes famílies assumeixen aquest compromís.

Col·laborar i participar requereix desenvolupar en els centres educatius una cultura de la participació. En molts casos, però, manca saber com participar i amb quines eines. Hi ha

qüestions a les quals cal donar resposta en aquest sentit: com participar?, què fer perquè arribi la informació a tothom?, com organitzar espais de participació real? Tots aquests aspectes s'han de treballar en les escoles de pares i mares. Hem de tenir en compte que l'escola és una de les úniques institucions públiques que permet una participació directa.

Caldria desenvolupar una cultura participativa des d'altres instàncies, aquelles que tenen més poder mediàtic. Molts pares i mares consideren l'escola com a usuari d'un servei i no tenen consciència que és necessari implicar-se, participar i col·laborar. En alguns casos la col·laboració dels pares i mares és de tipus molt puntual sense generar resultats. Els mestres són un dels motors que poden potenciar la participació perquè la seva actuació als centres és més permanent que la dels pares i mares i perquè els mestres solen estar més temps als centres. Tanmateix, en tots els casos les APA poden vehicular aquesta participació real; sense APA es faria molt difícil la relació.

Pares i mares són també agents educatius. No es pot parlar de comunitat educativa prescindint d'ells perquè constitueixen un dels pilars bàsics de l'escambell format per alumnes, mestres i pares i mares. Actualment en els consells escolars la participació es fa difícil perquè pares i mares tenen horaris diferents als dels centres, no solen disposar d'espais propis, estan poc motivats etc. Per mantenir una bona participació cal tenir les portes de l'escola obertes, poder prendre decisions d'igual a igual i desenvolupar escoles de pares que conscienciïn a pares i mares que també són agents educatius. Les APA en aquest sentit tenen un paper principal.

En les relacions escola-família i família-escola, la participació no es fa en un dia, sinó que requereix una progressiva implicació i una complicitat social. Els mestres i professors des del primer dia poden facilitar les relacions aprofitant els contactes puntuals que es donen més fàcilment. D'aquest contacte personal naixerà la participació posterior que s'anirà obrint a la resta de la comunitat educativa

Les associacions de pares i mares tenen un paper molt important en aquests moments pel que fa a l'acompanyament de les noves famílies immigrades que arriben a l'escola, ja que poden facilitar la seva integració i la relació amb els altres pares i mares i amb la resta de la comunitat educativa. S'ha de tenir en compte que la participació neix en facilitar-se els contactes personals.

Taula 6: Mitjans de comunicació i educació

Ponència “El gran malentès”, presentada pel senyor Salvador Cardús i Ros, sociòleg i periodista

El punt de partida

Fa temps que bona part de la comunitat de professionals de l'ensenyament té oberta una guerra santa contra els mitjans de comunicació de massa, i especialment contra la televisió. Certament, no és un combat exclusiu del món escolar: aquesta guerra, a Europa, té antecedents intel·lectuals de gruix des del mateix moment en què aquests mitjans començaven a treure l'orella. T.W. Adorno té textos tan brillants com catastrofistes en contra del cinema o de la música de jazz, per exemple, escrits als anys 30 i 40. I determinades perspectives esquerranes han vist i segueixen veient en la televisió la imatge més directa d'un sistema social, econòmic i polític que rebutgen frontalment. La crítica a la televisió ha esdevingut, doncs, emblemàtica —i ritual, i fàcil...— d'una crítica genèrica antisistema sostinguda, això sí, sense gaires renúncies als avantatges i les comoditats del mateix sistema que es critica, inclosos els plaers que proporcionen els seus mitjans de comunicació.

Però, particularment en el món escolar, la guerra santa contra la cultura de masses té uns orígens que algun dia caldrà estudiar amb detall. En part, és possible que hi hagi implícita una noció de cultura escolar com a alta cultura contraposada, intrínsecament, a la baixa cultura popular dels mitjans de comunicació de massa. En part, pot ser que en la mesura que la cultura de massa és cada vegada menys una cultura escrita i de la paraula —que és l'escolar— i més una cultura de la imatge, de la qual l'escola no té el control de les regles de joc, aquesta la vegi com una amenaça al món en el qual és competent. Però, sobretot, la resistència crec que es deu a la competència que els mitjans de comunicació de massa fan a l'escola en l'ocupació de temps, en els interessos que desvetllen i en les (males) *companyies* que proporcionen. Això sí, afegit a la mala consciència de la majoria d'educadors que, ells mateixos, se saben personalment —en la intimitat— per aquests mitjans. Un argument que ja he desenvolupat a *El desconcert de l'educació* i en el qual ara no m'estendré.

La percepció negativa que l'escola té dels mitjans de comunicació de massa, en definitiva, té tres fronts ben definits. Un, el de la mateixa desconfiança ideològica en les masses que és pròpia d'una concepció progressista de la societat però també —i paradoxalment, perquè és un progressisme que, si pogués, practicaria el despotisme il·lustrat— d'una concepció elitista —i nostàlgica— de la cultura. Dos, el de la superació que els mitjans de comunicació de massa fan del marc epistemològic dels coneixements que tradicionalment ha transmès l'escola (la crítica dels Postman i Sartori, per exemple). I tres, el front de la competència que els mitjans de comunicació de massa fan a l'escola i la família com a nous agents de socialització.

Aquesta mirada profundament negativa cap als mitjans de comunicació de massa és, no podria ser d'altra manera, la que també trobem com a punt de partida de la reflexió d'avui, en les notes preparatòries d'aquesta jornada. De 95 línies de text, només sis fan un comentari vagament positiu sobre el seu paper educatiu. I encara, allò que es predica com a positiu —missatges variats, connexió amb fenòmens allunyats, adquisició d'un nou llenguatge...—, curiosament, més endavant, apareixerà també com a causa de la negativitat dels efectes que produeixen: missatges contradictoris, fragmentació i superficialitat, analfabetisme audiovisual... Sis línies, doncs —no ens enganyem— ben poc sinceres i que traspuen l'habitual mediafòbia escolar.

Una altra mirada, si us plau

Deixaré ara de banda la desconfiança ideològica de l'escola cap al fenomen de les masses que caracteritza la nostra societat i que, en certa manera, la situa fora del temps modern —o postmodern— i la manté en la nostàlgia d'un fals paradís premodern, tan propens a embadaliments davant de suposades bondats naturals dels individus i de la mateixa naturalesa. Però sí que discutiré altres aspectes del negativisme i la mediafòbia de què he parlat.

En primer lloc, es podria dir que els mitjans de comunicació han pres el lloc al carrer. D'una banda, perquè ja no hi ha carrer, entès com a espai educatiu i de relació informal. De l'altra, perquè el carrer seria insuficient per portar a terme l'educació informal —fora del marc escolar i familiar— que abans hi tenia lloc. Ara, el carrer ha estat substituït pel món mediàtic. I, com el carrer d'abans, s'escapa del control dels agents formals d'educació. La mateixa desconfiança que els meus pares tenien del carrer —"no m'agrada que estiguis tot al dia jugant al carrer", deien— és la que ara se sent quan es diu: "no m'agrada que et passis el dia veient la tele". Però, com el carrer, els mitjans eduquen sense currículums ni programacions establertes: eduquen tal com educa la vida mateixa. No són agents explícits d'educació, i per això és absurd demanar-los que segueixen criteris educatius estandarditzats, com no en seguia el carrer ni en segueix la vida.

Els mitjans de comunicació de massa són una altra cosa. Són espectacle i lleure. Són instruments complexos de control ideològic i polític. Són armes a favor de la disciplina social, i sort n'hi ha. Són eines al servei de la integració en uns temes de conversa comuns d'unes comunitats molt poc homogènies. Són vehicle d'aprenentatge dels codis de relació socials hegemònics, sense els quals la vida social seria impensable i, en qualsevol cas, molt més conflictiva i plena de malentesos. Però, és clar, no fan ni han de fer el mateix paper de l'escola o la família. I sort n'hi ha, perquè si no les escoles i les famílies ja haurien hagut de plegar.

Per això, demanar objectius educatius a la televisió és demanar una antitelevisió. És tan absurd, des del meu punt de vista, com voler que l'escola tingui per objectiu divertir i distreure, és a dir, que sigui una antiescola. I demanar una intervenció pública damunt dels mitjans de comunicació, a part de ser una energia inútil i, per tant, malbaratada, és com haver volgut posar ordre al carrer controlant de què podien i de què no podien parlar les colles de

nois i noies quan no els escoltaven els grans, o d'imposar-hi una llista de jocs permesos i, encara pitjor, un programa d'iniciacions als móns prohibits.

En segon lloc, és d'una claredat evident que l'actitud de desconfiança amb què l'escola observa els mitjans, s'hi vol relacionar o fins i tot pretén integrar els mitjans de comunicació, fa fracassar tots els intents benintencionats. I és que quan es diu que l'escola s'ha d'ocupar de l'alfabetització audiovisual, tot grinyola. D'una banda, perquè qui més necessita aquesta alfabetització solen ser els adults, però no els nois i noies que ja en coneixen i dominen el llenguatge. D'altra banda, perquè es veu d'una hora lluny que la intenció és alfabetitzar *contra* els mitjans audiovisuals: evitar que siguin vistos amb excés, que manipulin les consciències, que modifiquin els hàbits... És clar: si es parteix del supòsit que els mitjans defensen models de societat i de convivència contraris als de l'escola, l'alfabetització serà entesa com una vacuna contra els mitjans, no pas com una iniciació als mitjans. És el mateix que si es volgués ensenyar a llegir per posar en guàrdia en contra de la lectura, cosa que per cert, a vegades és així mateix: es vol ensenyar la crítica literària sense passar pel gust de ser seduït per la literatura.

Per tot això, mai no he vist clara ni l'entrada massiva dels mitjans audiovisuals a l'escola, ni la necessitat d'una alfabetització audiovisual entesa com a prevenció antimediàtica. Seria imaginable (sí, ja sé que és imaginable!) una educació sexual que només parlés dels riscos i no de les satisfaccions? És eficaç (no, ja sé que no) un tipus d'educació que contradia frontalment l'experiència subjectiva ordinària?

En tercer lloc, crec que s'ha de considerar el fet que els mitjans de comunicació de massa no només són com és la nostra societat, sinó que *són* una part important i imprescindible d'aquesta societat. L'atribució als mitjans de comunicació de "les incitacions a l'individualisme, a la competitivitat encara que suposi trepitjar altres persones, a la satisfacció immediata dels instints i els desigs personals, la no assumptió de la responsabilitat dels actes propis..." pot tenir diverses lectures, i cap d'esperançadora. O bé l'escola considera que tot això els mitjans ho fan pel seu compte, al marge de com és la societat, amb intencions intrínsecament diabòliques, i llavors vol dir que l'escola no coneix ni els mitjans ni la societat per a la qual ha d'educar, o bé l'escola considera que, efectivament, els mitjans representen la realitat tal com és, i llavors vol dir que l'escola vol educar *contra* la societat que tenim.

És clar que també hi ha la possibilitat que els mitjans no facin, tot això que predica la llista abans esmentada. Que la mateixa idea d'*influència* que és emprada amb tanta impunitat —la mateixa que utilitzen els que creuen en l'astrologia per parlar del paper dels astres en les nostres vides— potser és molt més complexa i en cap cas unidireccional. Que hi ha violència televisiva que potser n'afavoreix el rebuig, o que hi ha mirades televisives privades i passives que susciten compromisos actius en públic. Així mateix, de cap manera és cert que la família sigui també víctima dels mitjans i que visquin, com les escoles, en situació d'indefensió. Una cosa ben diferent és que altres tipus de problemes —per exemple, l'escassa voluntat de dedicar temps als fills— portin les famílies a abocar les criatures de cara a la televisió. O bé que una concepció ingènua de l'educació, sobretot divulgada per la mateixa escola, hagi suggerit la possibilitat d'una autoregulació de la vida familiar, a base de "diàleg" i negociació en igualtat de condicions, model que sí que ha fracassat estrepitosament i ha abandonat els

pares a la més gran de les impotències. En general, doncs, res d'indefensió i, en tot cas, massa confusions i pretextos de mal pagador, per dir-ho suau.

Les meves propostes

En síntesi, crec que la suposada gravetat de la no menys inflada influència dels mitjans de comunicació és deu, sobretot, a un gran malentès i a un gran malestar, als quals es podria donar la volta amb molta més facilitat que no sembla.

Vull dir: si el problema dels mitjans de comunicació de massa el deixem plantejat com es fa habitualment, cal dir que el pessimisme seria encara una posició suau i ingènua. Només hi hauria lloc per a la dimissió. Perquè res no fa pensar que els propers anys els mitjans de comunicació, de la premsa a la televisió —i menys ara si hi incorporem Internet— hagin de millorar la qualitat, o que tinguin la més mínima intenció de seguir objectius principalment educatius —ara que fins i tot es privatitzen els canals públics!— ni que sigui possible una intervenció dels poders públics de censura i control. El camí més segur és el contrari.

En canvi, estic convençut que és necessari i possible un altre plantejament, no pas per difondre una mena d'optimisme voluntarista que, a la llarga, encara seria més contraproductiu. No: cal fer un altre plantejament perquè l'actual parteix d'errors i confusions que no es justifiquen amb una anàlisi objectiu de la realitat, sinó en els prejudicis ideològics que l'emmaskaren.

En concret, la meva proposta és triple.

1. En primer lloc, cal superar la mediafòbia amb anàlisis més rigoroses i completes del paper dels mitjans de comunicació. No s'hi val a caure en la lògica dels telenotícies, que només consideren notícia les males notícies. Una notícia, en general, sí que és una mala notícia. Però tots sabem que la realitat és infinitament més gran que el conjunt de males notícies. Per tant, al costat d'algunes dificultats creades pels mitjans —que també són notícia— hi ha un camp amplíssim de virtuts mediàtiques que cal explorar, ni que no surtin mai als papers. I, sobretot, cal analitzar críticament l'origen del malestar de l'escola, sense buscar caps de turc fàcils com la televisió.

2. Segonament, cal invertir la preocupació habitual de la suposada influència negativa dels mitjans a l'escola en particular i l'educació en general per passar a una ocupació decidida per tal que l'escola i el professional de l'educació siguin presents als mitjans. Si allò que no surt als mitjans esdevé socialment irrellevant, cal afavorir una presència desacomplexada i sense desconfiances prèvies de la mirada de l'educador en les escaletes que proporcionen els mitjans per a la reflexió crítica i el pensament. I no només per parlar-hi d'educació, sinó de globalització, de multiculturalitat, de noves tecnologies, de disciplina i estils de vida... de tot. Cal fer l'escola rellevant. I també cal passar a l'atac, amb instruccions pràctiques per tal que els pares sàpiguen domesticar els mitjans a casa, cosa que és possible i més fàcil que no sembla, si no es cau en les absurditats d'una educació sense normes ni límits necessàriament arbitraris.

3. Finalment, l'escola i el món de l'educació han de revisar la seva relació amb la societat en general. Els mitjans de comunicació són la societat, i no es pot educar en contra de la societat a la qual es pertany. La hipocresia respecte als propis estils de vida i la manca d'esperança en la societat del futur neixen d'aquesta absurda necessitat de parlar malament de la nostra societat. Per què han de ser intrínsecament dolents la competitivitat o l'individualisme? Ho eren menys de competitives les societats romana o feudal o dels inicis de la industrialització? Algú prefereix les formes de relació social i de desigualtat que hi eren presents? I era menys individualista la societat rural de fa cent cinquanta o dos-cents anys, quan es vivia en nuclis disseminats, petits i mal comunicats? La gent és relacionava més i era més solidària? Quines pel·lícules ens fem d'un suposat "abans" que mai no ha existit? Per què l'escola actual sembla que vulgui ajustar comptes amb la societat que n'ha generalitzat l'obligatorietat fins als setze anys, en lloc d'estar-li profundament agraïda?

Si fos cert que els models socials actuals són contraposats als que ens proposa l'escola, seria raonable que l'escola volgués educar *contra* la societat per a la qual ha de preparar? I quina legitimitat tindria per defensar una societat contrària a la que serveix? No és cert que la crítica genèrica a la competitivitat, l'individualisme o el consumisme és la millor aliada de la competitivitat, l'individualisme i el consumisme, per la raó que les desqualificacions globals mai canvien res en concret? No és cert que aquesta escola tan crítica està produint individus acrítics i desconfiats, i, per tant, ideològicament conservadors?

En definitiva, no hi ha una gran confusió, un gran malentès, que es fa pagar als mitjans de comunicació, però que és responsabilitat, en molt bona part, de la mateixa escola?

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Mercè Arnau

A aquesta taula hi assisteixen seixanta-sis persones, de les quals nou demanen la paraula per intervenir en el debat posterior a la ponència. Les persones que intervenen pertanyen als sectors següents: pares i mares d'alumnes (3), professorat (1), Administració educativa (2), organitzacions sindicals (1), universitat (1) i altres (1). Actua com a moderadora la senyora Carme Borbonès, membre del Consell Escolar de Catalunya.

D'acord amb el desenvolupament de la sessió previst, intervé en primer lloc el senyor Cardús exposant les seves consideracions en aquest tema i després s'obre un debat que permeti reflexionar i contrastar parers al voltant del document del Consell Escolar de Catalunya.

El senyor Cardús considera que existeix un gran malentès entre el món de l'ensenyament i els mitjans de comunicació, degut al fet que determinades ideologies hi veuen una imatge directa que reproduceix un model social que rebutgen frontalment. El suposat alliberament sociocultural sorgit de l'escola es veu abocat a lluitar contínuament amb el baix nivell cultural alienador que es genera des dels mitjans de comunicació. Aquesta percepció tan negativa té tres fronts ben definits:

- desconfiança ideològica en les masses;
- superació del seu rol com a únics transmissors de coneixements;

— i competència que els fan com a nous agents de socialització.

Els mitjans de comunicació són un element indefugible del nou context en què s'ha de desenvolupar l'educació dels nois i noies.

El ponent ha destacat la funció d'aquests mitjans com a substituïts i vehicles d'altres formes de comunicació i formació, fent esment a àmbits relacionals que en altres moments de la història han estat utilitzats com a fórmules d'educació informal:

- Eduquen com ha educat sempre la vida (abans al carrer...).
- Són espectacle i lleure (folklore).
- Són integradors (ensenyen codis socials hegemònics).
- L'alt nivell de desconfiança fa fracassar tots els intents de col·laboració.
- És indefugible que són una part important i imprescindible de la nostra societat.

Cal cercar noves propostes que permetin superar el malentès i el malestar amb què des del món escolar es mira als mitjans de comunicació, ja que des de tots els sectors implicats hi ha la voluntat d'entendre'ls.

Els mitjans de comunicació són, en si mateixos, un servei públic de primer ordre i una instància educadora potentíssima. En aquest sentit, la comunitat educativa hauria d'estar representada en els òrgans de control d'aquests mitjans.

Hi ha un ampli camp de "virtuts mediàtiques" que cal encara explorar.

Cal afavorir la presència desacomplexada de l'escola i dels mestres en els mitjans de comunicació, com una qüestió més normal i beneficiosa per al conjunt de la societat.

Cal analitzar críticament l'origen d'aquest posicionament enfrontat i valorar si allò que realment passa és que la societat actual se sent insegura perquè té la percepció que els canvis que s'estàn produint (des d'un ampli ventall de mitjans de comunicació) escapen al control d'unes estructures (l'escola entre elles) que sistemàticament han servit per controlar la transmissió de codis i informació des d'uns llocs de poder definits i clarament identificats: allò que cal fer és analitzar críticament on és l'origen d'aquest desconcert.

És important reforçar les alternatives familiars i socials a l'ús indiscriminat dels mitjans de comunicació per part dels nois i noies.

El tema tractat ha posat de manifest, una vegada més, la preocupació i les possibilitats de relació i col·laboració de l'escola amb aquests mitjans.

El ponent ha desgranat un seguit de plantejaments que han generat un debat ric i participatiu.

A grans trets, aquests són els aspectes que durant la sessió han estat objecte de reflexió col·lectiva.

Els mitjans de comunicació són un element indefugible del nou context en què s'ha de desenvolupar l'educació dels nois i noies.

L'escola ha d'aprendre a viure i conviure en les noves situacions que els mitjans de comunicació han generat, sense caure en un malentès servilisme, perquè l'escola té unes finalitats a assolir per si mateixa.

A poc a poc els mestres s'incorporen a aquesta nova situació participant i utilitzant els mitjans de comunicació. Cal, però, normalitzar i millorar la relació dels mestres amb els esmentats mitjans. Es detecten, encara, certes mancances en l'ús òptim d'aquesta tecnologia tan present en l'entorn quotidià.

Cal que l'escola distingeixi la funcionalitat d'aquests mitjans: un reportatge audiovisual en essència és solament un recurs didàctic i educatiu. La influència com a agent socialitzador és quelcom que afecta més sectors de la societat, en concret la família.

No s'ha de confondre el recurs pedagògic amb la incidència global d'aquests mitjans en la societat.

Els mitjans de comunicació són, en si mateixos, un servei públic de primer ordre i una instància educadora potentíssima. En aquest sentit, la comunitat educativa hauria d'estar representada en els òrgans de control d'aquests mitjans.

Es considera que els mitjans de comunicació en l'actualitat també poden afavorir el coneixement de la pluralitat i la diversitat, i poden esdevenir així un clar element de cohesió social.

Com que cada vegada hi ha més mitjans no públics, i per tant la capacitat d'intervenció directa es fa més difícil, seria bo i efectiu que, per exemple, les associacions de pares i mares, com a institució, fessin habitualment recomanacions públiques de programes i altres qüestions que podrien ser d'utilitat per a l'educació dels nois i noies.

Es valora com a positiu i necessari el compromís i la participació activa dels mestres en els mitjans de comunicació, convertits en "tribunes públiques" d'opinió, i no només per tractar temes d'educació, sinó per ajudar a crear pensament. Això pot contribuir a revaloritzar la presència i el paper dels mestres en la societat actual.

És important reforçar les alternatives familiars i socials a l'ús indiscriminat dels mitjans de comunicació per part dels nois i noies.

És excessiva l'actitud de suposada impotència davant la influència d'aquests mitjans. Cal canviar el posicionament de la família i l'escola delimitant i identificant les funcions bàsiques de l'escola, a qui no s'ha de continuar encarregant qualsevol actuació que demani un procés sistematitzat: educació vial, educació per la salut, etc.

L'escola per ella mateixa té unes funcions que li són pròpies: l'educació i l'ensenyament; a la societat hi ha altres àmbits que també han d'assumir la seva part de responsabilitat educativa des d'una perspectiva àmplia.

Cal tenir present que l'escola i la família poden optimitzar la influència dels mitjans de comunicació sempre que participin activament en interacció directa amb els nois i noies davant aquests mitjans.

Taula 7: L'educació integral i en valors. Currículum i competències bàsiques

Ponència “Com educar en valors a primària?”, presentada pel senyor Josep M. Puig i Rovira, pedagog

1. Naixem inacabats: el repte educatiu

Els ésser humans arribem al món en un estat força precari: som una espècie que neix abans d'hora. Ens han de cuidar i, sobretot, ens han —ens hem— d'acabar de fer. Naixem amb una gran indefinició biopsíquica que ens dona una enorme plasticitat pel que fa a l'adopció de formes socioculturals. Som una espècie molt flexible i molt adaptable. I és aquí on entra en escena l'educació. L'educació ens ajuda a madurar i ens integra en l'entorn sociocultural. En certa manera, ens acaba o, almenys, ens prepara per desempallegar-nos correctament en la situació que ens toca viure. Està clar que sense educació no hi hauria vida humana, almenys tal com la coneixem.

Altres espècies ho tenen més fàcil, però també més avorrit. Arriben al seu entorn vital més ben acabats, de manera que molt aviat poden considerar-se individus madurs. Però, en canvi, la seva plasticitat és menor: queden lligats una generació darrera l'altre a un mateix tipus de medi. Gairebé tots els animals han de madurar i aprendre, però cap ha de madurar tant i és capaç d'aprendre tant com els éssers humans.

L'educació que rebem per tot arreu, i sobretot l'educació que rebem a l'escola, ens serveix per acabar-nos. Per acabar-nos, però no per acabar-nos del tot: l'educació i l'escola ens preparen per viure a l'interior de la societat i la cultura que ens han tocat, però ens deixen sempre la porta oberta per canviar i també per transformar la mateixa societat. La grandesa de l'educació és aconseguir alhora que els joves s'adaptin al seu entorn i adquireixen prou capacitat crítica per canviar-lo quan calgui.

2. Informar i formar és educar

Resulta tòpic, però en bona part és cert dir que l'educació humana és el resultat de processos d'instrucció i de processos de formació. Ens hem d'acabar en dos àmbits diferents: l'àmbit dels coneixements i les habilitats i l'àmbit de la convivència.

L'educació és instrucció en la mesura que prepara els nois i les noies per adaptar-se i per millorar el món dels sabers culturals, instrumentals i científics. Parlem d'instrucció per referir-nos a l'aprenentatge de coneixements tan variats com ara la lectura i l'escriptura, el càlcul i la matemàtica, la llengua i la literatura, l'anatomia dels éssers vius i l'ecologia, la història i l'art i, més endavant, el conjunt de sabers necessaris per realitzar correctament la professió que

cadascú acabi desenvolupant. En tots aquests casos, la instrucció té molt de transmissió de sabers informatius necessaris per viure eficaçment en el món cultural i professional.

L'educació és formació en la mesura que prepara els nois i les noies per relacionar-se de la manera més òptima possible amb el món dels éssers humans: amb ells mateixos, amb els altres i amb el conjunt de pautes i normes de convivència que configuren la vida social. Parlem de formació per referir-nos a un aprenentatge complex de coneixements, significacions i vivències que poden concretar-se, per exemple, en formes de vida, en creences, en capacitats de judici moral i d'autorregulació, en normes socials i lleis, en valors i actituds i, també, en pautes com les que aporta la Declaració Universal dels Drets Humans. Sabers i capacitats imprescindibles per conviure de manera justa i feliç amb els altres.

Tornant de nou al començament, podem seguir dient, amb la màxima prudència, que l'educació és el resultat de la instrucció i de la formació: de l'educació intel·lectual i de l'educació moral.

3. Ni acabats ni programats: el repte moral

Aquí ens ocuparem de l'educació moral: aprendre a conviure. Sabem que ningú neix sabent conviure: ja hem dit que arribem inacabats. Però, a més de no acabats, tampoc estem programats. Expliquem-nos una mica: podríem néixer a mig fer, però amb una previsió minuciosa de cadascun dels passos a recórrer i de la imatge final a assolir. No és així; naixem per acabar i sense programació, almenys sense una previsió dels aspectes més importants de la manera de ser, del curs biogràfic i de les formes de conviure que podem adoptar. En aquest punt li toca entrar en joc a la moral.

L'origen de la moral està en la indeterminació humana, que obre un ventall de possibilitats en la vida de cada subjecte. Els humans no estan programats per endavant, sinó que es veuen obligats a decidir contínuament la direcció que volen donar a la seva vida. El que facin i la manera com visquin no estan totalment determinats per l'atzar, ni per les prescripcions genètiques, ni tampoc per les influències socials i culturals. No existeix una decisió ja prevista sobre la forma i la direcció en què els humans desenvoluparan la seva vida, ni sobre les finalitats que perseguiran. Els humans no tenen un trajecte vital predeterminat, sinó que han de decidir d'una manera conscient com volen viure: han d'inventar la pròpia biografia.

És cert que es tracta d'una presa de decisions limitada i mediatitzada, però també ho és que malgrat tot és possible viure de maneres ben diferents i que, per tant, caldrà escollir la manera com es vol viure. És en aquesta necessitat de decidir com es vol viure on trobem l'origen de la moralitat i el nucli de l'educació moral. A pesar de les limitacions biològiques, les pressions socials i els condicionaments culturals, els éssers humans tenen la possibilitat i el deure de viure d'acord amb les seves decisions lliures. Aquí està, com ja hem dit, el nucli de la moralitat.

4. Justícia i felicitat

L'educació moral vol facilitar els aprenentatges necessaris per viure d'una manera justa i feliç a l'interior d'una comunitat social travessada per conflictes, però també configurada per normes i valors.

Per aconseguir aquesta convivència justa i feliç, a vegades, n'hi ha prou amb adoptar les pautes socials i les formes de vida que ens vénen donades per la tradició i els costums de la pròpia comunitat. D'això en diem educació moral com a socialització. Les escoles contribueixen a aquesta modalitat educativa perquè transmeten les normes i les significacions de valor que es consideren positives. També sabem que aconseguir-ho és prou difícil i que sovint demana un esforç notable. L'acceptació dels valors socials sovint significa haver de renunciar a desigs personals: convida a aprendre a tolerar, aprendre a comprendre les diferències i aprendre a limitar la pròpia voluntat.

Resulta senzill, però, veure que l'educació moral no pot limitar-se de cap manera a socialització. Primerament, perquè no tothom considera que és desitjable respectar els mateixos valors i aplicar normes idèntiques davant de situacions similars. I, en segon lloc, perquè sovint no tenim criteris ni hàbits prou clars per transmetre, sinó que tenim conflictes de valor pels quals no hi ha solucions socialment prefixades. En aquests casos, l'educació moral s'ha d'entendre com la construcció oberta de la identitat personal i de les formes de convivència cívica. Aquí l'educació moral té més a veure amb l'aprenentatge de la crítica i de la creativitat aplicades a la vida personal i social. Aconseguir aquesta disposició per la innovació moral i usar-la en situacions de conflicte tampoc és gens fàcil. Assolir l'autonomia que comporta l'educació moral demana empenta, responsabilitat i riscos.

En síntesi, entenem l'educació moral com l'adopció de formes socials establertes, però per sobre de tot com el procés de respondre dues preguntes: primera, "Com has de viure i com hem de viure per no atemptar contra els drets de ningú?" i, segona, "Com vols viure per sentir que portes una vida reeixida?". L'educació moral suposa aprendre a jugar amb el fet de la socialització i els horitzons de la justícia i la felicitat. Arribem a una societat que té unes formes de vida establertes que ens vénen donades, però tenim el deure de vetllar perquè aquestes formes socials possibilitin una convivència justa i també perquè obrin suficients espais perquè tothom pugui viure una vida feliç.

Jugar amb aquest tres paràmetres és la tasca de la moralitat.

5. Què és l'educació moral?

D'acord amb el que acabem d'exposar, podem definir l'educació moral en un sentit ampli i en un sentit més estricte. En un sentit ampli, podem definir-la com a socialització. El seu objectiu és ajudar els joves a integrar-se a la seva comunitat. Per aconseguir-ho se'ls ha de dotar d'habilitats i del bagatge cultural necessaris per adaptar-se als codis morals establerts. Malgrat la importància d'aquest processos, ja hem dit que l'educació moral no queda reduïda a la socialització, sinó que s'hi destaca també un vessant creatiu, crític i transformador.

L'educació moral pretén que cada subjecte sigui l'autor de la seva pròpia història. Vol col·locar a les seves mans la responsabilitat d'inventar la seva vida, de prendre decisions en situacions de conflicte i de construir una manera de ser desitjada i una forma de conviure justa. En aquesta direcció apunta el sentit estricte de l'educació moral.

Si l'entendem així, podem afirmar que l'educació moral pretén col·laborar amb l'alumnat per desenvolupar la intel·ligència moral i adquirir la cultura moral necessària per afrontar autònomament i dialògicament aquelles situacions que suposen un conflicte o controvèrsia moral de manera que sigui possible viure de forma justa i feliç.

6. Components de l'educació moral

Quan parlem de components de l'educació moral ens referim a les experiències i problemes de valor que presenta la realitat, a les eines o procediments de la intel·ligència moral i, finalment, als elements que componen la cultura moral.

La primera tasca de l'educació moral és introduir en el si de l'escola "tot allò que ens està passant". És a dir, totes aquelles experiències i problemes personals i socials que vivim avui. L'escola no pot aïllar-se de les angúnies i els conflictes que es viuen fora de les aules. El contingut dels anomenats temes transversals pretén aconseguir precisament això: parlar a l'escola dels camps problemàtics més significatius del nostre entorn social. Els ha de convertir en contingut curricular. Aquí l'educació moral es vehicula a través de qualsevol de les matèries normals del currículum. Però l'escola tampoc pot restar sorda a les angúnies i els conflictes que viuen en primera persona els nostres alumnes, tant fora com dins de l'escola. No podem oblidar aspectes tan importants com ara els següents: la relació amb els iguals i amb els adults, la manera de conviure a l'aula i al centre, les expectatives de futur que es fan els nois i les noies, el nivell d'autoestima que manifesten, com també molts d'altres. L'educació moral ha de tematitzar aquestes qüestions i ho sol fer, prioritàriament però no únicament, a través de la tasca tutorial que realitza l'equip de professors i professores.

Enfrontar-se als problemes socials i personals és la primera tasca de l'educació moral, però per fer-ho amb garanties cal comptar amb la intel·ligència i la cultura moral. Entenem per intel·ligència moral el conjunt d'instruments o capacitats que constitueixen la consciència moral, és a dir, el conjunt d'eines psicomorals que ens permeten treballar els problemes morals: que ens permeten la deliberació i la direcció moral en situacions de conflicte. Ens estem referint a eines com ara la capacitat de conèixer-se a un mateix, la capacitat d'entendre les raons i els sentiments dels altres, d'entendre i sentir-se tocat pel seu sofriment i per les injustícies que pateixen, la capacitat de dialogar buscant tant la controvèrsia com l'acord, la capacitat de comprendre la complexitat de les realitats humanes, la capacitat d'emetre judicis morals ben fonamentats, la capacitat de guiar la pròpia conducta voluntàriament, i probablement encara altres capacitats que conformen l'activitat total de la consciència moral. Totes aquestes eines morals ens ajuden a acostar-nos i a tractar els problemes i conflictes de valor. Per tant, a l'educació li escau una doble tasca que en realitat és una de sola perquè es fa alhora: entrenar totes les capacitats que formen la intel·ligència moral perquè es desenvolupin de manera òptima i usar-les per tractar els conflictes de valor.

No hi ha ningú que s'enfronti, però, a les experiències i els problemes morals només amb l'ajuda de la intel·ligència moral: tots comptem amb una cultura moral que ens dóna guies per a l'anàlisi i l'acció. Amb això volem dir que rebem, unes vegades de manera inconscient i unes altres amb notable esforç, un conjunt d'elements culturals de valor. Es tracta d'elements tan variats com ara els valors, les normes socials, les reflexions filosòfiques, els models personals, les institucions socials o les propostes normatives com la Declaració Universal dels Drets Humans. En tots aquests casos es tracta de productes culturals que han anat cristal·litant i que avui considerem útils per conduir-se moralment. Malgrat tot, aquestes guies pauten de maneres molt diferents la vida moral: en alguns casos ho fan amb certa precisió, però en d'altres es tracta d'horitzons de valor que només il·luminen la reflexió i l'acció moral. Sigui com sigui, estem davant d'ajudes que són el llegat de la cultura moral per enfrontar-nos a les experiències i els conflictes de valor. A l'escola li pertoca una tercera tasca amb relació a la cultura moral: determinar quins elements cal transmetre i fer-ho d'una manera significativa. Fer-ho deixant de banda el verbalisme dels discursos buits i buscant una transmissió propera a situacions personals i socials controvertides.

Aquests tres elements —experiències i conflictes de valor, intel·ligència moral i cultura moral— no ens retornen de cap manera a una moral de seguretats absolutes, sinó únicament posen a les mans dels nostres alumnes els elements imprescindibles per bastir amb autonomia i responsabilitat una identitat moral i unes formes de convivència realment volgudes.

Ara la qüestió és veure de quina manera l'escola pot contribuir a aquest tasca de formació moral. Pensem que les vies escolars a través de les quals es pot contribuir al procés de construcció de la identitat moral i la convivència cívica són la via personal, la via curricular i la via institucional. Veiem de manera resumida què entenem per cada una d'elles.

7. Via personal d'educació moral

Entenem per via personal aquell conjunt d'influències educatives que deriven directament de la manera de ser i de fer dels educadors, en especial quan marquen el to de la relació personal amb els seus alumnes. No cal insistir massa en aquest punt perquè sabem prou bé que la relació interpersonal és tant un espai d'educació moral insubstituïble, com un tipus d'experiència que pot donar força i credibilitat a tots els altres moments de formació. Òbviament, la via personal no té un espai en exclusiva per manifestar-se, però s'expressa d'una manera privilegiada en les funcions tutorialis.

Quan parlem de via personal ens referim al caràcter de l'educador i a la manera com defineix el dia a dia de la vida de l'aula, però també ens referim a les actituds que vol manifestar perquè considera que són més educatives, o a les reaccions i decisions immediates que li cal prendre davant les mil i una qüestions i conflictes amb què es troba. Però, per altra part, també hem d'incloure en la via personal la manera de posicionar-se amb relació als valors: en què creu i en què no creu l'educador, si ho ha d'expressar o no als seus alumnes i, en tot cas, en quines condicions i com considera que ho ha de fer. En definitiva, si l'educador ha de restar neutral o és millor que es compromet i defensi una opció de valor.

La importància d'aquesta darrera qüestió invita a dedicar-hi una mica més d'espai. És clar que la implicació personal de l'educador en allò que s'està tractant a la seva classe és un dels aspectes més difícils de precisar amb una formulació clara i definitiva. Es pot defensar, per una part, la conveniència que el professor es mantingui neutral davant les discussions o els temes que sorgeixen a l'aula. Per respecte a les opinions dels seus alumnes o per conveniències pedagògiques, és possible considerar del tot improcedent donar l'opinió pròpia. També es pot defensar, però, que el professor ha de comprometre's davant les persones que està educant en la defensa dels valors que ell considera desitjables. Per tant, per lleialtat amb els seus alumnes i també per eficàcia educativa, es pot pensar que no ha de callar la seva posició davant dels fets que la classe analitza. Ambdues opinions són, en certa mesura, acceptables. Probablement les úniques opcions perjudicials són les que adopten unilateralment una o altra posició. Ho creiem així, en primer lloc, perquè la neutralitat o la bel·ligerància (potser millor compromís) dels educadors depèn del tipus de valor que es posa en joc en la discussió. Hi ha valors que hom pot considerar com d'ampli consens, o potser formulacions de valor que són desitjables per a tothom (valors com la justícia, la llibertat, o la solidaritat; o plasmacions de valors com la Declaració dels Drets Humans; o valors procedimentals com els del joc democràtic), respecte dels quals pensem que els educadors poden i potser han de mostrar-se favorablement bel·ligerants: els han de defensar. En canvi, hi ha valors o posicions de valors que difícilment poden generalitzar-se a tothom i que seria improcedent fer-ho. Són formes de valor no contradictòries amb els valors anteriors, però la seva adopció depèn d'opcions personals; així davant, per exemple, de certes formes de vida en comú, de decisions professionals, de maneres de viure la sexualitat, d'adopció de patrons de comportament, la majoria de vegades no és possible mantenir-se bel·ligerant i és més apropiat restar neutral. Per tant, els educadors hauran de complementar neutralitat i compromís en funció del tipus de discussió i de valors que es posin en joc. Evidentment aquesta formulació no pot amagar el seu caràcter formal, ja que no és una regla que permeti discriminar sense dubtes una situació de l'altra, i en conseqüència obliga en cada cas a prendre una decisió responsable i personal.

8. Via curricular d'educació moral

Entenem per via curricular la programació i la realització d'activitats pensades específicament per treballar la formació moral dels nois i de les noies. Podem pensar aquestes activitats amb relació al contingut de les àrees curriculars i donar un tractament transversal a l'educació moral, o bé podem destinar una estona específica a treballar sistemàticament qüestions de valor no incloses en el contingut de les àrees, tal com sovint es fa en l'espai destinat a la tutoria. Sigui com sigui, en totes aquestes situacions es planteja la consideració d'un tema personal o social que implica alguna dificultat o conflicte de valors. Un tema que, com ja hem dit, trobem plantejat o insinuat en el contingut de les àrees curriculars, o bé introduïm de vell nou perquè representa una qüestió rellevant per als alumnes.

Quant a la metodologia d'aplicació de les activitats, s'intentarà mantenir sempre un caràcter vivencial i actiu de les tasques que es proposaran. Per aconseguir-ho, es fugirà dels estils de treball merament expositius i, per contra, es potenciaran els mètodes basats en l'observació, el diàleg, la controvèrsia, l'intercanvi d'opinions, la crítica, el desenvolupament de la capacitat

de posar-se en el lloc dels altres, la presa de consciència o la comprensió crítica. Mètodes que posen en joc de manera activa la sensibilitat, el judici i el compromís moral.

La via curricular, però, no acaba aquí. També hi hem d'incloure la manera com es treballa en qualsevol moment escolar. No tindrà el mateix efecte en la formació moral dels alumnes una escolaritat basada en el treball individual i competitiu, que una escolaritat presidida per la cooperació i el treball en equip. Per tant, podem acabar dient que el tractament dels continguts referits a valors i la manera d'organitzar el treball escolar formen els dos pilars de la via curricular de l'educació moral.

9. Via institucional d'educació moral

Entenem per via institucional el conjunt d'efectes educatius que es deriven de l'organització de l'escola i del grup-classe d'acord a criteris de participació democràtica dels alumnes i dels mestres. D'aquesta manera serà possible enfrontar-se dialògicament als problemes de convivència i de treball generats per la vida escolar per tal de gestionar-los de la manera més òptima i amb la implicació de tothom. Les activitats escolars d'educació moral poden ser moltes i molt variades, però cap d'elles podrà substituir la força i l'eficàcia de les experiències reals i directes que la vida col·lectiva posa a disposició de tots els seus membres. La participació dels alumnes és un objectiu i un mitjà recurrent de qualsevol proposta d'educació cívica, moral i social. La participació democràtica de mestres i alumnes en fòrums de diàleg on es plantegin els problemes de convivència i de treball és el teló de fons imprescindible de qualsevol activitat d'educació moral i una font privilegiada d'experiències morals significatives. Aquestes experiències tenen, sense cap mena de dubte, conseqüències formatives importantíssimes, d'entre les quals podríem destacar el desenvolupament del judici moral, la consolidació del respecte mutu, la comprensió recíproca, la solidaritat, la cooperació i la integració col·lectiva. Aquestes experiències permetran la discussió objectiva dels conflictes i això ajudarà els alumnes a ser capaços de posar-se en el lloc dels seus companys i adquirir aptituds dialògiques mentre s'hi esforcen.

10. Per a una educació moral amb esperança

No voldria acabar oblidant el pessimisme que sovint apareix quan arribem a aquest punt. El que s'ha suggerit no té cap possibilitat d'èxit davant la pressió del conjunt d'influències incontrolables (o massa controlades i previstes) que genera la societat. És cert que l'escola no està en una "posició de força" des de la qual pugui intervenir enèrgicament per orientar el curs de les coses en una direcció més desitjable, potser l'escola tampoc existeix per a això, ni mai ha tingut aquesta preeminència social. Malgrat tot, tampoc està gens clar que sigui un espai social insignificant i ineficaç. En qualsevol cas, potser resulta més responsable treballar amb tota l'esperança i tota la intel·ligència de què siguem capaços, i alhora estar menys pendent de quant útil resulta la feina escolar. Probablement avui per avui tampoc sapiguem prou bé què vol dir utilitat i com es pot arribar a mesurar.

Dos brots de pessimisme no del tot justificat. Primer, pensem amb massa convicció que no és possible fer res contra la quantitat d'hores que els nois i les noies passen davant de la televisió "empapant-se" de valors que considerem poc positius. Que els joves veuen molta

televisió és una realitat poc qüestionable, que la batalla quantitativa contra la televisió o altres influències semblants està del tot perduda és quasi segur, però de cap manera està perduda la possibilitat de fer una pedagogia de la qualitat i del sentit que aspiri a donar el tomb a la situació. Pensem que pot tenir més influència en els alumnes un fet puntual carregat de significació, una actitud personal quantitativament insignificant però qualitativament immillorable, o una proposta curricular seriosa i crítica, que una infinitat de modes i d'hores de televisió. No hauríem de menystenir els efectes, a curt o llarg termini, de certs "esdeveniments" educatius que a poc a poc poden amplificar-se en la ment i el cor dels alumnes. És possible pensar en l'eficàcia d'una pedagogia de la qualitat i la significació per damunt d'una pedagogia mecànica de la quantitat.

Segon, a vegades també pensem si té cap sentit fer una educació que potser no coincideix amb el que sembla demanar la societat i que tampoc coincideix amb el que sovint desitgen les famílies. L'educació ha d'adaptar o desadaptar? Quin dret tenim els educadors a propiciar una formació que sembla enfrontar els nois i les noies amb la realitat que els tocarà viure? És obvi que l'educació ha de facilitar l'adaptació i és obvi també que l'educació ha d'escoltar el parer de les famílies. Però l'educació, i concretament l'educació moral, no ha de ser exclusivament adaptació: mai ha sigut adaptació sinó tensió, i esperem que sigui tensió crítica i creativa. L'educació moral viu de la diferència entre el que és i el que hauria de ser, i no del pur esforç per repetir el que ja ens ve donat. Possiblement en aquest espai delimitat per "petits" esdeveniments curriculars que defineixen una tensió crítica entre el que "és" i el que "hauria de ser" hi ha la possibilitat de l'educació moral, de la redefinició dels valors i d'una actitud professional responsablement esperançada.

Ponència "Competències bàsiques per a l'educació primària", presentada per la senyora Joana Noguera, catedràtica de la URV

El canvi continuat en la vida social, que exigeix la permanent adaptació i la innovació en l'educació, ha influït en el naixement d'un corrent o una preocupació per allò que són les competències bàsiques en l'ensenyament. Així es parla de competències bàsiques per ésser assolides en l'educació primària, en l'educació secundària, en el domini de les noves tecnologies, en la formació professional, en la formació de formadors, etc.

La UNESCO, l'OCDE i diversos organismes internacionals dediquen jornades i estudis a l'anàlisi d'aquest tema. A casa nostra, després de la participació en una recerca europea per a la identificació de les competències bàsiques en l'educació obligatòria, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat ha inclòs, com a un dels punts fonamentals en el programa Educació 2000-2004, la identificació de les competències bàsiques i, a la vegada, aquesta matèria és objecte de treball d'una secció específica de la Conferència Nacional d'Educació (CNE) que es desenvoluparà durant els anys 2000-2002.

La meva exposició es guiarà en torn als punts que considero més importants a comentar sobre la qüestió:

1. Què són les competències bàsiques?
2. Per què parlem de competències bàsiques en l'ensenyament, i quina relació tenen amb el currículum?
3. Com es poden desenvolupar?

1. Què són les competències bàsiques?

La generalització de l'ús del terme de competència bàsica no ha ajudat a aclarir-ne el concepte. D'entrada, cal especificar que la noció de competència es decanta pel "saber fer" més que pel "saber".

La competència és "una capacitat general que està fonamentada en els coneixements, l'experiència, els valors i les disposicions que algú ha adquirit pel fet d'estar inserit en les pràctiques educatives". Les competències no es redueixen ni a sabers ni a rutines. Ésser competent no és sinònim de tenir molts coneixements o ésser cultivat. Noam Chomsky dona un sentit ben precís del concepte quan aporta a la nostra consideració "la infinita varietat de frases que els humans són capaços de formular a partir d'un nombre limitat d'elements lingüístics. Des d'aquesta perspectiva, tota pràctica lingüística apareix com la manifestació d'una capacitat més general d'originar un discurs ajustat a la situació"(1). Es tracta, per tant, de **capacitats generals** que es poden manifestar en situacions múltiples.

Segons P. Bourdieu (2), l'ajustament de les conductes humanes a la infinita varietat de situacions de la vida està lligat a una capacitat general de "mobilitzar, en una situació determinada, els coneixements i l'experiència adquirida".

Es considera convenient distingir entre la "competència" i la capacitat per actuar correctament en una situació puntual i específica, que es denomina "performance". La *performance*, la destresa, és la manifestació d'una competència. Certament solament podem observar la capacitat de fer quan es materialitza en una situació concreta, però la competència és quelcom més (és la potencialitat que hi ha al darrera). La competència és la capacitat de descobrir el procediment adequat a un problema.

La paraula competència té un altre sentit (encara més entès a Catalunya) que és el de poder fer. És aquest vessant d'implicació per fer, de possibilitat d'actuació.

La competència suposa la capacitat real d'aplicar un saber. Una persona és competent si, al mateix temps que té un saber, és capaç d'utilitzar-lo. Des d'aquest punt de vista el saber és inferior a la competència. Així els teòrics del currículum distingeixen entre l'aprenentatge i el saber, per una part, i el saber i la competència, per l'altra. L'aprenentatge només té sentit si produeix un saber que donarà lloc a una competència. L'educació busca produir persones competents, és a dir, capaços de prendre responsabilitats dins les situacions de la vida.

Característica de les competències és la seva complexitat: implica saber, saber fer i voler o poder. I és així que el tema interessa els educadors, els polítics, els empresaris i tots els sectors socials, perquè la qualitat de la nostra vida, tant des de la perspectiva cultural com de

l'econòmica i social en general, depèn de la qualitat de les decisions preses pels agents socials.

2. Per què parlem de competències bàsiques en l'ensenyament, i quina relació tenen amb el currículum?

Habitualment, quan es parla de les competències bàsiques en l'ensenyament, s'entén el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que els alumnes han d'haver assolit a l'acabament d'un ensenyament determinat.

Aquesta és la definició del currículum. Es tracta, per tant, en conseqüència, d'un simple canvi en el llenguatge?

Considerem que aquesta nova terminologia de "competències" expressa quelcom més profund: els canvis que es donen tant en els sistemes educatius com en la vida social en general.

En l'aparició d'aquesta tendència en l'àmbit social, com també en l'àmbit educatiu, hi han influït qüestions diverses:

a) El precedent més directe del moviment de les competències, fins i tot, la determinació de la paraula, prové del món empresarial. En els darrers decennis s'han generalitzat termes com "tècniques d'avaluació i gestió de recursos humans", "capital humà", "inventaris de competències" que expliciten els requeriments per accedir a un treball, i la formació que ha de tenir el personal seleccionat....

Les empreses, davant els canvis ràpids i imprevisibles, ja no prioritzen les habilitats tradicionals que abans es consideraven necessàries per exercir un ofici, sinó que prefereixen la possessió de "competències generals".

És per això que el concepte de competència és el que ha despertat més interès entre els professionals de gestió de recursos humans.

Aquest enfocament intenta respondre a la pregunta sobre allò de què depèn l'èxit professional, considerant que està en funció, no tant de factors innats, sinó de característiques humanes, en la majoria dels casos adquirides i que poden desenvolupar-se.

La força d'aquest nou plantejament radica en el potencial de desenvolupament que suposa per a la millora de la persona dintre d'un context.

L'origen del terme competència es deu a David Mc.Clelland, professor de psicologia de la Universitat de Harvard, que amb els seus estudis des del anys 60 pretenia determinar en què radicava l'èxit professional. Després de nombroses investigacions la seva aportació més important és l'afirmació que les qualificacions escolars i el coeficient intel·lectual (CI) no prediuen el bon exercici en un treball, sinó que els bons resultats depenen d'una sèrie de competències o característiques personals d'índole molt diversa que la persona posa en joc i

que es reflecteixen en pensaments, emocions i comportaments que es poden observar i, el que és més important, es poden desenvolupar.

A través de la metodologia pròpia experimental va determinar quines eren aquestes competències clau per a l'èxit en el món empresarial.

Aquest enfocament va ser recollit per Daniel Goleman (4) que, en els seus llibres, ja *best-seller* entre nosaltres i a tot el món, *Intel·ligència Emocional* (1995) i *La pràctica de la intel·ligència emocional* (1998), afirma que l'èxit professional no depèn tant del coeficient intel·lectual i les qualificacions acadèmiques com de característiques personals que es poden aprendre. La intel·ligència emocional és definida com "la capacitat de conèixer les pròpies emocions, de motivar-se i organitzar-se un mateix, de comprendre les emocions dels altres i d'organitzar les relacions amb els altres".

Goleman aplica els resultats de les recerques de Howard Gardner (5) que constaten l'existència, no d'una intel·ligència monolítica, sinó "d'intel·ligències múltiples", com també les recerques de Joseph Le Doux (6) sobre "el cerebro emocional".

b) L'orientació de les reformes educatives amb l'increment dels coneixements a impartir i la consegüent "inflació" dels currículums han provocat una reacció de recerca d'allò que pugui ser realment bàsic, necessari, essencial per ser après. Per tant, es parla de "competències de base", "competències clau", "tronc comú", "core currículum", etc.

Les competències bàsiques suposen una selecció d'allò que és fonamental, essencial o imprescindible del currículum. Es tracta d'una prioritització del que és indispensable que els alumnes hagin assolit al final d'una etapa, nivell, o cicle educatiu.

És evident que el currículum vigent, com a tal, a més de partir dels criteris inspiradors de la reforma de la LOGSE, assenyalava unes fites bàsiques concretades en els objectius generals, els específics d'àrea i els objectius terminals. Però aquesta indicació normativa és més aviat un desig òptim que no sempre és assolit per la totalitat dels alumnes. Els índex de fracàs escolar són coneguts i, si bé aquesta problemàtica apunta especialment al tractament pedagògic i didàctic de la diversitat, té a veure amb el nivell d'exigència del currículum.

c) L'augment d'informació rellevant i significativa que els docents voldríem incorporar a un procés d'ensenyament-aprenentatge actualitzat és ja un tòpic. Les exigències i expectatives socials en aquest sentit van cada dia a més, arribant a una pressió a voltes insostenible.

El corrent de les competències bàsiques representa una proposta de canvi d'orientació a l'hora de dissenyar i concretar el currículum. Es tracta d'assumir un criteri nou, la recerca d'allò que es considera realment indispensable per comprendre i viure en la societat actual.

Podem entrar en el debat sobre allò que és realment indispensable per estar integrat d'una manera activa i crítica dintre la societat. En el currículum oficial es materialitza i desenvolupa allò que la societat, a través dels seus organismes democràtics, va indicar com a requeriments perquè les noves generacions poguessin incorporar-se adequadament a la vida

social desenvolupant les seves qualitats personals. Després de 10 anys d'aquesta formulació, és evident que es poden matisar o subratllar alguns dels seus continguts.

Però el nou plantejament de les competències bàsiques, a més del criteri selectiu de simplificació del currículum establert que es pren com a punt de partida, conté una altra perspectiva, que ja hem esmentat anteriorment: l'enfocament amb el desenvolupament de les capacitats més que en l'acumulació de coneixements. L'increment exponencial dels coneixements en la nostra societat de la informació ens exigeix desenvolupar essencialment la capacitat d'"aprendre-aprendre" al llarg de tota la vida.

d) Tots som conscients també de la contradicció freqüent entre els objectius d'aprenentatge proposats i la seva consecució. Una investigació de la UNESCO de 1995 (3) va evidenciar que les disparitats en l'assoliment dels objectius didàctics en matèries fonamentals com la llengua o les matemàtiques podien arribar a ser del 70% entre els alumnes. Disparitats degudes a les seves condicions sociofamiliars, la situació urbana o rural de la escola, o l'ambient comunitari. Igualment, no sempre hi ha coherència entre els objectius apuntats en les programacions i els mètodes aplicats per a la seva consecució.

Aquestes qüestions, entre d'altres, contribueixen a veure la conveniència de definir els objectius en termes de "capacitats" que han de poder ésser adquirides per tots els alumnes. Per tant, capacitats que han de ser generals i flexibles. Es tracta d'insistir i enfortir els criteris, que tenim ben presents des de la reforma, de posar l'accent, no en els objectius de l'acció de l'ensenyament, sinó en les adquisicions i les aprenentatges dels alumnes.

Així, doncs, com a conclusió podem dir que les competències presenten una amplitud i un caràcter variable. Algunes es poden adquirir per la pràctica i la repetició, amb una base teòrica dèbil, com són moltes competències de la vida quotidiana. Altres, en canvi, són més complexes. Per tant, no totes les competències tenen la mateixa jerarquia. Igualment, hi ha diferents nivells de possessió d'una competència.

En el món educatiu l'aprenentatge per objectius, lligats a tasques modelades, va tenir una gran força en els anys 70. Després de la seva pràctica coneixem bé les seves limitacions i perill. No es tracta, per tant, de tornar enrera. El nou enfocament de les competències, propi de mitjans dels anys 90, incorpora l'aportació cognoscitiva en pretendre el desenvolupament de competències com a capacitats. Capacitats que són generals i personals, i que com a tal, es poden expressar en situacions molt diverses, però que requereixen l'entrenament en situacions concretes. Ara bé, es considera que aquest entrenament no donarà lloc a una capacitat si no va orientat per una motivació personal, afectiva, sentida pel propi subjecte de l'aprenentatge.

3. Competències claus o competències bàsiques

Si es parteix de la infinita varietat i riquesa de l'acció humana, el nombre de competències desitjables podria ser immens. A l'hora de seleccionar les competències essencials o prioritàries l'interès recau sobre competències "d'ampli espectre" que presentin una certa universalitat, i de les quals el context per aplicar-se no sigui excessivament restringit o

especialitzat. Competències que “obrin la porta” a altres competències d’aplicació més específica. Així es parla de “competències clau” com aquelles que donen accés a la resolució de situacions noves. Competències que, malgrat tenir cert nivell de generalitat, puguin ésser definides en termes operatius dins d’un procés de formació.

És evident que la selecció de les competències considerades com a clau, estarà en funció de les finalitats i dels principis de l’educació, i del propi context social.

A tall d’exemple, apuntem els àmbits de competències que proposa J. F. Perret (8). Competències relatives a: aprendre, investigar, pensar, comunicar, cooperar, emprendre i adaptar-se

Partint de l’entorn europeu, els participants en el Simpòsium sobre “la recerca de les competències clau per a Europa” proposen les competències següents:

1. Competències polítiques i socials, com per exemple la capacitat de prendre responsabilitats i participar en decisions de grup.
2. Competències relatives a la vida en una societat intercultural.
3. Domini de la comunicació oral i escrita.
4. Competències lligades a la societat de la informació.
5. Competències relatives a la capacitat d’aprendre tota la vida.

En aquest ordre de coses la determinació inicial de les competències és una qüestió de tipus polític. En conseqüència, tal com hem comentat anteriorment, el punt de partida és el currículum oficial.

4. Com s’adquireixen i es desenvolupen les competències

A l’hora de proposar els resultats a assolir pels estudiants al final de l’ensenyament en termes de competències és important tenir present els processos pels quals els individus es tornen competents.

Hi ha coincidència entre les diferents teories de l’aprenentatge (Piaget, Vigotsky, Bruner, etc.) en què l’adquisició de les competències reposa sobre l’experiència, sobre l’acció de l’aprenent i, per tant, està lligada a les situacions d’aprenentatge i treball dels alumnes. Per aprendre a fer és necessari fer. El currículum real, com a conjunt d’aprenentatges que resulten de l’experiència dels alumnes en el seu treball quotidià dins de l’escola, en relació amb els professors, companys i coneixements, és diferent del currículum formal.

L’experiència acadèmica necessita tenir sentit per a l’alumne, de manera que desperti la seva motivació. Les competències no vénen gratuïtament. És necessari mobilitzar l’activitat de l’alumne, i a la vegada, la flexibilitat en l’organització de l’ensenyament.

A efectes de determinar la seva avaluació, cal el diàleg entre els mestres. I el criteri d’avaluació més adient és el de l’avaluació formativa com a regulació de processos, més que com una sanció definitiva.

Sobretot pot sorprendre l'èmfasi que es posa perquè l'aprenentatge de les competències bàsiques es pugui controlar d'una manera observable als qui hem viscut el debat i hem participat en la crítica del conductisme com a reduccionisme de l'aprenentatge. Cal tenir molt present que allò que s'observa no és més que una expressió parcial de la capacitat desenvolupada, però es subratlla la necessitat de poder evidenciar la consecució dels progressos tant per a la persona que aprèn, com a motivació, com per a l'educador per controlar l'eficàcia d'unes estratègies didàctiques.

Com a conclusió i partint del concepte i característiques de les competències, creiem oportú fer una sèrie de consideracions sintètiques finals.

1. Com a consideració general podem afirmar que, com a conseqüència del gran esforç de reflexió pedagògica que va suposar l'elaboració del currículum per a l'ensenyament obligatori a Catalunya, a partir dels principis orientadors de la reforma educativa de la LOGSE, els trets fonamentals presents en les noves propostes sobre les competències bàsiques ja estaven incorporats al treball educatiu. Trets com la comprensivitat, l'aprenentatge significatiu, l'atenció a la diversitat i el procés d'aprenentatge personalitzat són pilars bàsics que inspiren el treball educatiu ja establert.

2. Si bé en la determinació de les competències bàsiques l'Administració educativa és la que pot donar el primer pas, és el centre mateix el que, fent efectiva la seva autonomia, ha d'assenyalar en el projecte curricular i en les programacions les competències bàsiques per ésser assolides en relació amb les característiques del seu alumnat i en funció de l'entorn.

3. El desenvolupament de les competències bàsiques implica:

- La prioritització dels continguts del currículum en funció de la seva transcendència.
- La selecció de continguts: a) en funció de la seva transferència a les situacions de la vida quotidiana i b) en relació amb el desenvolupament de capacitats.
- La selecció dels continguts en relació amb el què fer. Tractament actiu i experiencial del seu domini.
- La vinculació de les propostes d'aprenentatge amb la motivació afectiva, d'afirmació i creixement personal.
- La concreció de la seva adquisició en termes d'objectius pedagògics a aconseguir.

La novetat actual està en subratllar la recerca d'allò que és fonamental i essencial.

En sintonia amb aquesta perspectiva innovadora, la Generalitat de Catalunya, tal com hem citat inicialment, va promoure una recerca integrada en un grup d'investigació de la FREREF (Fondation des Régions Européenes pour la Recherche en Education et en Formation) sobre quines serien les competències bàsiques per a l'ensenyament obligatori a Catalunya. La recerca, dirigida pel Dr. J. Sarramona i desenvolupada en els anys 98-99 amb la participació de Catalunya, Illes Balears i Canàries, ha tingut com a resultat l'elaboració d'una relació de competències bàsiques, el conjunt de les quals s'ha presentat de forma sintètica a la pàgina web de la Generalitat : www.gencat.es/cne. El procés detallat seguit fins a arribar-hi s'explica en la publicació corresponent (9), però cal destacar que les competències identificades no

han estat el fruit del treball exclusiu d'un grup de tècnics sinó que s'ha consultat el conjunt de la societat.

A partir d'aquí, i dintre dels objectius i la dinàmica de la CNE, que pretén una nova reflexió sobre els problemes centrals de l'educació a casa nostra, s'hi ha incorporat la temàtica de les competències bàsiques en el sentit de continuar la recerca endegada intentant concretar la gradació de les competències apuntades i la seva avaluació. Això vol dir realment l'intent de donar pautes per a la concreció del seu procés didàctic total.

Considerem que les aportacions provinents de la participació de tots els ensenyants, i especialment la del Consell Escolar de Catalunya, podran contribuir a la millora de la proposta i, consegüentment, al perfeccionament dels resultats educatius.

Bibliografia citada:

- (1) COOLAHAN, J (1996): "Compétences et connaissances" a *Compétences clés pour l'Europe*. Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC). *Un enseignement secondaire pour l'Europe*. Estrasburg, p. 27.
- (2) BORDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*. Edit. De Minuit. París.
- (3) UNESCO-Atelier de Travail International: *Rapport fural: Monitoring Learning Achievement-towards Capacity Building*. París, p. 17-19, maig de 1995.
- (4) GOLEMAN, D (1999): *La práctica de la inteligencia emocional*. Kaviós. Madrid.
- (5) GARDNER, H (1998): *Mentes líderes*, Paidós. Barcelona.
- (6) LEDOUX, J (1999): *El cerebro emocional*, Ediciones Temas de Hoy. Madrid.
- (7) DOLL, W.E. (1984): "Developing Competence" a C. SHORT *Competence: Inquiries into its leaning amb Acquisition in Educational Settings*, University Press of America.
- (8) PERRET, J.F. (1996): "Notes introductives" a *Compétences clés pour l'Europe*. p. 44.
- (9) *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (2000). J. Sarramona i López, responsable científic. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. Barcelona.

Síntesi del debat, elaborada per la senyora Teresa-Natàlia Gil

Assisteixen a la taula cent dues persones, de les quals vint intervenen en el debat moderat pel senyor Josep M. Terricabras, membre del Consell Escolar de Catalunya. Del total de paraules demanades, deu corresponen a mestres; set, al sector de l'Administració educativa; una, al sector universitari; una, a una federació educativa; i una darrera, a una revista universitària. Al llarg del debat es formulen reflexions i preguntes sobre els aspectes següents.

Es constata com a opinió generalitzada que l'educació en valors és fonamental per aconseguir una formació integral de l'alumne/a, i que els valors són una de les bases primordials per assolir aquesta formació. També s'evidencia que hi ha certs dubtes sobre els valors que cal propiciar i qui, com i quan s'ha de dur a terme.

Cal considerar l'educació en valors com a fonamentals i com a tal estan inclosos en les competències bàsiques. Amb les competències bàsiques i el desenvolupament dels valors es té una visió general de què volem per a l'escola. Són una orientació global per aconseguir una formació que proporcioni als alumnes capacitats àmplies. Els projectes educatius de les escoles han de reflectir els valors que es volen potenciar.

Cal practicar l'educació en valors des de ben petits. Es constata que els alumnes acostumen a considerar que tenen drets, però que no tenen assumits els deures que han de complir. Es fa necessari organitzar activitats per treballar el reconeixement dels deures. A primària s'educa i practica l'educació en valors. A la secundària en parlen però no s'organitzen activitats que ho reforcin. Sembla que no s'organitzen les sessions de manera sistemàtica. Es considera que els valors no han de ser abordats solament des de la tutoria.

Se suggereixen activitats i experiències per treballar els valors a classe com ara: a) aprofitar l'avinentsa d'algun incident de classe per aturar-la i fer escola, b) iniciar la classe al matí amb una reflexió i reprendre la tarda amb una altra reflexió, c) activitats relacionades amb el tercer món, la cooperació, la convivència i la democràcia. Es reitera que hi ha d'haver una hora de treball per reflexionar sobre aquests temes i, a més a més, quan hi hagi una qüestió i/o un problema, debatre'l i donar-li una via coherent de solució.

Es proposa que es faci formació al professorat sobre l'educació en valors; normalment no se'n fa per a aquest tema, no és creu imprescindible. Per aquest motiu es manifesten molts dubtes i temors a l'hora de practicar-la a classe d'una manera organitzada. També s'assenyala que caldria l'assessorament d'algun professional que ajudi a aprofundir-hi.

Es fan reflexions a l'entorn de la feina que s'ha de fer amb les famílies per ser coherent amb l'educació dels alumnes, i també al voltant de la tasca que es pot fer amb altres col·lectius del territori perquè les experiències reverteixin a l'escola. S'opina que s'han d'obrir de veritat les portes de l'escola a la família i discernir què pot aportar.

S'explicita la relació que hi ha entre valors i currículum i com aquests s'assoleixen. S'entén que els valors estan inclosos en els continguts transversals i, a més a més, queda evidenciat

que res en el currículum està lliure de valors. Aquests es troben en els conceptes, els fets, els procediments, les actituds, els valors i les normes. Els valors estan en els sabers i com aquests es transmeten, per tant, també hi ha un currículum ocult lligat al mestre com a model. S'assumeixen també a través dels iguals i dels adults. La relació educativa no és tan sols una relació de poder.

S'insisteix que l'experiència és important per a la definició dels valors. Els valors s'han d'observar i experimentar, per tant, s'han de viure per assolir-los —tenir i repetir. Es qüestionen valors com ara l'obediència i la competència.

Cal que els alumnes tinguin unes vivències que els eduquin en valors. Es fa necessari aclarir quins són els temes i els valors que s'han de treballar en les activitats, quines qüestions preocupen, com s'han d'abordar. En les activitats que s'organitzen amb els alumnes es poden construir i aclarir els valors, per exemple, tot solucionant una baralla, proposant l'organització de l'escola. Se'ls ha de demanar que diguin què és imprescindible i què cal fer. A primera instància, quan es proposen uns temes, no cal pensar sobre els valors que han de sortir. A posteriori, si escau, es reconduïxen i/o matisen els que s'han evidenciat.

S'apunta la importància de les diferents orientacions que hi pot haver en els claustres escolars quant a valors i competències bàsiques. Hi poden haver dubtes ètics sobre els valors que s'han de potenciar. És més fàcil trobar punts d'acord pel que fa als valors inherents a la relació social. S'ha de fer un esforç de planificació i avaluació per part del claustre i consensuar uns valors universals.

Es constata que hi ha valors molt diferents i que no s'ha parlat de la jerarquia de valors. Es planteja que caldria fer una anàlisi dels valors integrats en el currículum, i que, a més a més, s'ha de comprendre que el sistema educatiu no és competitiu amb els altres mitjans educadors i que als alumnes els arriben valors diversos i de vegades contradictoris.

Es puntualitza que a l'ensenyament primari s'acostuma a fer activitats que no són prou adequades per al nivell de desenvolupament cognitiu i moral del nen. Els mestres i els pares diuen als infants què han de fer, per la qual cosa s'han de tenir uns criteris comuns. Es palesa, doncs, la necessitat de comunicació entre escola i família. Els alumnes de secundària ja han assolit plenament la maduresa però cal continuar educant-los en valors fins a l'acabament de seva escolarització obligatòria.

S'aprofundeix en el tema de les competències bàsiques i es puntualitza que és un tema delicat. En la investigació que s'està duent a terme es fa una selecció i gradació de competències bàsiques per a l'ensenyament obligatori a Catalunya. De moment aquest treball és de recerca i de participació; posteriorment es concretarà com i quan s'aplica a l'escola.

S'assenyala que les competències bàsiques subratllen aspectes del currículum però que no hi ha cap contraposició; es pretén solament una integració d'ambdós. El currículum marca allò que requereix la nostra societat. Es ressalta el fet que el currículum oficial és obert i això permet incorporar-hi elements, en aquest cas competències de l'àmbit laboral. Hi ha competències que comprenen diferents objectius i es donen integrades en una conducta. Pot

ocórrer que hi hagi alumnes que superin les competències bàsiques però que no assoleixin els objectius terminals, en aquestes circumstàncies es considerarà que els esmentats alumnes estan preparats per integrar-se en la vida laboral.

S'explicita que hi ha un important fracàs escolar i que s'han de descriure unes línies prioritàries d'actuació i relacionar-les amb el currículum, sempre a partir de la realitat de les escoles. S'ha d'assolir l'hàbit de saber què és fonamental en les diverses àrees. Ha de ser un treball de centre, hi hauran d'intervenir les persones més expertes de cada àrea i, si es fa necessari, que hi participin professionals externs.

Cal apropar-se als resultats mitjançant l'avaluació, la qual ha de ser flexible; característica aquesta que afegeix inseguretat i responsabilitat al professorat. No és suficient enumerar les competències i ordenar-les per a la primària i la secundària sinó que caldrà comprovar els resultats de la seva aplicació i constatar si es va encaminat. Els resultats hauran de ser avaluats a partir dels objectius, desestimant fer-ho pels continguts.

S'apunta la qüestió que una de les novetats de la reforma educativa era tenir un currículum obert i que aquest s'adaptés a les necessitats dels alumnes. Amb la incorporació de les competències bàsiques es prioritzen continguts i objectius, i potser això costarà de conjuminar amb els objectius terminals. També es fa palès que els llibres de text amb els quals el professorat s'ajuda, tenen continguts molt amplis i de moment poden contrariar l'ensenyament de les competències bàsiques.

Es fa referència al fet que no s'ha parlat fins al moment dels alumnes amb necessitats educatives especials respecte a les competències bàsiques. S'explicita que en les escoles d'educació especial es treballen les competències bàsiques al llarg de tota la infància i part de la vida adulta de l'alumne/a. Això comporta que el professorat ha d'estar atent a estudiar quines són les competències bàsiques que faciliten la integració social i laboral de cada l'alumne/a i, per tal que les assoleixin, s'han de fer modificacions importants del currículum. Les competències bàsiques han de ser inclusives, no han de marginar l'alumnat.

S'esmenta que hi ha previst que es facin unes proves sobre competències bàsiques als alumnes de 10 anys. L'aplicació de les proves té la intenció de millorar la qualitat del sistema. S'ha parlat que segurament seran els centres qui hauran d'aplicar les proves.

S'evoca que la primària és una etapa molt consolidada i que hi ha professorat amb molta professionalitat i vocacionals, i que s'estimen molt als alumnes.

Hi ha por de cansar massa l'escola i que els mestres se sentin pressionats per múltiples tasques. Es valora que les competències bàsiques són interessants però que s'ha d'estar molt atent perquè no siguin una nova prescripció per a l'escola.

Acte de cloenda de la Jornada

Una vegada finalitzat el treball de les taules rodones simultànies, es va procedir a presentar per part dels moderadors i moderadores de cada taula una síntesi dels debats efectuats. Aquesta publicació inclou en el capítol dedicat a cada taula rodona la síntesi corresponent del debat posterior a la presentació de les ponències. Tanmateix, tot seguit oferim una visió global de les aportacions i les línies de reflexió realitzades i es ressalten les idees-força exposades pels moderadors en l'acte de cloenda de la jornada.

Taula 1: *El professorat*

Es destaquen els aspectes que fan referència a la modificació del currículum de la formació inicial del professorat, a un futur cos únic d'ensenyants, a la importància de les pràctiques en aquest currículum i a la necessitat que l'educació en valors estigui present al llarg de tot el procés de formació del futur docent.

Quant a la seva formació permanent, es considera que cal potenciar-la perquè és necessària i es valora especialment la realitzada en el mateix centre, sense excloure altres fórmules.

L'avaluació de la tasca docent i el reconeixement de la feina ben feta per part de l'Administració poden augmentar l'autoestima del professorat.

Taula 2: *Altres professionals dels centres educatius*

Es considera necessari que els centres educatius puguin disposar de professionals no docents per tal de donar suport a les necessitats educatives actuals o que puguin sorgir en un futur proper.

Els professionals que treballen a cada escola s'han d'integrar en el projecte educatiu del centre i, a més, convé que rebin una formació específica segons el seu rol.

Taula 3: *L'autonomia del centre*

L'autonomia de centre s'ha d'anar conquerint dia a dia amb la participació de la comunitat educativa, sense por i amb convenciment. Els recursos són necessaris, però no són el més important. És fonamental la capacitat de govern dels equips directius, l'organització del centre i la participació del professorat per tirar endavant un projecte educatiu que faciliti l'adequació a les necessitats de l'alumnat i vetlli per la qualitat de l'educació.

Taula 4: *Les transicions amb els cicles anterior i posterior de la primària*

Es constaten els bons resultats dels plans d'acollida, ja que faciliten als infants, als nois i noies i a les seves famílies la transició d'una etapa a l'altra amb el corresponent canvi de centre.

L'escola de portes obertes facilita la connexió i una bona transició entre el centre d'educació infantil i el de primària i entre el centre de primària i el de secundària, perquè en donar a conèixer els projectes i els possibles itineraris dels alumnes fa desaparèixer les pors i els desconcerts.

La figura del tutor o tutora en aquest procés de transició no acaba d'estar prou reconeguda i és fonamental.

Taula 5: *La relació família-escola*

Els pares i mares, pilars bàsics de la comunitat educativa, han de tenir una bona informació sobre el projecte educatiu de l'escola. Les relacions escola-família estan condicionades pels diferents nivells d'expectatives de cadascun d'ells. És imprescindible una relació de col·laboració mútua i un compromís de participació que requereix una progressiva implicació i una complicitat social. La participació de l'AMPA pot ser un bon recurs per a aquesta col·laboració més global.

Taula 6: *Mitjans de comunicació i educació*

Cal afavorir la presència desacomplexada de l'escola i els mestres en els mitjans de comunicació.

L'escola ha d'aprendre a viure i conviure en les noves situacions que els mitjans de comunicació han generat, sense caure en un malentès servilisme, perquè l'escola té unes finalitats a assolir per si mateixa i unes funcions que li són pròpies, i que difícilment poden fer altres instàncies socials.

Taula 7: *L'educació integral i en valors. Currículum i competències bàsiques*

L'educació en valors és fonamental per aconseguir una formació integral de l'alumne. Els projectes educatius de les escoles han de reflectir els valors que es volen potenciar, tenint present que s'han de poder observar i experimentar i, per tant, s'han de viure. Els valors no només han de ser abordats des de la tutoria, sinó des de tota l'escola i en coordinació amb la família per educar d'una manera coherent.

Es constata que el tema de les competències bàsiques que han d'assolir els alumnes és delicat i no és fàcil, perquè cal descriure unes línies prioritàries d'actuació i relacionar-les amb el currículum a partir de la realitat de les escoles.

Finalment, la presidenta del Consell va cloure l'acte amb unes paraules d'agraïment a tots els assistents per la seva presència i participació activa en els debats. Va destacar i agrair també l'esforç i la dedicació de la Secretaria del Consell en l'organització prèvia i el desenvolupament d'aquesta jornada, i va encoratjar tots els presents a continuar treballant per l'educació dels nostres infants i millorar l'educació primària.