

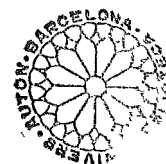
ESCOLA COMUNICATIVA

L'ESCOLA
DE LA SOCIETAT
DE MASSES TELECOMUNICADA

MARTÍ TEIXIDÓ PLANAS

Escola ComunicActiva

**l'escola
de la societat
de masses telecomunicada**



**tesi doctoral presentada a la
Universitat Autònoma de Barcelona**

director tesi doctoral: Dr. Jaume Sarramona

investigador pedagògic: Martí Teixidó Planas

12-222390

*2

Escola Comunicativa: L'escola de la societat de masses telecomunicada

A d v e r t i m e t

Aquesta investigació educativa té caràcter global. Es una aproximació de caràcter holístic al procés educatiu que es produeix entre l'escola i els mitjans de comunicació de masses. Si l'escola ja és una realitat social complexa difícil de comprendre estudiant-ne petites parts per separat, estudiar el binomi educació escolar - comunicació de masses és complex perquè és un objecte que s'escapa de les mans o del cercle que va parant l'investigador.

No és doncs aquesta una investigació lineal i no segueix la lògica més convencional. Pensem haver desenvolupat el necessari rigor intel·lectual però aquest s'alterna constantment amb l'exemple viu de la situació escolar no fós cas que l'abstracció excessiva ens aïllés de la realitat inefable que és l'escola com a fet de trobada diària d'infants i joves i mestres/professors. Nosaltres mateixos hem pensat que donen voltes a un mateix punt però ha estat necessari per veure'l des de perspectives complementàries. Així anem des de la filosofia de l'educació a l'organització escolar, des del dret de cada infant i jove a decidir la seva vida fins a la conveniència que disposin de taquilles o armaris on puguin deixar amb ordre i cura les seves motxis i llibres.

Això pot semblar a primera vista dispers però esperem haver conduït el plantejament amb rigor científic i amb compromís ètic. Hi ha una gran pedagogia, la que ha quedat escrita a les grans obres i als llibres manuals. Hi ha una lletra menuda a la pedagogia que solament sap cada mestre. Es el "truqui" pel qual li funciona la classe i això no acostuma a tenir entrada als llibres de pedagogia. Certament, cada mestre ha d'aplicar la pedagogia amb el seu estil i recursos personals però algú li ha d'haver explicat els petits secrets que acostumen a ser garantia d'èxit. D'altres però van explicant els "seus sistemes", quan de fet no hi ha hagut cap sistematització i molt poca reflexió. Aquesta obra està concebuda com un combinat de reflexió i de pràctica i per això hi ha constants descripcions i exemples concrets. Tots els exemples són extrets de l'experiència pedagògica pròpia o aliena i és una gran satisfacció poder fer esment personal del treball de tants mestres amb els quals hem compartit temps i preocupacions comunes.

Hem donat voltes i voltes per fer nostre aquest binomi educació escolar - comunicació de masses. Convidem al lector a seguir un procés similar. No cal llegir de manera continuada l'extens nombre de pàgines que no hem pogut reduir més. Massa extens té el risc de no ésser comunicatiu, més breu obliga a separar la teoria de la pràctica. Els resums no deixen de ser abstraccions i perden tot el caràcter dinamitzador. L'objectiu d'aquesta investigació educativa és donar una visió clara per activar innovacions de transformació de l'escola ben orientades i no podem separar teoria de pràctica.

No hem pogut separar el contingut fent annexos: de les descripcions d'observació participant, de les dades quantitatives recollides dels qüestionaris, de les investigacions en comunicació de masses. Remetre al lector a uns documents annexos podria traïr el plantejament de la

investigació. La tecnologia, les possibilitats de l'ordinador, ens dóna una solució. Les diferents expressions de lletra permeten fer salts. Hom pot deixar les descripcions escrites en lletra cursiva però en un moment determinat pot decidir llegir-ho segons l'argumentació concreta. Hom pot llegir tota la anàlisi de la comprovació experimental i solament consultar els quadres de dades quan li sembli oportú. Es pot fer una lectura 'oceànica' seguint les enumeracions estructurades que s'expressen en cursiva, negreta o subratllat, pivotant sobre textos subratllats que donen la idea que s'està tractant o seleccionar per índex.

Aquesta obra es pot llegir començant per on cadascú vulgui. Es un entramat d'aproximacions complementàries i cada part es pot entendre per ella mateixa. Pot faltar tan sols saber amb quina significació exacta s'empren termes com *cultura*, *comunicació*, *pedagogia*, *didàctica* que cal anar a consultar on han estat definits. L'índex, extens i detallat manté l'estructura clàssica d'un índex sistemàtic però reflecteix molts epígrafs que ajudin a lector a trobar allò que li pugui interessar. Els epígrafs particulars estan posats amb intenció comunicativa.

No és una obra per llegir seguida i linealment sinó per successives aproximacions, la manera com es procedeix sobre els mitjans de comunicació. Per ser coherents amb el plantejament comunicatiu de l'obra haguéssim volgut resumir moltes idees en gràfics o pictogrames i pensem que aquest és un estil a desenvolupar pels pedagogs que tendim a ésser massa feixucs en una societat lleugera en un primer contacte. Francesco Tonucci ha produït excel·lents manuals de pedagogia amb imatges. Per fer-ho en tira còmica haurem de fer equip amb algú però hem assajat ja la realització de gràfics conceptuals que no són per dir-ho tot sinó per fer pensar a tots. Posem en pràctica procediments que activen

estils cognitius fins ara poc atesos: llenguatge evocador, termes gràfics, metàfores, experiències directes, diagrames...

Hem fet aquest advertiment previ que pensem que justifica l'adopció d'una estructura poc convencional en un treball acadèmic. Amb tot, la voluntat de rigor acadèmic hi és en tot moment i es tracta justament d'això, de comprovar fins a quin punt a partir d'una presentació aproximativa i més dispersa és pot arribar a un plantejament en profunditat. Però alhora voldriem que fós un plantejament comprensible i suggerent per a tot mestre. No endebades hem assajat diversitat de mètodes d'investigació en una perspectiva de triangulació. Ha estat un esforç gran però esperem que sigui una portació a la pedagogia i a l'escola.

A m b a g r a ï m e n t

Tota activitat de cultura és patrimoni col·lectiu i ha estat produïda de manera cooperativa. Ningú fa res de res i ningú aporta cosa o pensament totalment nou. Si he pogut arribar a una realització de la que n'estic content, ha estat gràcies a la contribució de moltes persones. N'esmentaré algunes, les que sóc capaç de recordar en aquest moment. A aquestes i a totes les persones que m'ha ajudat: Gràcies !

En primer lloc, les meves Maries:

La Maria-Eulàlia suport constant i disponibilitat permanent que ha estat la millor ajuda i col·laboradora. Sense el seu suport hagués abandonat fa temps. La seva ajuda va de la lectura i crítica dels textos a les flors que ha procurat que hi hagués a la finestra on posava la vista quan no sortia la frase adequada.

La Maria-Pau que no ha arribat a entendre perquè no acabava mai aquest treball però ha procurat no detorbar-me i m'ha esperat per jugar, cantar o passejar quan feia una pausa.

Han guiat la meva recerca:

El doctor Jaume Sarramona, director d'aquesta tesi doctoral. M'ha donat pistes documentals de gran valor, m'ha connectat amb els treballs de la Unesco en matèria de comunicació, m'ha exigit rigor metodològic, ha respectat molt el meu projecte fent-lo també seu i en dues ocasions va expressar públicament que aquest treball arribaria a terme. Van ésser injeccions d'ànim oportunes en moments crítics.

El doctor José Tejada que m'ha dedicat hores en el disseny dels qüestionaris i en la part de processament estadístic que s'ha llegit amb interès i m'ha fet comentaris que per damunt de tot donen seguretat.

El doctor Octavi Fullat que en el curs de doctorat va valorar una primera anàlisi filosòfica de l'escola i va acceptar de llegir els capítols corresponents fent-me anotacions precises.

El doctor Miquel de Moragas que va activar la en va reflexió comunicativa en algunes conferències a mestres que vaig poder ampliar en el curs de doctorat i en va donar informació documental.

Han estat mestres meus amb els seus ensenyaments:

Lluís Ma. Xirinacs amb la seva 'síntesi general interdisciplinària'

Miquel Porter-Moix amb les seves explicacions entusiastes del cinema.

Enric Frigola amb aquells anys de programes infantils de ràdio i televisió tant comunicatius.

Pilar Benejan amb les seves classes sempre comunicatives farcides d'exemples vius i ben analitzats.

Heu après treballant junts:

Molts mestres de diverses escoles en tots els anys d'exercici professional com a mestre i com a inspector. De manera particular, els mestres citats en aquesta obra i les experiències d'ells recollides són un acte de reconeixement.

Han facilitat el meu treball d'investigació:

Els directors i mestres de les escoles visitades que han acceptat la meua observació participant abans de saber on arribaria. Han posat confiança en mi i espero no haver-los defraudat.

Estan esperant el resultat d'aquest treball perquè volen una escola millor per al nostre país:

Lluís Busquets, inspector d'educació; Margarida Muset, inspectora d'educació; Paco Ramon, mestre coordinador del CRP-Anoia; Manolo Royo, director d'escola.

S'han mobilitzat per ajudar-me en l'operació final:

El Francisco Herreros que ha tret de l'ordinador els dissenys gràfics que jo havia imaginat.

La Maria-Eulàlia Palau que ha corregit, imprès i n'ha descarregat de tot allò que estava a la seva mà de fer.

La Montserrat i l'Agustí que estan a punt per convertir aquests papers en el llibre més maco que hagin pogut relligar i enquadernar.

A tots ells gràcies. La seva generositat m'obliga a seguir i a estar disponible per a tots esmerçant les energies que calgui per millorar una mica aquest nostre món.

Ciutat Badia, 4 d'abril de 1992

ESCOLA COMUNIC*ACTIVA / DIAGRAMA DE PROCES I EXTENSIO

Capitol 1

Capitol 2

P
R
E
V
I
S

MOTIVACIO: OBJECTIU INICIAL
CONCLUSIONS GENERALS

METODOLOGIA
INVESTIGACIO

Capitol 3

E
S
C
O
L
A

A
N
A
L
I
S
I

E
S
T
U
D
I

M
C
M

F I L O S O F I C A	SOCIO CULTU RAL	PSICO- PERSONAL	PEDAGOGICA CURRICULAR	DIDACTICA TECNO- ORGANITZATIWA	SUPLEN CIA ESCOLA	C E S C O L A
--	-----------------------	--------------------	--------------------------	--------------------------------------	-------------------------	---------------------------------

Capitol 4

INVESTIGACIO COMUNICACIO DE MASSES	EDUCACIO EN MATERIA DE COMUNICACIO A 7 INFORMES	EDUCACIO EN MATERIA DE COMUNICACIO A 16 PAISOS	US I CONSUM M.C.M.	MCM. I PRAC TICA ESCOLAR	MO DEL D'IN TER VEN CIO
--	--	---	--------------------------	--------------------------------------	--

Capitol 5

A
N
A
L
I
S
I

L'
O
B
S
C
R
V
A
C
I
O

PROJECTES REALITZACIONS EXPERIENCIES ESCOLARS	OBSERVACIO PARTICIPANT DE DEU ESCOLES	CONTRASTACIO EMPIRICA I EXPERIMENTAL	E X P E R I E N C I A S
--	--	--	--

Capitol 6

S
I
N
T
E
S
I

M
O
D
E
L
L
P
R
O
J
E
C
T
E
S

C
O
M
U
N
I
C
A
-
A
C
T
I
V
A

E
S
C
O
L
A

CONCLUSIONS GENERALS			
30 INDICADORS DE L'ESCOLA COMUNIC*ACTIVA			
23 VARIABLES D'ANALISI DE L'EDUCACIO COMUNIC*ACTIVA			
EXPERIENCIA COMUNIC*ACCIO GLOBAL (3-8 anys)	PROJECTE D'ORGANITZACIO COMINIC*ACTIVA 12-18 anys EDUCACIO SECUNDARIA	PROJECTE CREDITS CURRICULARS	CURSOS FORM. PROF.

L'ESCOLA COMUNIC*ACTIVA

V O L U M 1

Capítol 1. MOTIVACIO , OBJECTIU I CONCLUSIONS DE LA RECERCA EDUCATIVA	001
1.1. Motivació i objectiu inicial	003
1.2. Conclusions generals finals	015
♦ ESCOLA I SOCIETAT DE MASSES TELECOMUNICADA . . .	015
conclusions generals	
Capítol 2. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIO EDUCATIVA . .	035
2.1. Marc de referència experiencial i marc teòric conceptual	037
2.2. Objecte i objectius de la investigació	041
2.3. Perspectiva científica. Opció metodològica múltiple	045
2.4. Procés d'investigació seguit	059
♦ Model d'investigació didàctica	074
Capítol 3. SITUACIO ACTUAL DE L'ESCOLA I DE L'EDUCACIO DELS CIUTADANS	085
3.1. Anàlisi filosòfico-antropològica	087
3.2. Anàlisi social-cultural	105
♦ Educació - Comunicació - Cultura : les funcions que defineixen la vida social . . .	111
A la recerca d'una alternativa cultural	126
3.3. Anàlisi psico-personal	139
aprenentatge significatiu	147
diversitat d'estils cognitius	153
exigència i societat permissiva	165
3.4. Anàlisi pedagògico-curricular	181
l'avorriment a l'escola	181
el valor de l'educació informal	199
l'escola: educació, comunicació i cultura . . .	207
els continguts de l'educació escolar	221

l'escola sense pedagogia	226
identificació amb la tasca escolar	241
el currículum escolar	252
educació per al treball i per al lleure	268
3.5. Anàlisi didàctica i tecno-organitzativa	275
la pobresa de l'escola en una societat de tecnologia i béns de consum	279
l'escola sense cultura organitzacional	313
el mestre/professor organitzador de situacions d'aprenentatge	333
3.6. Instàncies de suplència de funcions escolars	357
l'aprenentatge d'idiomes	358
l'aprenentatge de mecanografia	364
l'aprenentatge d'informàtica	366
l'aprenentatge de tècniques d'estudi	370
l'aprenentatge de mantenir el cos	375
instàncies de complementació d'educació no formal	379
3.7. Els costos d'una escola poc eficaç	389
costos econòmics	393
costos psicològics	396
costos socials	407
costos ambientals	411
Capítol 4. EDUCACIO ESCOLAR I COMUNICACIO DE MASSES	415
informació - formació - coneixement - saviesa	423
4.1. Què sabem de la comunicació. La investigació sobre comunicació de masses	429
la recerca convencional	431
la teoria funcionalista	442
♦ Roda estructural dels M.C.M.	453
la teoria crítica	458
Els estereotips del relat televisiu	464
la teoria culturoològica	473
la perspectiva dels estudis culturals	477
la teoria comunicativa	481
Tendències actuals de la recerca comunicativa	487
La recerca comunicativa referida a infants i joves	492

Primacia de la Informació i Noves Tecnologies . . .	497
◆ Diagrames per pensar i projectar	508
4.2. L'educació en matèria de comunicació a 7 informes de caràcter internacional	513
♣ l'informe Unesco: Faure - 1972	515
♣ l'informe Unesco: MacBride - 1979	527
♣ l'informe (France): Nora-Minc - 1978	547
♣ l'informe del Collège de France - 1985	554
♣ l'informe del C.I.D.E: Coombs - 1884	566
♣ l'estudi prospectiu Unesco - 1981	583
♣ la declaració mundial de Jomtien - 1990	590
4.3. L'educació en matèria de comunicació: projectes, problemes i realitzacions pràctiques a 16 països	595
la perspectiva de la inculcació	602
la perspectiva d'espectadors crítics	609
la perspectiva dels mitjans d'ús comunitari	639
la perspectiva del coneixement àudio-visual	654
4.4. Els infants i joves: Us i consum dels mitjans de comunicació	669
4.5. Els mitjans de comunicació en la pràctica educativa	692
4.6. Model d'intervenció ◆ educació escolar - comunicació de masses	719
Del procés mitificador al procés educador de la cultura de masses	729

V O L U M 2

Capítol 5. REALITZACIONS I EXPERIÈNCIES D'EDUCACIÓ EN MATÈRIA DE COMUNICACIÓ A CATALUNYA	739
5.1. Realitzacions i experiències escolars	741
la premsa periòdica a l'escola i la producció de revistes escolars	747
el cinema a l'escola o els escolars al cinema	761

dels còmics o històrietes gràfiques per passar l'estona als còmics per expressar i comprendre en poca estona.	0778
la fotografia i l'àudiovisual com a alfabetització primària a l'escola.	0787
la ràdio, el mitjà que ignora els infants i que és ignorat per l'escola	0806
la música com a contingut de masses, la música un identificador generacional	0822
l'esport un contingut de masses: intergeneracional, interclassista, però sexista	0828
la televisió i el vídeo, el mitjà de síntesi àudiovisual	0831
ordinadors, programes i jocs informàtics a l'escola	0896
cap tecnologia concreta pot aportar un canvi essencial a l'educació escolar	0972
5.2. Estudi d'escoles per observació participant	
Utilització escolar dels mitjans de comunicació	0981
5.2.1. Primer temps: estudi descriptiu d'escoles	0991
Disseny etnogràfic basat en l'observació participant	1009
Hipòtesis prèvies que guien l'observació	1049
Verificació d'hipòtesis i resposta a preguntes	1051
- dues organitzacions alternatives	1123
- primeres respostes	1194
5.3. Comprovació descriptiva i situació experimental.	1201
Noves variables rellevants no previstes	1201
♦ Definició de les variables rellevants, tipus i comportament esperat (23 variables)	1205
Agrupació de variables en factors	1220
Delimitació de la mostra de centres escolars	1226
Justificació de la comprovació empírica i experimental	1228
♦ Qüestionari als alumnes	1238
♦ Prova experimental: mostra documents vídeo	1253
Aplicació del qüestionari. Incidències	1268
♦ Qüestionari als mestres/professors	1287
5.3.1. Segon temps: anàlisi de resultats	1306
Valoracions i comentaris factor a factor	1308
5.4. Experiències no-escolars. Iniciatives que es coneixen pels mitjans de comunicació	1517

Capítol 6. APORTACIONS PER GENERAR UN NOU MODEL D'INSTITUCIO ESCOLAR	1583
◆ Trenta indicadors de l'Escola Comunic*Activa	1585
◆ Ressenya de les aportacions teòriques noves fetes en el desenvolupament	1599
◆ Ressenya de projectes d'aplicació immediata	1601
 Bibliografia	 ****

V O L U M 3

D o c u m e n t s

DESENVOLUPAMENTS QUE JA S'APLIQUEN O ES PODEN APLICAR

Document 1	EXPERIENCIA - PROJECTE DE COMUNICACIO GLOBAL AL PARVULARI I CICLE INICIAL D'EGB. <i>LA TV: EL CENTRE D'INTERES NO PREVIST.</i>	1605
Document 2	PROJECTE D'ORGANITZACIO ESCOLAR EN CLAU DE COMUNIC*ACCIO. ETAPA D'EDUCACIO SECUNDARIA	1679
Document 3	PROJECTE DE CREDITS CURRICULARS D'ESTUDIS SOCIALS I COMUNICACIO AMB UTILITZACIO DE LES NOVES TECNOLOGIES	1833
Document 4	PROGRAMES DE CURSOS DE FORMACIO DE MESTRES I PROFESSORS	1855

V o l u m 3

Documents

**APORTACIONES PER GENERAR
UN NOU MODEL
D ' INSTITUCIO ESCOLAR**

Document 1

**EXPERIENCIA DE
COMUNICACIO GLOBAL
Parvulari- Cicle Inicial d'EGB**

**LA TELEVISIO:
EL CENTRE D'INTERES NO PREVIST**

**EXPERIENCIA DE
COMUNICACIO GLOBAL
Parvulari- Cicle Inicial d'EGB**

**LA TELEVISIO:
EL CENTRE D'INTERES NO PREVIST**

INFANTS DE QUATRE ANYS SENSE LLENGUATGE. TENEN PENSAMENT?

La situació de partida està en una classe d'infants de quatre anys que inicien el Parvulari l'any 1983. Alguns fins aleshores havien estat a casa amb la família, d'altres havien assistit a una llar d'infants. La llengua familiar és la castellana però els infants no tenen expressió, no parlen tampoc castellà. No responen a preguntes que fa la mestra sobre les coses de cada dia:

- ¿Qué has comido, Vicente?
- Comida. [*co m_iida*]
- ¿Qué hiciste ayer domingo, Eva?
- Nada. [*nara*]
- ¿De qué color es tu camisa, Jonhatan?
- No sé. [*no tsé*]
- Marcos! ¿Qué es esto que vemos en el dibujo? (assenyalant una cuina sobre el dibuix de la fitxa que tots tenen)
- Para hacer los macarrones. [*passé o macarone*]

Sense llengua també es pot viure
Infants abandonats per mimats

No eren uns alumnes especials. El Vicente era un nen de família gitana ben situada, varó, que seguia a dues nenes i per tant sobreprotegit per totes bandes. L'Eva era una nena que sempre estava al carrer. El Jonhatan era el desè germà entre dotze i al carrer tot el dia s'espabilava. El Marcos era un nen obès, trenta set quilos, d'una família amb bon sou i una mare contenta de tenir un fill tan "rollizo" al que justificava cada dia quan es feia pipí a la classe i deia que era petit.

Era el conjunt d'alumnes d'una classe d'un barri obrer entre els quals hi havia qui tenia els pares en atur però d'altres, la majoria, els pares dels quals tenien un treball estable i un nivell de vida que els permetia pintar el pis tot sovint, disposaven d'automòbil i ja alguns disposaven de vídeo. Els alumnes de tots els grups arribaven cada curs amb menys llenguatge oral. No es tractava de malformacions o especials dificultats, al menys en la majoria.

En general eren infants impulsius i desfrenats quan se'ls deixava i aturats i encantats quan la mestra se'ls adreçava. Tot els cansava, no tenien ganes de fer res però quan se'ls deixava s'envalaven, s'excitaven; pel pati corrien sense orientació a impulsos o seguint una crida improvisada ara d'un, ara de l'altre.

Ben mirat eren nens molt consentits, mimats. Les mares relataven que no els agradava menjar ni això, ni allò. Eren nens de llet, de galetetes., de 'bollitos'. Nens, la majoria

dels quals, arribaven a l'escola estirats de la mà, fent el ronse. Les mares els hi feien tot, els descordaven l'abric, els havien de posar la bata. Al sortir de l'escola però algunes mares es quedaven a xerrar i entretant algun infant s'enfilava a un arbre o arrencava les branques d'un arbust. La mare li feia un crit: -Niño!, deja eso que te van a reñir!

Al poc temps de començat el curs ja ningú arribava tard, ja no s'atrevien. Els infants faltaven al matí i quan a la tarda es preguntava a les mares deien: -Es que no se encontraba bien; -Tenia una décimas de fiebre; -Yo me he ido a trabajar i su hermana... ya ves.

Era cada dia més difícil desenvolupar una acció escolar dinàmica i positiva que cada dia es veia més agreujada. D'una banda, aquests alumnes passius, aquests alumnes fofos eren cada vegada més. De l'altra, cada curs entrava un grup-classe més reduït: vint-ivuit, vint-i-quatre, divuit . Els que realment disminuïen eren els infants que segueixen, que tenen més interès, els infant de pares i mares que es preocupen de l'educació dels fills. El pes específic dels alumnes mal habituats, desestructurats, sense llenguatge oral, impulsius i alhora passius dins del grup era creixent.

Sembla impossible que es pugui viure sense llenguatge oral. Aquests alumnes dels quals parlem podien viure fins als quatre anys amb un llenguatge oral totalment primitiu: poques paraules, sons identificatius no articulats, rabiets i morros... Era tot el que necessitaven per aconseguir el que volien: menjar allò que els agradava, que no els

dutxessin massa sovint, que els compressin llepolies i que els deixessin fer mandrosament. No necessitaven més llenguatge.

El seu millor i únic amic: la televisió

Tampoc tenien qui els parlés. Els avis no hi són o no expliquen contes doncs han perdut el seu paper social, els germans grans aparten els petits, els pares hi són molt poc, el temps just per renyar i les mares aguanten els seus fills amb ajuda del cangur electrònic: la televisió. Aquest és l'únic personatge que dedicava temps als infants.

Els infants no responien a preguntes de la seva vida diària, no tenien consciència de sí mateixos i de les seves accions. Però va ésser un gran descobriment veure que sí que responien a alguna cosa, que vivien: sabien que li havia passar a l'Espinete, personatge entranyable del programa infantil "Barrio Sésamo" que emetien cada tarda a Televisión Española.

Sense que ho expliquessin massa bé, però podien identificar que l'Espinete no es volia rentar o que Chema, el forner els havia repartit bollos, o que hi havia dues bessones que sempre en feien alguna per fer la punyeta. Calia doncs com a mestra seguir el programa per poder tenir guió de conversa amb els infants. Aquest guió és el que els atrapava i com més preguntava més s'hi fixaven.

Els temes de conversa matinal giraven mols dies entorn de "Barrio Sésamo" i s'aprofitava qualsevol tema o contingut per desenvolupar una activitat escolar. Algunes eren pensades sobre la marxa, d'altres cercant una fitxa adient d'entre el plec de fitxes escolars editades que teniem per

fer. De fet, tot veient el programa una tarda, no era especialment difícil tenir alguna idea per al treball escolar del dia següent. Solament calia veure el programa de televisió, el que estaven veient els infants a casa seva. Una nova manera de preparar la classe.

Si això era així l'any 1983, amb una oferta de dos canals de televisió, posteriorment varem tenir els canals de televisió en català i amb l'entrada en funcionament dels canals privats avui, el 1991 la pràctica del cangur electrònic per a infants pot cobrir totes les tardes, el despertar dels matins, el feineig del dissabte (al mercat ella i a revisar el cotxe ell) i el descans dels pares dels matins de dissabte i diumenge.

L'escola amb uns centres d'interès fòssils

Ningú no posa en dubte que al Parvulari l'aprenentatge s'ha d'organitzar a partir de centres d'interès. Ningú ho posa en dubte avui quan fins a principis dels anys setanta encara hi havia moltes escoles on els infants feien palos, palotes i mostres. Això dels centres d'interès, proposat per Decroly a principis de segle, ha trigat molt a arribar a totes les escoles. Poser de fet no hi ha arribat com a concepció pedagògica. Han arribat això sí les fitxes de les editorials, nombroses, extenses, profusament il·lustrades i han desaparegut les cartilles de lectura sil·làbica, aquells quaderns on hi eren totes les possibles sil·labes de la llengua.

L'escola, la casa, la tardor... són els tòpics de tots els blocs de fitxes sorgits de la iniciativa de bons mestres però que són com fòssils d'unes activitats vives que tenien atractiu en un altre context. Es possible que algun mestre encara aconseguixi un bon aprenentatge amb aquests centres d'interès. Serà en els casos de molt bon mestre i bons alumnes. Es a dir, mestres amb una gran capacitat professional que treballen amb alumnes de famílies ben estructurades que han donat als seus fills llenguatge oral i comunicació abans dels quatre anys.

Cada vegada és a més ambients que els pares no saben estimular els seus fills i hi ha molts mestres que no han adquirit la necessària seguretat professional perquè els falten models de referència.

No podem dir que els continguts de les fitxes siguin centres d'interès per als infants ni que la mestra els presenti amb gran claredat. S'ha perdut el nexa entre necessitats fonamentals i centres d'interès que assenyalava Decroly. A la societat de l'abundància i de consum les necessitats fonamentals queden encobertes i suplantades per moltes necessitats creades. Els interessos inicials dels infants, igual que els dels adults poden estar orientats per consecucions induïdes, efímeres i poc fonamentals.

Seguint el mateix Decroly, cal partir d'allò que interessa als infants i la tasca educadora consistirà en un primer temps en anar a cercar les autèntiques necessitats personals. Però si l'infant no té altra cosa que un interès efímer, el que veu a la televisió per exemple, hem de començar per aquest. Nosaltres sabem que l'infant necessita parlar, que necessita ésser escoltat, que necessita conèixer el món natural i cultural que l'envolta (observació), que ha de comprendre les relacions entre les coses, els éssers vius

i les persones (associació) i que ha de poder jugar, fer, explicar i proposar (expressió) en un indeturable curs de creixement personal.

Un repertori de contes rutinari o d'una altra època

Quan a l'escola es vol habitar a escoltar i estimular la imaginació és fa ús d'un repertori de contes creat en una societat rural on les necessitats, els sentiments i les relacions entre les persones eren ben diferents de les d'avui. Explicar alguns contes és fer arqueologia literària o antropologia cultural. ¿Com podem explicar avui contes de llops quan el llop és una espècie protegida i que ens és mostrada en excel·lents documentals? ¿Com podem explicar contes de reis boníssims o malvats o de princeses encantadores quan els infants veuran per televisió els reis d'Espanya o la princesa Lady Di? ¿Com podem explicar avui contes de gegants i ogres i després anar de festa major a veure gegants, capgrossos i diables a la cercavila?

Hem d'admetre que estem seguint un repertori rutinari per bé que també algunes produccions de televisió per a infants es creen amb la mateixa rutina. Altra cosa és que malgrat tota la modernitat, hi ha uns temes recurrents que intenten explicar l'enigma humà: la bondat, la maldat, la por, el valor, la generositat, l'egoisme... Són temes que solament podem explicar en clau de metàfora i més als infants però s'han d'explicar en un context aplicable per als infants. En aquest sentit, el programa "Barrio Sésamo" és de les millors produccions que s'han dut a la pantalla de televisió i els contes del mestre Gianni Rodari els contes fantàstics que els infants d'avui poden entendre, que els fan gaudir i que els donen claus per a la seva vida real.

No es pot aprendre a llegir la llengua que no es parla

La idea de l'escola està lligada a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Aquest és el test fonamental que tots els ciutadans apliquen per valorar l'eficàcia de l'escola en els nivells inicials; després seran les matemàtiques, el coneixements de les capitals del món i tants d'altres aprenentatges clàssics i típics de l'escola.

Això era correcte així quan es donava per suposat que els infants anaven a escola parlant, força i bé. Parlar força i bé no és tenir llistes de paraules sinó estructures de comunicació, frases funcionals, frases fetes, expressions metafòriques i capacitat per aproximar-se al significat d'una paraula nova en un context conegut. Però si els alumnes arriben a l'escola i encara no parlen, si solament fan servir les paraules justes per a fer designacions i encara són paraules incompletes i mal articulades, els mestre no podem anar de dret a l'aprenentatge de la lectura i no podem dedicar-nos a endevinar lletres. El llenguatge és abans que tot comunicació. La classe ha de ser un entorn ric de comunicació si els alumnes ja venen capacitats i ha d'ésser un entorn estimulants de la comunicació per aquells que estan vivint un ambient familiar d'incomunicació o d'una comunicació primitiva feta a base de paraules i expressions juxtaposades, morfològicament mal articulades i no combinades sintàcticament.

Això que exposem es refereix als infants de parla familiar castellana que havien d'aprendre en llengua castellana per bé que després també aprendrien la llengua catalana. Ara bé, el model d'immersió amb el qual els alumnes de parla familiar castellana tenen com a llengua base d'aprenentatge la catalana encara exigeix més atenció a la consolidació d'una llengua oral per tal que pugui aprendre's la seva forma escrita que és sempre una forma substitutiva de la llengua parlada.

En els darrers anys han estat moltes les escoles de Catalunya, d'ambients obrers perifèrics a la gran ciutat on la llengua ambiental és el castellà, que han passat a fer l'aprenentatge en català. Han intervingut moltes variables en aquesta decisió i no es tracta d'analitzar-les aquí. En conjunt, però, pensem que hi ha hagut o bé superficialitat o bé voluntarisme innocent en el moment de prendre la decisió. No s'ha previst una estratègia didàctica prou estudiada on s'articulessin els adequats procediments d'ensenyament i els recursos culturals i pedagògics prou amplis per provocar uns processos d'aprenentatge seqüenciats i progressius arrelats a l'ambient dels alumnes.

L'oferta d'assessorament extern per part de l'Administració Educativa s'ha multiplicat arreu i ha anat reconduint allò que s'hagués hagut d'haver dirigit des de dins i des del primer moment. Malgrat tot, malgrat les marrades i les imprevisions, s'ha fet un salt qualitatiu socialment important: garantir que tots els futurs ciutadans adults tinguin com a seva la llengua catalana igual que la castellana per tal que puguin ésser ciutadans de primera categoria, de categoria única.

De no haver forçat la situació a l'escola ens arriscàvem a que hi hagués ciutadans de primera categoria, capacitats en llengua catalana i castellana, i ciutadans de segona que solament haurien desenvolupat la llengua castellana. Així, malgrat que la societat adulta s'ha integrat poc en l'ambient lingüístic (els mitjans de comunicació segueixen essent en llengua catalana o castellana, llevat d'alguns mitjans d'abast local o comarcal), l'escola educa els ciutadans per a formar part d'una única comunitat cultural i lingüística.

UN PROJECTE INCERT: SEGUIR ELS INTERESSOS DELS INFANTS

Una fonamentació sòlida: Observació - Associació - Expressió

La realitat dels alumnes i l'evidència de la falta d'eficàcia de l'escola fins i tot en aquells enfocaments d'escola activa exigien un canvi de model didàctic. Ni l'experiència acumulada ni la capacitació professional adquirida eren suficients per aconseguir una dinàmica positiva a l'aula. Era molt fàcil abandonar-se al desànim i seguir amb rutina les formes didàctiques convencionals auto-justificant-se en la falta de qualitat dels alumnes enyorant els alumnes de quinze anys abans.

Convertir en projecte una escola basada en els interessos, els efímers interessos dels alumnes era una operació arriscada sense garantia d'èxit. El model escolar après amb

Decroly s'havia de revisar totalment respecte als grans centres d'interès. Ara es tractava de centres d'interès petits, mínims. Els passos proposats per Decroly en l'actuació didàctica seguien essent consistents: Observació, Associació i Expressió i calia agafar-s'hi per no perdre l'orientació.

La primera observació de l'infant no és la natura amb els seus canvis de vida, no és la gent amb el seu treball de cada dia. La primera observació de l'infant va adreçada a la capsa màgica, a la televisió que presenta dibuixos i imatges de la realitat plenes de color, amb ritme trepidant i músiques efectistes. La primera observació de l'infant és possible que vagi adreçada als programes més passatemp, als que no demanen cap esforç, als que no donen cap informació.

Els infants veuen a casa la televisió sense parlar-ne amb els pares. La programació de televisió és més aviat estratificada: programes per infants, programes per joves, programes pels pares, programes per les dones que resten a casa... L'esquema de programació de la televisió fragmenta l'audiència si bé els pares accepten que els infants es quedin al sofà fins adormir-se per tal que no empipin sortint i tornant a sortir de la seva cambra. Els pares no segueixen gens els programes infantils; saben que hi ha ninots i pensen que es tracta de passatemp innocents. Ni s'adonen que algun programa infantil no és tal sinó, per exemple, les obsessions mentals d'un adult immadur en format de dibuixos animats⁴

⁴ Per a més informació vegeu sinó "El doctor Slump" que són les històries d'un calent mental o les obsessions de *voyeur* del mestre de Songoku a "Bola de Drac Z" especialment adreçades als infants dins la programació infantil. Cosa diferent són "Los Simpson" que amb continguts similars però més variats s'emeten en franja horària de població adulta.

Hi ha també molts programes infantils on el llenguatge és mínim i marcadament estereotipat i no serveix per a desenvolupar llenguatge. Els infants però sembla com si ho veiessin tot pla, tant si hi ha llenguatge com si no. L'àudiovisual de televisió, per ell mateix, no ensenya a parlar ni motiva a fer-ho. Altra cosa és si a partir del contingut vist i sentit establím un diàleg que activi el llenguatge i matèria per fer-ho ni pot haver.

Es tractava d'intentar incorporar aquesta observació habitual, substitutiva de l'observació natural, a l'escola i sotmetre-la al procés d'associació: parlar, recordar altres coses, fer referència a vivències, anar a observar realitats d'allò que em vist per televisió.

A partir d'aquí introduiríem alguns materials de treball escolar convencional: fitxes amb dibuixos, escenes... Però el més important era activar l'expressió oral i completar-la amb l'expressió corporal i plàstica creant un ambient propi i compartit a l'aula.

L'escola havia d'ésser un entorn social d'elaboració racional i afectiva de les observacions i vivència que l'infant ja porta. La vida en grup i l'animació d'un adult constituïen un entorn que ho havia de fer possible. Confiàvem així ajudar a conèixer i comprendre: àmbit cognitiu i també confiàvem desvetllar nous i més consitents interessos de coneixement i acció: àmbits afectiu i psicomotor.⁵

⁵ Confronteu taxonomies dels objectius de l'educació. Nosaltres tenim presents les de Bloom i Krathwohl que durant anys ens han permès reflexionar i sistematitzar l'acció pedagògica.

Descripció de la situació i procés seguit en el desenvolupament de l'experiència

Descripció de l'escola

Un centre públic de Ciutat Badia, polígon residencial obrer creat el 1975 amb uns 20.000 habitants i amb vuit centres escolars tots públics. El C.P. Antonia Machado és un dels centres posates en funcionament en una segona fase. De fet, està edificat en solar exterior al que és el polígon i es va nodrir el 1981 de matrícula resultant del repartiment d'alumnes de les escoles més centríques sobrecarregades. Aquest centre havia arribat a tenir tres línies completes però el 1983 tenia dues línies a Parvulari i Primera Etapa d'EGB i tres a la segona Etapa: 23 unitats ateses per 27 mestres amb una població escolar de poc més de sis-cents alumnes que començava a disminuir ràpidament.

Les quatre unitats de Parvulari estan situades en un edifici escolar autònom complet que disposa d'un gran distribuïdor i de zona de pati pròpia amb sortida independent. A partir de 1988 el Parvulari té una única línia i l'edifici és compartit pels parvularis de dues escoles sense cap coordinació.

El C.P. Antonio Machado va haver d'atendre una població escolar molt massificada a l'inici i amb dificultats evidents. La població escolar s'ha anat estabilitzant. La plantilla de mestres també ha sofert continus canvis si bé s'ha anat estabilitzant. No hi ha hagut mai direcció pedagògica clara i moltes de les experiències han estat més

l·ligades a iniciatives personals, eficaces o no, que a projectes d'escola. El centre va aconseguir tres adjudicacions d'equipament del Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament entre els anys 1984 i 1988. Ha figurat entre els centres que duïen a terme experimentacions preferents però els seus resultats no els han vist ni els mestres de l'escola.

L'experiència aquí descrita és va iniciar a una aula i per iniciativa autònoma d'una mestra del centre. Atès que no va aconseguir el suport de l'escola es va procurar els propis mitjans. L'experiència va anar essent assumida pels mestres que ho varen voler de la mateixa manera que va deixar indiferents a d'altres. D'entre els que curs a curs passaven pel Parvulari fins arribar a ser una experiència de tot el Parvulari i Cicle Inicial d'EGB . També ha passat a ésser una experiència de mestres de Parvulari i Cicle Inicial d'altres escoles properes, alguns dels quals s'havien iniciat al Parvulari del C.P. Antonio Machado. Allà acudien a buscar iniciatives i orientacions, trobades que varen prendre la forma de curs-seminari.

Estata inicial 1983 - 1987

L'estapa inicial corespon al període d'ensenyament amb el grup de parvulari que feia l'aprenentatge en llengua castellana en el moment que l'escola oferia un grup d'aprenentatge en català i un grup d'aprenentatge en

castellà. Eren els alumnes d'ambient familiar més limitat, els de pares més insegurs i indecisos a l'hora de considerar la conveniència d'aprendre en català.

En aquesta etapa els infants feien l'aprenentatge inicial en llengua castellana. Això no obstant, ja s'incorporava la llengua catalana amb molta cançó i alguns contes enregistrats. Això no suposava un temps específic; es superposava als temps de treball personal (treballs escrits o manipulatius). Mentre pinten, punxen, retallen... escolten cada dia cançons i contes en català. (El millor menú de rondalles i cançons era el que servien en Xesco Boix i el grup "Ara va de bo".

Posteriorment, i per aprofitar emissions de dibuixos en català, es demanà a mares que enregistrassin en vídeo alguns programes segons els indicava directament. TV3 va fer unes bones emissions en aquella època inicial (1984), cosa que no fa avui. Amb periodicitat quinzenal en sessió de tarda, tot el grup ens traslladàvem a casa d'un dels alumnes. La mare ens rebia i els 28 alumnes seien a terra del menjador. Es passava un programa curt i tot seguit es feia un treball de comprensió i llenguatge. Això era un model d'intervenció de cara als pares que eren presents a la sessió.

Aquestes sessions tenien un valor social afegit gens menyspreable però els costos de desplaçament i temps eren molt alts. A partir de la disponibilitat de magnetoscopi a l'escola es va modificar el procediment.

A partir de 1987 els infants inicien l'escolaritat en llengua catalana i això m'obliga a importants replantejaments en la intervenció pedagògica com a mestra. Els infants arriben expressant-se solament en castellà i em

proposo incorporar-los el més aviat possible a la llengua catalana. Això no obstant, cal evitar que se sentin estranys els primers dies i cal acollir-los en la seva llengua evitant que inhibeixin totalment els seus recursos expressius. Darrera hi ha un principi pedagògic fonamental. Si el llenguatge configura el pensament, aturar el llenguatge pot significar una regressió o bloqueig de l'activitat de pensar.

A partir del curs 1988-1989 enregistrem programes de cadena de TV en llengua catalana. Aquests programes són vistos amb els alumnes en sessió de classe i segons la qualitat dels programes els aprofitem per introduir estructures de llenguatge o continguts culturals.

Etapa de consolidació 1987 - 1991

La utilització de programes de cadena de TV i de vídeos ha quedat estructurada. Són tres sessions setmanals d'uns 30 minuts. Aquestes sessions són interactives, és a dir, el mestre introdueix les pauses que considera oportunes per preguntar, per aclarir, per remarcar, per guiar l'observació de la seqüència que segueix. Tot això és el que permet la tecnologia vídeo que multiplica exponencialment el valor pedagògic de l'audiovisual. El valor d'un document audiovisual, més enllà del valor intrínsec, és directament proporcional a la capacitat d'intervenció del mestre en relació a objectius d'aprenentatge sense perdre de vista el valor lúdic del mitjà.

El visionat de documents audiovisuals, especialment si formen part d'una sèrie dona molt de joc. Permet un treball general d'ambientació de la classe i estendre el treball a l'àrea d'experiència d'un mateix i d'experiència de l'entorn. L'expressió plàstica i musical també s'hi relacionen en la mesura que puguin seguir mantenint l'interès dels infants però no per una concepció rígida. El document vertebrava la programació didàctica que es va redefinint dia a dia.

La oportunitat de comptar amb un programa que està en antena de TV es desitjable doncs el programa vist a casa es revisonat a l'escola. D'una banda es suma a l'aprenentatge escolar temps de lleure sense cansar l'infant. D'altra banda, les pautes d'observació fetes a l'escola un dia es transfereixen al següent episodi que es veu a casa, sovint en presència dels pares o germans que poden quedar sorpresos pels comentaris de contingut coherent i en llengua catalana que infants de quatre anys verbalitzen .

L'any 1989 s'ha emès la sèrie Pinotxo per Televisió de Catalunya - TV3 que facilitava moltes activitats de llenguatge a l'escola.

L'any 1990 s'ha emès la sèrie Um el dofí blanc per TVE - Catalunya que ha estat molt interessant i encara ara és objecte de revisió i que permet impulsar un centre d'interès de coneixement científic amb infants de 4 a 8 o més anys.

L'any 1991 s'ha emès la sèrie Conan per Televisió de Catalunya - TV3 que ha estat molt interessant i encara ara és objecte de revisió i que permet impulsar un centre d'interès d'educació ètico-cívica amb infants de 4 a 8 o més anys.

Lamentablement, en l'actualitat no hi ha una bona programació infantil en llengua catalana. Els programes estrella de Televisió de Catalunya "Bola de Drac Z", "El doctor Slump", "Els dinos" ni tenen riquesa de contingut ni presenten un llenguatge ric i estructurat. Ben al contrari confirmen que amb crits i paraules deslligades hom ja pot anar pel món.

PRINCIPIIS I OBJECTIUS QUE FONAMENTEN LA PRACTICA EDUCATIVA

Principis Educatius

- ◆ L'aprenentatge escolar a les primeres edats en una societat de llibertats depèn fonamentalment del medi ric i estimulant que posi en acció els capacitats de l'infant. No podem confiar en l'evolució natural de l'infant segons potencial genètic si aquest no viu una situació de necessitat o d'estimulació ambiental.

El medi ve donat per la família i per l'escola de manera immediata per a l'infant. Si ambdós són estimulants no hi ha dubte que es posaran en joc les capacitat naturals. Si la família és estimulant s'entra a l'escola amb una bona trajectòria de progrés que solament es pot aturar si

l'escola falla de manera continuada. Si la família no ha estat estimulant, l'infant arriba amb un retard de desenvolupament a l'escola però és possible encara posar-lo a to amb un ambient estimulant alhora que exigent.

Si la família no ha afavorit de manera adequada el desenvolupament de l'infant i en sentir-se censurada desautoritza l'escola estem situant l'infant a la via de la marginació i del fracàs vital.

Fonamentem aquest principi en l'enfoc de la psicologia evolutiva de Wallon que considera a la persona com una unitat en constant interacció diatèctica amb el medi natural i el medi social. Si aquest enfoc va quedar eclipsat quan el va plantejar Wallon en una societat on el treball esforçat era necessari per a la supervivència física, avui ens pot donar l'explicació de la passivitat i falta de desenvolupament de molts infants que viuen en un ambient de sobreprotecció, que tenen més del que han necessitat i que no han tingut estímuls de superació.

Seguint Wallon, els infants entren a l'escola en un estadi de personalisme on es posa de manifest una primera autonomia, la gràcia de saber seduir i el joc simbòlic imitant els adults més propers o, hem d'afegir avui, aquells relats de ficció que els han donat models. Quan ja inicien l'Educació Bàsica es deslliguen de la dependència afectiva, comencen a raonar i s'obren al coneixement del món exterior interessats en tota mena d'experiències que van convertint en categories de coneixement concret.

- ♦ L'infant viu immers en un context cultural d'estímul audiovisuals i l'escola no pot ignorar l'infant i el seu entorn i iniciar l'acció educativa a partir d'allò que l'infant porta i sap.

Aquest principi educatiu és una interpretació actualitzada de la pedagogia de Decroly. Els centres d'interès cal organitzar-los a partir de la vida de l'infant i d'allò que realment omple el seu interès.

També podem fer esment del mestre Freinet que formula els mètodes naturals de lectura, escriptura i càlcul i que incorpora a l'educació la utilització dels mitjans audiovisuals i les màquines que són presents a la vida cultural i de treball. La iniciativa del 'Llibre de la vida' que Freinet organitza a partir d'aquells passetjos d tarda avui es pot iniciar a partir d'una ficció i d'aquesta anar a l'encontre de la vida, particularment si les ficcions expressen interessos i preocupacions reals de la vida humana.

Encara farem esment del pedagog Freire dedicat a l'educació d'adults. Amb els mitjans de comunicació i allò que es pot saber per ficció, per documental o per noticiari, també els infants petits tenen una cultura pròpia de la qual en poden parlar quan arriben a l'escola. Si l'obrer analfabet ha d'ésser escoltat perquè té la cultura del treball de cada dia, l'infant, ja l'infant de quatre anys té coneixements i vivències que pot explicar. Es més, pot haver vist allò que no ha vist la mestra, bé perquè ho ha vist a la televisió, bé perquè avui hi ha possibilitats de viatjar i d'una gran oferta d'informació.

- ♦ La motivació a l'aprenentatge escolar no pot prescindir dels materials de comunicació audiovisual. Cal no oblidar que l'infant avui no va a l'escola motivat per llegir i escriure si no ha vist escriure i llegir a la seva família.

Abans que llegir textos escrits els infants estan llegint (percebut) textos verboicònics i fonamentalment icònics. Una pedagogia adequada a les necessitats de l'infant ha de procedir ensenyant a llegir els relats textuais dels mitjans de comunicació de masses que indefectiblement veuen i senten a diari encara que no oixin. Les visions i les sensacions són molt anteriors a les audicions.

Fonamentem aquest principi en els estudis de la semiòtica i la proposta de proveir dels instruments pedagògics per a una educació de cara a la 'llibertat de trascodificació' que proposen Eco i Fabbri de l'escola de semiòtica de Bologna. Cal iniciar l'anàlisi textual dels missatges de comunicació encara que no hi hagi unes regles gramaticals de construcció precisa. L'escola és un magnífic entorn de pluralitat i cada infant pot expressar la seva manera de comprendre el relat televisiu i les sensacions que li desperten.

La lectura i comprensió de la imatge i dels missatges icònics té regles de composició pròpies no coincidents necessàriament amb les regles de descomposició que aplica l'espectador a partir de la seva pròpia cultura i les seves experiències.

L'exercici de comprendre els textos verboicònics aporta una transferència positiva a la lectura i comprensió de textos verbals escrits que s'ha d'iniciar amb

posterioritat. Es fonamentalment un instrument de desenvolupament del llenguatge oral, de vocabulari i el que encara és més important d'estructures expressives contextualitzades.

- ◆ Les estructures de llenguatge verbal són de caràcter lineal i demanen un tipus d'activitat cerebral diferent de les estructures espacials-gràfiques i de l'estimulació musical. Aquestes percepcions es localitzen en hemisferis cerebrals diferents i hem d'afavorir que els infants treballin amb tot el cervell. Així afavorim a tots els infants però de manera particular aquells que justament mostren més capacitat per la percepció espacial i musical.

Fonamentem aquest principi en les aportacions de la psicologia de la percepció: teoria de la forma de l'escola de la Gestalt i teoria factorialista de Thurstone. L'educació de la percepció espacial-gràfica i la integració de diverses percepcions, visual i auditiva ha d'afavorir la seguretat en l'aprenentatge i la seguretat personal de l'alumne al qual se li proposen unes activitats que formen part del seu entorn habitual i que pot aplicar quan surt de l'escola de manera lúdica prolongant així el seu temps d'aprenentatge.

Investigacions recents a diverses universitats de Califòrnia estan aprofundint la qüestió dels estils cognitius així com les possibilitats d'aprendre amb tot el cervell i no donar importància excloent al raonament verbal i numèric de tipus abstractiu.

La utilització de relats de televisió així com els enregistraments de cançons comporten una percepció multisensorial, utilitzen la metàfora, el llenguatge evocador i la fantasia en general que són activitats que es corresponen de manera dominant amb l'hemisferi dret del cervell.

♦ La visió de documents dramàtics en grup i la conversa posterior pot afavorir una comprensió progressiva si fa confrontar el contingut de ficció amb les pròpies vivències i és motiu d'autoconeixement i de creixement personal.

Els relats de ficció tenen un component psicodramàtic i l'infant es veu transportat a l'escena. La conversa a classe dona lloc a expressar les pròpies vivències i els infants ho fan sense els prejudicis adquirits de l'adult. L'espontaneïtat facilita un intercanvi de vivències i la comunicació té un valor de presa de consciència de sí mateix i de les diferències personals.

Fonamentem aquest principi amb les aportacions dels corrents de psicologia humanista, particularment l'Anàlisi Transaccional i el psicograma i sociodrama. Els relats televisius tenen un caràcter simbòlic i ajuden a reviure situacions passades i també a previure situacions possibles.

L'experiència compartida és un dels millors recursos per fer infants O.K.

Finalitat i objectius educatius

La finalitat de l'educació en aquest període de la vida dels infants comprès entre els 4 i els 8 anys és indubtablement una educació integral de totes les capacitats humanes amb el progressiu descobriment de l'entorn natural i social. La vida junts i la intercomunicació en tots els llenguatges estimula les capacitats personals i compensa les limitacions que hi pugui haver a l'ambient familiar.

Al Cicle de Parvulari tota l'acció escolar es centra en desenvolupament personal i social a partir de l'ambient i de les situacions estimulants que proposa l'escola. Un infant que no anés a escola però tingués un ambient ric d'estímuls i relacions podria assolir el mateix desenvolupament. Pensem el l'infant de pagès de fa uns anys, quan eren bon nombre de germans, estava envoltat d'animals i veia com els adults s'aplicaven cada dia a la feina segons l'estació de l'any que percebia amb tots els seus canvis.

Al Cicle Inicial es proposen ja uns objectius educatius que solament poden ésser abastats amb l'acció sistemàtica i amb una intervenció de l'adult que coneix els codis més elaborats de la cultura: llegir, escriure, comptar, mesurar. Aquesta és la funció específica de l'escola però solament la realitzarà eficaçment si els alumnes han tingut un desenvolupament harmònic i complet.

Les àrees curriculars proposades per al Cicle de Parvulari garanteixen un enfocament globalitzat de la intervenció educativa:

- ◆ Descoberta d'un mateix
- ◆ Descoberta de l'entorn natural i social
- ◆ Intercomunicació i llenguatges

La proposta curricular de l'Educació Primària ha de tenir una aplicació semi-globalitzada al Cicle Inicial que es pot concretar en:

- ◆ Llenguatges verbals: català i castellà
- ◆ Experiència i coneixement de sí mateix i dels altres
- ◆ Experiència i coneixement de l'entorn natural-social
- ◆ Expressió múltiple: corporal, musical i plàstica
- ◆ Introducció al llenguatge de representació matemàtic

La intervenció de l'escola al Parvulari no té per objectiu preparar l'infant per a l'Educació General Bàsica sinó contribuir al seu desenvolupament que es produeix per la interacció entre les seves capacitats i l'entorn total on viu (a tota hora i en tot lloc del seu medi ambient).

Si la intel·ligència ha estat finalment definida com la capacitat d'adaptació d'un individu al medi en que viu, cal que l'escola d'avui potenciï el desenvolupament de la percepció dels infants front als productes àudio-visuals que de manera significativa defineixen la nostra societat i en un segon pas podrà també potenciar la capacitat de representació mental per superar els límits de denotació i connotació excessius que imposa la cultura audiovisual.

Criteris d'intervenció educativa en clau de comunicació

- ◆ Partir de l'experiència de l'infant, una experiència que pot ésser fictícia però que viu cada dia.

Això comporta un nou concepte d'experiència de l'infant. La primera experiència ja no és l'experiència viscuda sinó una experiència simbòlica amb la qual es pot haver identificat. Abans d'anar al zoo a veure elefants, tigres o pingüins ja els ha conegut a la televisió o els ha vistos a les revistes.

La primera experiència ja no és natural sinó cultural i moltes vegades tecnològica. Coneix abans l'automòbil que no el cansament resultant d'una llarga caminada; la planxa de vapor abans que la boira o la rosada; el pollastre a l'ast abans que el pollastre viu... El vocabulari inicial es construeix a partir de l'experiència immediata. Caldrà sovint anar de l'experiència tecnològica i artificial al coneixement natural.

- ◆ Donar una llengua nova, la llengua catalana que uns infants no poden rebre en el seu medi familiar i necessiten per ser ciutadants de primera categoria. Aquesta llengua es pot i s'ha de donar de manera lúdica.

L'ambient lingüístic que pot crear la televisió té un caràcter lúdic i ofereix possibilitats d'immersió també a la família. Cal emprar en la mesura del possible els programes infantils o no-infantils (documentals d'animals) que estan en antena i que poden ésser vistos a casa en companyia de pares i germans.

- ◆ Activar l'interès per conèixer i descobrir les coses de cada dia i les que es poden conèixer per la televisió. Convertir l'experiència passiva en activa coneixent directament les coses, la vida, el món, la ciència i les realitzacions culturals de tanta gent.

L'escola pot crear hàbits de verificar de manera directa allò que s'ha vist de manera simbòlica. A l'escola es pot disposar de guies d'animals i de reportatges de revistes que els infants consulten i comenten.

La intervenció de l'adult és molt important per ajudar els infants a destriar poc a poc ficció de realitat i per crear situacions d'experiència directa, a l'escola i fora d'ella.

- ◆ Establir un pont de diàleg, comunicació i intercanvi entre casa i l'escola.

Atesa la falta de criteris d'intervenció educativa en una societat d'abundància, l'escola ha d'assumir una funció orientadora dels pares. A les reunions pedagògiques es fa una presentació de l'activitat de classe enregistrada i els pares poden veure formes d'intervenció per activar el vocabulari i l'expressió en general dels infants.

L'escola també dóna informació de l'interès de determinats programes i de la manera d'intervenir en aquells que no mereixen interès des d'un punt de vista educatiu però que atrauen els alumnes perquè són programes emblemàtics.

- ◆ Coneixement personal de la pròpia identitat i de les relacions que s'estableixen, gratificants o agressives, amb les identitats dels altres.

Aquestes són unes possibilitats noves i inesperades. La resolució de conflictes fins ara s'ha fet sempre amb la intervenció de l'adult que ha hagut de dir què és bo i que no és bo, que està ben fet i què està mal fet. Això es planteja diferents amb la contemplació de relats de ficció que expresen les relacions humanes, les enteses i els conflictes.

En programes de ficció que tinguin un guió elaborat apareixen els arquetips, aquelles maneres de ser que han quedat plasmades a tota l'herència literària. Els infants tenen la possibilitat de veure, oïr i sentir aquest món simbòlic que evoca les seves vivències o l'ajuda a preveure noves situacions.

La intervenció de l'adult, mestra o pares és cada vegada més dialogant. Tots podem expressar punts de vista i hi ha gent que els agrada una manera de fer i a d'altres una altra. L'adult ha d'expressar però algunes posicions per evitar una desorientació total de l'infant però sempre en un clima de diàleg obert.

Alguns dels conflictes de relació habituals entre els infants es poden resoldre fent esment a la metàfora televisiva. Quan es segueix el relat simbòlic es pot preguntar si en la vida dels alumnes s'han donat situacions semblants.

Tot el que havíem assenyalat com a negatiu per a l'educació dels infants pot tornar-se positiu si ho activem.

ORGANITZACIO I DINAMITZACIO DELS ALUMNES A L'AULA

El curs el programem a partir de les capacitats que volem desenvolupar i dels aprenentatges que han d'adquirir els nostres alumnes. Els continguts ens els anirà donant la programació de la televisió sigui d'actualitat informativa o de ficció.

Després de molts anys d'haver organitzat creudes contra la televisió sense cap resultat, ara organitzem la classe partint de la televisió que emeten les cadenes públiques o privades.

A la nostra classe es parla molt, s'ha de parlar molt per aprendre a parlar bé i per poder construir estructures de pensament. La mestra està convençuda que ha d'ensenyar a parlar. Ha de tenir molta cura de construir bé les frases, amb senzillesa i amb encert. Hi ha estones per parlar en veu alta i d'altres per fer-ho en veu baixa. El mestre ha de verbalitzar constantment, tot el que fa.

Preveiem que hi ha estones de treball individual durant les quals podem escoltar cançons. La cançó representa un altre model lingüístic proper a la poesia. Cada dia mentre els nens facin jocs individuals, feines de coordinació mà-ull, o mentre estiguin pintant, podem escoltar cançons d'animació enregistrades en cinta magnetofònica.

Setmanalment veurem tres hores de televisió amb suport vídeo. L'ambient no ha de ser el del cinema: sessió llarga i a les fosques; la sessió ha d'ésser de "vídeo-interactiu". El mestre es el processador de la interactivitat. Preveiem tres períodes dins l'horari disponibles per veure algun

document del que la televisió de cadena està emetent. Comptem preferentment de materials la televisió en en llengua catalana.

Veurem la televisió -si pot ésser- a la pròpia classe o en un altre lloc acollidor i amb claror. Procurarem disposar allà mateix d'una pissarra per guix o per retoladors, per si ens cal dibuixar un esquema o un objecte que surt en l'episodi o document que estem veient.

Les estones que veiem TV aprofitem per parlar. El que veiem ens dona el tema de conversa. També és model de llenguatge. Ja no és només el mestre el model de llenguatge, els personatges que surten a la televisió també donen un bon model d'estructures lingüístiques.

Un capítol d'una sèrie de dibuixos es pot veure en diferents sessions de televisió. Quan hi ha alguna qüestió que no s'entén o que volem remarcar, parem la imatge, tornem enrera i ho tornem a veure. A vegades repetim la frase que diu un personatge. D'altres vegades parem per cantar una cançó que ens ha suggerit una escena.

Les activitats de la classe tenen un centre d'interès, però diferent del que proposen les editorials que han usurpat l'esperit de la pedagogia de Decroly. El nostre centre d'interès és el que suggereix el programa de televisió. Així la motivació per aprendre es pot projectar a les hores de lleure i crear hàbits d'observació, associació i expressió a partir de qualsevol programa.

Hem comprovat com en poques sessions, els infants posen en acció una mena de mecanisme d'atenció comprensiva. Es com si interioritzessin una fórmula operativa que s'activa davant de qualsevol programa. Indubtablement, els infants que

segueixen aquest procés comprenen millor la televisió. Hem constatat clares diferències: alumnes de 5 anys que comprenien i verbalitzaven més que les alumnes de segon i tercer que no havien seguit aquest programa d'intervenció.

Encara que quan es va a veure un document tot està preparat, a vegades al final interessa que quedi posada uns moments la televisió, particularment si dóna notícies. Es una manera de normalitzar la situació i fer-la encara més simu;ilar a la de casa.

Cal fer esment de les audicions de música clàssica per a estones de treball silencioss. Són menys sovintejades. Al punt de l'hora si es donen notícies s'ecoelten. La mestra pregunta: -De què parlaven?

INTERVENCIONS REALITZADES A PARTIR DE PROGRAMES EMESOS PER TELEVISIO

Tot seguit es presenta una ressenya d'aquells programes de televisió i activitats de comunicació que han donat lloc a una interessant intervenció escolar amb indubtable resultats educatius. Algunes d'elles, pel seu propi origen, no havien estat previstes, s'han dissenyat sobre el procés i s'han escrit amb posterioritat atès el seu significatiu valor educatiu.

De manera preferent s'incorporen programes de cadena, és a dir programes que s'estan emetent de manera que a l'escola es fa la intervenció d'allò que a casa també es veu. Si es

tracta d'una sèrie, el propi coneixement que els infants adquireixen dels personatges i ambients i de l'argument és motiu de que en parlin amb els pares. Hem aconseguit que siguin els infants qui expliquen als pares o germans grans i això no hi ha dubte que aporta una gran seguretat personal.

Atès que es tracta de seleccionar les estones de televisió a una *quota de pantalla* quan hi ha algun programa bo en antena es fàcil que se'n deixi un altre. Amb tot, a l'escola s'ha projectat i s'ha intervingut amb un episodi de qualsevol tipus de programa que atrau als infants, fins i tot els que com a mestres considerariem dolents.

La intervenció no és moralitzant ni aplica un cànon estètic. La verbalització i el diàleg permet que els uns als altres s'expliquin el que han entès i si els ha agradat i perquè.

De fet la intervenció ajuda a penetrar el sentit del contingut de manera que els programes de ritme més ràpid i acció constant no donen per posar gaire cosa en comú. En canvi, els alumnes descobreixen que els programes de ritme més tranquil, aquells que permeten l'observació i que estan enriquits amb expressions de llenguatge, els desvetllen més sentiments i més pensaments que volen comunicar. En aquests casos la conversa s'allarga, els infant ho associen a una cançó apresada i tots la canten. Després, ja de manera més personalitzada, alguns van a buscar un llibre o una revista i se la miren junts tot parlant.

Cada vegada aconseguim que siguin més alumnes els que tafanegin el suplement del diari o que diguin als pares quin programa han de veure o que els cantin una cançó que té relació amb el que veuen. Una cançó a la que hem arribat per associació d'idees amb el que passava a la pel·lícula de dibuixos animats.

Pinotxo
al país de
les joguines

A començament del curs 1988-1989 TV3 va emetre la sèrie de dibuixos Pinotxo. Una sèrie de factura canadenca ben traduïda a la llengua catalana. L'argument era prou conegut entre els adults que més d'una vegada el podien haver aplicat als infants. "-Et creixerà el nas si dius mentides".

Es una fantasia amb elements màgics com la fada bona i personatges simbòlics com Gina, la consciència, la Guineu i el Sopes, la inclinació a fer el mal...

Es un conte moral que connecta fàcilment amb els contes clàssics si bé hom pot veure-ho més aplicable a la pròpia vida. Cal entendre el relat com la narració mítica clàssica entre el bé i el mal però ens ha semblat que calia presentar-ho com un seguit d'aventures i sense donar-li un to moralista.

Els infants veien la sèrie a casa seva en la programació infantil de cada tarda. A l'escola el tornavem a veure enregistrat en suport vídeo en dues sessions setmanals.

En cadascuna de les sessions no veiem un capítol sencer, sinó que començàvem i paràvem quan calia donar una opinió, escoltar un diàleg, repetir una expressió, associar un fet

amb una realitat viscuda pels infants. Un mateix capítol es podia veure dues vegades o més perquè els mateixos infants ho demanaven i hi participaven.

Aquesta sèrie (encara que no la teníem tota perquè s'havia començat a emetre durant les vacances d'estiu) ens va permetre treballar el llenguatge oral i iniciar l'escrit durant molts mesos.

Les aventures que passava en Pinotxo quan després de convertir-se en ruc el comprava l'amo del circ; quan es calava foc al circ; anant al país de les joguines; buscant la casa de la fada bona; quan se l'empassava la balena; o quan finalment trobava en Gepeto,...Aquestes peripècies engrescaven els nostres infants.

Valent-nos de l'interès que desvetllaven aquestes aventures teníem tema per conversa multitud de vegades. Cal fer notar que no era el mestre qui iniciava la conversa la majoria de cops, sinó que molts infants començaven a parlar del que havien vist i els havia cridat l'atenció. Parlaven entre ells, a vegades sense intervenció de la mestra.

Com ja hem fet notar anteriorment, aquestes aventures tenien un bon doblatge al català. Això ens anava molt bé perquè donava als infants més models de català parlat que els que pot donar el mestre. Sobretot el model del Pinotxo amb el qual ells es podien identificar ens va ser de molta utilitat. En Pinotxo parlava i sentia com un nen. Sempre podien reproduir el que deia en Pinotxo. I després ho aplicaven amb encert a fets de la seva vida diària, utilitzant l'expressió oportuna.

Alguna vegada havíem fet sessió de titelles. Si al teatrí hi sortien en Pinotxo i en Gepeto, els infants mantenien riques converses amb aquets dos ninots, perquè tenien tema de conversa en les aventures que havien vist per televisió.

La nena
que va decidir
no fer-se gran

A final del mes de febrer un dia estàvem fent motricitat a l'estora de la classe. L'Elena s'aixeca del seu lloc i s'acosta a la mestra, tot dient: "Jo no tindrè fills quan seré gran", al cap d'una estona diu: "Me'n vaig a la classe dels petits".

La nena va anar-se'n a la classe de pàrvuls de 4 anys i va estar-hi dos dies tot i que la seva mestra li deia que la trobava a faltar. No havia passat cap problema ni amb la mestra ni amb els companys, però l'Elena, una nena líder, estava a la classe dels petits i al pati tampoc jugava amb els nens de 5 anys.

Vaig parlar amb la mare. No va donar-hi cap importància. Deia que la nena volia ser petita perquè no volia aprendre a llegir.

No em vaig quedar satisfeta amb l'explicació i vaig anar repensant tot els que havia passat a l'escola o a l'entorn immediat de l'Elena durant aquells últims dies. Per fi vaig

associar idees. El divendres de la setmana abans, TVE havia fet en un programa titulat "En família", un reportatge que tractava de la participació del pare en el part. Aquí podia estar la causa de l'intent de retrocés de l'Elena.

Vaig enviar 4 nens a la classe de reforç de català, per tal d'evitar problemes amb els pares que sempre estaven disposats a barallar-se. Amb els 14 nens restants vam iniciar la conversa.

Estàvem asseguts en rotllana. Vaig preguntar si algú havia vist "En família" el divendres anterior. L'havien vist la meitat. Després els vaig preguntar si hi havia algun moment que es veiés que la mare patia. Tots em van respondre: Quan el metge li deia "empuje".

Era curiós. Jo també havia vist el programa i m'havia semblat d'una dignitat absoluta. Ni m'havia adonat que ningú patís. La meva experiència de vida -evidentment- era diferent de la dels infants.

Per aclarir que aquell patir de la mare no era el missatge que en podíem treure d'aquell reportatge els vaig explicar el part. "Tots sabeu que els nens abans de néixer estan a la panxa de la mare. D'allà en surten per uns llavis que normalment estan tancats, però que es poden obrir fins deixar sortir l'infant".

Aleshores vam fer l'experiència d'obrir ells llavis de la cara com si anéssim a cal dentista. Tots notàvem que les comissures dels llavis ens feien mal, però quan tornàvem a tancar els llavis ens en oblidàvem. Alguns nens havien anat al dentista però ja no recordaven el mal, havia passat immediatament. Així mateix els passava a les mares, un cop ha nascut el fill no recorden cap mal. Només viuen la il·lusió de tenir en braços l'infant.

En mig d'aquella explicació es va aixecar l'Elena. Va acostar-se on jo estava i em digué "quan sigui gran i tingui fills els hi posaré els vestits de quan jo era petita".

Aquesta experiència ens va aportar nous elements de treball. Ja no era suficient aprofundir els programes infantils. Hi ha molts altres programes que no van adreçats als infants però que ells els veuen i que si incidim poden alliberar-los de por innecessàries.

Contes vius

i en directe

Al final del primer trimestre del curs 1989-1990 vam organitzar l'anada a una sessió de teatre, titelles i ombres amb la companyia "Contes de Cordó".

Els infants de la nostra escola que seguien el programa d'utilització de televisió com a globalitzador d'aprenentatges van seguir amb entusiasme aquella sessió de teatre en viu. Tenien un gran interès que es demostrava en l'atenció que van mantenir durant tota l'actuació i després parlant amb els actors i veient per dintre el teatrí i els titelles.

Després a l'escola vam activar la memòria de l'espectacle diverses vegades per iniciativa de la mestra i dels infants. Tots tenien un record complert de l'espectacle i s'associava en moments escaients en les actuacions de la classe.

Al final del mateix curs escolar, vàrem fer venir a l'escola la companyia "Els Aquilinos" amb l'espectacle "els titelles de l'àvia Pepa". Per poder pagar el preu de l'espectacle els vàrem obrir a d'altres escoles amb infants dels mateixos nivells, Parvulari i Cicle Inicial.

El comportament i atenció dels nens de les escoles que utilitzava la televisió habitualment era molt diferent dels infants de les escoles que no en feien servir. Els nostres infants estaven més atents i participaven en els diàlegs seguint el fil conductor de les històries. Un cop a l'aula tots en conservaven bona memòria i no només de l'argument, sinó també de les frases que deien cadascun dels personatges.

Guerra del Golf

Guerra dels nens

El gener de 1991 en esclatar la guerra del Golf Pèrsic tots els infants estaven espantats. A quasi totes les famílies el televisor estava engegat permanentment i tan pares com germans grans escoltaven les notícies que ens arribaven a través de la cadena de TV CNN.

Els nens i nenes venien a l'escola neguitosos, algun d'ells havia estat davant del televisor des de les 5 de la matinada veient aquelles imatges que no es sabia si eren realitat o simulació, però que per l'infant es convertien en realitat i a més a més, propera.

A partir d'aleshores la tasca de l'escola va ser tranquil·litzar i posar el conflicte en el seu lloc. La participació dels infants només podia ser construir la pau en el seu entorn immediat i descobrir que moltes vegades els interessos personals originen confrontacions a l'escola, al carrer, amb els companys i fins i tot amb els germans.

L'element més tranquil·litzador, a més de la seguretat personal de la mestra, fou aprendre cançons. La primera cançó que van aprendre : "Tots els nens del meu carrer".

Pocs dies després de començada l'operació "Tempesta del desert", es va saber per les notícies que les escoles d'Israel estaven tancades, el míssils 'scout' i els antimíssils feien estar a la població en estat d'alerta permanent. Aleshores la cançó que va passar a incrementar el repertori de Parvulari i Cicle Inicial va ser "Hevenu shalom" en hebreu, català i castellà. Després van aprendre en "Canon de la Pau" i "l'Himno a la alegria" , el tema de la novena simfonia de Beethoven.

Els divendres feien trobades de cant i aprofitàvem per parlar de com construir la pau en el nostre entorn.

Els símbols pacifistes, com el colom, varen ser motiu de treballs de plàstica, i es van dibuixar i fer mòbils. També es van fer dibuixos per il·lustrar la cançó "tots els nenes del meu carrer".

Poc després que els Estats Units d'Amèrica declararessin acabada la guerra, es va declarar la persecució al poble kurd per part de les tropes de Sadam Hussein. Els nens de Parvulari venien ben informats de les notícies que havien sentit en els espais televisius. I fins i tot un d'ells, un nen de 5 anys va posar al corrent als seus companys que calia ajudar a través de la Creu Roja Internacional.

Mira! Mira!
que t'ho ensenyo

El mes de gener de 1990 TVE va començar a emetre cada dimecres a les 8 del matí una sèrie de dibuixos animats de factura francesa que es deia "Um, el dofí blanc".

Aquests dibuixos es basen en un argument científicament correcte (prova d'això és que van tenir un premi del Centre d'Estudis del Mar de Canadà), i també tenen una bona traducció al català.

Els protagonistes són dos germans, un noi de tretze anys, una nena de sis que viuen amb el seu oncle en una illa tropical, tenen dues mascotes: un merlot capaç de parlar amb els dofins i un koala que ve a ser una mena d'ós de peluix per la nena. Coneixen un dofí molt intel·ligent, l'Um, i junts viuen moltes d'aventures en el món de la natura i la tecnologia.

Aquestes històries ens han permès globalitzar totes les àrees del currículum escolar i han desvetllat en els infants, tant els de Parvulari com els de cicle Inicial, les ganes de conèixer la natura i la cultura. Després de veure algun episodi del dofí blanc, han buscat informació en llibres de consulta o en enciclopèdies.

Els mestres hem organitzat activitats de desvetllament de l'esperit científic, de llenguatge, de plàstica, de música, també de coneixement de l'entorn social i cultural i de matemàtica a partir de les aventures que viuen els protagonistes de la sèrie. Però sobretot, ens ha permès d'aprofundir en les relacions personals i els conflictes que s'en deriven.

Per aquesta sèrie he fet una exhaustiva guia de treball de manera que quan la televisió no ofereixi res que tingui cara i ulls, a l'escola tinguem un recurs que engresqui l'aprenentatge i permeti als infants d'aprendre una nova manera de veure televisió.

Jo, Conan!

Tu, Lana!

Jo, Jimsy!

A partir del mes de febrer de 1991 TV3, Televisió de Catalunya va començar a emetre en la franja infantil de la tarda dels dies feiners, una sèrie de dibuixos de factura japonesa titulada "Conan".

Aquests dibuixos, que no van descobrir el primer dia, ens van oferir una altra beta de treball escolar. Aquesta vegada amb l'eix vertebrador de l'educació per la pau, la solidaritat i la possibilitat que tenim les persones d'adreçar la manera de fer si ens adonem que ho fem per un camí equivoccat.

Ara els protagonistes són tres infants, dos nens i una nena que sobreviuen a una hipotètica tercera guerra mundial que té lloc l'any 2008. Cada nen sobreviu en una illa diferent, desconeguda pels altres. Es coneixen arrel de pa persecució que pateixen per part de la potència bel·ligerant que s'ha quedat el poder a partir de la guerra.

Els tres infants, un cop es coneixen i s'acceptem (en els cas dels dos nois hi ha una demostració de força per veure qui pot més), passen moltes aventures i resisteixen tot el mal perquè estan convençuts que és possible fer un món millor i fer amics a tot arreu.

Conan es va començar a emetre , per pura casualitat, tot just al final de la guerra del Golf Pèrsic. Això va fer que sensibilitzats com estaven els infants, aprofitéssim cadascun dels 26 capítols de la sèrie.

Els nens i nenes jugaven al pati quasi cada dia a ser Conan o Jimsy o la Lana (els tres protagonistes), i també hi havia qui era la Mosry (una noia soldat de la potència destructora que abandona el poder i passa a construir la pau encara que la persegueixin els seus antics companys). La sèrie ens permetia a tots i cadascun tenir un model per assemblar-se. Va ajudar a crear una consciència de grup que difícilment oblidaran mai aquells infants que la van viure amb tanta intensitat des de gener fins a juny de 1991.

L'EXPERIENCIA COM A PROJECTE D'INTERVENCIO EDUCATIVA

Generalització del projecte a escoles diverses

Vuit anys d'una experiència continuada donen ja una perspectiva. No són massa anys per a una iniciativa sense precedents, que s'ha hagut de fer germinar des de la llavor més elemental. S'han succeït molts esdeveniments prou importants per canviar el marc de referència.

El 1983 gairebé no hi havia programació de televisió en català, particularment per a infants. El 1983 entra en funcionament TV3 i és un nou recurs educatiu a considerar. El 1987 tots els alumnes passen a fer l'aprenentatge en llengua catalana, independentment de la llengua familiar però ja comptem amb els recursos que ofereix la televisió en català. El 1990 l'entrada en funcionament dels canals privats desequilibra el precari equilibri de la normalització lingüística als mitjans de comunicació incrementant l'oferta en llengua castellana i amb un estil de televisió destinat al gran públic que vol fonamentalment una producció d'entreteniment. Això s'ha notat moltíssim en els ambients de famílies obreres de parla castellana i l'accés a un canal de llengua catalana s'ha reduït.

Si el projecte inicial anava destinat a uns alumnes concrets de quatre i cinc anys amb una carència de llenguatge propi, el castellà, avui va adreçat a alumnes que fan l'aprenentatge en llengua catalana. Es aplicable indistintament entre alumnes de parla familiar castellana com entre alumnes de parla familiar catalana.

El projecte ha arribat a cobrir el Cicle Inicial d'EGB amb alumnes que havien iniciat l'experiència a quatre anys a l'escola origen i s'aplica a tots els grups, de 3 anys fins a 8 anys.

A partir dels cursos-seminari realitzats en el marc del Pla Unitari de Formació Permanent de Mestres organitzats pel Centre de Recursos Pedagògics de Ciutat Badia-Barberà (Extensió del CRP - Vallès Occidental 5) s'ha estès l'experiència a d'altres escoles, sempre per iniciativa dels propis mestres amb suport institucional o no de l'escola.

L'experiència innovadora d'emprar la televisió com a centre d'interès globalitzador no té cap cost material significatiu.

Disposar d'un magnetoscopi i un televisor avui està a l'abast de totes les escoles. Cal a més un pressupost per cintes de vídeo per fer còpies i de contes d'àudio per enregistraments de cançons; no supera les deu mil pessetes anys. Comprar fruita, preparar un esmorzar, dur a l'aula un pop comprat al mercat entraria dins del pressupost de material fungible anual. Algunes sortides escolars i l'assistència a espectacles infantils de titelles, cançons o contes poden ésser finançades pels ajuntaments o dins del pla d'activitats de normalització lingüística.

El que si demana la utilització de la televisió de cadena és temps per estar atent a la programació de televisió. Els magnetoscopis enregistren però cal dedicar un temps previ a veure els programes per dissenyar activitats. Ni que l'experiència es converteixi en programa específic d'*Educació en matèria de comunicació*, i es pugui disposar de guies didàctiques, cada mestre ha de veure prèviament els materials si vol treure'n un excel·lent rendiment. Un mestre ja experimentat sempre pot improvisar més però l'encert en dur fruita a la classe o d'haver previst una determinada activitat segons el guió de l'episodi demana una mínima preparació prèvia.

Durant el present curs (1991-1992) el Departament d'Ensenyament ha considerat l'experiència d'interès per a la innvació educativa i l'ha incorporada al centre de Coordinació de les Arees de Documentació i Experimentació de les Ciències i Didàctiques Tecnològiques.

La mestra iniciadora de l'experiència passa a fer-se càrrec de la direcció i extensió de l'experiència a d'altres ambients i a partir dels recursos que en el moment actual ofereix la programació de televisió.

Això comporta les següents tasques:

- Seguir la pràctica escolar un dia setmanal a l'escola d'origen, el C.P. Antonio Machado de Ciutat Badia amb assistència dels mestres del cicle. Després de la sessió lectiva segueix el curs-seminari de formació permanent de mestres de la zona.
- Detectar nous materials de comunicació a les cadenes de televisió i les seves possibilitats educatives. Això comporta nous enregistraments, preparació de materials de documentació, repertori de cançons i suggeriments per a activitats d'expressió plàstica i corporal.
- Elaborar la guia didàctica de sèries d'excel·lent qualitat pels seus valors lúdics, de llenguatge i de contingut per a la seva divulgació. Caldrà fer l'oportuna contractació dels drets de distribució de còpies de la sèrie en alguns casos.
- Desenvolupar pràctica escolar en ambients diferents, preferentment a l'escola rural, amb assistència dels mestres i assessorar-los respecte a les possibles activitats a desenvolupar en un enfoc globalitzat.
- Establir contactes amb els departaments de programes de les cadenes de televisió per tal de disposar de la programació amb la màxima anticipació.
- Participar a l'equip de professionals i experts docents del Centre Coordinador de les àrees.

- Preveure noves actuacions per a informació i transmissió de guions didàctics puntuals via telemàtica a tots els Centres de Rceursos Pedagògics de Catalunya i a les escoles que ho demanin.

Actualment l'experiència s'està desenvolupant a les següents escoles:

C.P. ANTONIO MACHADO de Ciutat Badia
a Parvulari i Cicle Inicial (3-7 any).

C.P. LA JOTA de Ciutat Badia
a Parvulari (3-5 anys)

C.P. LAS SEGUIDILLAS de Ciutat Badia
a Cicle Inicial d'EGB (6-7 anys)

C.P. LA MUNEIRA de Ciutat Badia
a 4art curs d'EGB (grup català i grup castellà)

C.P. CAN SERRA de Barberà del Vallès
a les activitats de reforç de català en grups petits.

ESCOLA PUBLICA de Sant Martí de Sesgueioles (Anoia)
a l'aula unitària d'infants de 3 a 8 anys.

ESCOLA PUBLICA de Sant Martí de Tous (Anoia)
a les aules de cicle de Parvulari i de Cicle Inicial

Un grup de mestres de Ciutat de Palma segueixen l'experiència i es manté correspondència per enviar-los les guies didàctiques.

Així en aquest moment l'experiència es desenvolupa en dos ambients clarament diferents: els d'infants de famílies de parla castellana d'ambient urbà i els infants de famílies de parla catalana d'ambient rural.

L'ambient de l'escola rural aporta una altra variable important: el grup-classe evolutiu. El grup evolutiu de cicle on participen infants de dues o tres edats diferent. El grup evolutiu de varis cicles. En aquests grups conviuen i aprenen junts infants de diferents edats. Això que a primera vista sembla una dificultat que espanta a tants mestres joves, és un recurs que ha estat la base de l'escola rural. Els infants més grans llegeixen millor, parlen millor, són més responsables... i es converteixen en exemple a imitar per part dels més petits. Aquests més petits tindran passats uns anys d'ésser ells els grans. Quan passin a l'altra classe tornaran a ésser petits.

De fet, a l'experiència exposada sempre s'han fet les sessions conjuntes d'infants de 4 i 5 anys o de 6 i 7 anys. Es una estratègia que no pot passar desapercebuda. El llenguatge és estimulat per la mestra, pel document vídeo, per la televisió vista-oïda a casa i per el llenguatge més elaborat dels alumnes més grans. La fase d'intervencions immediates a l'emissió és molt més rica amb la intervenció d'infants de diferents edats.

Aplegar infants de diferents edats és també convenient perquè les identificacions amb els personatges ben caracteritzats, és a dir personatges que tenen la mateixa dignitat, són diferents segons l'edat. Hem comprovat com de 3 anys a 8 anys hi ha uns clars canvis d'identificació que expressen de manera simbòlica els estadis de desenvolupament

descriu per Wallon:⁶

- * 3 anys: Crisi d'oposició amb independència progressiva del jo.
- * 4 anys: Edat de la gràcia amb capacitat de seducció però també d'autocontemplació.
- * 5-6 anys: Representació de rols imitant personatges i substituïnt-se a sí mateix.
- * 6-7 anys: Desenganxament afectiu i inici del raonament concret i capacitat d'atenció.
- * 7-9 anys: Aplicació de les primeres categories sobre qüestions concretes.

L'experiència ha estat prou estesa com perquè pugui plantejar-se com un projecte generalitzable a totes les escoles. Seria desitjable que formés part d'un projecte d'escola, però atès que no presenta objectius finals diferents dels proposats per a l'educació de tots els alumnes, pot ésser adoptat per l'equip de mestres d'un cicle i també per un mestre que vol millorar la seva pràctica educativa amb un ensenyament que interessi més als alumnes i que impliqui el medi familiar.

⁶ A la sèrie "Um el dofí blanc": apareixen personatges com: el koala, el merlot, el dofí, la dofina i el dofinet, la nena petita, el noi, sobre els quals els infants projecten sentiments de protecció, de crítica, d'intel·ligència, d'autonomia i d'iniciativa.

PROJECTE D'EDUCACIO COMUNIC·ACTIVA
Globalització àrees curriculars Educació Primària
Cicles: Parvulari i Inicial

A continuació es presenta un esbós d'un projecte que ja s'està en condicions d'elaborar perquè disposem de prou fonamentació teòrica educativa i comunicativa i de prou experimentació de pràctica escolar.

Així mateix és un projecte que s'adequa al Disseny Curricular que proposa l'Administració Educativa de Catalunya i s'articula en un enfocament d'educació en clau de comunicació segons el model de l'Escola ComunicActiva.

No es plantegen les qüestions d'organització general del centre atès que es compta amb els mitjans habituals a qualsevol escola. Amb tot, fora convenient revisar el conjunt de l'organització escolar per definir uns formats didàctics coherents amb una societat de comunicació de masses.

El projecte és aplicable autònomament als cicles Parvulari i Inicial atès que el mestre constitueix el recurs fonamental de l'educació en aquests cicles. En un clima de diàleg i confiança el mestre assumeix una clara direcció del procés educatiu dels alumnes atès que és el model de persona culta que explica amb claredat, que escolta atentament, que anima i modera la conversa, que organitza activitats, que dóna normes clares i que realitza davant dels mateixos alumnes aquells treballs que se'ls proposa a ells.

En aquests primers cicles es poden introduir innovacions com les que proposem encara que no hi hagi una línia d'escola coherent. Tot el que hagin rebut els infants ja no ho perdran si bé són alumnes potencialment candidats a avorrir-se en un ensenyament convencional d'explicació de mestre, pissarra i llibre en el marc d'una classe col·lectiva.

A cada mestre correspon un desenvolupament d'activitats segons uns passos metodològics segurs però amb creativitat suficient com per evitar la monotonia escolar. Cal aprendre dels mitjans de comunicació en activitats lúdiques i en jugar amb la sorpresa i la novetat com a recursos.

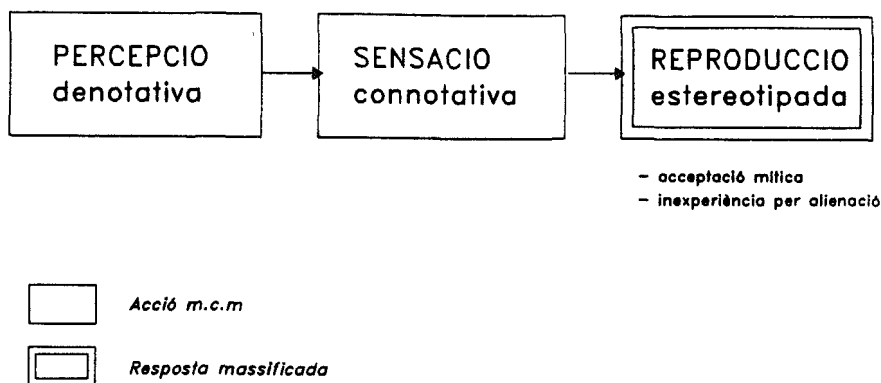
Tots els antecedents de l'experiència enmarquen el projecte i cal desenvolupar clarament els passos del procés d'intervenció educativa que fa l'escola sobre materials de comunicació extrets de la realitat de l'infant i convertits en recursos pedagògics de gran potència.

**Procés educador de la comunicació de masses
que desenvolupa l'escola amb la seva intervenció**

El model d'intervenció educativa està elaborat a partir de la investigació en comunicació de masses des d'una perspectiva culturoològica (Morin) i semiòtica (Eco-Fabbri).

Els continguts de cultura de masses vehiculats pels mitjans de comunicació que són rebuts acríticament i sense processament personal condueixen a una reproducció estereotipada que es va reproduint de manera tancada. Es el procés mitificador de la cultura de masses. [Gràfic 1]

PROCES MITIFICADOR DE LA CULTURA DE MASSES



[Gràfic 1] Procés mitificador de la cultura de masses.

La cultura de masses, per la seva producció industrialitzada, per la seva estereotipació en voler copsar les audiències més amples possible presenta unes denotacions molt carregades de connotacions que encaminen el subjecte a una comprensió molt reduïda. Les expressions resultants d'aquesta interiorització d'estereotips no són altra cosa que reproduccions estereotipades.

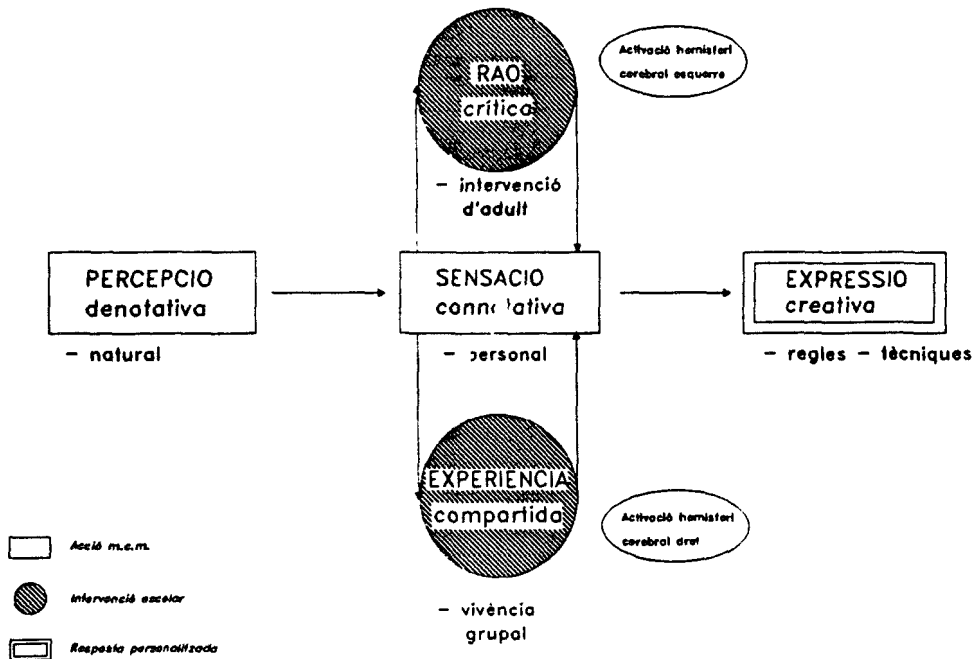
La intervenció educativa es planteja en una doble modalitat, racional i afectiva. La intervenció racional és la que condueix l'adult fent que el contingut de comunicació sigui observat, comprès, analitzat, contrastat amb d'altres observacions, documentat amb llibres... La intervenció afectiva és la que fa possible la situació col·lectiva de la classe on es poden compartir els sentiments, vivències i emocions amb els companys que es viu cada dia.

El mestre com a adult anima en tot moment el diàleg però no es situa en una posició de veritat absoluta. Hi ha moltes veritats. Qualsevol vivència és vital i és una veritat personal. Els gustos estètics són ben discutibles i no es pot imposar un cànon. El grup permet que s'expressi una varietat de sentiments i vivències i el mestre pot vetllar perquè siguin respectades.

Ara bé, en el pla informatiu es poden acotar més les coses. Si, per exemple un veu una rata, un altre pot dir que és un esquirol i aquesta és una informació que es pot verificar, llevat que un mateix animal rebi noms diferents a diferents indrets o que amb una guia zoològica es pugui comprovar que hi ha diferent classe d'esquirols i moltes classes de rates. Un motiu per fer l'oportuna consulta i descobrir el recurs dels llibres.

El procés educador de la comunicació de masses desenvolupa la funció de mediació. El resultat és una expressió alliberada dels estereotips propis de la indústria cultural, una expressió creativa. [Gràfic 2]

PROCES EDUCADOR DE LA COMUNICACIO DE MASSES
INTERVENCIO DE L'ESCOLA PER A UNA CULTURA PERSONALITZADORA



[Gràfic 2] Model d'intervenció escolar: racional i afectiva.

Aquest model explica també la dimensió compensatòria de l'educació que fa treballar tot el cervell segons la fonamentació psicofisiològica. La imatge i els estímuls musicals es localitzen a l'hemisferi cerebral dret i són una oportunitat diferent, complementària del model d'educació de caràcter verbal i de caire abstractiu.

Intervenció pedagògica globalitzadora

OBSERVACIO - ASSOCIACIO - EXPRESSIO

Observar materials de televisió que s'han vist a casa

El punt d'arrancada l'han de constituir aquells programes de comunicació que veuen els infants, que poden veure a casa. La intervenció pedagògica s'ha de transferir a la vida total de l'infant i l'atenció a la televisió forma part de la seva vida.

El mestre ha d'estar atent a aquesta programació, de manera directa o a través d'enregistraments. A l'escola hi pot haver dues o tres sessions setmanals en les quals es projecti algun dels episodis vistos o part d'ells. En general, no es tracta de projectar tot un episodi sense interrupció. La situació prèvia que pot fer el mestre dient: "-Avui ens fixarem en..", "-Estigueu molt atents quan..." "Em sembla, em sembla que avui descobrirem uns animals que no hem vist mai. Heu d'estar molt atents perquè són molt ràpids".

El mestre no pot controlar la programació de televisió infantil i a vegades ens podem trobar que no hi ha res d'aprofitable per fer activitats de llenguatge o de coneixement del medi. Hi ha programes que no tenen cap valor però, ni que sigui una vegada, haurem de dur-los a la classe.

En aquest casos és quan entren en joc programes de televisió enregistrats amb anterioritat, que no estan en antena però que tene una gran qualitat. Aquests programes són els que podem oferir als infant com a alternativa. Insistim que es tracta de programes de televisió, generalment lúdics i no de vídeos didàctics fets amb un esquema desmesuradament interessat en objectius didàctics concrets.

Els enregistraments de televisió s'han de veure com a tals i no està de més que apareguin els anuncis que varen emetre amb el programa. Són també material de comunicació per a observar, associar i interioritzar fórmules d'anàlisi denotatiu i connotatiu operatives (sense que haguem de fer esments d'aquest conceptes).

Sobre les excel·lents sèries que darrerament s'han emès per televisió s'estan elaborant guies didàctiques que suggereixen exercicis per a totes les àrees curriculars proposades a l'Educació Primària. Són materials de reserva alhora que concreten un model de proposta d'intervenció. sempre que sigui possible, però, es partirà dels programes de televisió que estan en antena. Així al temps escolar sumem el temps d'observació lúdica però atenta que es pot fer a casa.

Verificar les observacions amb la pròpia experiència

Tots els alumnes tenen coses a dir quan es fa qualsevol pausa, especialment si ja han vist a casa l'episodi. Amb el temps la riquesa comunicativa s'incrementa, particularment si els pares han incorporat amb gust la iniciativa i veuen juntament amb els seus fills i parlen i opinen.

La verificació és una operació racional qual s'encara amb el coneixement de les coses. Si a l'episodi de "Um, el dofi blanc" apareix un esquimal i el gel i decidim conèixer el gel, les seves propietats i la seva utilització, cal solament demanar que un alumne porti glassons a la classe en una nevera portàtil que avui tenen moltes famílies. Algunes experiències es pot suggerir que es facin a casa amb els pares o germans. Això és molt senzill quan els pares ja han entès que el coneixement i el treball junts també serveix per relacionar-nos.

La verificació pot ésser una operació també racional però sobre vivències subjectives i la dinàmica de grup dóna per molt. Si a l'episodi "Els belluguets" passen por, podem parlar de la por: qui n'ha tingut? quan en tenim? com es passa?... No hi ha una resposta objectiva però les posicions extremes es poden relativitzar escoltant els altres. Ni som "En Pere sense por" (conte que es pot explicar) ni hem d'estar esporuguits per tot. Entre la por i la temeritat i ha la prudència que és el que hem de justificar amb exemples i situacions.

Associar a d'altres coneixements i experiències

Correspon al segon pas de la pedagogia de Decroly. Es un pas que pot tenir l'extensió que calgui. L'escola no té per als infants de les edats un programa rígid i el millor programa és aquell que interessa als alumnes i que els manté atents i actius. L'associació és le nucli de la globalització. Tot allò que té relació amb el tema i que pot esser entès per l'infant i encara més tot allò que pot aplicar a la seva vida, pot ésser tractat.

Cal saber proposar activitats per a totes les àrees curriculars. Altra cosa és que seleccionarem aquelles que vagin millor. Procurarem que es vagin fent activitats de les diverses àrees segons la proporció de temps que s'ha establert atès que expressa la importància dels diferents aprenentatges dins la nostra cultura.

Area de llengua

Es el treball més continu i on podem notar més els avanços dels alumnes. Abans que res cal incrementar la riquesa expressiva oral i no solament amb vocabulari sinó amb expressions genuïnes de la llengua i metàfores que donen vivor al llenguatge. (Ex: "Que t'has begut l'enteniment?").

Area de Matemàtiques

Les nocions de situació a l'espai, la identificació de la forma bàsica dels objectes, la mesura de magnituds contínues, la mesura de magnituds discontinües, la mesura del temps per dies o setmanes. Les referències extretes del

relat televisiu de ficció poden donar per molt: "Al centre de l'illa", "Al cap del dia" i poden aplicar-se a la vida real: el centre del pati de l'escola, preguntar als pares l'hora quan es pon el sol.

Area de coneixement del medi natural

Segons la qualitat del document de comunicació podem trobar molts continguts per animar el treball dels infants a l'escola. Convé aprofitar de tant en tant els documentals sobre natura, paisatges o animals en particular si el relat de ficció ens hi dóna peu.

Aquesta àrea és la que demana incorporar llibres i revistes de natura a l'aula i també hi caben fulletons de propaganda que generalment estan excel·lentment il·lustrats.

El museu d'observació, una taula amb objectes, mostres i dibuixos és el primer laboratori dels infants i cal dir que hi gaudeixen i se'n senten responsables.

El coneixement d'animals, dels aliments, de la part de les plantes que mengem... poden ésser molt aviat entesos i apresos de gust. Si s'afegeix la realització d'un esmorzar original i els pares hi volen participar haurem fet complet.

Area de coneixement del medi social i cultural

El medi social-cultural no necessàriament s'ha de fer de manera separada del medi natural. Ben al contrari, sempre que sigui possible es farà de manera relacionada. Una de les primeres categories que els infants poden interioritzar i aplicar és aquesta: "-Es de la natura?... o ha estat fet pels humans i és de la cultura?"

Els transports, els tipus d'habitatges, les gents de diferents races i llengües... són continguts de societat que avui s'han d'anticipar. Els alumnes n'han vist més del que ens pensem i en seguiran veient però perden el temps si l'escola no els ha donat la clau d'interpretació, la fórmula de percepció i associació que els permeti incorporar la comunicació al seu aprenentatge. Estan més capacitats per a això que justament per a llegir i escriure o bé operar matemàticament.

Area d'Educació Física

La gimnàstica, la motricitat en el joc, la dramatització són activitats engrescadores particularment si hi ha guió. Fer equilibris, inflar globus, fer tombarelles... tots els exercicis de psicomotricitat els podem fer amb guió extret d'episodis de ficció i resulten gratificants.

Cal no oblidar la importància del joc lliure. Joc lliure no significa que no puguin sorgir iniciatives de la classe. Els mateixos relats de ficció donen lloc a guions magnífics pel joc simbòlic. Si no els donem nosaltres ja els trobaran ells en programes més estereotipats i s'expressaran amb estereotips.

Cal impulsar així mateix el joc motriu per tal que els infants descarreguin la tensió acumulada i s'habituin a l'activitat. És un indicador clar de passivitat malaltissa veure infants d'aquestes edats que al pati no salten i corren. L'observació del mestre és important. A vegades no cal fer res al moment. Posteriorment es pot suggerir una activitat d'expressió corporal que sigui psicodramàtica.

Area d'Educació Artística - Visual i Plàstica

Les activitats d'observació natural, tenen un important recurs amb l'expressió plàstica. D'una banda cal fer exercicis de dibuix al natural (la poma sencera, tallada trnasversalment i tallada longitudinalment). D'altra banda cal enriquir la fantasia. (Els nostres tres amics, els dibuixeu, s'han perdut i troben un guàrdia municipal que els porta a casa).

L'anàlisi d'efectes visuals i de la llum i del contrallum que sempre es poden observar en un document àudiovisual són base de molts exercicis d'educació visual i plàstica.

Convé introduir l'activitat del dibuix comunicació, dibuix amb finalitat de dir una cosa als altres al costat del dibuix lliurement expressiu.

Area d'Educació Artística - Música

La cançó és un recurs de primera importància per habituar els infants a respirar bé i a oxigenar el cervell. Però és alhora un excel·lent exercici de llenguatge per a incorporar estructures de llenguatge i de llenguatge poètic a les quals es pot recórrer amb molta facilitat. Quan surt un cargol o un esquirol als infants els falta temps per cantar les cançons apreses d'aquests animals.

Accions per a la convivència i l'educació ètica

Aquesta no és pròpiament una àrea i no ha estat prevista com a tal al Disseny Curricular. De fet és l'acció educativa que ha de reflectir-se a totes les àrees de coneixement i a les relacions que s'estableixen constantment.

Els relats de ficció de situacions humanes, siguin quins siguin, poden ésser comentats de manera que els alumnes puguin expressar les seves vivències. No es gens difícil que infants d'aquesta edat facin associacions immediates als problemes que a diari se'ls presenten. El mestre aprofita la situació de ficció perquè els alumnes sàpiguen analitzar sense estar-hi implicats. Costa poc tot seguit, i lluny de tota censura, adonar-se de situacions que ens fan actuar de manera impulsiva i poc pensada.

Relacionem convivència i educació ètica. En primer lloc s'ha d'assolir la convivència i sobre la base de l'infant que "està bé". Si ell està bé, els altres també poden estar bé (enfocament de l'Anàlisi Transaccional). Estar bé amb els altres no vol dir però fer i menys pensar el que et diuen. L'educació ètica pot promoure que cada infant vagi coneixent uns valors susceptibles de formar part del seu projecte de vida quan sigui gran. La convivència i l'educació ètica estan sempre en interacció dialèctica. Amb l'educació a les societats democràtiques volem formar ciutadans que estiguin d'acord amb sí mateixos, és a dir una manera de pensar pròpia, i que siguin capaços de posar-se d'acord amb els altres.

Expressar-se constantment i de tota manera

L'escola ha de ser fonamentalment una experiència d'expressió compartida. ¿Per què sinó aplegar els infants en grups o collectivitats? Ja ni els fills dels nobles o de les famílies d'alta nissaga s'eduquen sols amb un preceptor. El valor de convivència i relació és important per les moltes comunicacions que s'estableixen.

Front a la comunicació de masses que sovint és solament informació unilateral, cal activar els ressorts de comunicació interpersonal. El televisor és el personatge maleducat que parla i no escolta però a l'escola habituem els alumnes a comunicar-se amb els companys que són al costat, amb els pares i germans a casa.

Avui ens hauria de semblar impossible que l'escola hagi pogut estar una institució que tenia per valor fonamental el silenci. S'ha de saber estar en silenci algunes estones i s'ha de saber treballar i no interrompre el treball dels altres. Però la major part del temps escolar és temps de treball junts. Poc a poc anirem ensenyant a dedicar estones de treball individual silenciosos però que amb propietat els alumnes grans haurien de fer més a casa i amb ritme autònom que no tots alhora en situacions col·lectives que demanen normes de disciplina externa i vigilància.

Cal que l'expressió englobi la polifonia de llenguatges que caracteritzen els humans. Si bé el llenguatge verbal és el més propi de la nostra cultura, cal ensenyar els infants a expressar amb d'altres llenguatges allò que les paraules no poden expressar. El llenguatge corporal hauria de desenvolupar-se molt més del què es ve fent. La cançó hauria d'estar sempre a punt, entre activitat i activitat i no esperar una classe de música setmanal. Amb la cançó els

infants poden expressar el seu rebuig als atemptats que han conegut al migdia per televisió, a la guerra on hi perden tots i la seva felicitació al company amb el qual celebrem el seu aniversari.

A part dels dibuixos i treballs plàstics proposat a l'aula, cal acollir treballs fets en qualsevol tros de paper a casa o mentre s'esperava al metge. Tot treball, per senzill que sigui es pot deixar ben acabat, muntar sobre un altre paper i exposar en una cartellera de comunicacions.

**Pasar-ho bé a l'escola treballant junts
Treballar a casa per comptes d'avorrir-se**

Podem capgirar definitivament l'escola per assolir els objectius de sempre: el millor desenvolupament personal i social dels infants. Ha canviat tant l'entorn social i cultural, particularment amb el fenomen de comunicació de masses que conservar l'escola com la tenim pot ser en molts casos fer-la cada dia més avorrida.

A l'inici de curs cal rebre els infants expressant-los com de bé ens ho passarem tots junts. La de coses que podem fer en companyia que no podem fer a casa. Per contra, a casa hi ha estones que tots estan ocupats i ningú escolta els infants. Són les primeres estones de lleure que han d'estructurar i necessiten que des de l'escola els donem pistes, iniciatives.

Solament suggerint jocs el divendres, abans d'anar a casa, els podem ajudar a estructurar el llarg temps de dissabte i diumenge. Però hi ha moltes més activitats que es poden fer sigui a casa o sigui sortint amb la família. Per començar, tafanejar el diari dels pares per si hi ha fotografies maques d'animals o d'altres coses interessants. Es poden retallar figures, aliments o objectes dels fulletons de propaganda que posen a les bústies. Es pot fer el pingüí de la sèrie "Pingu" amb plastilina. Es pot jugar amb els ninots de "Playmòvil" o bé n'hi ha que es poden pintar. Es pot teixir amb llana sobre un teler senzill de plàstic.

Si es surt al camp les possibilitats són moltes: observar les formigues o les aranyes, collir uns palets de riu, collir cireres d'arbós o fer un pom de flor de ginesta segons l'estació...

Els infants han d'habituar-se a poder estar mitja hora treballant: pintant un programa de l'espectacle de "Rialles" que les hem donat a l'escola, dibuixant els pebrots i les esbergínies que la mare ha dut del mercat i ha posat sobre la taula, pintant un circuit pels cotxets, fent cortinetes i quadres per la paret de la casa de nines...

Orientar els pares per a ús de la televisió i del molts productes de consum disponibles

Als pares, als que tenen estudis i mitjans econòmics també, els és difícil prendre moltes decisions diàries sobre l'educació dels fills. ¿Quins programes de televisió? ¿Quants gelats a l'estiu? ¿Els hem de donar diners perquè se'ls gastin?

Els models educatius que els pares varen viure no els serveixen en absolut per educar els seus fills avui. Les decisions que cal prendre no tenen res a veure. L'abundor de mitjans multiplica les possibilitats però complica la presa de decisions i l'educació no és tan senzilla, particularment si no hem aclarit quines són les qüestions clau.

Cal arribar a acord amb els pares. La iniciativa pot partir d'ambdues bandes però sembla evident que els mestres han de prendre la iniciativa i fer unes propostes d'actuació coincident. En d'altres punts és bo que els infants tinguin dos ambients on no siguin necessàriament el mateix nen; poden ocupar rols diferents entre els germans i a la classe.

Caldrà explicar molt especialment als pares que la televisió forma part de la nostra vida i que no és un premi o un objecte que permet disposar d'un càstig. La televisió és un mitjà d'informació i d'entreteniment. En tot cas pactarem amb els infants una quota de pantalla i una previsió de programes a veure. Si se n'escullen uns, no es disposa de temps per d'altres, llevat que siguin molt bons i que deixarem a la reserva enregistrats per tenir a disposició un dia que no es pot sortir.

Amb dues o tres reunions al curs és suficient. A la primera ha de quedar clar l'orientació d'Escola ComunicActiva que també els compromet a ells a fer la família comunicativa: parlar del que veuen a la televisió, posar algunes cintes de cançons de les que agraden als infants particularment quan es va de viatge, jugar algunes estones als clàssics jocs de taula (parchís, domino...). Es pot quedar amb els pares que se'ls enviarà alguna circular on se'ls donaran idees concretes i practicant-les ajudaran els infants a tenir una experiència directa per comunicar als companys.

Les necessitats d'atenció a la programació de televisió es multipliquen i es pot quedar amb algunes mares que col·laborin a fer enregistraments. En aquest cas, l'infant durà la cinta amb l'etiqueta indicativa del programa a enregistrar per bé que l'infant ha de saber explicar-ho.

Un parell de vegades al curs es pot convocar els pares a veure algun material de televisió junts o a veure alguns enregistraments de l'activitat de classe. Si tot s'acompanya amb un berenar preparat entre tots, els infants es converteixen en els protagonistes i els vincles entre l'escola i famílies s'afermen.

Un plantejament de l'educació en clau de comunicació no té més costos que una educació convencional però la implicació dels pares, comptar amb temps de casa i, si cal, amb la prestació de col·laboracions d'aquests suposa major inversió i per tant l'expectativa de resultats prometedors.

L'EXPERIENCIA COM A PROJECTE DE FORMACIO PERMANENT DE MESTRES

Ha quedat descrit com s'ha anat escampant l'experiència en la fase més elemental. Ara cal estendre-la ràpidament perquè no té especials costos i si resultats prometedors per als alumnes i una nova manera de treballar els mestres, gratificant i menys feixuga que moltes de les carregoses preparacions de fitxes que molts hem fet durant anys. Hi ha prou material editat, prou material de publicitat i prou revistes il·lustrades per tenir material suficient. Els ordinadors i les fotocopiadores també han contribuït a augmentar les possibilitats.

Cursos-seminari

Amb tot, cal assenyalar que no és una qüestió de passar materials, particularment a aquells mestres que no tenen un model educatiu ben elaborat. A molts mestres els han faltat models. Alguns mestres d'avui foren alumnes de mestres mal formats i el seu model interioritzat s'ha de revisar molt.

El model de formació que es proposa passa per saber fer i cal, potser, veure com es fa. Així, la millor manera de formar és fer intervencions a les escoles, davant dels nens durant un temps variable segons la seguretat personal de cada mestre. Les sessions posteriors de discussió i anàlisi de propostes de treball per a les diferents àrees és molt útil. A les mateixes s'assenyalen propostes que es valoren

en funció de les necessitats dels alumnes i de les possibilitats personals dels mateixos mestres. No es pot fonamentar, per exemple, una activitat en una cançó si la mestra es considera negada per al cant; sempre hi ha el recurs de l'enregistrament per a cantar, però no per a ensenyar la cançó.

Després d'unes quantes sessions de classe realitzades per un mestre que actua amb gran seguretat i riquesa de recursos personals i iniciatives els mestres es van animant a treballar autònomament.

En aquesta fase és important mantenir un seminari d'intercanvi de recursos i iniciatives. Cal però que cada mestre estigui atent a la programació de televisió per ell mateix; en això ningú pot ésser substituït. Hom s'ha de fer a la idea que veure la televisió en general, i de manera particular la programació infantil, forma part de la preparació professional de mestre. Amb el temps s'aprèn a assabentar-se del tema sense estar-ne pendent tota l'estona i es possible, sobre un programa conegut, anotar-se les estructures fonamentals en el mateix moment que l'estan veient els alumnes. Aquesta però és una classe menys interactiva del que pot ser si es prepara prèviament.

Informació anticipada de televisió. Xarxa telemàtica.

Disposar de la informació anticipada de televisió es força difícil. Els caps de programes es resisteixen i de fet donen una graella, generalment incompleta i subjecte a modificacions. Si hi ha alguna novetat important, no es dona a conèixer fins que ja està en antena per evitar plagis. Amb

molta dedicació i bona voluntat per part dels responsables es pot disposar de la informació dos o tres dies abans i encara no és segur.

Això dificulta molt una previsió d'activitats i no hi ha cap perspectiva de canvi. Durant tots els anys la programació de televisió ha estat la que surt als diaris i la més anticipada de totes és la revista "TP". Amb tot, assenyala els espai, però llevat de les pel·lícules de cinema, no acostuma a donar el contingut. La programació infantil és sempre la més imprecisa, la més vulnerable. Darrerament ni els horaris es respecten atès que tota la programació infantil va en un bloc. La publicitat és variable i cada vegada queda més incorporada dins la mateixa programació. Això fa ballar els horaris amb oscil·lacions importants.

La proposta més consistent per subministrar informació i propostes didàctiques als mestres sembla que pot ser el Correu Telemàtic adreçat a tots els Centres de Recursos Pedagògics de Catalunya, una xarxa de setanta cinc punts de distribució. Els mestres vinculats a l'experiència podrien recollir la informació en suport paper al CRP més proper.

Amb tot, la interiorització d'un nou estil pedagògic, lliure de tota mena de prescripcions però que pot atendre amb riquesa insospitada totes les àrees curriculars amb propostes pedagògiques engrescadores i fonamentades no és gens fàcil. Caldrà organitzar trobades periòdiques d'elaboració, la base documental de les quals han de ser enregistraments en vídeo de les situacions d'aprenentatge que es proposen als alumne si com les realitzen.

El que ja des d'avui pot quedar clar és que el primer reciclatge que hem de fer els mestres és veure la televisió, si pot ser gaudint d'allò que té interès, conèixer els programes que veuen els nostres alumnes i començar a fer nosaltres el procés d'associació amb els bons exercicis que fa anys que fem, amb les cançons que els podem ensenyar i amb totes aquelles activitats que poden realitzar de manera viva.

Ciutat Badia, gener de 1992

Treball conjunt de:

Maria-Eulàlia Palau del Pulgar

Martí Teixidó i Planas

Document 2

PROJECTE D'ORGANITZACIO ESCOLAR

etapa d' Educació Secundària

en clau de COMUNIC - ACCIO

PROJECTE D'ORGANITZACIO ESCOLAR etapa d' Educació Secundària en clau de COMUNIC - ACCIO

LA INSTITUCIO ESCOLAR

Institució social d'educació, comunicació i cultura

L'escola és una institució social necessària per posar als infants i joves a l'alçada de la civilització¹ en la qual han nascut. En un curt període de deu o catorze anys es vol proporcionar als ciutadans l'herència cultural que la Humanitat en conjunt i les diferents civilitzacions geogràfico-històriques han assolit en un progrés discontinu i sovint dramàtic. El desenvolupament potencial de l'herència genètica és estimulat per la cultura que és alhora un patrimoni potencial i una necessitat per a la vida social. L'aprenentatge humà és resultat del desenvolupament natural i de l'estimulació cultural.

L'ambient cultural genera aprenentatge de manera genèrica i informal però hi ha determinats aprenentatges que solament s'assoleixen a través de l'activitat intencional més o menys sistemàtica. A l'escola se li encarrega aquesta activitat intencional organitzada per tal que garanteixi els aprenentatges bàsics de tots els ciutadans i els capaciti per aprendre de tot arreu en el que avui denominem educació permanent.

¹ Prenem el terme civilització en el sentit que li dona Toynbee, en plural, atenant a diferents desenvolupaments geogràfico-històrics.

La multiplicitat de recursos, mitjans i situacions és avui il·limitada per a molts però solament aporten aprenentatge si es fa ús de les capacitats personals. Una dificultat afegida ve justament del fet de disposar de tants mitjans de tal manera que es poden inhibir les capacitats que tant es desenvolupen en situacions de necessitat. L'acció de l'escola s'ha d'aplicar avui a l'ambient i als recursos culturals disponibles i no ha d'ésser una activitat al marge d'aquests.

L'escola té raó de ser per a ensenyar a tots a fer ús de les capacitats personals i per als més desheretats té una doble raó atés que els ha de proporcionar els recursos, els mitjans i les situacions dels quals els priva la desigualtat.

La institució escolar és avui una institució d'aprenentatge i de cultura. Es una institució d'organització de situacions d'aprenentatge i d'orientació cap a tota mena de llocs i situacions on cadascú pot aprendre autònomament. L'aprenentatge és avui una síntesi de moltes i molt diverses experiències a través de les quals *s'aprèn a aprendre*. L'escola garanteix uns aprenentatges bàsics consistents en: els procediments culturals usuals (llegir, calcular, escriure, documentar-se...) els coneixements imprescindibles (de geografia, de civisme, de fisiologia, de salut...), les normes de convivència (respectar la propietat, contribuir als impostos, defensar els drets de tots...), les actituds civilitzades i els valors que les sustenten (demandar justícia als poders públics i no prendre-se-la, prestar socors davant d'un accident...). Els aprenentatges bàsics s'adquireixen en constant interacció amb el medi i amb oportunitats de reflexió a l'escola que permeten un accés accelerat al model de civilització on hem nascut.

Els infants d'avui viuen en un medi immediat delimitat per la ciutat o la comarca que presenta algunes diferències respecte a d'altres medis. Quan els infants inicien l'educació secundària als dotze anys aquest medi immediat queda molt superat i com a adolescents viuen immersos al consum que avui afecta quasi per igual a l'entorn urbà i a l'entorn rural. D'aquesta manera el procés de comunicació de masses afecta els joves i també la seva educació escolar atès que el referent comú d'una i altra és la cultura, és a dir, l'univers de producció de la societat.

Així l'escola és avui una institució complexa com ho és la societat i no es pot limitar a l'acció d'ensenyar en el sentit de mostrar als alumnes asseguts en els bancs arrengrats. Els alumnes han rebut ja moltes informacions i estimulacions fora de l'escola a través de la nova institució que constitueixen els mitjans de comunicació de masses. L'escola ha de donar algunes informacions que no es reben de manera informal però prioritàriament ha d'ensenyar a seleccionar i processar informació, ha de donar estructures de pensament, ha de desenvolupar el raonament crític i noves aptituds derivades del medi social actual (percepció diversificada, comprensió aproximativa, expressió múltiple) i ha de capacitar per a un aprenentatge creatiu autònom a partir de tot.

L'escola aporta una dimensió personalitzadora de la cultura que avui es difón pel procés de comunicació de masses. Aquesta dimensió personalitzadora es forja al marc escolar que permet posar en joc el component cognitiu, en les activitats racionals, el component afectiu en les vivències afectives compartides i la consciència ètica en el diàleg constructiu. L'educació escolar contribueix doncs directament al procés de convertir-se en persona i esdevé contrapunt necessari de la societat de masses que corre el

risc de despersonalitzar.

L'educació funciona avui com a sistema totalment obert i no es pot aïllar de la comunicació, el procés més característic de la societat de finals del segle XX. Educació i comunicació són processos que es superposen i que deixaran de ser antagònics si ambdós tenen per referent la cultura. Mentre la comunicació desvetlla una gran curiositat i motivació sense aprofundir en res, l'educació ha de partir d'aquesta realitat comunicativa i endegar processos sistemàtics d'elaboració. Ignorar aquesta realitat és fer inoperant l'educació i fer més gran l'abisme que s'ha creat entre l'escola i la societat.

En una escola democràtica no escauen prejudicis front als valors que transmet la comunicació de masses atès que hi ha de tot. Ni podem dir que tots són negatius ni podem atribuir-nos el dret de censura ètica o estètica si no volem retrocedir al fonamentalisme on alguns decideixen què és bo i què és bell. Al fòrum de l'escola es pot veure tot i es pot sentir tot si cadascú pot expressar valoracions i gustos en un marc de diàleg obert que té en compte la informació objectiva d'aquelles qüestions on hi ha clara coincidència científica o social. Tot es pot veure i tot es pot sentir amb la intervenció professional del mestre/professor que condueix la reflexió i el diàleg sense imposar el seu paper opinable.

Descriptors del model d'escola i estil pedagògic

El model d'escola que seguim és el de l'Escola comunicActiva que ofereix una educació en clau de comunicació per respondre a les possibilitats i necessitats dels infants i joves d'avui que viuen en una societat de comunicació de masses i tenen al seu abast els mitjans tecnològics

d'informació. Els indicadors d'aquesta Escola ComunicActiva són:

- * S'atén el procés d'educació partint de la motivació i recursos que ofereixen els mitjans de comunicació de masses (MCM) i els coneixements i procediments que s'adquireixen a l'escola s'apliquen a la cultura social.
- * Els professors estan al corrent de les produccions dels MCM, de les que poden ésser útils a l'aprenentatge i de les que atreuen l'interès dels alumnes.
- * Els professors estan atents a l'oferta cultural de l'entorn i proposen activitats als alumnes per realitzar autònomament, amb amics i companys o amb la família.
- * L'ensenyament consisteix fonamentalment en organitzar situacions d'aprenentatge molt diversificades. Sempre que és possible es fa referència a coneixements apresos fora de l'escola i es fa participar als alumnes aportant la seva experiència i coneixement.
- * Són situacions d'aprenentatge: l'orientació didàctica, el seguiment d'un guió de treball, l'exposició magistral, la realització d'exercicis i problemes, l'assaig i experimentació, les visites a llocs de producció, serveis o comerç, l'assistència/participació a actes culturals, la lectura-interpretació-comentari de textos i documents escrits, la lectura-interpretació-comentari de documents audiovisuals, les conferències o panels expositius, les exposicions i murals, els debats i taules rodones, els jocs de simulació o dramatització, les realitzacions amb projecte, els treballs de seminari, les pràctiques de tècniques i serveis, l'organització d'activitats, l'ensenyament a companys de nivells precedents.

- * Els alumnes saben de manera anticipada el contingut i situació d'aprenentatge d'una classe atès que els professors ho anuncien amb anticipació. Els alumnes així orientats segueixen un ritme de treball marcat però alguns alumnes poden plantejar raonadament de fer una activitat alternativa.

- * Els instruments de treball han de ser els que habitualment es fan servir a la nostra cultura. Les despeses que els alumnes facin en llibres es tendirà que cada vegada siguin inversions en documents de consulta cultural: enciclopèdia, atlas, anuari, manuals, guies de la natura, guies d'observació i experimentació, obres de divulgació científica, revistes de divulgació, obres d'història general i especialitzada. Els alumnes més interessats per determinades àrees de coneixement adquiriran més llibres relacionats amb aquestes, així com diversos instruments d'ús habitual (binocles, lupa, càmera fotogràfica, gravadora de so, cinta mètrica, metrònom, estilògraf...). Els bons llibres de text, en canvi, són els que formaran part de la biblioteca del departament didàctic corresponent.

- * Els productes del treball escolar han de tenir valor per a l'alumne, sigui de consulta-estudi o de documentació o sigui per la satisfacció de poder mostrar una obra ben feta. En la mesura del possible s'abandonaran les llibretes, els reculls de papers o apunts d'ús exclusivament escolar. S'ha de potenciar la realització de quaderns de consulta, reculls de textos i gràfics d'elaboració personal, directoris d'informació, realitzacions tecnològiques i plàstiques que hagin integrat una exposició...

- * L'Escola ComunicActiva potencia els processos racionals i reflexius de cada alumne segons l'estil cognitiu dominant que desenvolupen: el científic (absorbent-abstractiu), el tecnològic (absorbent-aplicatiu), el social (responent-aplicatiu) i l'artístic (responent-abstractiu). Cap d'ells és presentat com a millor, ans al contrari, s'accepten contínuament diverses maneres d'expressar idees i es promou l'experiència compartida on cada alumne se sent segur de sí mateix i aprèn de les realitzacions diferents dels altres.

- * Tan important com l'activitat racional és la vida afectiva dels alumnes, particularment entre adolescents i joves. L'escola és també una experiència de vivències compartides i la comunicació interpersonal i de grup té un caràcter entranyable.

- * Tots els professors i particularment el professor tutor encarregat d'un col·lectiu d'alumnes tenen una funció de dinamització cultural i d'animació personal més important que l'estrictament acadèmica. La dinamització cultural comporta desvetllar l'interès dels alumnes, l'animació personal es basa en reconèixer el rendiment personal d'un alumne considerat en funció de les seves capacitats.

- * Els resultats escolars tenen un valor informatiu-orientador per donar a l'alumne referents externs que l'ajudin a conèixer-se a sí mateix. Els resultats escolars s'analitzen sempre com un perfil diferenciat de conductes culturals diverses. Es mira com els aprenentatges mal assolits d'unes àrees de coneixement queden compensats pels assolits per sobre de la norma enfortint la identitat personal. S'orienta els alumnes amb dificultats evidents a acceptar les seves possibilitats i a aspirar a allò que està al seu abast. S'orienta els alumnes que presenten un perfil superdotat a desenvolupar

activitats per iniciativa pròpia.

- * L'Escola ComunicActiva presenta la formació cultural i la formació personal de manera interactiva. L'aprenentatge es posa en relació al consum de productes i serveis dels alumnes així com a les activitats de lleure. Afirmant que cada alumne ha de prendre les seves decisions en aquest camp és creen situacions de reflexió i diàleg compartit on es pugui posar de manifest la conveniència de saber-se ajustar a les pròpies possibilitats, de trobar els propis gustos, expressió de les pròpies necessitats i que tothom té dret a inventar noves activitats i formes de lleure que no han estat proposades massivament.
- * L'assistència a les activitats proposades a l'horari és l'aconsellada a la majoria d'un col·lectiu. El professor però pot proposar activitats diferenciades a determinats alumnes o aquests poden presentar iniciatives pròpies i estar treballant en d'altres estances de l'escola o de casa seva.
- * L'Escola ComunicActiva incorpora al currículum escolar la pràctica de tècniques i serveis a la pròpia escola o a la comunitat local. Són activitats quasi-productives que resolen necessitats i són avaluades dins del mateix procés d'aprenentatge.
- * L'organització de determinades activitats culturals o el compromís d'enllestir determinades realitzacions en un període convingut forma part del currículum escolar. Les exposicions, les actuacions dramàtiques o musicals, les produccions informatives internes i les conferències o debats a càrrec de professors i alumnes es programen anticipadament i són assignacions a equips d'alumnes i personalitzades que per compromís

social s'han de dur a terme en les dates previstes.

- * L'escola coneix també el treball de la societat a través dels pares-mares dels alumnes que tenen una vida professional activa. Els pares-mares poden enrolar-se en determinades activitats culturals conduïdes pels seus fills o bé organitzades a petició d'ells mateixos.

- * La comunicació interna de l'escola és total. Les aules no són caus de treball ocult. Bon nombre d'activitats es plantegen de manera oberta i són seguides per alumnes d'altres classes. Per als més joves són activitats de motivació; per als més grans són activitats de refermament o ampliació. L'organització horària ha de permetre fer activitats per a tres o més col·lectius. Si la comunicació funciona i els horaris es respecten, alguns alumnes poden acudir a una altra classe per seguir una activitat.

EQUIP PEDAGOGIC

L'ofici de mestre i la diversitat de la professió educativa

El funcionament i iniciativa de la institució escolar està en mans de professionals però cal garantir la identificació social del grup pel qual s'organitza afavorint la seva participació. L'administració educativa, per mandat constitucional i de la representació política dels ciutadans marca unes directrius. Els professionals les han de tenir en consideració, explicar-les i justificar-les davant dels alumnes i pares i recollir les aspiracions d'aquests. Les directrius s'acompleixen amb molta diversitat d'aplicacions.

En cas que algunes circumstàncies impedeixin de complir qüestions fonamentals cal donar-ne compte a l'administració educativa. En poden resultar tres casos: que s'autoritzi una aplicació diferenciada atenent a les circumstàncies; que es vegi la conveniència de modificar o ampliar les directrius generals; que quedi de manifest la confrontació entre un grup social i l'administració i es segueixi dialogant o bé s'estigui a l'espera d'arbitratge superior.

En tot cas no podem perdre de vista que entre les institucions socials dispensadores o conservadores del bé comú i les aspiracions personals és raonable que hi hagi confrontació. La intervenció d'un equip professional que mereixi la confiança dels alumnes i pares i rebi l'informe positiu de l'administració ha d'actuar amb tota iniciativa i responsabilitat.

Avui l'educació es planteja de manera generalitzada com a treball d'equip entre professionals. Els casos de mestre únic a una escola han anat desapareixent, ja no solament per raons econòmiques sinó perquè, malgrat la qualitat i preparació del mestre, l'escola d'avui és una experiència compartida de vida social i d'aprenentatge i per a això cal un grup d'alumnes prou ampli i és preferible la intervenció de diferents adults professionals. La professió docent ha deixat d'ésser la clàssica professió liberal independent i ni els fills de famílies aristòcrates s'eduquen amb preceptors particulars.

El treball en equip dels professionals docents crea noves possibilitats però també noves exigències. En primer lloc cal garantir la unitat d'acció docent la qual cosa no impedeix sinó que exigeix que a les sessions de treball internes es prenguin en consideració tots els

principis i les orientacions que plantegin els components de l'equip. S'ha d'arribar però a acords aplicables d'acció i evitar d'actuar com un seminari de filosofia permanent que per altra banda té un gran valor en el pla de la reflexió.

La formació del professorat és un dels dèficits que sempre s'assenyala en qualsevol conferència sobre la falta de qualitat de l'educació o sobre la reforma educativa projectada. S'ha fet l'assaig de "formació de formadors" que sembla que no acaba de tenir prou consistència. La denominada "formació en cascada" presenta tants o més dubtes que la pèrdua de qualitat de la imatge i color d'una cinta de vídeo en successives generacions de còpies.

Aquests sistemes parteixen de nivells formatius elementals, els del professor hàbil que *realitza*² amb èxit discret. El professor que s'inicia aprèn i pot aspirar a *imitar* seqüències normatives si treballa al costat de professors hàbils o tècnics docents. Disposem en la pràctica de pocs tècnics docents que *instrumenten* recursos normatius amb èxit manifest. Molt menys són els tecnòlegs didàctics que *estructuren* i sistematitzen les normes donant fonamentació i criteris clars per evitar aplicacions mimètiques. Estem mancats d'investigadors didàctics que *descobreixin* efectes de les normes i elaborin propostes normatives fonamentades. Davant la crisi dels models clàssics i la successió tan ràpida de paradigmes didàctica ningú s'atreveix a donar models didàctics.

² *Imita, realitza, instrumenta, estructura i descobreix* són termes normatius amb els que professor Fernández Huerta categoritza la conducta didàctica terminal. (DCCB-Santillana p.409).

Les aportacions dels àmbits universitaris a la didàctica són més aviat teòriques i molt poc aplicatives en els darrers anys, els docents s'han refugiat en cercar receptes pedagògiques que s'han aplicat amb poca reflexió i l'administració ha produït molta normativa poc fonamentada i amb contradiccions internes.

Amb un panorama incert, sense desapropiar cap oferta externa a l'escola, proposem de fonamentar la formació dels mestres en el propi equip pedagògic com a primer nucli de formació permanent. Això serà possible si cada equip de professors és capaç d'organitzar-se acceptant un cert lideratge d'aquells professionals que tenen prestigi en l'esfera docent tant per la seva pràctica eficaç amb els alumnes com per la seva reflexió fonamentadora i convincent.

En el marc dels centres públics i privats amb concertació econòmica pública els càrrecs de direcció i gestió dels centres públics correspon elegir-los al Consell Escolar però no hi ha dubte que el Claustre de professors té un important pes en la presentació de candidats. Al nostre país aviat es compliran els vint anys d'indecisió en la designació de càrrecs directius i resultat d'això n'és indubtablement el desprestigi que caracteritza la professió docent. Som els propis professionals que hem de prendre una posició clara i posar als equips directius els professionals que millor puguin orientar la unitat d'acció docent sobre la base de la participació de tots. És imprescindible una direcció executiva alhora que participativa. No podem esperar reforma educativa en un centre sense direcció sòlida.

Els professionals docents de qualsevol nivell educatiu i particularment els de l'Educació Secundària Obligatòria han d'integrar una formació en tres vessants:

- seguretat en una disciplina o àrea acadèmica: continguts, tècniques de treball i estudi;
- formació pedagògica: psicopedagogia, didàctica, organització escolar i dinàmica de grups;
- formació tècnica o artística que li doni recursos especials: domini d'aparells i màquines, recursos per a disseny i plàstica, direcció de cant...

L'equip pedagògic professional de l'escola ha de cobrir totes les necessitats. Els professors ja hauran estat adscrits per àrees de coneixement i en base a aquestes formaran part dels corresponents departaments. Tots els professors independentment de la insuficient formació inicial s'han de sentir compromesos en la professió pedagògica però per impulsar aquesta cal que alguns s'integrin directament al departament de pedagogia que ha de dirigir el cap d'estudis i d'altres s'integrin al departament d'orientació d'alumnes.

Hi ha d'altres tasques no directament docents que denominem tasques de producció que són cada vegada més importants: edició-copisteria de materials preparats pels professors, selecció i catalogació de llibres, enregistrament i catalogació de materials d'àudio i vídeo, manteniment informàtica de *soft* i de *hard*, manteniment d'aparells audiovisuals, manteniment d'equipament general, jardineria exterior i interior, disseny i comunicació gràfica... Així queda definit un departament de producció adscrit a l'àrea d'organització

Estructura organitzativa de l'Equip Pedagògic

L'Equip pedagògic integrat pel conjunt de professionals, sens perjudici dels òrgans de gestió i participació institucional queda integrat pels següents nuclis de treball:

Els departaments didàctics

Llengües nostres: Català, castellà (6)

Llengües forànies: anglès i francès, llatí o grec (6)

Cncies socials i antropològiques: Geografia, Història. Filosofia, Històries temàtiques: art, música, ciència, tecnologia, literatura, C. socials temàtiques: economia, política, sociologia, demografia, antropologia. (4)

Tecnologia i sistemes. Tecnologia industrial i electrònica, Disseny tècnic, Tecnologia de la imatge i el so, Tècniques i sistemes de gestió, recursos humans i organització. (6)

Expressió i Art: Educació Física, Visual i Plàstica, Música, Dansa i Teatre. (6)

Csncies experimentals i naturals. Biologia, Geologia, Botànica, Física, Química, Ecologia. (6)

Matemàtiques: Matemàtiques i llenguatges informàtics.(4)

Tots aquestes departaments tenen iniciativa autònoma sota la supervisió i direcció del Departament de Pedagogia on el cap d'estudis queda redefinit com a director tècnic de tota l'area pedagògica. El Departament d'Orientació d'alumnes aporta assessorament.

El Departament de Producció assumeix la posta a punt i selecció de materials que no poden assumir directament els

departaments d'àrea. El Departament de Producció forma part de l'àrea d'organització amb el director del centre que és el responsable directe d'aquesta àrea.

Dep. Pedagogia. Integrat per cap d'estudis, coordinadors de cicle (3) i coordinadors de departament (6)

Dep. Orientació. Integrat per l'orientador i professors tutors, un per cicle (3). Es un subdepartament adscrit al Dep. Pedagogia.

Dep. Producció. Integrat pel secretari-administrador, tècnics específics i caps de departament més productius (Tecnologia, Expressió). Es un subdepartament adscrit a l'Àrea econòmico-administrativa.

Vistes les necessitats de l'escola com a institució de cultura que són totes, totes les que es plantegen al món d'avui, cal considerar la formació diversa de cada mestre, determinades aptituds personals i el grau de consolidació pedagògica. Aquest queda clarament expressat en la taula de conductes didàctiques terminals que proposa el professor Fernández Huerta: ³

Docent promig: *imita* seqüències normatives.

Docent hàbil o destre: *realitza* normes amb èxit no controlat.

Tècnic docent: *instrumenta* recursos normatius amb èxit.

Tecnòleg didàctic: *estructura* i sistematitza les normes.

Investigador didàctic: *descobreix* els efectes de les normes.

L'Equip de Professors que vulgui fer una feina ben feta, al màxim nivell, en una línia constant de progrés i de millor atenció als alumnes no pot oblidar el grau de consolidació

³ DCCB-Santillana (p. 409).

pedagògica. Cada mestre ha d'ocupar el lloc que pugui donar millor rendiment al conjunt si l'equip està en fase de formació. En fases avançades, i perquè ens volem convèncer que no hi ha ningú imprescindible, ha d'ésser possible una certa rotació o canvi de llocs per tal de contribuir a l'empresa comú des de diferents punts de vista i evitar de passada les rutines que són la base del conservadurisme de les institucions socials. De fet, si la vida social i cultural evoluciona tan ràpidament no es possible conservar les institucions estables durant massa anys.

El docent que *imita* o que *realitza* normes sense massa control no és el professional adequat per cobrir els càrrecs de responsabilitat. Cal assignar-los una àrea docent amb o sense tutoria.

El tècnic docent que *instrumenta* recursos amb èxit és un professional capaç de posar en funcionament el departament de producció o el departament d'orientació que estan adscrits a les respectives àrees d'organització i de pedagogia.

El tecnòleg didàctic que *estructura i sistematitza* normes clares que poden ésser desenvolupades per d'altres mestres és el professional al qual cal encarregar el departament didàctic, la coordinació del cicle o de l'etapa.

Les responsabilitats màximes del centre són les de direcció institucional i direcció pedagògica. La direcció pedagògica ha de correspondre al tradicional cap d'estudis però la seva és una tasca molt més complexa que elaborar horaris i vetllar per la disciplina interna. El nucli productiu de l'escola és la pedagogia, la tecnologia que pot assenyalar els procediments i organització més segurs i econòmics per assolir els objectius educatius. El director pedagògic ha d'ésser un tecnòleg de l'educació, particularment avui,

davant del repte de transformar l'escola i d'aplicar una nova proposta curricular. El director pedagògic ha *d'estructurar* normes d'intervenció i *inventar* noves formes didàctiques adequades a necessitats o objectius concrets que es plantegen.

El director institucional, és a dir, el director del centre, ha d'ésser un tecnòleg didàctic però pot ésser solament un bon tècnic docent. En el camp didàctic ha d'entendre i facilitar l'aplicació de les directrius del director pedagògic. Les qualitats específiques del director institucional són la capacitat d'organització dels recursos humans i de gestió del pressupost econòmic. Si compta amb un bon director pedagògic no haurà de preocupar-se de la fonamentació pedagògica i la seva acció s'encaminarà a crear les condicions perquè aquesta es pugui dur a terme. La funció més important del director institucional és promoure i garantir la unitat d'acció docent, la unitat d'acció institucional i, en la mesura del possible la unitat d'acció comunitària.

Notem que fem alguns termes diferents per donar-los especial significació. El Claustre que té una significació corporativa i funcional es deixa per a qüestions d'aquest caire i es fa servir Equip Pedagògic per referir-nos a la seva organització articulada i operativa. El director institucional és el director del centre i president del Consell Escolar; ostenta la representació de l'escola i té la responsabilitat última. Abandonem la denominació Cap d'Estudis per subratllar la importància d'una efectiva Direcció Pedagògica de caràcter professional.

Proposem determinats càrrecs organitzatius:

El cap del Departament d'Orientació que ha de ser un professional amb experiència docent, amb estudis

d'orientació escolar i professional. Haurà de dedicar-se a temps ple a atendre els alumnes i aportar diagnòstics específics i assessorament als professors en sessions regulars d'orientació d'alumnes així com aplegar la informació professional per als alumnes.

El cap del Departament de Producció per impulsar la producció o selecció de materials i posar-los a disposició dels professors. El Departament de Producció ha d'articular de manera eficaç les accions dels diferents professionals no docents que treballen al centre, del personal de secretaria i dels serveis que es rebin de professionals externs al centre o dels pares que puguin suplir dèficits de personal.

El sots-director ha d'atendre les funcions que li delegui el director de manera puntual o permanent. Es pot encarregar de manera directa de supervisar el funcionament del equip i serveis interns mentre que el director institucional convé que supervisi les comissions de participació de les quals formen part pares d'alumnes.

Perfil i funcions del professor

El perfil del professor es pot resumir en els següents trets:

* Adult madur en equilibri disposat a treballar amb adolescents i joves.

* Persona de cultura àmplia amb tendència a tenir idees i coneixements generals de tot.

* Ciutadà atent a la comunicació de masses i reflexiu davant les aspiracions i preocupacions majoritàries entre la gent.

* Universitari format en una disciplina o àrea científica i/o tecnològica fonamental.

* Professional format en les ciències de l'educació, particularment pedagogia, didàctica i psicologia evolutiva.

* Conscient de la seva influència sobre els alumnes i curós de la seva imatge, del seu llenguatge i de la seva expressivitat.

* Destre o afeccionat a alguna activitat tècnica o art que posa en pràctica la seva capacitat manipulativa o sistematitzadora o comunicativa i que li dóna un lloc singular irrepetible dins l'Equip Pedagògic.

(Dins de l'equip i també del grup humà hi pot haver el poeta o rapsoda, o bé el tècnic que tot ho arregla, o bé un viatjador incansable, o el que sap fer l'acudit, o el provocador i desestabilitzador intel·lectual, la millor coneixedora musical, l'instrumentista musical, l'ecologista practicant, la ceramista, la gimnasta que sap proposar exercicis de relaxació, l'orientalista iogui, l'expert en cinema, la dietetista actualitzada, el mecànic de cotxes, l'electrònic informàtic, el políglota, la utòpica incansable, l'economista pragmàtic... Dins l'equip hi ha un lloc diferent per a cada professor i els alumnes poden viure una experiència social-cultural de diversitat estimulante que els permeti descobrir o construir el seu paper d'identitat singular.)

Les funcions fonamentals del professor són:

- * Animar els alumnes a tenir confiança en ells mateixos, a exigir-se allò que poden fer i a interessar-se pel coneixement i la cultura en general.
- * Observar els alumnes en les seves relacions i actuacions en grup i conduir el col·lectiu assignat en tutoria promovent la seva progressiva autonomia.
- * Presentar l'àrea de coneixement assignada desvetllant l'interès dels alumnes per l'aprenentatge i la comunicació d'experiències.
- * Desenvolupar els encàrrecs puntuals i els càrrecs estables per al bon funcionament de l'Equip Pedagògic en relació a l'educació dels alumnes.
- * Complir amb el deure de la formació permanent, particularment si els altres professors enriqueixen el treball de l'equip amb la seva formació adquirida després de la seva formació inicial.



CENTRE D'EDUCACIO SECUNDARIA I BATXILLERAT

Fitxa identificativa de la composició

3 línies d'etapa 12-16 i 2 opcions de Batxillerat.

Alumnes

12 col·lectius-curs de 30 alumnes = 360 alumnes.
 4 col·lectius-curs de 35 alumnes = 140 alumnes.
 Capacitat total 500 alumnes.

Professors

16 professors-tutors de col·lectiu-curs.
 3 professors-orientadors coordinadors de cicle.
 7 professors-experts caps de departament.
 6 professors-impulsors d'innovacions i serveis.
 6 professors-gestors: director institucional, director pedagògic, secretari-administrador, cap d'orientació, cap de producció, sots-director.
 Total 38 professors.

Distribució d'especialitats:

Dep. Llengües nostres: 3 llengua catalana i literatura
 3 llengua castellana i literatura

Dep. Llengües forànies: 4 anglès
 1 francès-anglès
 1 llatí-grec

Dep. C. socials-antrop: 3 geografia, història, antrop.cult.
 1 filosofia, antrop.filos.

Dep. Tecnologia-sistem: 1 electrònica
 1 química
 1 mecànica
 1 administrativa
 1 fusta
 1 informàtica-gestió

Dep. Expressió i art: 2 gimnàstica-esport
 1 dansa-expressió corporal
 1 dibuix tècnic-disseny-talla
 1 dibuix artístic-pintura-ceràmica
 1 música instrument i cant

Dep. C. experim-natural: 2 biologia-ecologia-veterinària.
 1 geologia
 2 física-astronomia-meteorologia
 1 química-farmàcia

Dep. Matemàtiques: 2 C. exactes
 1 geometria-topologia
 1 estadística

Professionals

1 administrador, cap de la secretaria
 1 administratiu
 1 auxiliar administratiu
 2 conserges amb tasques de copisteria i control de material.
 1 tècnic manteniment: electricitat-mecànica
 1 tècnic manteniment: jardineria-construcció
 1 tècnic de neteja (en horari escolar per manteniment)

La dotació de professionals suposa un increment a la dotació actual dels centres públics. Si bé les dotacions són suficients en professors, no ho són en serveis de manteniment i producció. Contra l'opinió d'incrementar el nombre de professors, optem per la incorporació de professionals tècnics. L'administrador ja està previst per l'administració educativa. Els tècnics de manteniment i el tècnic de neteja permanent diferent del servei de neteja diari són millores a assolir. Mentre això no sigui possible, caldrà demanar col·laboració a pares que pel seu ofici puguin resoldre qüestions de manteniment.

Oferta del Centre d'Ensenyament Secundari projectat

L'oferta per a l'etapa d'Ensenyament Secundari Obligatori és comprensiva i equivalent a tots els centres i condueix a l'obtenció del títol de Graduat en Ensenyament Secundari. Si es garanteix un funcionament eficaç, cal esperar que entre el 90 i 95 % dels alumnes es graduaran. Un 5 %, és a dir, entre un i dos alumnes per aula poden tenir dificultats personals permanents o transitòries que no els permetin assolir un perfil curricular suficient per a la graduació.

En centres d'educació especial o hospitals de dia poden estar atesos un 2 % de la població total que el sistema escolar ordinari no pot atendre. Llevat d'aquest, confiem poder atendre en centre ordinari tots els alumnes amb minusvalies físiques i sensorials així com les derivades de mutació genètica com és el cas d'alumnes amb síndrome de Down. Si bé alguns no sortiran de l'escola amb graduació acadèmica, tots els alumnes sortiran amb graduació de persona i ciutadà per haver desenvolupat les seves qualitats personals i per les seves actituds socials.

A través del Programa de Garantia Social, l'escola vinculada a la comunitat local oferirà una preparació que capaciti per

a desenvolupar activitats i serveis útils a la societat, cercant un lloc d'inserció laboral i fent el seguiment d'un any pel cap baix des del departament d'orientació.

Per als alumnes que no segueixin estudis de Batxillerat, s'espera que un 15 %, s'oferiran algunes de les opcions de Formació Professional modular de grau mig fent anualment una anàlisi de les seves necessitats i interessos i de la demanda del mercat laboral més proper. Es possible que als quinze o vint alumnes no se'ls pugui oferir el mòdul que necessiten però s'establirà l'oportuna coordinació amb els altres centres de la contrada o ciutat per garantir entre tots l'oferta més àmplia i ajustada possible. Els trasllats d'expedients a un altre centre on es realitzi el mòdul que hagi de seguir un alumne es faran de manera directa i en règim de reciprocitat.

El centre projectat oferirà dues modalitat de Batxillerat. Les modalitats de Batxillerat que es projecten corresponen a les que previsiblement seran menys desenvolupades en la fase inicial. Per la pròpia herència del sistema educatiu que ara es reforma, escindit en Batxillerat i Formació Professional, els batxillerats més fàcils de posar en funcionament són el de ciències concretat en Ciències de la Natura i de la Salut i el de Tecnologia que haurà de recollir el millor patrimoni de la formació professional de segon grau. Aquests són els més demanats en el món productiu.

El patrimoni del batxillerat precedent permet organitzar un batxillerat de lletres però que avui ha de recollir l'aportació empírica de les ciències socials. Ha quedat concretat en Humanitats i Ciències Socials.

El batxillerat d'Arts no té precedent atès que els ensenyaments d'Arts Aplicades i Oficis Artístics en comptats

casos havien estat equiparats acadèmicament. Obviament l'oferta d'aquest serà inicialment més reduïda i destinada a aquells que segueixen una vocació clarament artística sense abandonar el nivell acadèmic.

Optem doncs per projectar un batxillerat especialitzat en Humanitats i Ciències Socials i un batxillerat especialitzat en Arts. Hi cap la possibilitat d'una opció intermèdia que definirem pel seu vessant tecnològic lligada a l'ús de les Noves Tecnologies en la creació, el disseny i la comunicació social.

El centre projectat farà una oferta amb incidència sobre el medi social i particularment sobre els processos de comunicació i cultura. Els alumnes desenvoluparan treballs pràctics dels seus estudis que es projectaran a la comunitat local.

La comunitat local pot estar integrada per una població entre cinc i cinquanta mil habitants. Aquesta institució escolar d'Educació Secundària compta amb els següents espais de projecció: un ateneu cultural popular, el carrer/plaça com a espai de trobada de la cultura mediterrània, les festes populars bastides sobre el cicle de l'any i les estacions i la voluntat d'integrar en una mateixa cultura de síntesi col·lectius humans de diferents procedències geogràfiques, de diferents llengües familiars i de diferents cultures.

Indubtablement situem aquest projecte a Catalunya i en el marc del sistema educatiu espanyol desenvolupat autònomament a Catalunya. Es un projecte compromès, arrelat a la nostra terra però amb voluntat de reproduir-se a la Terra de tots, particularment a la geografia del gran desenvolupament material que forjaria una esquizofrènia cultural sinó acull amb la mà d'obra dels treballadors immigrants el seu

diferent alè cultural. La cultura no pot ésser endogàmica doncs es va afeblint. Si necessitem mà d'obra, encara més necessitem noves i diferents expressions culturals.

La cultura de relació directa és i ha de ser totalment compaginable amb la cultura dels Mitjans de Comunicació Local. Les noves tecnologies creen una cultura d'abast universal de caràcter superficial però les mateixes tecnologies pel propi procés de la societat de consum poden recollir i escampar realitzacions culturals aïllades i diferents.

Ahora que es compta amb l'ateneu cultural, amb el carrer i amb la gent, es compta amb els Mitjans de Comunicació Local: premsa, ràdio, televisió i vídeo feta per joves professionals i pels propis ciutadans, on els ciutadans són protagonistes de les seves pròpies notícies i també de les seves pròpies ficcions.

En els darrers anys no han faltat assajos de televisió, ràdio i premsa local però la tecnologia ha estat molt per damunt dels continguts a vehicular i en molts casos aquests mitjans locals segueixen una vida trista o han quedat tancats i a les fosques en un magatzem. Si aconseguim vida cultural pròpia podrem transmetre actuacions culturals. D'altra banda no es tracta de fer la competència als mitjans de gran cobertura sinó de posar el contrapunt que garanteix la nostra identitat. La cobertura dels mitjans locals ha d'ésser discreta en temps i en continguts i molt lligada a les vivències col·lectives de la comunitat immediata.

Una oferta educativa als estudiants que cobreixi els nivells de Batxillerat i que pugui desenvolupar Arts plàstiques i escèniques. Dinamització cultural i organització social és amb el mateix cost una oferta cultural i comunicativa per a comunitat de la ciutat o de

barri. No s'ha de veure com una intervenció exclusiva ni excloent. Poden anar-s'hi sumant totes les escoles d'educació secundària de la localitat. D'això és tracta doncs a través de la crida a activitats culturals externes es pot donar la clau de comunicació a un currículum educatiu de motllo acadèmic.

ORGANITZACIO DELS ALUMNES

Treball personal i intercanvis de cooperació cultural

L'organització dels alumnes adolescents o joves és clau per a l'educació i el funcionament de l'escola. Si a l'educació primària el mestre pot improvisar situacions, a vegades amb excés de despotisme, a l'educació secundària cal pensar en una organització ben construïda, explicada i si cal negociada amb els alumnes. Els canvis sobre les previsions han d'ésser justificats als alumnes.

Formes d'agrupació:

Col·lectiu: alumnes d'una classe, uns 30, del mateix nivell i curs i cicle. Segueixen una base d'horari comú, viuen una mateixa dinàmica de grup amb un professor-tutor dinamitzador.

Grups: entre 8 o 10 per a treball de seminari. Grup afectuós i entranyable amb comunicació interna, vincles d'amistat i relació fora de l'entorn escolar. Estables al llarg del cicle si ho volen amb possibilitat de lleugers canvis. Base d'autocontrol i exigència personalitzada.

Equips: entre 2 i 4 alumnes. Disseny i realització de projectes. Encàrrecs de tècniques i serveis fetes cooperativament. Puntuals i molt variats segons les

activitats.

Públics: agrupacions d'entre 90 i 200 alumnes per a actes concrets. Pot coincidir amb la totalitat d'un nivell o d'un cicle. Activitats pròpies de públic: projeccions, audicions, debats, conferències, escenificacions, cant coral.

Concentració: aplec dels alumnes d'una etapa o de tota l'escola (360 o 500). Actes institucionals i comunitaris: inauguració del curs, acte acadèmic, actuació escollida o comunicació institucional. Solament cal fer ús d'aquesta agrupació en casos molt extraordinaris, potser tres vegades al curs. Però són actes que poden crear identificació amb la institució escolar i introdueixen els ritus d'iniciació i creixement necessaris en tota institució que vol progressar. La clau està en articular tradició i innovació però és un aprenentatge social ben important que les nostres escoles han abandonat per tal de trencar amb la forma subjugada a la tradició o per desmarcar-se de les anomenades escoles elitistes. Certament és un ritual que solament conserven determinades escoles privades al nostre país. ¿Què ens priva de crear rituals populars, comunicatius i solidaris front als rituals elitistes, exhibicionistes i de distinció que veiem a les pel·lícules?

Personal: treball isolat de cada alumne. No és una forma de treball pròpia de l'escola secundària atès que l'alumne s'ha d'anar creant un lloc i uns hàbits de treball a casa seva; avui, afortunadament és possible a la majoria de nois i noies disposar d'una cambra-dormitori amb una petita taula d'estudi i unes lleixes per llibres encara que s'hagi de compartir entre germans. Ara bé, s'han de crear les condicions perquè un alumne es pugui quedar a treballar a l'escola fora del seu horari lectiu o que pugui optar per enllestir un treball personal deixant l'activitat de

col·lectiu que pot recuperar o compensar per ell mateix.

Nivell: agrupació per nivell d'aprenentatge. Abandonem totalment aquest sistema d'agrupació propi de l'ensenyament competitiu-selectiu que perdura sota formes camuflades d'agrupacions flexibles. Establim aquesta forma d'agrupació bàsica per a l'aprenentatge de l'idioma fins que no sortim de la situació d'ineficàcia que venim arrossegant. No és just ni eficaç que alumnes que poden avançar seguint pel·lícules en llengua estrangera estiguin a classe fent exercicis lents que els avorreixen. Al menys es faran quatre nivells successius entre alumnes de dos *col·lectius* comptant que quatre professors actuen simultàniament i seixanta alumnes tenen idioma a la mateixa hora. El grup de nivell, ha d'ésser de quinze com a qualsevol escola d'idiomes sèria.

Comissió: agrupació temporal per a dur a terme un encàrrec de projecte o servei de caràcter institucional. Generalment haurà d'ésser designada pels professors atès que es farà amb objectius pedagògics personalitzats i amb finalitat educativa d'interès per a tots. Generalment entre 8 i 12 components entre els quals hi pot figurar un professor i potser algun pare.

Les formes d'agrupació han d'estar previstes amb anticipació per poder utilitzar els espais adients. Sobre una plantilla o graella d'horari cal setmana a setmana fer les oportunes especificacions i en base a aquestes assignar els espais. Així, un mateix tema es pot presentar en formes de treball diferent. Ho analitzem amb un exemple aplicat a le Ciències Socials i Antropològiques.

Ciències Socials i Antropològiques

Els alumnes de segon curs d'ESO estudiaran el paper que va tenir la Il·lustració en el canvi de l'Antic Règim i el pas a la Modernitat. Si els professors han seleccionat uns textos significatius de les idees més importants dels il·lustrats i volen fer-los estudiar als alumnes la millor opció és la de treball de seminari del *grup* habitual de 10 alumnes. Els tres grups es reuniran en espais diversos entre l'aula convencional, una sala-seminari i un espai de corredor on s'ha instal·lat una taula de reunions. El treball consisteix en lectura individual, subratllats i anotacions marginals, discussió en grup i elaboració final de comentari-conclusions que fa cadascú encara que de manera similar. Els alumnes que no tenen tan bona comprensió aprenen seguint el treball dels alumnes més avançats en aquest aspecte. Es un treball que pot durar entre hora i mitja i dues hores.

Si els professors opten per començar el tema amb una lliçó magistral o conferència, un d'ells farà la millor preparació expositiva i un altre pot preparar il·lustracions murals o diapositives amb fotografies dels il·lustrats més importants i de gravats de l'època. Es convocat el *públic* de segon curs d'ESO a una aula-auditori gran. La lliçó magistral dura una hora i és seguida pels noranta alumnes i alguns professors de l'escola que s'hi afegixen per actualitzar els seus coneixements o per aprendre recursos segon professor comenta les il·lustracions que es projecten o presenten durant quinze minuts. S'obre un col·loqui de preguntes i respostes entre els alumnes i tots els professors presents.

Si es vol fer un treball aprofundit sobre les idees de la Il·lustració i el seu desenvolupament, els professors poden proposar un estudi comparat entre les propostes dels il·lustrats i el sistema polític i social actual del nostre

país amb la Constitució i el sistema de govern. Els professors subministren un qüestionari-guió i presenten el treball donant unes pistes en una sessió de *col·lectiu* de curta durada (uns trenta minuts). Els alumnes han de formar *equips* de treball lliures (tres o quatre alumnes) i disposen de noranta minuts del temps de classe i han de comptar en afegir-hi seixanta minuts més de temps a casa o a l'escola en temps no lectiu. es dóna una data de lliurament. El professor observa com es formen els equips de treball i va passant per donar-los orientació. Si a un equip hi ha menys iniciativa els redueix l'abast del treball i els dóna un guió concret formulat en cinc preguntes. A l'equip dels bons que avui s'han aplegat els amplia el treball amb superior exigència.

Si s'ha seleccionat un document de comunicació per ambientar i il·lustrar el tema s'optarà per al forma de *públic* obert. Aprofitant la sessió de tarda del *col·lectiu* de segon s'anuncia la projecció del film "La marsellaise" de Jean Renoir a la sala d'actes amb presentació a càrrec d'un alumne de Batxillerat - Dinamització cultural que realitza una pràctica. A la sala d'actes acudeixen els 90 alumnes de segon, la majoria dels del quart atès que dos cursos abans no es va poder projectar aquest film de primera qualitat per no estar en distribució i el professor respectiu els ha fet una expressa invitació. Hi acudeix també un respectable nombre d'alumnes de batxillerat, d'una o altra especialitat. En total assiteixen 220 alumnes i deu professors. El film es projectat òpticament en gran pantalla i en acabar el presentador obre un col·loqui molt ben conduït que dura uns quaranta minuts.

Si es vol fer notar la relació que hi ha entre pensament, política, ciència i tecnologia els professors organitzaran una taula rodona-debat *públic* interdepartamental: C. Socials -C.Experimental-Tecnologia. Hi participen tres professors,

un de cada departament didàctic: un d'Història, un de Química i un de Tecnologia i dos alumnes del Batxillerat - Dinamització cultural. Un altre alumne de Batxillerat actua de presentador-moderador del debat. Presenta el tema i a cadascun dels panelistes formulant una pregunta per donar-los peu a descriure i relacionar els avanços que es varen produir a France en química i física i a England amb la revolució dels sistemes de producció i transport durant el segle XIX i la seva relació amb el sistema polític. Obre una roda d'intervencions creuades entre els mateixos panelistes i després d'una hora fa entrar el *públic* al debat.

En major o menor grau aquesta diversitat d'agrupacions es aplicable a totes les àrees de coneixement. Cal que els professors s'obliguin a preveure formes diverses. Superades les dificultats inicials derivades d'haver estat formats en un model didàctic constantment receptiu, hom troba un gran estímul en aquesta diversitat de treball que fet en col·laboració, el treball de Departament Didàctic és clau, esdevé eficaç i rentable en inversió d'esforços. (Un sol professor s'ha de preparar una conferència o llicó magistral).

Aquesta diversitat és aplicable a totes les àrees. Enumerem de manera sintètica exemples per les diferents àrees de coneixement que es poden interpretar segons l'exemple precedent analitzat amb detall.

Llengües catalana i castellana

Grup. Lectures literàries i comentaris de texts pautats. Exercicis de gramàtica.

Col·lectiu. Lectura i comentari de textos creats pels alumnes.

Públic. Recitat poètic, teatre llegit, presentació de llibres amb fragments escollits i ressenya d'autor. Actes literaris.

Equip. Estudi sobre un autor i al seva producció que serà presentat al *col·lectiu* amb notes biogràfiques, explicació de l'estil, l'obra literària i la significació social il·lustrant sempre amb textos literaris llegits o recitats. Treballs periodístics.

Personal. Lectura de llibres i recensió crítica. Aplicació de tècniques d'estudi i treball intel·lectual. Redacció d'articles, narracions o assajos per publicar a la revista d'escola o a la revista local. Textos i guions per a la realització de poemes visuals en suport plàstic, videogràfic o mural.

Llengües estrangeres

Nivell. (Exclusivament per a llengües estrangeres). Activitat col·loquial, treball d'estructures lingüístiques, exercicis escrits, exercicis d'escoltar... Tot el treball bàsic d'aprenentatge s'ha de fer amb aquesta agrupació per bé que el professor proposarà exercicis per parelles o en equips de quatre.

Equip. Alguns treballs d'exposició i comunicació en cartell es poden fer en *equip* dins del mateix *nivell* i ser objecte de comunicació a *públic* obert.

Públic. Projecció de films en versió original en horari complementari amb alguns ajuts de situació per part del professor fets a través de megafonia addicional.

Personal. Activitat de laboratori a l'escola en temps complementari o a casa amb equip (*walkman*) propi segons el propi nivell de progrés.

Llengües clàssiques

Grup. Exercis de lectura i traducció de textos clàssics. Elaboració de vocabularis temàtics associats a les nostres llengües.

Col.lectiu. Explicacions sobre la cultura clàssica. Introducció a l'estructura de la llengua.

Públic. Recitats, escenes de teatre, fragments de discursos polítics articulats amb projeccions visuals d'imatges i reproduccions de l'època.

Equip. Treball sobre protocols d'exercicis. Preparació d'escenes de teatre.

Personal. Lectura de còmics i exercicis de traducció de documents. Memorització d'alguns rícatius o textos.

Tecnologia i sistemes

Grup. (Poc ús d'aquesta forma en aquesta àrea). Encàrrec organitzatiu per a una activitat general. Per exemple un sopar de pares a l'escola o bé una exposició de deu anys d'història de l'escola. Amb tot, en alguns casos pot ésser necessari configurar un grup diferent de l'habitual i aleshores és una *comissió* especial designada a l'efecte.

Col.lectiu. Presentació dels procediments de treball i dels projectes a desenvolupar. Presentació i anàlisi d'objectes i màquines per part del professor.

Públic. Recepció de productes elaborats amb mitjans tecnològics: vídeo, revista, àudio. Presentacions de documents audiovisuals de suport, generalment reportatges d'empreses.

Equip. La forma de treball genuïna per al desenvolupament de projectes tecnològics després de dissenyar-los i inventar solucions aplicatives. Anàlisi d'objectes, màquines i sistemes de treball i organització.

Personal. La contribució directa i potser a partir de la divisió del treball en els projectes d'*equip*.

Expressió i Art

Grup. Podria ser l'execució d'un projecte plàstic prèviament fet en maqueta per un *equip* o una *persona* però en general no s'adequa a la creació plàstica. Habitual en esports, en activitats de dansa i també en actuacions musicals com pràctica de solfeig i notació musical.

Col·lectiu. Projeccions d'art plàstic comentat pel professor. Exercitació gimnàstica habitual amb el professor. Audicions musicals comentades amb el professor.

Públic. Mostres d'art plàstic, de dansa i expressió corporal, de cançó o conjunt instrumental o d'exhibició gimnàstica i desfilada inaugural. Aquestes activitats es preparen com a exercicis de classe, es posen a prova davant *públics* i poden donar contingut o engalanar les *concentracions* de caràcter institucional. (Exemples: una cantata barroca, una mostra de danses mediterrànies, una mostra de ginàstica rítmica o ballet contemporani o bé una exposició d'escultures creades per transformació de materials plàstics de deixalles).

Equip. Forma de treball cooperatiu molt genuïna per a la creació mímica i dramàtica o musical actual. També s'extén entre els creadors d'art plàstic la creació conjunta.

Personal. Forma genuïna del treball creatiu del caràcter abstracte-responsiu de les realitzacions d'art plàstic. Adquisició de tècniques i destreses que multipliquen la idea creativa personal.

Ciències Experimentals i Naturals

Grup. Realització d'exercicis i problemes. Estudi de documents escrits. Aplicació de lleis científiques a observacions extretes de la vida diària.

Col·lectiu. Explicacions introductòries i bàsiques del professor. Sortides de camp.

Públic. Visionat de documentals. Debats sobre qüestions ambientals i sobre salut. Actes conjunts amb C. Socials i Antropològiques. Actes conjunts amb Tecnologia i Sistemes.
Equip. Treball d'observació i experimentació de laboratori on pot caldre fer equips de cinc per disponibilitats d'instrumental. Treball de camp.

Personal. Lectures de divulgació científica. Elaboració de quaderns d'observació científica. Directori dietètic i quadern de salut. Aplec de guies de natura, notícia d'itineraris. Pràctica d'activitats amb la família.

Matemàtiques i Estadística

Grup. Resolució d'exercicis i problemes. Estudi comentat de les demostracions algebraïques i de les fórmules que cal emprar.

Col·lectiu. Presentació de les nocions i conceptes clau. Presentació dels exercicis i problemes a resoldre en *grup* i per a estudi *personal* posterior.

Públic. Tractament estadístic d'alguna exposició. Exposició crítica de l'utilització de números amb determinades finalitats donant interpretacions alternatives.

Equip. Invenció de jocs, acudits i enigmes matemàtics. Invenció de màquines matemàtiques que poden ésser contruïdes després a Tecnologia. Estudi crític d'informes amb tractament de dades i confirmació o contrast de les conclusions. La pràctica informàtica que convé fer sempre en equip de dos.

Personal. Estudi intens per garantir la comprensió i sedimentació de coneixements. Quadern d'observació i

interpretació de matemàtica i vida (estudis i dades sociològiques, atenció a índex econòmics i bursàtils, familiarització amb dades numèriques de població, de superfície, de distàncies i temps, d'escala geogràfica). Pràctica de comptabilitat personal i administració de recursos. Encàrrec de comptabilitat familiar si no ho fan els pares.

Exigències per a l'organització dels alumnes.

Les formes d'agrupació descrites no presenten particular dificultat. Si els professors es decideixen a abandonar el convencionalisme del temps de classe d'una hora no articulada ja haurem posat en marxa un sistema dinàmic. Els professors l'han de preveure però corre a compte dels alumnes auto-organitzar-se i regular el sistema sentint-lo seu. Ja no serà el professor el que constantment fa moure els alumnes sinó que s'hauran de moure per ells mateixos. Això sí, el professor també ha de respectar les convencions establertes d'horari, forma de treball, circulació etc.

Passem a enumerar tot seguit una sèrie de recursos que cal proporcionar als alumnes amb els quals puguin ésser autònoms i responsables. L'organització que es proposa parteix de la base d'estabilitat a la qual estem acostumats però convida a progressar en una organització dinàmica que d'aquí a un temps serà impossible fer correspondre al sistema al qual avui estem acostumats. Aviat oblidarem aquest sistema tan avorrit de classes, aquest avorriments a l'escola o aquest malestar a l'escola i a la cultura i ens preguntarem com érem capaços de suportar-ho.

Graella d'horari setmanal

Cal disposar d'una graella de l'horari estable sobre la que s'hi pugui afegir el tipus d'activitat de cada setmana. Si les variacions són menors, cada alumne va preparant la graella de la setmana següent a partir de les classes diàries. Si hi ha d'haver variacions, i cada vegada ens veurem capaços de fer-ne més, serà l'hora d'editar setmanalment l'horari general de totes les activitats de l'escola que cada alumne podrà recollir a partir del divendres anterior. Aquesta és una excel·lent possibilitat de les noves tecnologies: l'ordinador i la fotocopiadora que ja acabem de tenir a tots els centres.

De fet, cal garantir que tot alumne tingui coneixement de l'horari de totes les activitats. Defensem la possibilitat que alguns alumnes assisteixin a activitats d'altres grups sense que això hagi de ser general. És una possibilitat d'oferir atractiu i diversitat als alumnes que tradicionalment diem que són bons i que solament se'ns acut avançar-los de curs. Han de viure amb els seus companys generacionals però poden aprofundir més i tenir algunes activitats amb alumnes més grans. Conèixer bé l'horari també ha de permetre alleujar d'algunes activitats a un alumne lent que té dificultats.

Mentre no sigui possible editar setmanalment l'horari i lliurar-ne una còpia a cada alumne, caldrà disposar de l'horari en algunes cartelleres públiques i no solament a la sala de professors. L'horari setmanal ha d'especificar el contingut didàctic i el tipus d'activitat i aquest és un compromís dels professors. També ha d'especificar l'espai si és diferent o bé ja hi pot figurar sempre si es fa amb suport informàtic.

Agenda o full de control d'activitats

Molts centres han estès l'ús de l'agenda. La idea és bona però no sempre se'n fa l'ús adequat o no se'n fa us. Per alguns centres ha acabat essent un instrument d'imatge i poca cosa més. D'altra banda no podem permetre que els alumnes vagin tan carregats de llibres i que duguin una agenda que pesa com un llibre més.

Proposem que l'anvers de la graella de l'horari setmanal porti una estructura d'anotacions i control de les activitats a fer, dels treballs a enllestir, de les proves de control realitzades i dels avanços fets en un projecte d'equip. Així amortitzem el cost dels cinc-cents fulls setmanals que s'han d'editar. Cada alumne haurà rebut trenta cinc fulls al terme del curs. Això no és més costós que una agenda que pot dur impreses moltes anotacions innecessàries i que en canvi no proporciona l'horari de tota la institució.

Previsió i control de l'ús dels espais

Un professor ha d'estar al càrrec d'aquesta qüestió i haurà d'estar assitit per la secretaria del centre i també per alumnes. Inicialment sembla complex però es produeix una sorprenent habituació progressiva. No cal però canviar d'espai innecessàriament i es pot establir la convenció d'un espai habitual si no es fa indicació expressa d'un altre.

Senyalització i identificació dels espais

Tots els espais han de tenir un nom d'identificació funcional i si cal una especificació. Cal que es puguin recordar els espais per associació mental. Així, els espais més convencionals les aules poden agrupar-se per plantes amb especificacions associables. A tall d'exemple: Aula Pasteur, Aula Einstein, Aula Sócrates, Aula Leonardo da Vinci; Aula Renaixement, Aula Il·lustració, Aula Neolític, Aula Romanització; Aula Natura, Aula Cultura, Aula Comunicació, Aula Educació; Aula Radioactivitat, Aula Gravitació, Aula Hidrostàtica, Aula Cibernètica. També han de tenir una identificació numèrica general que pot estar associada a un signe que indica la funció: quadrats les aules convencionals, rombe les aules especialitzades com laboratori o taller, cercle els espais comuns generals, triangle espais menors per grups de treball.

Regulació de les circulacions internes

Una col·lectivitat de prop de sis-centes persones que canviïn sovint de lloc ha de tenir unes pautes i hàbits de circulació. Segons les possibilitats de l'edifici caldrà ser més o menys exigent. Si hi ha diferents escales pot anar bé senyalar el sentit de circulació en determinades hores. Pot ésser necessari senyalar el doble sentit seguint les convencions socials tot i que avui es respecten poc. Amb tot, cal explicar que en alguns casos cal rectificar la convenció d'anar per al dreta i pot anar bé que estigui senyalat. Per exemple, si unes escales són dretes i hi ha persones grans o alumnes amb dificultats cal que els que pugen puguin ajudar-se amb la barana i això pot obligar a canviar el sentit de circulació habitual.

Una altra regulació imprescindible amb adolescents i joves animosos és la del to de veu o cridòria. Si els horaris no

són coincidents, hom circula pel corredor quan d'altres estan treballant. Caldrà senyalar la prescripció de silenci en durant determinades hores.

Totes aquestes exigències tenen la seva raó de convivència i civisme i cal considerar-les com a base d'objectius educatius d'educació social. Comporta deixar espais on es pugui donar sortida a l'animositat i on no sols es pugui fer gresca sinó que sigui recomanable.

Espai de referència i dipòsit per a cada alumne

S'ha de garantir que cada alumne tingui un espai de referència i un lloc on desar les coses. Això mai ha estat resolt ni amb el sistema de classe convencional on les bosses i els abrics s'arrosseguen per terra. Es una mostra de la falta de respecte per l'alumne i una incoherència si li demanem ordre i netedat.

Una escola que sigui una institució de cultura en constant acció planteja noves necessitats. Potser fora convenient que cada *grup* d'alumnes disposés d'una estança petita (uns 12 m²) on hi hagués dues taules col·lectives acoblables, les deu cadires, una lleixa de prestatgeria per cadascú i uns penja-robes. Seria una estança que proposaríem que pogués quedar tancada però amb vidre transparent. Els deu alumnes tindrien sempre un lloc a disposició i allà podrien fer els treballs de seminari de *grup*.

Avui però aquesta proposta és inviable per doble motiu. Ni disposem dels 600 m² que foren necessaris per oferir una estança als 48 grups que poden formar els 500 alumnes, ni tenim garanties del seu ús adequat ni del seu manteniment i neteja. Als centres escolars falta espai per a una educació activa i diversificada i podríem trobar-nos amb la paradoxa

que les sales de *grup* fossin caus de porqueria que d'altra banda estarien buits moltes estones.

La iniciativa queda apuntada per tenir-la en compte a l'hora de transformar centres o de construir-ne de nous. Si hi ha a un centre 20 aules de 60 m², atenent a la reducció d'alumnes per aula i a les funcions més selectives que ha d'acomplir aquest espai, podem pensar en aules de solament 45 o 50 m². L'estalvi és de 200 m². Els espais de seminari didàctic venen a cobrir uns altres 200 m² que podrien quedar a disposició els alumnes. Els llibres i documentació passarien tots a aules convertides totes en aules especialitzades segons una àrea de coneixement com ho són el laboratori o el taller. Els professors tindrien el seu lloc de treball a la tutoria o bé al l'aula-departament. L'increment de superfície construïda per aquest model és tan sols d'uns 300 m².

Avui hem de comptar amb un dipòsit o taquilla per a cada alumne a l'estil de les escoles que veiem a les pel·lícules americanes. Aquests dipòsits o taquilles amb pany es poden instal·lar en corredors i racons com ja es ve fent un un cert nombre de centres. L'alumne ha de poder deixar en condicions els llibres, la bossa d'esport, el paraigua i l'anorac. Es un respecte que es mereix.

Cal també disposar de 16 o 12 espais tancats d'uns 12 m² per a seminari de *grup* que s'aniran assignant segons horari als *col·lectius* que hagin previst treballar en agrupacions de 10 alumnes. Aquests espais estaran sempre oberts i disponibles per a alumnes si per horari no estan assignats a un *grup*. Atès que faltaran espais on puguin treballar els alumnes també es poden habilitar finals de corredors o racons on hi hagi unes taules i cadires que permetin fer treball *personal* o d'*equip*.

El professor-tutor animador i orientador

El professor-tutor té una funció molt més significativa que en un funcionament convencional. Alhora que ha d'atendre el *col·lectiu* en conjunt, a d'orientar els *grups* i als alumnes de manera *personal*.

El professor tutor ha de concentrar el màxim nombre d'hores de docència amb el grup del qual és tutor i si està capacitat pot donar matèries de diferents àrees. Així mateix cal que temps de treball de preparació també li serveixi per observar els alumnes. Pot anar bé que els espais de tutoria tancats amb mampara de vidre transparent estiguin distribuïts per tota l'àrea docent de manera que cada tutor pugui treballar prop d'on són els alumnes. Disposarà de molts elements d'observació i l'entrevista amb els alumnes pot sorgir a vegades de manera espontània.

Si els setze professors-tutors estan atents als alumnes es poden reorientar molt aviat petites actuacions que podrien convertir-se en problemes.

Una adequada organització bastida amb consens dels alumnes facilitarà molt les coses. Si els *grups* tenen continuïtat i dinamisme, el professor tutor pot incidir sobre ells. Alhora convé que hi hagi un coordinador de cada grup nomenat per ells mateixos a través del qual el professor-tutor pot fer arribar orientacions. El professor-tutor pot entrevistar-se sovint amb els 3 coordinadors d'un *col·lectiu*. Els 9 coordinadors d'un curs o els divuit coordinadors d'un cicle poden ésser convocats pel professor-coordinador de cicle.

Els 48 coordinadors dels 16 *col·lectius* constitueixen una assemblea de representats dels alumnes d'una gran valor

organitzatiu i participatiu o dit en d'altres paraules executiu i democràtic alhora. Si cal també es pot fer ús d'una representació permanent de 16 coordinadors, un per *col·lectiu* que poden ésser els que participin a les Juntes d'Avaluació. Els representats al Consell Escolar s'han d'escollir per un canal totalment diferent i autònom però cal pensar que siguin tres alumnes coordinadors. Perquè aquesta representació dels alumnes quadrés amb l'estructura del centre al Consell Escolar hi hauria d'haver sis alumnes, un de cada curs. Això estaria en correspondència amb la implicació efectiva dels alumnes en el funcionament del centre, els professors són els que ho han de valorar i proposar i els pares haurien d'acceptar-ho. De fet, si els alumnes creixen en responsabilitat, els pares no cal que es preocupin i la seva representació esdevé subsidiària.

ORGANITZACIO DE TEMPS I ESPAIS: HORARIS I INSTAL·LACIONS

Els recursos educatius de l'escola, de la família, i de la societat.

Els edificis escolars es construeixen sense model educatiu o bé amb el model més convencional. La concepció d'un edifici escolar és una qüestió pedagògica però són excepcionals els projectes de construcció que s'han iniciat consultant els professors. També és veritat que molts professors no tenen altre model que el que ells varen tenir quan anaven a escola: aules, corredors i potser laboratoris. Tampoc s'ha consultat mai als pedagogs. Però són molts els pedagogs que a partir d'una casa convencional, d'una torre, d'una fàbrica, d'un convent o d'un aparcament, n'han tret una

escola segons el model que han projectat. Això és el que proposem: anar transformant progressivament l'edifici escolar en funció del model pedagògic que anem construint. Si en algun cas es vol aixercar un centre d'educació secundària de nova planta, d'aquest projecte se'n dedueixen directrius clares. Dóna més directrius el model de funcionament descrit que les mesures concretes. El model fonamenta i explica les necessitats que de fet es poden resoldre de moltes maneres.

Anem cap a un model d'organització dels temps molt variable però venim d'un model molt rígid. Partim d'aquest i formulem una proposta discreta, de transició, abastable a tots els professors. En poc temps confiem convèncer que el model que proposem és més gratificant per als alumnes i conseqüentment per als professors que s'estalviaran d'ésser guardians de l'ordre.

Bases organitzatives dels mòduls de temps de l'horari

- * Hi ha matèries que exigeixen mòduls curts de treball intensiu: idioma, matemàtiques. Hi ha matèries que exigeixen mòduls llargs com els treballs de taller.
- * Canviar cada hora de registre, de matèria, duu a desconcentració i grans pèrdues de temps. Fer un mòdul de temps més llarg exigirà que la classe no sigui solament explicació del professor. Perfecte ! Justament es tracta de superar el model fonamentalment expositiu verbal que encara domina la nostra escola.
- * Un mòdul de dues hores es pot articular en tres o quatre temps diferents prèviament establerts. L'esquema del magazin de ràdio o del concurs de televisió donen una

pista. Els canvis de ritme donaran vivor a la classe.

- * Quan es tracta d'una activitat a partir del mitjans de comunicació, el mòdul d'una hora esdevé insuficient (Ex: veure un vídeo, comentar-lo i clore amb una reflexió escrita). Un bon treball de laboratori experimental acabant amb les corresponents conclusions també supera el temps d'una hora. A una classe d'una hora no es donen les condicions per produir textos escrits, i l'agrupació col·lectiva fa que molts alumnes s'inhibeixin.
- * Cal articular les activitats que exigeixen més concentració mental amb les activitats de caràcter físic i manipulatiu (Educació Física, Tecnologia, Plàstica) o de caràcter sensitiu (Música, Plàstica).
- * Cal partir d'un mòdul base de temps que es pugui aplicar senzill, doble o triple segons el tipus d'aprenentatge. Això mateix es pot organitzar fent les matèries com a crèdits intensius en un trimestre o extensius durant tot el curs.
- * Fer totes les àrees de coneixement no suposa que cada setmana es facin totes. Els crèdits es poden organitzar per trimestres atès que són unitats de temps coincidents amb els ritmes socials.

Dues plantilles per construir la graella d'horaris setmanal:

Modalitat A

GRAELLA A

	L	M	X	J	V
9,00					
9,45		M. SENZILL 45'		C. VARIABLE 27h	CREDIT VARIABLE TRIMESTRAL 27 h.
10,30					
10,45					
11,30			MODUL DOBLE 90'		
12,15					
12,30					MODUL TRIPLE 90'
13,15		CREDIT VARIABLE SEMESTRAL 35 h.		CREDIT VARIABLE TRIMESTRAL 18 h.	
14,00					
15,00					
15,45			MODUL TRIPLE		
16,30					
17,15			135'		

Graella horària basada en mòduls de 45 minuts.

Mòduls de 45' que es poden encadenar en unitats de classe dobles o triples. A la sessió del matí de 9:00 a 14:00 h. hi caben sis mòduls i es pot fer una pausa de 30' o bé dues de 15'. Caldria que els alumnes assistissin a l'escola dues tardes amb tres mòduls de 45', entre 15:00 i 17:15 h. Són les 27 hores lectives setmanals previstes pels alumnes de l'ESO.

Aquests mòduls ofereixen una gran versatilitat de combinatòria. Per exemple, un matí pot quedar organitzat amb un doble de C. Socials, un senzill d'Idioma i un triple de Tecnologia. D'Idioma hi hauria classe hauria tres dies per setmana. Això mateix es podria fer amb Matemàtiques o amb Gramàtica una sessió setmanal de 45'.

Exigeix dues tardes setmanals a cada grup d'alumnes de l'ESO i tres als alumnes de Batxillerat que han de cobrir 30 hores lectives. En altre cas s'hauria de fer un horari de matí més extens començant a les 8:00 o acanbant a les 15:00 h.

Modalitat B

	L	M	X	J	V
8,30	MODUL DOBLE 120'				CREDIT VARIABLE SEMESTRAL
9,30					
10,30					CREDIT VARIABLE SEMESTRAL
10,45		MODUL SENZILL 60'		EDUCACIO FISICA	
11,45					EDUCACIO FISICA DUTXA
12,00	CREDIT VARIABLE SEMI-CURS 35 H.		CREDIT VARIABLE CURS 35 H.		
13,00					
14,00					
15,00			FORMACIO		
16,00	COORDINACIO	COORDINACIO	FORMACIO	COORDINACIO	
17,00	PRIMER CICLE	SEGON CICLE	FORMACIO	BATXILLERAT	
18,00					
19,00					

Graella horària basada en mòduls de 60 minuts.

Mòduls de 60' que es poden organitzar en senzills o dobles. A la sessió del matí hi caben 5 mòduls però per disposar d'una pausa de 30' o bé dues de 15' caldria iniciar les classes a les 8:30 i s'acabaria a les 14.00 h. Els alumnes d'ESO haurien d'assistir una tarda amb horari de 15:00 a 17:00 h. Els alumnes de Batxillerat dues tardes, una de les

quals s'allargaria fins les 18:00 si s'han de complir les 30 hores lectives setmanals.

L'horari així estructurat dóna menys possibilitat de combinatòria. Idioma i Matemàtiques serien classes d'una hora. C. Naturals, C. Socials igual que Tecnologia serien classes de dues hores.

S'assembla més a l'organització actual i per tant és més fàcil de posar en pràctica. No desorienta tant als professors i garanteix que cada trimestre l'estructura horària pot ésser molt similar. Cada professor podria tenir el mateix horari durant tot el curs; amb el canvi de trimestre acabaria crèdits trimestrals que el trimestre següent s'oferirien a un altre *col·lectiu*.

En el present projecte d'organització optem per la modalitat B. Es la que s'adapta més a la situació actual d'hores de classe rígides. Presenta una flexibilitat suficient com per introduir una organització més adaptable a les necessitats dels alumnes i a la seva dinamització. El còmput d'hores a efectes de crèdits queda a la vista. Els professors poden comptar amb un horari força regular cada trimestre. Els alumnes solament tenen una sessió de tarda com ja es ve fent a la majoria de centres d'Ensenyament secundari actual.

D'acord amb l'assignació d'hores per àrees proposem una distribució amb les següents característiques derivades de les bases organitzatives dels mòduls de temps ja exposades.

Les Llengües Catalana i Castellana es presenten en una unitat setmanal de dues hores cadascuna: mòdul continu de 120'. El temps es pot distribuir bé en activiat d'expressió, activitat literària i pràctica gramatical articulant

treball *col·lectiu* i treball de *grup* o d'*equip*.

Les Ciències Naturals i Socials es presenten en una unitat setmanal de dues hores cadascuna: mòdul continu de 120'. Activitats de presentació del tema *col·lectiva*, estudi de documents en *grup* i projectes d'*equip* s'articulen amb ritme flexible en el temps assignat. Hi ha temps fins i tot de fer una sortida de camp o una visita o bé projectar un film documental.

La Tecnologia i Sistemes es fa bàsicament en taller i inexcusablement s'ha de fer en una unitat llarga, en aquest cas mínima de 120'. Si el taller està ben instal·lat és correcte. En altre cas caldria una unitat més llarga.

La Visual i Plàstica es presenta en una unitat senzilla d'una hora regular durant tot el curs. Es possible així. Alguns professors prefereixen un temps llarg en el qual cas seria una matèria d'un trimestre a 3 hores setmanals. En aquest cas es podria articular amb tecnologia que s'impartiria en dos trimestres a 3 hores setmanals. La possibilitat de fer sessions de plàstica de dues hores setmanals obligaria a fer una matèria de mig curs que es podia articular amb tecnologia en sessions de 3 hores setmanals durant mig curs i la resta en sessions setmanals d'una hora per exemple encaixant dibuix tècnic i disseny. Aquesta darrera possibilitat però és complicada, escindeix la tecnologia en treball de paper i treball de taller i altera molt els horaris dels professors per la qual cosa no la veiem aconsellable.

L'Idioma es preferible amb unitats curtes i sovintejades. Amb tot és complicat organitzar-lo en tres dies setmanals. Queda en unitats d'una hora dos dies a la setmana. S'hauria de completar amb una hora de treball de laboratori fora del temps lectiu, a l'escola o a casa repartida en dues sessions

de 30'. així es faria idioma quatre dies a la setmana.

L'Educació Física pot ésser una matèria de descans mental i va bé situada en dues unitats setmanals d'una hora. El temps resulta just per vestir-se l'equip esportiu i dutxar-se i canviar-se però aquesta és una exigència fonamental d'actituds, normes i hàbits. Convé lligar la sessió a la pausa de descans posterior i es pot acceptar que els alumnes ja vagin vestits amb l'equip esportiu al principi de la jornada. Caldria completar el temps de classe amb una sessió d'esport en temps complementari si l'alumne no fa esport pel seu compte cosa que correspon orientar al professor-tutor.

La Música es proposa així mateix en una unitat setmanal regular de 60' atès que pot ésser una activitat de relaxament mental molt gratificant. Cal abandonar el model de classe d'Història de la Música on es parla més que no s'escolta música o es canta. S'haurà de coordinar amb educació física per garantir el vessant del ritme i l'elasticitat que exigeix la dansa.

Les Matemàtiques es presenten en unitats separades de 60' atès el tabú de fatiga mental que comporten. Això no haurà d'ésser així en el futur i caldrà desenvolupar les formes creatives i gratificants de la matemàtica. La major part del temps s'haurà de dedicar a activitats d'exercitació i problemes fets en *grup* en espai autònom amb l'orientació itinerant del professor.

La Tutoria disposa d'una hora setmanal de manera regular durant tot el curs que es presenta en una unitat de 60'.

Amb el 70 % del temps queda cobert el currículum comú que s'organitza en 19 mòduls de 60'. Resten 8 mòduls de 90' per

als crèdits variables que puguin respondre a les opcions dels alumnes sempre orientades pel professor-tutor que corresponen al 30 % del currículum escolar.

Els crèdits variables també es poden organitzar en unitats de temps curtes o llargues segons la matèria. L'opció B d'organització del temps escollida no s'adapta bé als crèdits variables sobre la base de 35 hores lectives de durada. Les possibilitats són: a) unitat de 60' durant tot el curs; b) unitat de 120' durant un semestre; c) unitat de 180' durant un trimestre. La unitat modular s'ha de mantenir per articular tot el conjunt d'escola, en altre cas apareixen temps perduts o temps superposats que dificulten la distribució d'espais. Els crèdits variables s'han de realitzar en un trimestre però la unitat de 180' és excessiva.

La solució que es proposa és acceptar semi-crèdits variables de 24 hores que es poden resoldre dins d'un trimestre en una unitat contínua de 120' o bé en dues unitats de 60'. Si hi ha crèdits que necessàriament han de cobrir les 35 hores s'haurà de muntar amb tres unitats setmanals de 60'. No sembla adequat fer unitats de 180' i fraccionar-les en unitats de 90' trenca l'opció presa inicialment de la modalitat B. En casos concrets, però això pot ésser possible si quadren les distribucions i les disponibilitats dels espais adequats.

Malgrat que fem una proposta concreta d'utilització del temps, l'arbitrarietat del calendari festiu ens obliga a treballar amb la següent abstracció:

El curs escolar consta de 175 dies agrupats en 35 setmanes a raó de 27 hores lectives /setmana a l'ESO (30 h/s al Batxillerat). Funcionalment el curs escolar està inscrit en

10 mesos equivalents a 9 en temps lectiu i fraccionats en 3 trimestres. Cada trimestre consta de 12 setmanes si bé en el total del curs se'n perd una quedant 35 setmanes netes.

Així, sempre que es diu 36 hores se sap que queden en 35 i les 12 setmanes del trimestre poden ésser 13 al primer trimestre i 11 al segon i tercer. O bé 13 al primer, 12 al segon i 10 al tercer. En l'aplicació pràctica i sobre el calendari concret amb les seves festes i incidències ja es faran les compensacions oportunes que a vegades convindrà més recuperar en temps extra que no alterar l'estructura general.

Les 8 hores setmanals dedicades a crèdits variables es poden articular en combinacions dels següents tipus que s'esquematitzen tot seguit:

GRAELLA C

CREDITS VARIABLES

TRIMESTRES	13 SETMANES	12 SETMANES	11 SETMANES
3 (24/T)	24 HORES	24 HORES	24 HORES
3 (36/T)	36 HORES	36 HORES	36 HORES
2 (36/S)	36 HORES		36 HORES
1 (12/')	12 HORES	12 HORES	12 HORES
2 (18/S)	18 HORES		18 HORES
1 (36/A)	36 HORES		

Equivalència de mòduls sobre la base de 35/36 hores.

3 (24/T) 3 semi-crèdits trimestrals de 24 hores (♦)

3 (36/T)	3 crèdits trimestrals de 35 hores
1 (12/T)	1 crèdit anual de 35 hores o 3 semi-crèdits
2 (36/S)	2 crèdits semi-anuals de 35 hores
1 (18/S)	1 crèdit anual de 35 hores o 2 semi-crèdits
1 (36/A)	1 crèdit anual de 35 hores

T: trimestral; S: semi-anual; A: anual.

(♦) computables com a 3 crèdits curriculars

Unes i altres tenen avantatges i inconvenients que cal sospesar i prendre decisions atenent a: conveniència pel contingut del crèdit; capacitat dels alumnes; articulació d'horaris. Així el tipus 36/T pot esdevenir feixuc per als alumnes però no si consisteix en treball de camp. El tipus 12/T pot ésser molt adequat per segon idioma que es mantindrà tot el curs o per crèdits de reforç. El tipus 24/T encaixa molt bé si es poden combinar varis semi-crèdits. El tipus 36/S i el tipus 18/S han de canviar a mig curs sense coincidir amb els altres i solament seran adequats en casos molt combinats que el mateix grup d'alumnes ha de fer ambdós períodes.

S'ha de notar que els tipus 18/S i 12/T són el mateix que el tipus 36/A