

Conferència
Nacional
d'Educació

2000 - 2002

**Debat sobre el sistema educatiu català.
Conclusions i propostes**

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edició: Servei de Difusió i Publicacions
Coordinació: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
Disseny gràfic: Enric Jardí
1a edició: juny de 2002
Tiratge: 1.500 exemplars
Dipòsit legal: B-28.392-2002
Impressió: Cuscó, SA

Índex

Presentació	5
Comitè organitzador de la Conferència Nacional d'Educació	9
Secció I: Autonomia i descentralització dels centres	11
Secció II: Importància i funció social del professorat	43
Secció III: Atenció a la diversitat	71
Secció IV: La formació i la inserció laboral	109
Secció V: Avaluació dels aprenentatges i orientació	141
Secció VI: Ensenyaments artístics	165
Secció VII: Competències bàsiques	207
Annex: Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el <i>Document de bases per a una Llei de la Qualitat de l'Educació del MECD</i>	267

Presentació

La Conferència Nacional d'Educació ha estat una iniciativa del Govern de la Generalitat per realitzar un diagnòstic exhaustiu del nostre sistema educatiu, una vegada s'ha acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa derivada de la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), en la qual, com és ben sabut, Catalunya tingué un paper decisiu. L'activitat de la Conferència s'inicià a començament de l'any 2000 i ha culminat amb la presentació pública de conclusions i propostes el 15 de juny de 2002.

Han estat gairebé dos anys i mig d'activitat de les set seccions en què s'ha organitzat la Conferència, cadascuna integrada per un coordinador o coordinadora, un equip tècnic i un equip participatiu. La coordinació general ha anat a càrrec del Comitè organitzador, presidit per l'Honorable consellera, i del suport operatiu i administratiu se n'ha encarregat el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Les seccions han disposat de plena autonomia tant pel que fa a la planificació de les seves actuacions com a la gestió dels recursos econòmics posats a la seva disposició. Aquest fet, a més de l'estructura organitzativa assenyalada, ha convertit el conjunt de la Conferència en una experiència d'avaluació participativa inèdita en el nostre entorn, i així ho han reconegut personalitats internacionals que han estat consultades. En aquest sentit, podem constatar que les conclusions i propostes resultants no són solament el fruit d'un treball tècnic de diagnòstic d'ampli espectre, sinó també el resultat de la implicació de la comunitat educativa. Tots els organismes presents en el Consell Escolar de Catalunya, i algun altre no present en el màxim òrgan de participació del nostre sistema educatiu, han estat representats en les diferents seccions mitjançant persones lliurement designades per a aquesta funció.

Cada secció ha desenvolupat una metodologia específica, pertinent en funció dels objectius proposats i de la naturalesa de les dades que es volien recollir, amb el comú denominador de potenciar la tècnica del debat en profunditat com a eina bàsica, fonamentada en l'anàlisi de dades quantitatives. Aquesta diversitat metodològica explica també la relativa diversitat en la presentació del corresponent informe de conclusions i propostes, que en aquesta publicació és una versió resumida del document complet que es publicarà més endavant.

La participació de tota la comunitat educativa ha estat, a més, possibilitada pels diferents tipus d'activitats organitzades per les seccions i per tota la sèrie d'actes públics que s'han dut a terme arreu del territori, que han passat de la seixantena i han aplegat en conjunt prop de 9.000 persones. La Conferència ha arribat a fer possible, també, la participació personal dels qui han volgut expressar per escrit la seva opinió mitjançant els fòrums oberts a la web, integrats per un total de 38 preguntes de les diferents seccions, que han recollit unes 1.200 respostes. D'altra banda, a més de les respostes explicitades, la web de la Conferència ha rebut en total unes 68.000 visites. A tot això cal afegir-hi el fet que s'han consultat més d'un centenar de col·lectius que tenen opinió qualificada respecte als temes que ha tractat la Conferència.

Un breu qüestionari penjat a la web durant el mes d'abril ha estat contestat per un total de 166 visitants, els quals han expressat la seva opinió sobre aspectes diversos de la Conferència, que podríem resumir en els termes següents:

La Conferència ha estat coneguda majoritàriament a partir d'una recerca personal a la web (en un 38% dels casos) i, en segon lloc, a través de la informació facilitada per companys de feina (28%). Les seccions que han despertat més interès han estat la Secció III, Atenció a la diversitat, la II, Importància i funció social de professorat, i la VII, Competències bàsiques, per aquest ordre. Es considera que els resultats de la Conferència s'haurien de fer públics sobretot penjant-los a la web i també enviant-ne una síntesi a tots els centres. La majoria de les persones enquestades (un 49%) opina que la Conferència ha estat útil, atès que ha permès intercanviar opinions, i també considera que servirà per millorar el sistema educatiu. Un 16%, però, assenyala que pensa que no tindrà gaire utilitat pràctica.

La Conferència Nacional d'Educació constitueix, doncs, una bona mostra del diagnòstic que cal fer respecte a la realitat de l'educació quan

es volen prendre mesures per millorar-ne la qualitat. Aquesta ha estat la voluntat del Departament d'Ensenyament en endegar aquest procés, llarg i complex, com a garantia de rigor en les conclusions i propostes. La independència dels coordinadors de les seccions respecte a l'Administració educativa allunya tota presumció de manca d'objectivitat respecte a la mateixa, i la diversitat d'accions empreses són garantia d'haver recollit la diversitat de parers sens dubte existents sobre molts dels temes tractats. Fins i tot podríem ara recordar el missatge que ens va donar el President de la Generalitat, Molt Honorable senyor Jordi Pujol, quan en l'acte d'inauguració de la Conferència, celebrat al Teatre Nacional de Catalunya a l'octubre de 2000, ens indicà que les conclusions havien de fugir del llenguatge «políticament correcte».

La Conferència no s'ha imposat més limitacions que el manteniment d'aquells principis bàsics que van inspirar la reforma en el seu moment: democràcia, llibertat, equitat i preservació de la nostra identitat nacional. I tot el procés s'ha justificat per la necessitat de conèixer els punts forts i febles del sistema, amb la voluntat d'avançar pel camí de la millora constant, sense falses solucions miraculoses ni plantejaments simplistes davant de problemes complexos.

Es pot pensar que aquesta Conferència presenta les seves propostes per a la millora del sistema educatiu català en un moment difícil per mantenir els principis esmentats. El camí de la contrareforma iniciat pel Govern de l'Estat, sense haver dut a terme prèviament un diagnòstic equivalent al nostre, ans induït per l'opinió de certs sectors i la concepció que de l'educació té el partit al qual pertany, sens dubte ens allunya de moltes de les mesures aquí proposades. Per aquest motiu el comitè organitzador de la Conferència s'adhereix al document que, pel que fa al cas, va aprovar el Consell Escolar de Catalunya i que es pot consultar en l'annex.

La publicació ara presentada és un avançament de la prevista per a més endavant, que recollirà de manera exhaustiva el treball realitzat per cada una de les seccions que integren la Conferència. Ara bé, recollim aquí la totalitat de les propostes de millora que han formulat les seccions, amb el benentès que sovint les propostes d'una secció s'han de complementar amb les de les altres, ja que els temes tractats estan tan relacionats entre si que no admeten interpretacions aïllades. Aquest fet explica, també, que hi hagi alguna proposta tractada per més d'una secció.

És just manifestar el nostre agraïment més sincer a totes aquelles persones i col·lectius sense la implicació entusiasta dels quals la Conferència Nacional d'Educació no hauria arribat a bon port. Una vegada més, s'ha demostrat que Catalunya es mobilitza quan es tracta de temes realment importants, i l'educació sempre ha estat un tema preferent per a la ciutadania del nostre país. La relació de les entitats i persones que han participat de manera més activa en les diferents activitats que s'han organitzat des de les set seccions de la Conferència apareixerà en la publicació definitiva.

La Conferència acaba la seva fase de conclusions i propostes, però les seves conseqüències no han fet sinó començar: donar-les a conèixer a bastament, debatre les seves alternatives, comprometre tots els agents afectats i fer un seguiment igualment acurat de les mesures decidides són les fases lògiques del projecte català de millora de la qualitat de la nostra educació, aquesta qualitat que tots desitgem perquè som conscients de la seva transcendència sobre les persones i el futur del nostre poble.

Jaume Sarramona i López
Barcelona, juny de 2002

Comitè organitzador de la Conferència Nacional d'Educació (resolució del 30 de maig de 2002)

Hble. Sra. Carme-Laura Gil i Miró, consellera d'Ensenyament i presidenta del Comitè organitzador

Sr. Ramon Farré i Roure, secretari general d'Ensenyament

Sr. Pere Solà i Montserrat, director general d'Ordenació i Innovació Educativa

Sr. Jaume Sarramona i López, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i president executiu del Comitè organitzador

Sra. Sara Blasi i Gutiérrez, presidenta del Consell Escolar de Catalunya

Sr. Tomàs de San Cristóbal i Claver, sotsdirector general d'Inspecció

Sr. Serafi Antúnez i Marcos, coordinador de la Secció I

Sr. Josep M. Terricabras i Nogueras, coordinador de la Secció II

Sr. Cèsar Coll i Salvador, coordinador de la Secció III

Sr. Francesc Solé i Parellada, coordinador de la Secció IV

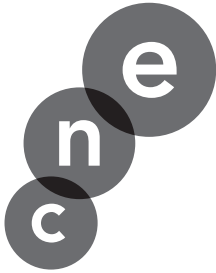
Sr. Joan Mateo i Andrés, coordinador de la Secció V

Sr. Helio Piñón i Pallarés, coordinador de la Secció VI

Sra. Joana Noguera i Arrom, coordinadora de la Secció VII

Sra. Carme Amorós i Basté, secretària executiva del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i secretària tècnica del Comitè Organitzador

Sra. Antònia Carré i Pons, col·laboradora tècnica del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu



Debat sobre el sistema educatiu català.

Conclusions i propostes

**Secció I: Descentralització i autonomia
dels centres**

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Serafi Antúnez i Marcos. Professor titular de Didàctica i Organització Educativa de la UB

Equip tècnic:

Sra. Elena Cano i García. Professora titular de la UB

Sr. Paulino Carnicero i Duque. Professor de secundària i professor associat de la UB

Sr. Jordi Casanova i Maturana. Professor titular de la UB

Sra. Dolors Escofet i Pujol. Professional de l'EAP

Sr. Joan Carles Hernando i Mercadé. Professor associat de la UB

Equip participatiu:

Sr. Jordi Blanch i Huguet. Administració educativa

Sra. Carme Huguet i Pena. Directora de ZER

Sra. Mercè Puntí i Sañé. Administració local

Sr. Ramon Roig i Camprubí. Pares / mares

Objectius, metodologia i activitats

Objectius

La Secció s'ha preocupat d'indagar sobre *l'autonomia dels centres escolars*, entesa com la facultat per organitzar i desenvolupar l'acció educativa de manera particular i coherent amb els acords i les directrius explícites en el projecte educatiu de cada institució.

Més concretament, s'ha volgut analitzar la disponibilitat d'aquesta capacitat i també com s'usa i es desenvolupa en els centres escolars considerant les seves tres manifestacions, és a dir:

- a. *L'autonomia acadèmica*: la capacitat d'establir i portar a terme solucions particulars i pròpies en relació amb la planificació i el desenvolupament del currículum i d'adoptar estratègies organitzatives i de govern particulars, d'acord amb les necessitats del centre, les característiques de l'alumnat i les directrius del projecte educatiu institucional.
- b. *L'autonomia administrativa*: entesa com la capacitat legal o operativa per contractar serveis i persones, per establir concerts i convenis i, també, per intervenir en els processos d'adscripció de persones a l'equip de professionals del centre, en el cas de les institucions públiques.
- c. *L'autonomia financera*: la capacitat per administrar lliurement els recursos econòmics en relació amb els objectius previstos. Es manifesta en la possibilitat d'elaborar, executar i avaluar un pressupost propi, de constituir reserves, d'efectuar pagaments, d'administrar subvencions i de generar recursos econòmics propis.

Així mateix es pretenia conèixer i analitzar si *la descentralització* dels serveis escolars i educatius s'ha desenvolupat de la manera més pertinent possible per afavorir la millora de la qualitat educativa i també analitzar i elaborar propostes sobre el paper de les administracions locals.

Entenem la descentralització dels serveis educatius com una manifestació de les polítiques que posen l'èmfasi en el principi de subsidiarietat, que pretenen atorgar el protagonisme de l'acció educativa a les entitats més pròximes al lloc on es desenvolupa l'acció (municipi, comarca, territori...), que volen acostar-se a les persones usuàries promovent més participació i implicació i que, en definitiva, cerquen una gestió més eficaç i satisfactòria del sistema escolar.

Amb l'expressió «serveis educatius» volem designar aquelles instàncies de caràcter psicopedagògic, administratiu o assistencial que proporcionen prestacions i ajuts externs als centres escolars. Alguns exemples de serveis educatius descentralitzats són: el Servei d'Inspecció, els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP), els centres de recursos pedagògics (CRP) o les oficines gestores. Altres serveis són peculiars de cada municipi i es designen amb denominacions diverses.

Metodologia i activitats

La Secció ha desenvolupat accions que perseguien dues finalitats: d'una banda, promoure la participació, l'anàlisi de pràctiques educatives i l'elaboració de propostes entre les persones i col·lectius relacionats professionalment i socialment en l'educació escolar i, d'una altra, promoure la presentació d'actes públics per difondre la Conferència i fer-la arribar als territoris.

Les *fonts* d'obtenció de la informació han estat les següents:

- a. *Personals*. Hem recorregut a professionals de l'educació en exercici: directius escolars especialment, membres dels serveis educatius de suport extern als centres docents, professionals de l'educació en l'àmbit de l'Administració local, membres de juntes directives d'associacions de pares i mares, docents de les etapes educatives no universitàries i, d'una manera menys indiscriminada, la comunitat educativa, en general, a través dels fòrums de la web de la Secció.

b. *Institucionals*. Hem requerit també als òrgans de coordinació o de govern d'institucions vinculades a l'educació escolar; col·lectius i entitats com ara: col·legis i associacions professionals, sindicats, patronal de l'ensenyament, federacions d'associacions de pares i mares, de moviments de renovació pedagògica, universitats, etc. En tots els casos les persones informants tenien responsabilitats directives en aquests grups socials.

Els *instruments* per obtenir la informació han estat:

a. *Fòrums*. Al llarg de tot el període de la Conferència s'han proposat sis preguntes que han estat objecte de debat a través de la pàgina web. S'han registrat un total de 224 intervencions.

b. *Entrevistes en profunditat*. Les persones i institucions informants han estat requerides mitjançant un qüestionari semiestructurat. El qüestionari s'ha elaborat a partir de:

- les conclusions de dues sèries d'entrevistes preliminars amb dotze jutges pràctics (professionals de l'educació escolar en exercici de totes les etapes, membres dels serveis educatius, pares i mares, una persona regidora d'ajuntament i un professional de l'àrea educativa de l'Administració local),
- el resultat de les reflexions de les sessions de treball dels equips tècnic i participatiu,
- l'anàlisi de la literatura i de la legislació relacionada amb els temes objecte d'estudi,
- la revisió d'un jutge teòric, professor universitari.

c. *Enquesta*. Per recollir les aportacions i opinions de les juntes directives de les associacions de pares i mares s'ha fet servir aquesta eina. L'enquesta es va elaborar a partir del contingut del qüestionari semiestructurat i de les informacions que aportaven els resultats parcials de les activitats de la Secció (especialment de les taules rodones). Es va difondre mitjançant la web de la Conferència, a través de la qual podia ser contestada.

d. *Taules rodones territorials*. Es van desenvolupar quatre taules rodones a les ciutats de Lleida, Girona, Tarragona i Barcelona. Van ser sessions obertes al públic amb una mitjana d'assistència d'unes 90 persones la participació de les quals es pot qualificar d'alta i rica en

aportacions. Les veus representades a la taula van ser: Direcció de centres de primària, de secundària, Inspecció d'Ensenyament, sindicats, Administració local, federacions d'AMPA i Universitat.

- d. *Grups de discussió*. Durant les etapes finals de la Conferència es van desenvolupar quatre grups de discussió:
- *Grup A*. Directius escolars de primària
 - *Grup B*. Directius escolars de secundària
 - *Grup C*. Directius d'escoles de música
 - *Grup D*. Persones expertes en organització i gestió d'institucions educatives
- e. *Informes d'instituts de ciències de l'educació*. Se'n van recollir tres.
- f. *Informes de persones expertes* en els temes de descentralització autonomia. Es van recollir dos informes.
- g. *Informe d'una persona experta* en organització i gestió d'escoles d'àmbit rural.
- h. *Sessions de treball* amb juntes i grups de treball de directors i directores. Es van desenvolupar:
- Dues sessions amb la Junta Central de Directors i Directores de centres públics de Catalunya
 - Una sessió amb la Junta Territorial de Directors i Directores de Barcelona
 - Una sessió amb el Grup de Treball de Directors i Directores de la zona del Garraf (Barcelona)
 - Una sessió amb la Junta de Directors i Directores de Primària de Cornellà (Barcelona)
- i. *Sessió de treball* amb els degans i deganes de les facultats d'Educació i directors i directores dels ICE de Catalunya, conjuntament amb les seccions II i V de la CNE.
- j. Resultats provisionals de la recerca *El centre educatiu, context problemàtic per al professorat d'ensenyament secundari obligatori. Anàlisi de les causes i elaboració de propostes per promoure el canvi institucional i professional*, portada a terme per diversos components de l'equip tècnic de la secció.

k. L'informe elaborat pel Consell Escolar de Catalunya: *Descentralització i autonomia de centres (juny de 2001)*.

En les diferents activitats de la Secció han participat unes 700 persones.

El tractament de les dades

La informació obtinguda a través dels fòrums ha estat organitzada i analitzada mitjançant categories d'anàlisi d'ordre inductiu. S'ha elaborat una síntesi resum de cada un dels fòrums, síntesis que han estat instal·lades a la pàgina web de la Secció.

Les *entrevistes en profunditat* i les aportacions a les taules rodones territorials han estat transcrites. En la pràctica totalitat dels casos, en aquest procés hi han intervingut dues persones de l'equip tècnic. S'ha acordat un text resum de síntesi mirant de garantir la confiabilitat a través de la triangulació de dos jutges. L'anàlisi de continguts s'ha elaborat a partir de la creació de categories d'ordre inductiu.

L'*enquesta* per recollir les aportacions i opinions de les juntes directives de les associacions de pares i mares ha estat analitzada des de les perspectives descriptiva, atenent a la informació quantitativa (poc significativa atenent a l'escassetat de respostes recollides), i interpretativa, considerant les dades de caràcter qualitatiu.

Els *grups de discussió* s'han desenvolupat segons les pautes metodològiques que suggereix Krueger.

Els informes dels ICE, de les persones expertes, de les sessions de treball amb les juntes de directors i directores i de la sessió de treball duta a terme amb els degans i deganes de les facultats d'Educació i directors i directores dels ICE de Catalunya s'han analitzat, així mateix, establint categories d'ordre inductiu.

Les conclusions que comuniquem s'han confegit mitjançant un procés de comparacions constants intergrupals. Les informacions obtingudes a partir de les diferents fonts i instruments s'han anat relacionant i comparant al llarg de tot el període que ha durat la Conferència mitjançant un treball col·legiat entre els diversos membres de l'equip tècnic.

La interpretació, així mateix col·legiada, de les conclusions ens ha permès plantejar les propostes que formulem en aquest informe. Es tracta d'un conjunt de recomanacions que considerem pertinents, viables, que responen a les necessitats del sistema escolar català i que són, d'alguna manera, innovadores.

Pel que fa a la confiabilitat de tot el procés, hem mirat de garantir-la a través de:

- La presència sostinguda en el temps dels membres de l'equip tècnic amb els grups de persones informants.
- Els intercanvis freqüents d'opinions amb persones expertes en l'estudi dels temes investigats.
- La triangulació de fonts, d'instruments, de moments i de jutges.
- Les comprovacions periòdiques amb les persones informants.
- El treball portat a terme conjuntament entre els equips tècnics i participatiu de la Secció.

Diagnosi i valoració

Considerant els objectius de la Secció, els resultats de les anàlisis de les informacions recollides a través de diverses fonts i instruments amb relació als dos temes objecte d'estudi ens permeten formular algunes conclusions que resumim en aquest epígraf i un conjunt de recomanacions i propostes de la Secció que relacionem en l'apartat final.

Pel que fa a l'autonomia acadèmica

El marc normatiu general que regula el currículum escolar i el model de govern de què disposen avui els centres docents ha permès que les propostes educatives de cada institució puguin ser originals, pròpies i singulars. També l'aplicació de les eines que aquest model proposa: especialment els projectes educatiu i curricular han afavorit i possibilitat el desenvolupament d'iniciatives didàctiques i de projectes específics particulars, segons les necessitats i les característiques de cada centre.

Si aquelles eines no s'han desenvolupat adequadament, les causes han estat:

- La convicció fortament arrelada en molts docents que aquests instruments no són vinculants per guiar coherentment les pràctiques educatives dels professionals que treballen en un mateix centre i sí, en canvi, en molts casos, un requisit de caràcter administratiu (aquesta és la causa que apareix de manera més persistent i destaca en les dades analitzades).
- La manca de temps per desenvolupar els processos de coordinació acadèmica, atès que el temps dedicat a la docència ocupa la major part de la jornada laboral (aquesta causa, que apareix en el segon lloc d'importància en centres de tipologia diversa, és especialment

assenyalada en els col·lectius de docents que treballen a les escoles agrupades en ZER, zones escolars rurals).

- La manca de formació adequada per part del professorat.
- Els requeriments idèntics i indiscriminats que han format a diverses ocasions els serveis corresponents de l'Administració als centres (p. ex.: sol·licitud de PCC amb formats idèntics per a tots els centres; assignació de períodes de temps per a la seva elaboració també iguals per a qualsevol tipus de centre), sobretot en les primeres èpoques en què es requeria el document.
- Els canvis en els equips docents d'alguns centres d'un any a un altre deguts a la mobilitat, que el sistema d'adscripció de professorat afavoreix.

Altres causes per les quals no s'han desenvolupat de manera adequada i suficient aquelles eines són, amb un grau d'importància i incidència molt menor:

- La manca de diligència, creativitat i iniciativa en alguns equips docents.
- La manca de persones en els equips directius que encapçalin propostes innovadores en els centres.

L'autonomia acadèmica s'ha fet servir de manera força àmplia pel que fa a la selecció i elaboració de materials d'ús didàctic.

Els nostres centres educatius, fent ús de la seva autonomia acadèmica i d'abundants recursos creatius, han efectuat nombroses i meritòries innovacions curriculars, especialment i de manera molt generalitzada i destacada pel que fa a:

- L'atenció a la diversitat de l'alumnat: grups flexibles, creació de grups i aules per a l'atenció més personalitzada, plans d'acollida a l'alumnat, seguiment d'alumnes amb necessitats educatives especials.
- Els procediments i decisions relatius als sistemes, mètodes i criteris d'avaluació de l'alumnat i en els criteris de promoció, especialment a l'ensenyament secundari.
- L'elaboració de propostes de continguts i metodològiques amb relació als crèdits variables a l'ESO i a les matèries optatives al batxillerat.

En un grau menor, i amb un caràcter menys generalitzat, s'han establert i desenvolupat, també:

- Sistemes propis de tutoria i orientació escolar, personal i/o professional.

- Lleugeres modificacions de l'estructura organitzativa dels centres: creació d'unitats com ara equips de treball, comissions amb denominacions diverses, equips directius ampliat, etc., segons les necessitats i els projectes de cada institució.
- Experiències de col·laboració interinstitucional (especialment entre centres públics d'ensenyament primari i secundari) per mirar d'afavorir els processos de transició d'etapes de l'alumnat.

La capacitat per establir autònomament l'horari setmanal lectiu que té cada centre està molt poc desenvolupada a causa de les regulacions i les normatives existents: rígides i uniformes.

S'afirma de manera molt reiterada que el marc normatiu general que regula la proposta curricular és raonablement permissiu. Tanmateix, les regulacions específiques, les resolucions i instruccions de caràcter més precís que desenvolupen els preceptes generals limiten molt l'autonomia curricular. Més concretament: les instruccions de començament de curs són molt restrictives i poden condicionar la llibertat per dissenyar i desenvolupar el currículum d'una manera peculiar, segons la realitat de cada centre. Es fa esment especialment de l'èmfasi d'aquestes instruccions per tancar el currículum, sobretot pel que fa a la selecció de continguts.

El fet de desenvolupar l'autonomia acadèmica als centres està fortament vinculat a les possibilitats de gestionar la plantilla docent amb uns marges de maniobra raonables. El poder de les instàncies directives dels centres per intervenir en l'adscripció del professorat més adequat a les seves propostes educatives i per vincular-lo d'una manera solidària i compromesa és molt limitat.

Les propostes curriculars que presenten els llibres de text, aparentment completes i confiablès, són, malgrat que constitueixen ofertes uniformes per a tot tipus de centres i d'alumnat, una referència única molt freqüent per guiar les pràctiques educatives de la majoria del nostre professorat. Aquest hàbit ha esdevingut part d'una cultura professional que ajuda a construir propostes curriculars estandarditzades que no discriminen, considerant les situacions particulars de l'alumnat i dels centres. Els llibres de text continuen tenint un gran pes en les decisions curriculars del professorat.

Els requeriments que s'han formulat durant els darrers anys als centres han estat múltiples, variats i molt continuats en un període curt.

Sol·licituds com ara: elaborar el PCC, desenvolupar processos d'avaluació interna al centre, integrar la filosofia i propostes que comporta regir-se per les competències bàsiques, participar en les proves de rendiment, elaborar plans d'acollida, plans d'emergència, projectes per afavorir les transicions d'alumnat d'una etapa educativa a un altra, dissenyar i desenvolupar plans estratègics, etc., han estat percebuts per nombrosos grups de professionals de l'educació escolar com a iniciatives interessants, però més com a propostes episòdiques i poc vinculades entre si que no pas com a accions coherents i integrades en un propòsit general de millora del sistema escolar expressat amb claredat.

Es constata una gran dificultat per elaborar el Projecte Curricular Institucional en centres de secundària de molta grandària i estructures complexes, i també que la causa més influent està molt relacionada amb hàbits molt generalitzats d'organització independent de l'activitat docent per departaments.

Pel que fa a la pertinència i necessitat d'aplicar una prova per ratificar la validesa d'uns estudis, quan aquests han finalitzat, mitjançant un examen extern a la secundària, es manifesten opinions contraposades. Quant al predomini d'unes opinions o d'unes altres, tot i que no es tracta de mesurar-les ni valorar-les únicament per criteris quantitius, ni d'atribuir més o menys pes als arguments de les persones que es van manifestar defensant una posició o l'altra al fòrum número 6 de la Secció, el 60% ho va fer a favor de l'existència de la prova, i un 40% en contra.

Els arguments més repetits a favor de la prova fan al·lusió a la seva utilitat com a element motivador, tant per al professorat com per a l'alumnat, com a mitjà per tractar de «mantenir un nivell» i per la necessitat de certificar i acreditar l'adquisició d'uns coneixements. La preocupació per l'homologació de títols i la necessitat de controlar l'ús dels diners públics dedicats a l'educació també han estat arguments esmentats, encara que amb menys reiteració. Les opinions majoritàries en contra de la prova han argumentat el perill del retorn a pràctiques educatives inspirades en ideologies pretèrites conservadores, el risc d'involució en les polítiques que remarquen els aspectes socials de l'educació i de la tendència a usar vells procediments que denoten manca de noves idees i de creativitat per trobar solucions.

Convé recordar i emfasitzar de manera molt destacada que les solucions als problemes de l'educació escolar no tenen gaire a veure amb els

controls i proves externes, i sí, força més, amb l'existència de recursos personals i materials suficients, l'exercici de bones pràctiques professionals docents i una pertinent formació inicial i permanent coherent amb els nous requeriments que la societat planteja a la institució educativa. Les proves externes de rendiment haurien de tenir una finalitat orientadora per al professorat i per als centres, i no servir com a fonament per establir comparacions o efectuar altres inferències que puguin contribuir a promoure decisions i pràctiques educatives poc equitatives.

Cal advertir del risc d'involució en l'autonomia curricular si, tal com sembla que es dedueix del text del «Document de Bases per a un Projecte de Llei de Qualitat de l'Educació», es tendeix a efectuar un «pacte» estatal per posar en comú tots els PCC (segons nivells), la qual cosa podria comportar la inutilitat dels esforços d'una bona part del professorat i dels centres que han portat a terme un treball ingent elaborant seqüències de continguts particulars, dissenys i experiències molt adequades i meritòries amb crèdits variables, materials curriculars específics, etc.

Pel que fa a l'autonomia financera

Es valora molt positivament l'augment de la capacitat que els centres públics han adquirit en els darrers anys per gestionar el seu pressupost d'una manera més flexible i més adequada a les seves necessitats i projectes. També es constata una millora notable i generalitzada en l'agilitat dels processos de justificació de les despeses.

S'assenyala, des dels centres privats concertats, la necessitat que l'Administració revisi i actualitzi les assignacions econòmiques en funció de la despesa real i que es racionalitzin i s'avaluin els mecanismes de supervisió i control de l'execució dels pressupostos de cada centre.

Se sosté com a opinió molt generalitzada entre els integrants de la comunitat educativa, i especialment entre els pares i mares de les AMPA, que el problema real i sentit en aquest àmbit és la insuficiència de les assignacions econòmiques i no tant els procediments de disseny, execució i avaluació del pressupost. Aquesta opinió és compartida per les persones vinculades als centres públics i als privats.

S'assenyalen els plans estratègics com una oportunitat idònia per assignar recursos econòmics de manera diferenciada entre els diversos centres, en funció dels projectes i necessitats particulars.

Es valora d'una manera molt destacada i es reclama que es reconegui explícitament el mèrit i la importància del paper de les AMPA, que han ajudat i continuen col·laborant de manera molt significativa en els centres, per una part aportant-hi recursos econòmics (en molts casos de magnitud molt respectable amb relació a les assignacions ordinàries que reben els centres), ajudant a millorar les ofertes formatives i a desenvolupar projectes i, per una altra, fent possible una gestió econòmica realment autònoma d'aquestes aportacions, no exempta del necessari control social.

Pel que fa a l'autonomia administrativa

Es constata i s'expressa de manera emfàtica i unànime que el concurs de trasllats per a la provisió de plantilles en els centres públics, tal com està concebut actualment, és una fórmula inadeguada que impedeix l'autonomia institucional.

Així mateix, totes les instàncies consultades destaquen la necessitat de revisar els models actuals de constitució dels equips docents dels centres públics, i reclamen una autonomia que permeti, alhora, mantenir un professorat estable en els centres i la capacitat que es pugui intervenir en cada institució en la selecció d'almenys una part d'aquell professorat, el perfil professional del qual sigui pertinent per desenvolupar el seu projecte educatiu i per cobrir les seves necessitats específiques.

Es planteja amb insistència i intensitat la necessitat que existeixi la capacitat de poder intervenir des dels òrgans de govern dels centres públics en la remoció d'aquell professorat o personal educador que desenvolupi pràctiques professionals clarament perjudicials per a l'educació de l'alumnat o manifestament contràries als acords institucionals recollits en el PEC.

S'assenyala que les capacitats anteriors esdevenen imprescindibles per millorar la qualitat educativa dels centres i com a eina per al desenvolupament real dels projectes específics de cada institució. Es destaca també com a element fonamental que la selecció d'aquest grup de professionals s'hauria de fer tenint sempre com a element de referència el contingut del projecte educatiu del centre, construït pels diferents estaments de la comunitat educativa. La possibilitat de seleccionar comportaria la definició del perfil de les persones candidates per cobrir les diferents vacants i efectuar-ne una selecció d'acord amb aquest perfil.

Aquests arguments es reiteren encara més en el cas de les escoles unitàries i cíclics d'àmbit rural i en els centres que atenen poblacions escolars d'especial dificultat.

Es constaten pràctiques inadequades que no són excepcionals pel que fa a la utilització de les comissions de serveis com a mecanisme d'adscripció de docents a llocs de treball i a centres. No poques adscripcions es fan com a conseqüència de sol·licituds de persones que miren d'aconseguir situacions avantatjoses d'ordre personal i no per atendre un requeriment que els centres o l'Administració formulen en funció de les seves necessitats o com a conseqüència de plans o projectes molt concrets per als quals una determinada persona és especialment capaç i resulta particularment necessària.

Es destaca l'experiència positiva de les escoles annexes com a exemple d'adscripció del professorat als centres considerant criteris d'idoneïtat, flexibilitat en el període d'adscripció i d'intervenció d'instàncies internes del centre en el procés de selecció que convindria avaluar rigorosament i extreure'n conseqüències, segurament de gran utilitat.

Els plans estratègics constitueixen una bona iniciativa que es pot convertir en un camí adequat per assajar i avaluar les possibilitats i les limitacions de la capacitat per incorporar docents als claustres des de cada centre, en funció dels seus objectius i projectes.

Amb relació a l'autonomia institucional (en general)

S'expressa reiteradament, especialment per part dels docents i altres professionals de l'educació, que cal decidir i definir entre totes les instàncies (estaments, centres educatius, Administració i entitats locals) quina autonomia es desitja i també analitzar si en cadascuna d'aquestes parts existeix la capacitat i la voluntat de proporcionar-la i acceptar-la. S'assenyala, també, que cal definir comunament el paper de cada instància, d'acordar-ne els límits i d'augmentar la confiança recíproca.

L'autonomia s'ha d'atorgar i desenvolupar tenint com a referència principal el projecte educatiu de centre. Un PEC que hauria de ser prescriptiu, vinculant per a tots els membres de la comunitat educativa i reforçat per l'Administració. S'assenyala el PEC com l'eina imprescindible per exercir l'autonomia, com un instrument que ha de ser dinàmic, idiosincràtic, construït dins un marc normatiu flexible, elaborat de

manera participativa i democràtica, coherent amb les característiques de l'entorn sociocomunitari i compromès amb el canvi, la millora i la justícia social.

S'apunten com a perills de l'autonomia el fet de concebre-la com un exercici o una cerimònia purament formal. També la possibilitat que un ús inadequat ajudi a accentuar negativament les diferències entre els centres i contribueixi a engrandir-les. Es plantegen, així mateix, els inconvenients dels processos desreguladors que miren de justificar-se invocant l'autonomia i la lliure competència entre centres i la certesa que sovint serveixen per fomentar pràctiques insolidàries i poc equitatives.

S'assenyalen uns *requisits* per desenvolupar l'autonomia i la necessitat d'uns *recursos* per fer-la possible. Entre els primers destaquen les opinions que coincideixen reclamant uns equips directius amb formació suficient, autoritzats per analitzar la tasca educativa de tots els components del claustre i amb capacitat efectiva i real per prendre decisions que permetin dur a terme el correcte desenvolupament del projecte educatiu en els seus centres.

L'autonomia real depèn de factors externs i interns. D'una banda, necessita un marc que la possibiliti i animi; d'una altra, una aposta decidida de les persones i institucions per aprofitar els espais d'actuació existents. Exigeix, per tant, de marges raonables de llibertat per actuar, però també de compromís i responsabilitat. Els primers no sempre són suficients, atès que plantegen problemes de control; els segons, tot sovint tampoc no estan garantits, atès que impliquen ruptures en la seguretat que proporciona un marc ja establert i conegut i desequilibris en les situacions acomodaticies.

Es reconeix de manera unànime que el desenvolupament de l'autonomia escolar és un procés lent en el qual són imprescindibles els espais de reflexió, de debat, i també l'intercanvi d'experiències que han d'anar acompanyats de processos d'avaluació, d'ajustament i de compensació de les desigualtats que permetin respectar el principi d'equitat.

S'afirma que en la mesura en què, cada vegada més, molts dels procediments de gestió s'efectuen amb eines informàtiques comunes a tots els centres, amb protocols i especificacions idèntiques també per a tots, les possibilitats d'expressar i respectar les singularitats disminueixen. D'altra banda, l'ús d'aquests procediments uniformes serveix per facilitar i aug-

mentar el control de les instàncies centrals (sovint molt llunyanes), que és on van a parar totes les dades i informacions on, si no s'actua diligentment, poden ser analitzades i avaluades sense considerar els contextos particulars des d'on s'originen.

Pel que fa a la funció directiva i al govern dels centres

Es planteja de manera directa i molt reiterada la necessitat de revisar el model de direcció i gestió dels centres públics, atès que respon substancialment a una proposta legislativa que ja té setze anys llargs de vigència. Si es vol progressar en el camí de l'autonomia institucional, cal examinar, amb una intenció de modificació i millora, si les atribucions i competències que es van assignar als òrgans de govern fa més de tres lustres continuen essent pertinents i adequades per als nous escenaris educatius i socials en els quals es mouen actualment els nostres centres educatius.

Tot i reconèixer les accions meritòries i desinteressades de la majoria de les persones que formen part de les AMPA i dels consells escolars de centre (CEC), aquests òrgans de participació i control social no acaben de servir plenament per desenvolupar satisfactòriament les seves competències a causa d'una forta crisi de participació. Aquesta passivitat o dimissió és perceptible tant en els centres públics com en els privats. En els cas dels CEC dels centres públics, una de les causes principals és que, sovint, l'òrgan serveix gairebé únicament per ratificar les decisions que ja ha pres d'antuvi l'estament majoritari dins l'òrgan: el professorat. En el cas dels centres privats, a aquesta causa s'hi uneix una destacada confiança extrema de les persones membres de l'òrgan en la presidència de l'òrgan i en la titularitat del centre perquè decideixi pel seu compte, la causa de la qual caldria analitzar i interpretar adequadament.

Es constata que l'oferta actual per a la formació de persones que desenvolupen tasques directives i de les que estan interessades a accedir als càrrecs directius és insuficient per proporcionar la capacitat bàsica que els permeti un exercici professional satisfactori. Aquesta manca de formació prèvia a l'accés a la funció directiva s'assenyala com una de les causes per les quals manquen persones candidates. També és insuficient la formació que es proporciona a les persones membres dels CEC per desenvolupar adequadament les funcions atribuïdes en aquest òrgan.

Pel que fa a la descentralització

La descentralització s'hauria de concebre i desenvolupar, no únicament en relació amb cada municipi, sinó també, i especialment, respecte a altres unitats territorials menors que es consideren així mateix molt importants: se citen reiteradament la comarca, els consells comarcals i la zona territorial. Novament es posa com a exemple positiu l'experiència de les ZER.

La funció subsidiària que s'assigna a les entitats locals no ha comportat cap impediment perquè moltes associacions hagin ajudat decidivament a dinamitzar l'educació escolar proporcionant recursos externs als centres, donant suport a les associacions de pares i mares en l'organització d'activitats extraescolars, promovent una gestió conjunta d'alguns serveis (menjador, transport...) o instant l'Administració en la solució d'algunes problemàtiques escolars, entre d'altres.

Es valora molt positivament l'intent d'acostar els serveis (EAP, CPR, oficines gestores, camps d'aprenentatge...) a cada territori o zona escolar. Es creu que aquestes xarxes de serveis són un bon exemple de descentralització i territorialització dels serveis educatius, i que estan contribuint eficientment a l'atenció directa i pròxima a les necessitats del professorat i de l'alumnat.

Existeix un coneixement insuficient de la identitat, rols, competències i prestacions dels EAP i dels CPR per part del professorat de molts centres d'ensenyament secundari i de la immensa majoria dels centres privats concertats. El coneixement, en canvi, és elevat i recíproc, en la majoria dels casos, quan es consideren els centres públics d'infantil i primària.

Destaca l'opinió, força estesa, que el Departament d'Ensenyament no sempre efectua una descentralització real, sinó simplement una desconcentració. Es posa reiteradament com a exemple la situació relativa a la plantilla del personal dels centres: algunes decisions que es podrien prendre a les delegacions territorials s'acumulen i es prenen en les instàncies centrals del Departament. Una conseqüència d'aquesta pràctica és que, en disminuir la participació de les instàncies intermèdies, s'augmenta la distància i el desconeixement entre administradors i administrats.

També, en relació amb l'exemple anterior, s'indica que fóra convenient traspasar algunes de les decisions sobre les plantilles a cada

instància particular (centre, municipi, zona, comarca...). Es discuteix sobre l'eficàcia de les plantilles estandaritzades, definides en les instàncies centrals del Departament que solen considerar la grandària dels centres com el criteri més determinant per establir-les.

Resulta molt evident la conveniència d'avaluar el paper dels consells escolars municipals i territorials i les seves trajectòries durant aquests darrers anys per tal d'introduir les modificacions i propostes de millora que totes les instàncies consultades assenyalen com a necessàries.

Es constata la pertinència i utilitat de considerar el territori (districte, zona escolar, municipi...) com a unitat d'anàlisi i d'intervenció (més enllà de cada centre escolar) per fer possibles polítiques i pràctiques educatives capaces de proporcionar respostes adequades a les necessitats i problemes de l'educació escolar, més coordinades localment i conseqüents amb el principi d'equitat.

El paper de l'Administració local en la coordinació dels programes educatius i la seva col·laboració amb els centres és avaluat de manera molt dispar. Predominen, si més no, les valoracions positives i satisfactòries.

Destaquen les bones pràctiques amb relació a:

- Els programes de Garantia Social i els de Formació de Persones Adultes.
- Els programes de prevenció i control de l'absentisme escolar.
- Les actuacions des de les instàncies tècniques de l'Administració local racionalitzant, coordinant i prioritzant les ofertes de programes educatius als centres: presentant-les oportunament en el temps, relacionant-les d'una manera més adequada al medi físic i social i vinculant-les de manera més substantiva al currículum escolar.
- La constitució de convenis com a via per incrementar la col·laboració entre administracions i per donar un servei més bo i més coordinat a l'escola.

Els EAP són serveis que han experimentat durant els darrers anys un augment molt important en els requeriments quantitius i qualitius que reben. Aquest augment ha estat molt desproporcionat en relació amb l'increment dels efectius personals i de les unitats (nous EAP) necessaris que es requereixen per respondre d'una manera satisfactòria a aquelles exigències.

Es constaten manifestacions generalment satisfactòries del professorat de l'ensenyament públic sobre la feina que desenvolupen els professionals dels EAP quan actuen en els centres; tanmateix, aquestes manifestacions són insatisfactòries quan fan al·lusió a la periodicitat de les assistències, les visites i les presències físiques dels membres d'aquest servei. Es constata també que un sector del professorat, majoritàriament de secundària, formula requeriments als EAP i els atribueix únicament funcions relacionades amb tasques subsidiàries o de suplència de l'acció docent i orientadora per deslliurar-lo dels inconvenients que implica l'atenció adequada a l'alumnat difícil.

Els serveis que ofereixen els CRP són avaluats, en general, d'una manera molt satisfactòria per les persones usuàries. Els professionals que treballen en zones rurals, no solament valoren positivament l'atenció, el préstec de materials o la dinamització de la formació permanent, sinó també la possibilitat de disposar d'instal·lacions per tal que els equips directius i els grups de treball que ho considerin necessari puguin reunir-se. D'altra banda, els professionals que treballen en aquests serveis reclamen unànimement desenvolupar tasques més creatives i autònomes i menys burocràtiques.

Es destaca la importància i la utilitat que el Departament consideri i consulti els seus serveis com a fonts d'informació rellevants amb la finalitat de dissenyar polítiques i actuacions més precises i vinculades a les necessitats del sistema escolar. També s'emfasitza la necessitat que els serveis educatius disposin de la mateixa informació que es proporciona des del Departament als centres docents, així com dels recursos materials i tecnològics suficients en quantitat i equivalents en prestacions i característiques tècniques que aquells que es proporcionen a les escoles i instituts en les dotacions ordinàries.

Es constata, tot i reconèixer meritòries excepcions, un gran absentisme de les persones representants de l'Administració local en els consells escolars de centre. La seva presència i implicació han estat i són encara, en general, molt baixes a causa d'una consideració insuficient de la importància del seu rol per part de moltes de les entitats locals i, també, en molts casos, de les excessives i freqüents duplicitats de rols d'aquelles persones: representació municipal al Consell i titularitat d'una regidoria, simultàniament, que en alguns casos ha estat convenient però que en d'altres, sensiblement més nombrosos, ha estat la causa de l'abdicació suava esmentada.

Els processos de municipalització dels serveis educatius i —considerant propostes més ambicioses i fortament innovadores— les propostes d'atribuir la titularitat de la xarxa de centres escolars a les administracions locals estan molt condicionats pels plantejaments polítics de les instàncies concernides, per la grandària dels municipis i per altres factors històrics i idiosincràtics que suggereixen considerar cada cas particular i evitar les solucions uniformes, idèntiques i generalitzades.

Es valora molt positivament el paper d'ajuda dels serveis d'Inspecció en els processos d'avaluació interna i externa dels centres que s'han portat a terme en aquests darrers anys. Tanmateix, s'assenyala que, en general, les relacions dels inspectors i inspectores amb els centres estan molt burocratitzades, especialment en els centres privats.

Propostes

Pel que fa a l'autonomia acadèmica

1. Informar adequadament els professionals de l'educació escolar del perquè de tots els requeriments que es formulen en els centres en forma de plans i projectes. Segurament, aquestes propostes, en ser més ben enteses, s'assumirien amb més convicció i entusiasme. En aquesta tasca informativa haurien de tenir un paper destacat els serveis de suport extern als centres. Cal, a més, acomodar els requeriments que es fan en els centres relacionats amb l'organització i desenvolupament curriculars considerant la seva tipologia i les circumstàncies que concorren en cada cas: història i trajectòria institucional, condicions (possibilitats, restriccions...), així com el context social en el qual estan immersos.
2. Promoure el desenvolupament i avaluació d'experiències que permetin l'organització del temps escolar al llarg de la setmana (horari) en funció de les característiques i peculiaritats de cada centre. Respectant la càrrega horària anual prescriptiva per a cada àrea es poden trobar solucions i alternatives idiosincràtiques que ajudin a trencar la uniformitat i la rigidesa en l'ús del temps, tan habitual, que sovint constitueix un obstacle per a les innovacions didàctiques.
3. Destacar el caràcter orientador de les *Instruccions per a l'organització i funcionament dels centres docents* que es comuniquen cada any. Evitar que s'emfasitzi el seu caràcter prescriptiu i que es percebin com a imposicions, i no com a recomanacions i suggeriments.

Pel que fa a l'autonomia financera

4. Considerar decididament la posada en marxa d'iniciatives innovadores que s'han plantejat de manera molt generalitzada, com ara: assignar recursos econòmics a cada centre perquè pugui gestionar d'una manera directa i autònoma les despeses que origina la formació permanent del seu personal. Aquestes experiències haurien de ser curosament avaluades i progressivament generalitzades si resulten satisfactòries.
5. Assajar progressivament l'experiència d'assignar diners líquids als centres per a l'adquisició de materials d'ús didàctic i d'ús administratiu (ex.: maquinari, informàtic) en comptes d'enviar-los des de les instàncies centrals de l'Administració. Cada centre podria triar i adquirir aquells que li resultessin més funcionals i que proporcionessin les prestacions més idònies per a les seves necessitats específiques; així mateix es podrien agilitar els serveis de manteniment i, eventualment, reduir els preus i els terminis de lliurament del material.
6. Dur a terme accions precises i pertinents per proporcionar una formació adequada a les persones que desenvolupen tasques de gestió econòmica, especialment en els centres públics grans de secundària on s'administren pressupostos que impliquen molta complexitat formal i procedimental, així com processos delicats de presa de decisions. Una alternativa a aquesta proposta consistiria a introduir la figura de l'administrador/a escolar.
7. Determinar mecanismes de compensació econòmica, a través de partides complementàries vinculades a projectes d'innovació, per als centres públics que no poden prestar serveis i obtenir fons econòmics addicionals per manca de la infraestructura adequada o per trobar-se en situacions singulars d'especial dificultat.
8. Posar en marxa experiències, adequadament avaluades, de control de les despeses i de l'execució pressupostària en els centres públics a través, únicament, dels mecanismes ordinaris de la hisenda pública amb la finalitat d'agilitar els processos burocràtics.

Pel que fa a l'autonomia administrativa

9. Iniciar i avaluar experiències d'adscripció del professorat als centres públics en què puguin intervenir els òrgans de govern dels propis

centres educatius o altres instàncies locals i territorials. Aquestes experiències haurien de ser progressives: iniciant-se amb petits grups de persones, de naturalesa variada i disseny diferent. Es tracta d'assajar procediments que no siguin rígids i uniformes i de trobar models diversos que es puguin adequar a l'heterogeneïtat dels centres per raó de la seva grandària, situació geogràfica i altres característiques peculiars.

La intervenció en la selecció d'aquests grups de professionals des de dins els centres s'hauria de fer considerant els requisits següents:

- Definició del perfil de les persones que calen, en funció de les necessitats curriculars i dels projectes dissenyats o en curs.
 - Selecció d'acord amb aquest perfil.
 - Intervenció en el procés dels membres de l'equip directiu, en el si d'una instància col·legiada on podrien participar altres persones externes a la institució.
 - Consideració prioritària de les demandes i propostes dels equips directius.
 - Consideració, a més dels mèrits acadèmics de les persones candidates, de la seva expressió d'acceptació del projecte educatiu institucional i del seu compromís de desenvolupar-lo.
 - Claredat, transparència, rigor, objectivitat i control en tots els processos, i respecte, en definitiva, dels principis constitucionals de publicitat, mèrit i capacitat, per tal d'evitar situacions de favoritisme i d'injustícia.
 - Avaluació sistemàtica de tot el procés i del treball portat a terme per la persona seleccionada.
10. Promoure, des de l'Administració, procediments que afavoreixin la mobilitat del professorat i del personal tècnic dels centres públics amb les finalitats de:
- Afavorir la promoció horitzontal de les persones que manifesten bones pràctiques professionals i un exercici meritori.
 - Remoure del lloc de treball persones que, en casos extrems i per diverses raons, manifesten pràctiques professionals clarament incompatibles amb un propòsit honest d'educar l'alumnat mitjançant el treball d'un equip dins d'un centre escolar, com ara: incompliment reiterat dels acords institucionals dels centres on treballen, negligència sostinguda, inadaptació al context social, etc.

Aquests procediments ajudarien a augmentar els estímuls i a modificar la cultura d'«immunitat i impunitat» professionals per una altra que considera la necessitat de ser avaluat i de rendir comptes de bones pràctiques professionals (és a dir, coherents, entre d'altres, amb els principis de pertinència didàctica, rigor científic, respecte i justícia). En aquests processos de mobilitat haurien de poder-hi intervenir també els òrgans de govern dels centres presentant les seves propostes i arguments.

11. Estudiar la possibilitat de portar a terme la idea de provisió de llocs de treball en els centres públics per zones educatives i no per centres. El professorat estaria adscrit a una plaça definitiva d'una zona, i no d'un centre concret. Es facilitaria d'aquesta manera la mobilitat i resultaria especialment adequat en contextos geogràfics i socials, com ara els que acullen a les escoles unitàries o cícliques d'àmbit rural.
12. Vetllar decididament perquè el sistema de comissions de serveis, com a eina que possibilita exercir certes parcel·les d'autonomia administrativa, s'usi com una alternativa honesta i eficaç per corregir els defectes del concurs general de trasllats. S'haurien de fer servir per proveir, de professionals idonis, llocs de treball específics per desenvolupar projectes concrets, els quals tindran una vida limitada, finalitzada la qual el professional hauria de tornar al seu lloc de treball habitual. A més, esdevé molt recomanable que la persona que substitueixi el professional que causa baixa temporal per desenvolupar la comissió de serveis romangui en el lloc de treball de la persona substituïda durant tot el període que duri la comissió. Això ajudarà a evitar les contínues rotacions i canvis d'aquest personal substituït tan lesives per als centres que miren de sostenir propostes educatives coherents i amb visió prospectiva.
13. Establir acords operatius entre els sindicats, els col·lectius que representen als professionals de l'educació i l'Administració per determinar pautes d'actuació pel que fa a la provisió de llocs de treball i a la mobilitat que siguin més flexibles i més sensibles a les circumstàncies de cada context escolar i en els quals predomini l'interès per satisfer les necessitats de l'alumnat i dels centres. Aquests acords s'establirien per tal de modificar els textos legals i també les pràctiques consuetudinàries mirant de conservar els drets fonamentals dels treballadors, però suprimint aquelles prerrogatives que impossibiliten la formació d'autèntics equips al voltant d'un projecte educatiu.

14. Analitzar i avaluar els avantatges i els inconvenients que planteja la provisió de llocs de treball de caràcter singular a propòsit dels plans estratègics i, més concretament, la flexibilitat o rigidesa del període de durada d'aquesta provisió, i també la possibilitat de consolidació del lloc de treball un cop hagin transcorregut quatre anys, aparentment contradictòria amb la filosofia plausible que justifica i sosté aquests plans promovent la flexibilitat i el bon ús dels recursos.
15. Fomentar, promoure i avaluar experiències d'organització de dispositius i instàncies de caràcter local: districte, municipi, zona escolar... que puguin intervenir en els processos d'adscripció de docents als centres en els casos de substitucions. Tenint a la seva disposició un conjunt de persones, raonablement suficient, de perfils professionals diversos, incorporades a un «grup de reserva», i aplicant els principis de publicitat, mèrit i capacitat es podria aconseguir:
 - Disposar d'un equip de professionals amb un ampli coneixement de la zona i dels centres.
 - Disminuir la variació de persones substituïdes en el mateix centre durant el mateix any escolar.
 - Augmentar l'agilitat en els procediments d'adscripció i reduir el temps d'incorporació del professorat als centres.
 - Disminuir el risc d'assignar persones a llocs de treball sense la formació o especialització pertinent per a cada cas i desconegedores del context social i institucional al qual s'incorporen.
 - Involucrar en aquesta instància local les persones que desenvolupen tasques directives en els centres amb la finalitat que puguin exposar les seves necessitats i demandes.

Amb relació a l'autonomia institucional (en general)

16. Analitzar, desenvolupar i millorar el sistema escolar, no tant de dalt a baix i del centre a la perifèria sinó també des de baix cap amunt, de cada petit territori cap al centre on resideixen les decisions polítiques. Construir un model escolar i un projecte nacional d'educació per a la ciutadania des de cada realitat particular i des de cada context social. Més concretament, alternar el sentit d'algunes actuacions, com per exemple: passar de concebre i construir els plans i projectes en les instàncies centrals per executar-los en les unitats descentralitzades a generar-los i elaborar-los a partir de les veus i les propostes de les entitats territorials.

17. Fomentar i ajudar a portar a terme processos de col·laboració inter-institucional, inicialment, i la creació de xarxes de centres, més endavant, com a expressió de màxima col·laboració. Resulten camins molt pertinents per desenvolupar l'autonomia institucional. S'esmenten com a exemples positius les experiències de les zones escolars rurals i les dels centres que treballen coordinadament per afavorir les transicions d'etapes, compartir recursos o desenvolupar projectes comuns.

Pel que fa a la funció directiva i al govern dels centres

18. Mantenir un sistema d'accés a la direcció en què s'usin mecanismes d'elecció democràtica, respectant els principis de lliure concurrència de les persones candidates que compleixin els requisits, valoració objectiva de les capacitats i mèrits professionals, entre els quals ha de figurar una formació específica prèvia d'una durada molt superior pel que fa al temps a la qual actualment es demana i centrada en el desenvolupament de les capacitats que requereix la naturalesa del treball directiu en els centres escolars actuals.

19. Analitzar i avaluar els resultats del procediment, força emprat, de designar persones per a la direcció en les situacions d'absència de persones candidates, de la majoria requerida a la votació corresponent del CEC per a l'elecció de la figura del director/a i en els casos dels centres de nova creació.

20. Analitzar i avaluar els resultats dels procediments d'accés a la direcció en els centres privats concertats i també de l'exercici de la funció directiva en aquests centres per tal d'obtenir informacions que permetin regular-los amb més claredat i pertinència.

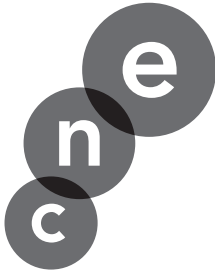
21. Dissenyar i dur a terme programes de formació amb les finalitats de:

- Capacitar per a la participació democràtica de les persones membres dels CEC, especialment orientats a l'aprenentatge del treball en comú entre pares i mares i docents.
- Desenvolupar capacitats per a l'exercici de la direcció escolar de les persones que vulguin accedir al càrrec i de les persones membres dels equips directius en exercici.

Pel que fa a la descentralització

22. Revisar la noció, identitat i funcions dels serveis educatius, especialment dels EAP i dels CRP amb el propòsit d'actualitzar-les i adequar-les als nous marcs escolars i socials i als nous requeriments de l'alumnat, cada vegada més heterogeni, i del professorat, cada vegada més necessitat de suports per desenvolupar una tasca complexa, canviant i incerta. Resulta, així mateix, peremptori diagnosticar les necessitats de formació permanent dels professionals d'aquests serveis, i també dels de la Inspecció, per tal de construir un pla de formació específic, coherent amb aquests nous rols, funcions i requeriments en el qual les modalitats formatives descentralitzades i les que consideren l'autoformació entre iguals tinguin una consideració rellevant.
23. Millorar l'articulació i la coordinació entre els diversos serveis educatius externs que incideixen en els centres escolars (Inspecció, educació compensatòria, EAP, etc.) per tal d'evitar la dispersió i la manca de sintonia entre les seves intervencions. L'elaboració i el desenvolupament, en comú, de plans d'acció territorials, subordinats a un objectiu general compartit, on estiguin implicats de manera activa i col·legiada tots aquests serveis és un camí adequat per aconseguir un augment en la seva eficàcia i per evitar que les seves actuacions es percebin com aïllades, contradictòries i poc vinculades als problemes reals dels centres.
24. Afavorir que les accions del dia a dia en l'educació escolar es desenvolupin atorgant protagonisme a cada instància territorial perquè actuï segons les seves necessitats i característiques. En aquestes instàncies sempre particulars i diferents és on es podrien gestionar directament i més eficaçment els serveis com ara els menjadors i el transport escolar, o bé els contractes entre centres i empreses per a la formació professional. Amb la mateixa intenció descentralitzadora seria convenient traspasar algunes de les decisions sobre les plantilles a cada instància particular (centre, municipi, zona, comarca...). Es discuteix i es dubta de l'eficàcia de les plantilles estandarditzades, definides en les instàncies centrals del Departament d'Ensenyament, que únicament consideren el criteri de la grandària dels centres.
25. Desenvolupar i avaluar curosament, en un termini molt curt, experiències relacionades amb:

- L'organització i gestió de l'educació escolar de cada zona a través d'una única instància o plataforma de coordinació territorial constituïda per una representació de l'Administració central i de l'Administració local (municipis, mancomunitats, consells comarcals, conjuntament), independentment de les competències de l'una i de l'altra.
 - L'ampliació de les competències de les entitats locals pel que fa a la seva intervenció en el mapa escolar, l'oferta d'escolarització, l'establiment de la jornada escolar i la provisió de professorat en els casos de substitucions en els centres de la zona, tal com s'ha suggerit en altres apartats d'aquest informe.
26. Afavorir un augment en la participació de les entitats locals en processos com ara la integració escolar de col·lectius minoritaris, especialment d'alumnat procedent de la immigració, la potenciació de les relacions escola-entorn, els programes de salut, els de promoció d'intercanvis escolars o, també, assenyalant un exemple molt precís, col·laborant amb els centres en allò que afecta la distribució i control del mobiliari i material escolar procedents de les assignacions del Departament.



Debat sobre el sistema educatiu català.
Conclusions i propostes

**Secció II: Importància i funció social
del professorat**

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Josep M. Terricabras i Nogueras. Catedràtic de Filosofia de la Universitat de Girona

Equip tècnic:

Sr. Josep Alsinet i Caballeria. Inspecció

Sr. Manuel Cañigüeral i Blanco. Professor de secundària

Sr. Ramon Rourera i Jordana. Professor titular de la Universitat de Lleida

Sra. Neus Sanmartí i Puig. Professora titular de la UAB

Sr. Jaume Badosa i Yusta. Suport a l'equip tècnic

Sra. Gemma Jaumandreu i Font. Suport a l'equip tècnic

Equip participatiu:

Sr. Salvador Carrasco i Calvo. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya

Sr. Jaume Cela i Ollé. Mestre de primària

Sra. Maria Teresa Comas i Climent. Sindicats

Sr. Pere Darder i Vidal. Universitats

Sr. Lluís Antoni Nadal i Argaiç. Pares / mares

Objectius, metodologia i activitats

Aquesta Secció de la Conferència Nacional d'Educació ha partit de la constatació que en els darrers anys s'han produït canvis significatius, escolars i socials, que han obert noves possibilitats, però que també plantegen noves exigències educatives, escolars i extraescolars. No solament la reforma escolar mateixa —que a secundària ha passat de l'educació compartimentada postobligatòria a la comprensiva obligatòria—, sinó també la irrupció de la nova societat del coneixement, la intensificació dels fluxos migratoris i una sensible pèrdua d'espais de socialització bàsics han comportat canvis importants en la percepció de la tasca docent. Avui els mateixos docents i molts altres grups socials implicats consideren que aquesta tasca és cada dia més rellevant, però sovint també més feixuga.

En aquesta nova situació calia reflexionar sobre la urgència de trobar impulsos renovats per exercir la funció docent, indispensable —en totes les seves etapes: infantil, primària i secundària— per a la formació dels ciutadans del segle XXI.

Objectius

Per això, aquesta Secció es va proposar els objectius principals següents:

- Analitzar i precisar quantitativament diverses característiques del professorat i de la seva activitat a les escoles de Catalunya.
- Conèixer la percepció que els mateixos docents tenen de la seva situació i de la seva activitat, i també de les seves perspectives de futur.
- Conèixer la percepció que la comunitat escolar, les administracions amb competències escolars, les patronals escolars, el món productiu

i institucions universitàries i culturals tenen sobre la realitat de la funció docent i les seves perspectives de futur.

- Explicitar les possibilitats i dificultats de coordinació i col·laboració de la funció docent amb espais educatius multidisciplinaris (socials, de seguretat ciutadana, de salut, culturals, productius, etc.).
- Aportar una diagnosi de la realitat docent a Catalunya i concretar propostes per al futur.

S'han volgut copsar les expectatives de futur de la funció docent en escoles de titularitat pública o privada i a les diferents etapes educatives no universitàries: infantil, primària i secundària.

Metodologia i activitats

La tasca de la Secció ha consistit a fer una anàlisi qualitativa de la funció docent des de la mateixa experiència del professorat i des de la percepció que en tenen altres col·lectius. Així mateix ha usat dades i estudis estadístics preexistents sobre el professorat no universitari de Catalunya, com a aproximació quantitativa a aquells aspectes que podien ser significatius per a l'anàlisi de la situació actual del professorat i per preveure'n l'evolució.

Per a l'anàlisi qualitativa, nucli central del treball de la Secció, s'ha seguit aquest procés:

- Recopilació d'informes, documents, articles i estudis realitzats en els darrers anys sobre la funció del professorat per obtenir una primera aproximació i, sobretot, per determinar els apartats que podien centrar el treball posterior.

Com a resultat de la tasca duta a terme es va focalitzar l'anàlisi de la professió docent en els deu aspectes següents:

- Funcions preferents
- Funcions compartides
 - Relació educativa de l'escola i les famílies
 - Relació educativa de l'escola amb altres agents educatius
- Formació inicial
- Desenvolupament professional
 - Accés i carrera docent
 - Formació permanent
 - Associacionisme

- Autonomia individual i projecte de centre
 - Clima de centre
 - Característiques personals del docent
 - Autoestima i valoració social
 - Compromís deontològic
 - La funció docent i l'adaptació de l'escola a les noves necessitats
- Selecció d'una mostra de persones amb diferents perfils i realització d'entrevistes en profunditat amb cadascuna d'elles, o en petits grups, seguint els aspectes descrits en l'apartat anterior. Aquesta era una altra manera d'abordar la temàtica i havia de servir per confeccionar qüestionaris que després permetessin una aproximació estadística a la funció docent.

En aquesta fase es van entrevistar un total de 28 persones, de diferents indrets de Catalunya, que corresponien als perfils següents: docents de tots els nivells educatius i de totes les tipologies d'escoles, exdocents, nous docents provinents d'altres àmbits laborals, representants sindicals, alumnat de secundària obligatòria, postobligatòria i de recent incorporació als estudis universitaris, representants d'associacions de pares, assistents socials, inspectors d'ensenyament, personal de l'Administració educativa, professorat universitari, empresaris, tècnics d'educació d'administracions locals, representants de fundacions relacionades amb l'educació i el lleure, i representants d'associacions de docents.

- Elaboració dels qüestionaris, adreçats a docents, famílies, i alumnat de secundària, i selecció de la mostra que els havia de respondre. Es va optar per una mostra agregada, a partir de centres, per aconseguir que el grau de resposta, sobretot del col·lectiu docent, fos el més alt possible.

La tipologia dels centres de la mostra es va establir tenint en compte la titularitat, el nivell educatiu impartit i l'àmbit territorial. Han participat en aquesta fase de l'estudi un total de 31 centres, que han aportat resposta a un total de 2.116 qüestionaris.

Cal destacar que la participació de l'estament docent, principal protagonista d'aquest apartat per la seva significació estadística, ha estat alta: s'han recollit 825 qüestionaris, que representen el 82% del nombre total de docents del conjunt de centres seleccionats.

El nombre de qüestionaris recollits corresponents a famílies ha estat de 678; els qüestionaris corresponents a alumnat —que cursa actualment 2n cicle d'ESO o ensenyaments secundaris postobligatoris— han estat 613. La selecció del col·lectiu de famílies i d'alumnat ha estat feta per cadascun dels centres: en conseqüència, els resultats obtinguts en aquests col·lectius no es poden tractar en termes de fiabilitat estadística, sinó que només poden ser considerats com una aproximació qualitativa a la temàtica objecte d'estudi.

- Un cop efectuats el lliurament i la recollida dels qüestionaris a la mostra seleccionada, es va procedir a l'anàlisi estadística i se'n van extreure conclusions. En aquest moment, els qüestionaris també es van fer públics a la web de la Secció, a fi que les persones interessades hi poguessin accedir i, si ho volien, els poguessin emplenar i lliurar. La publicació dels qüestionaris a la web, però, ha tingut gairebé efectes només informatius, ja que han estat molt pocs els qüestionaris emplenats. Són, doncs, els qüestionaris de la mostra, juntament amb les aportacions realitzades al fòrum de la Secció —que descriurem a continuació— els que han conformat el gruix de la radiografia de la situació actual del professorat.
- Selecció de grups de debat (focus grup) per presentar les principals conclusions obtingudes sobre l'estat de la professió docent, copsar-ne matisos i, sobretot, recollir les mesures que, des de la visió de cadascun dels col·lectius consultats, es consideren més oportunes per millorar la professió.

S'han organitzat un total de vuit grups de discussió, a diferents indrets de les comarques catalanes, amb la composició següent:

- Alumnat de secundària postobligatòria
- Directors/es de centres
- Professorat de primària i secundària d'escoles públiques
- Professorat de primària i secundària d'escoles privades
- Professorat d'educació infantil d'escoles públiques i privades
- Representants sindicals
- Representants d'associacions de pares i mares
- Responsables de formació permanent (representants d'ICE, de CRP, inspectors/es i personal de la Subdirecció General de Formació Permanent i Serveis Educatius)

També va tenir lloc una sessió especial —sense l'estructura habitual d'un grup de discussió— amb degans i professorat de les facultats de Ciències de l'Educació de totes les universitats catalanes i directors/es d'ICE, com a responsables de la formació inicial i permanent dels docents d'infantil, primària i secundària, amb la participació de les seccions I i IV de la CNE.

- Paral·lelament al desenvolupament del procés descrit, la Secció ha participat en els actes de presentació de la CNE arreu de Catalunya i en diferents escoles d'estiu (2001). També ha organitzat altres actes pel seu compte, amb l'objectiu d'impulsar la participació i d'anar presentant i debatent algunes de les primeres conclusions obtingudes.
- Al llarg de tot el procés, la Secció ha mantingut permanentment un fòrum obert a la pàgina web de la CNE per recollir les aportacions de totes les persones interessades en qualsevol aspecte de la professió docent. S'han formulat sis preguntes, en les quals s'han comptabilitzat un total de 219 intervencions i s'han fet arribar tres intervencions directament al correu de la Secció. Pel que fa a la procedència de les participacions, el col·lectiu docent és el que n'hi ha aportat més, seguit del personal d'administració, de les famílies i, en darrer terme, de l'alumnat. Les opinions expressades també han estat tingudes en consideració a l'hora d'elaborar el diagnòstic de la situació i les propostes de millora.

La Secció també ha pogut tenir en compte l'aportació feta pel Consell Escolar de Catalunya: *Importància i funció social del professorat (abril de 2002)*.

De tota la informació compilada en aquest llarg procés, en el qual s'ha recollit l'opinió d'unes 2.300 persones, se'n desprèn un diagnòstic que l'equip de la Secció II ha recollit i sintetitzat en forma de conclusions. Un cop valorades les conclusions, l'equip ha elaborat 39 propostes de futur. Es tracta de les conclusions i propostes que s'exposen a continuació, ordenades en cinc blocs:

- Els professionals docents en una situació de canvi
- Perfil, funcions i prestigi de la professió docent
- Formació inicial, accés a la professió, formació permanent i carrera docent
- Associacionisme i clima de centre
- Codi deontològic

Diagnosi i valoració

Un sistema educatiu no és un simple conjunt de normes legals i de tècniques pedagògiques suposadament neutres, sinó que és, per damunt de tot, un projecte cívic i ideològic. Qualsevol sistema educatiu projecta un determinat model d'educació, de cultura i de ciutadania, i afavoreix, per tant, els mecanismes i els valors que puguin conduir cap a aquell model. Un sistema educatiu democràtic ha de saber harmonitzar dos valors bàsics: l'efectiva igualtat d'oportunitats de tots els ciutadans en educació i cultura, i el cultiu d'un tarannà cívic que afavoreixi l'acció responsable, el diàleg crític i l'esperit autocrític.

Les conclusions i propostes que ara es presenten són el resultat d'un treball des de l'òptica d'aquests valors, que són els que sempre s'han volgut defensar a Catalunya, encara que no sempre s'hagi sabut fer amb prou encert. En els darrers anys, la professió docent s'ha desenvolupat en el marc de la LOGSE. És en l'esperit d'aquest marc que ara es presenten aquestes conclusions. La nova *Llei de Qualitat de l'Educació* va en una direcció ben diferent a la seguida fins ara. Els redactors d'aquest informe no podien pas tenir en compte una llei que s'haurà d'implementar en el futur. Lamenten, però, des d'ara, que no sigui una llei que vulgui millorar els principis i objectius de la LOGSE i aprofundir-hi, sinó que els vulgui substituir per principis i objectius que ja han quedat en evidència en el passat.

Els professionals docents en una situació de canvi

La LOGSE ha plantejat canvis importants en el sistema educatiu: per exemple, no solament ha establert que els dos cicles d'educació infantil (0-3 i 3-6) constitueixen una etapa educativa de caràcter voluntari —cosa que ja ha possibilitat l'escolarització general en el nivell 3-6—,

sinó que ha implantat l'ensenyament obligatori i comprensiu fins als 16 anys. Ara bé, alguns dels grans principis subjacents a la LOGSE no sempre han estat prou entesos o prou compartits per alguns sectors socials i polítics. Això ha fet que, en els darrers anys, tot sovint s'hagin constatat tensions entre un projecte agosarat i una realitat de vegades contrària al canvi. Aquesta tensió també ha arribat de vegades a aquells qui defensen el nou sistema educatiu: i és que una cosa és defensar-ne els principis genèrics i una altra de ben diferent posar-los en pràctica, fins i tot quan afecten interessos concrets i consolidats. Les conclusions d'aquest apartat reflecteixen, en part, aquestes tensions. Les propostes volen mirar de conciliar-les i superar-les.

Conclusiones

- Les famílies i els alumnes consultats es manifesten força crítics sobre la manera com s'ha implantat la LOGSE, la qual, segons ells, ha contribuït a abaixar el nivell de coneixements dels alumnes. Les famílies tendeixen a acceptar que el professorat sempre pot aconseguir que l'alumnat aprengui, però estan més aviat en desacord que es prioritzi l'atenció docent a l'alumnat amb més dificultats. Els docents, en canvi, en tenen una opinió més matisada i dispersa. No creuen, per exemple, que aquest sistema educatiu augmenti la desigualtat social ja existent.
- En un moment de canvi, l'escola rep pressions contradictòries: les dels qui reclamen els ensenyaments de sempre i les dels qui reclamen una preparació per al futur. L'alumnat i —en grau menor— els pares defensen que l'escola ha de tenir com un dels referents allò que exigeix el món laboral quant a hàbits i normes; alhora, però, els pares tendeixen a creure que l'escola ha de ser agosarada i que ha de cercar referents de futur quan concreta els continguts d'aprenentatge.
- Els docents troben que les administracions educatives s'impliquen poc en el lideratge dels canvis. Per exemple, una queixa relativament estesa entre els professionals és que resulta més barat crear mala consciència al professorat —que té dificultats per abordar alhora reptes múltiples— que no pas estructurar i mantenir una atenció especialitzada per a un cert tipus d'alumnat. Amb tot, els professionals manifesten la voluntat d'assumir els reptes i de no caure en conformismes frustrants. Els docents no acaben de prendre una posició clara sobre les mesures que cal adoptar amb el col·lectiu professional que té especials dificultats d'adaptació a les noves exigències de la professió.
- No es ratifica una visió pessimista sobre la insuficient preparació dels docents per adaptar-se a les TIC i per aplicar-les com a recurs

per a l'aprenentatge. Tampoc no es ratifica una visió pessimista sobre l'insuficient equipament dels centres per fer servir les TIC.

- Els docents tendeixen a considerar que la dependència dels llibres de text redueix la capacitat d'innovació i dificulta l'adaptació de la tasca docent a les noves necessitats. I les famílies creuen que els llibres que es fan comprar s'haurien de fer servir més.

Perfil, funcions i prestigi de la professió docent

Els docents sempre han tingut una manera més o menys definida d'entendre la professió. Els canvis que es produeixen —professionals i socials— generen distàncies constants entre el model que cadascú tenia de la professió i la realitat concreta del seu exercici. Això passa tant en l'ensenyament públic com en el privat i, especialment, en el nivell de secundària. En molts casos, la distància entre la idea personal i la realitat genera desorientació o desànim, i també algunes voluntats més o menys frustrades d'abandonar la professió. Això va lligat a una sensació de pèrdua d'autoritat moral per part dels docents i a un sentiment força viu de poc reconeixement social.

Conclusions

- Entre els docents hi ha una consciència feble de pertinença a un col·lectiu professional. Cal augmentar la consciència professional dels docents a través de la identificació de la professió, destacant les coincidències per sobre de les discrepàncies i tenint cura de destacar també els èxits obtinguts.
- El perfil òptim del docent en aquests nous temps té les característiques següents, algunes de les quals es poden aprendre o generar més que no pas altres:
 - Tenir coneixements sòlids i saber-se relacionar amb els alumnes —sentint-s'hi bé— i amb les seves famílies.
 - Tenir un temperament que transmeti seguretat, equilibri, cordialitat, serenitat i sentit de l'humor.
 - Ser agosarat en la selecció de continguts i formes d'ensenyament, per tal d'anticipar-se a les necessitats de futur de l'alumnat.
 - Ser líder amb capacitat d'encomanar entusiasme.
 - Ser clar i exigent en l'activitat professional.
- El docent té el repte d'aconseguir que tots els alumnes aprenguin, i que, a més a més, ho facin d'una manera integral. L'autoritat del

docent s'ha de basar no solament en el seu saber sinó també en la seva capacitat de comunicar, convèncer i seduir.

- Una de les característiques de l'estat actual de la professió és el conflicte entre la llibertat de càtedra de cada docent i la necessària coherència que ha de tenir la intervenció educativa de tot el centre. D'aquí que el sistema educatiu hagi de facilitar que la gestió pedagògica dels centres aconsegueixi la màxima coherència possible entre l'actuació de cada docent i les orientacions del claustre.
- L'equip de docents ha d'anar revisant les competències bàsiques orientades cap al futur, de manera que se'n pugui fer una docència progressiva i coherent al llarg de les etapes escolars. En fer això, l'escola ha de mantenir el seu compromís d'educar en valors bàsics per a la convivència democràtica, malgrat les contradiccions socials que puguin aparèixer respecte a alguns d'aquests valors.
- Les funcions educadores de l'escola i la família són complementàries i no jeràrquiques. Convé manifestar expressament el contracte real que existeix entre ambdues institucions. L'escola ha d'afavorir l'acostament de les famílies a la tasca escolar i ha de contribuir a orientar-les en l'educació dels fills. Aquesta relació de proximitat i de col·laboració també és un indicador de més i més bons aprenentatges.
- L'acció educativa de l'escola s'ha de projectar cap enfora, implicant-se en el desenvolupament integral de la comunitat que serveix; per això s'ha d'evitar que l'elecció d'escola generi segregacions socials significatives. L'escola ha de buscar aliats externs que treballin en línies coincidents o complementàries, i sembla més adequat inserir l'escola en una xarxa de serveis en què hi hagi presents la protecció integral de la salut, els serveis socials o l'Administració de justícia, que no pas voler reproduir un petit univers de serveis dins de cada centre.
- El docent ha de tenir present que la seva autoestima professional comença amb la pròpia valoració de la feina que fa, que consisteix bàsicament a veure que els alumnes van avançant. I això mateix s'ha de procurar que sigui un element important en la valoració de la tasca del docent per part d'alumnes i famílies, valoració que també afecta l'autoestima del docent.
- Una societat que valora molt l'èxit personal i l'eficiència, no és fàcil que valori bé una professió com la docent, que no sempre dona resultats ben tangibles a curt termini. Els professionals —que no són vistos com a professionals de queixa fàcil— pensen que la valoració general de la seva tasca és negativa perquè la societat els veu responsables de les deficiències del sistema i de la incapacitat per donar res-

posta adequada als canvis socials que s'estan vivint. Mentre els docents no admeten amb claredat la seva responsabilitat directa en la millora de la valoració social de la seva professió, les famílies els n'atribueixen la primera responsabilitat. De fet, la valoració social de la docència sembla molt lligada tant als bons «nivells» assolits per l'alumnat com a un cert prestigi associat progressivament als nivells més alts de la docència.

Formació inicial, accés a la professió, formació permanent i carrera docent

La formació inicial i la formació permanent són fonamentals en l'orientació del perfil de qualsevol docent. Tot i que els elements d'aquest tercer apartat s'han d'entendre com a inseparables en la pràctica professional, a efectes d'anàlisi convé tractar-los per separat.

Formació inicial

Aquest és un terreny al qual cal prestar una atenció prioritària, no solament perquè la formació inicial és el primer pas de la carrera docent, sinó també per raons conjunturals de l'actual piràmide d'edat entre els docents no universitaris de Catalunya. Previsiblement, d'aquí a deu anys començarà un procés que farà necessari, per raons d'edat, que en un màxim de quinze anys es renovi el 50% de la plantilla actual de docents. Únicament es disposa, doncs, de dues o tres generacions universitàries per poder preparar adequadament el relleu generacional massiu del professorat no universitari. Tot i que no s'ha de menystenir el nombre relativament reduït de nous professors que ja es van incorporant gradualment al sistema educatiu, la previsió d'un relleu massiu a mitjà termini hauria d'endegar, des d'ara, iniciatives i recursos.

Conclusions

- Les pràctiques han de constituir el nucli central al voltant del qual es construeixi el currículum de formació dels futurs professionals.
- La formació inicial de tots els docents ha d'incloure, de manera equilibrada, un bon domini dels continguts de les disciplines, però també aspectes psicopedagògics, el coneixement de didàctiques específiques i l'ús i aplicació de les noves tecnologies.
- Com que la docència és una activitat professional bàsicament interactiva, els docents han d'estar especialment formats en tot allò que afavoreixi les relacions humanes, tant entre ells com amb els alumnes i amb els pares.

Formació inicial per a les etapes d'infantil i primària

- L'etapa infantil ha d'atorgar més importància als professionals del cicle 0-3, destacant el seu vessant educatiu.
- Convé revisar les actuals especialitzacions docents de primària per tenir en compte alhora dues coses: que tots els professionals tinguin coneixements generalistes que els permetin ser presents en totes les àrees del currículum, i que, alhora, cadascun estigui especialment preparat per tenir cura del desenvolupament curricular d'alguna àrea en el seu centre o ZER.

Formació inicial per a l'etapa de secundària

- La formació per a la docència a secundària no ha de separar la reflexió teòrica de la pràctica. La formació inicial ha de ser més globalitzada per facultar el docent a relacionar àrees curriculars i incloure en les seves programacions blocs de continguts més transversals. La capacitat per a la docència no ha de ser un afegitó sobrevingut al coneixement de continguts.
- La formació per a la docència és la formació pròpiament professionalitzadora. Com que el docent no en té prou de saber una matèria, cal que la seva formació atorgui més pes que fins ara als aspectes didàctics, al coneixement dels adolescents, a la gestió de grups i de conflictes, i a les estratègies de comunicació i relació.

Accés a la professió docent

- La formació inicial ha de continuar en els primers anys d'exercici professional. Això ha de ser també una condició necessària per a l'accés a la professió. No es pot abandonar el nou professional a l'aula, pensant que ja serà capaç d'enfrontar els problemes en solitari.
- Convé distingir entre tres nivells d'accés a la docència: la realització d'estudis universitaris, que garanteixen uns coneixements suficients; l'accés a la professió, que ha de tenir en compte no solament la competència en coneixements, sinó també les condicions personals de ponderació i equilibri, de capacitat de treball en equip, i de comunicació amb alumnes i famílies; el tercer nivell és l'accés al centre, que ha de garantir —amb objectivitat i equitat— que el docent s'adequa a les característiques i necessitats del centre, i que pot compartir el projecte de centre almenys en els seus aspectes fonamentals.
- Per al centre, tan negatiu resulta el canvi constant de professorat com la immobilitat. El sistema funcional afavoreix el canvi o la immobilitat sense tenir en compte ni les qualitats del docent ni les necessitats del centre.

Formació permanent i carrera docent

- La formació permanent és una peça bàsica en el camí de la millora de la tasca escolar. Per respondre als canvis socials i tecnològics de la societat, cal una actualització constant que afecta no solament les rutines necessàries sinó també les idees i els valors. Això reclama plans de formació a llarg termini. Per això la formació permanent ha d'estar sempre en relació amb les necessitats individuals i col·lectives detectades en la tasca professional.
- La formació permanent també ha de servir per ajudar els docents a mantenir l'autoestima professional i l'estabilitat emocional.
- La formació permanent ha de servir per desenvolupar l'autonomia: cal aprendre a canviar per respondre les necessitats que es detecten. També cal, però, disposar de bon assessorament extern i de plataformes d'intercanvi, perquè el docent no quedi atrapat en els problemes derivats del dia a dia i perquè pugui reflexionar sobre aspectes a més llarg termini. Tan necessaris semblen, doncs, els programes de formació en els centres com els de fora dels centres. Els primers serveixen per afavorir que els equips docents reflexionin sobre la seva tasca i elaborin projectes i pràctiques col·lectives. Els segons serveixen per afavorir l'obertura, el contacte amb altres professionals o una formació més especialitzada.
- La formació permanent s'ha de vincular a la millora professional i ha de ser, per tant, avaluada. Amb aquesta finalitat convé també divulgar i reconèixer públicament allò que són les «bones pràctiques».
- La promoció docent no s'hauria de posar en relació directa amb l'abandonament de la docència, amb el pas a una altra etapa educativa o amb la diversificació de categories professionals. Aquests mecanismes no poden ser vistos com a inherents a la promoció docent. La promoció ha de ser sempre un reconeixement lligat a la tasca professional efectivament realitzada.

Associacionisme i clima de centre

Una part del professorat, sobretot de secundària, sovint se sent desorientat i desatès. Això es concreta de vegades en incomoditat i desànim. Convé tenir en compte que, quan l'Administració educativa i les organitzacions sindicals presten una atenció o un ajut insuficients als problemes amb què realment s'enfronta el professorat, el clima de centre també en pot quedar negativament afectat. El que, en tot cas, es cons-

tata és una relació directa entre la qualitat de la coordinació dels equips docents i el bon clima de centre.

Conclusions

- Es detecta un baix percentatge d'afiliació sindical i professional en el col·lectiu docent. Els docents consideren que l'Administració no comparteix els seus objectius amb les organitzacions sindicals. Els docents no semblen voler uns sindicats massa corporatius ni massa poc implicats amb els interessos de la població. De fet, troben a faltar claredat i contundència en la defensa d'aspectes qualitatius de la professió. Probablement per això, els docents sovint manifesten més confiança en altres organitzacions professionals, com ara moviments de mestres o altres organitzacions independents.
- Els docents i, sobretot, els alumnes, no creuen que es doni una situació de desconfiança entre el professorat i l'alumnat. En tot cas, ningú no ho relaciona amb les diferències d'edat entre professors i alumnes.
- Per a les famílies, el referent de confiança és el docent individual, més que no pas el conjunt de la institució. Els pares qüestionen, per exemple, que, a través del Consell Escolar, puguin fer gaire en la concreció del projecte de centre. La qualitat de la relació entre la família i el centre —sovint massa lligada al conflicte i afectada per dificultats horàries— condiciona clarament la identificació de la família amb la línia de l'escola.

Codi deontològic

Tenir un codi deontològic com a explicitació del compromís del professional amb la societat és una de les característiques d'una professió consolidada. El codi deontològic ha de ser impulsat, doncs, per professionals que creuen en allò que fan i que són coherents amb un plantejament professional de la seva tasca.

Conclusions

- El referent del codi deontològic ha de ser l'alumnat, tant pel que fa al seu aprenentatge com pel que fa a la seva formació integral com a persona. El docent ha de tenir un coneixement global de l'alumnat i del seu entorn familiar i social, i ha de saber aplicar aquest coneixement a la seva tasca educativa. El docent no és una figura neutral i asèptica quan jutja i avalua fets, conductes o processos: ha de combinar, doncs, la ineludible manifestació dels seus punts de vista amb un tarannà profundament acollidor i respectuós del desenvolupament lliure de l'alumnat.

- El docent s'ha de comprometre a mantenir un alt nivell de competència professional i a conrear un tarannà personal que faciliti l'acompliment dels deures professionals, que van més enllà de la tasca individual de cada docent a l'aula.

Propostes

Heus ací les 39 propostes de millora del sistema educatiu quant a la importància i funció social del professorat que fa la Secció a partir dels cinc blocs esmentats en l'apartat anterior.

Els professionals docents en una situació de canvi

1. Constituir un observatori permanent que detecti les percepcions i necessitats de les comunitats escolars i del conjunt de la societat sobre el servei educatiu que reben. L'observatori ha d'assessorar en l'establiment de protocols perquè els centres constitueixin petits observatoris locals de detecció d'aquesta percepció en la comunitat escolar i en la comunitat d'influència.
2. Generar campanyes explicatives i d'opinió sobre els principis més característics del sistema educatiu vigent, com ara l'obligatorietat, la comprensivitat, la discriminació positiva o la integració i promoció de tot l'alumnat. Aquestes campanyes —de llarga durada— poden contrarestar altres campanyes basades sobretot en la difusió d'experiències negatives, i han d'anar adreçades a tota la societat, sense limitar-se als interessos particulars de les famílies implicades en el servei escolar.
3. Establir complicitats amb institucions i organismes que obertament donin suport als canvis i que col·laborin directament en la seva implantació.
4. Trobar, les administracions amb competències educatives, estratègies d'implantació del canvi que afavoreixin, en un procés permanent de diàleg obert i franc, la implicació dels professionals, sense

caure en la temptació de percebre'ls com uns adversaris. Les organitzacions sindicals i les associacions professionals s'han d'implicar també en la desactivació de la imatge errònia de l'existència d'un col·lectiu professional que està a la defensiva, i s'han d'anticipar per influir en polítiques educatives de futur.

5. Centrar el debat sobre la implantació de canvis escolars sempre en les necessitats reals i contrastades de l'educació d'infants i joves. En aquest sentit, vincular la implantació normalitzada de les TIC al fet que, efectivament, contribueixin a la millora del seu ús a l'aula i a l'organització escolar.

Perfil, funcions i prestigi de la professió docent

6. Fomentar, amb la implicació del conjunt d'institucions i administracions, el debat sobre el present i el futur de la professió sense vincular-lo al conflicte, i fer divulgació interna i externa d'èxits professionals.
7. Ajudar els docents a identificar i explotar els seus punts forts, i a reconèixer i reduir els seus punts febles. Convé incorporar en la formació inicial i permanent estratègies relacionades amb la formació personal, la comunicació, les relacions humanes i el lideratge.
8. Sensibilitzar les famílies —i la població en general— sobre la necessitat de polítiques de discriminació positiva i d'integració i promoció dels alumnes amb risc de marginació o d'exclusió. Invertir més recursos humans i materials en l'educació d'aquests alumnes i valorar especialment la docència portada a terme amb l'alumnat amb més necessitats educatives. Generalitzar l'exigència de la graduació en ESO per accedir a determinats àmbits o funcions en l'activitat ordinària d'un ciutadà.
9. Promoure que els centres identifiquin els trets més fonamentals del seu projecte, i traduir-ho en compromisos per part dels docents i en demandes i propostes de col·laboració adreçades a les famílies i als alumnes, segons els nivells. Cedir a les direccions dels centres la competència d'adjudicar les diferents responsabilitats (coordinació de cicle o de nivell, tutoria, cap de departament, altres coordinacions, etc.), sense condicionants sobre la situació administrativa dels docents, i reconèixer com a mèrit, a través de l'avaluació, l'assumpció per part dels docents de les responsabilitats encomanades.

10. Dissenyar orientacions i activitats de formació adreçades a equips directius i responsables d'acció tutorial per afavorir activitats d'acollida i esquemes d'entrevista que ajudin a transmetre que l'escola i la família tenen responsabilitats compartides i complementàries. Dissenyar i gestionar contractes pedagògics entre la família i l'escola com a estratègia per acostar, quan calgui, criteris educatius.
11. Impulsar una valoració a alt nivell dels possibles efectes disgregadors de l'actual sistema d'escolarització i aplicar les iniciatives polítiques que siguin necessàries. Habilitar espais de trobada (per exemple, els CRP, universitats, associacions de docents, etc.) entre professionals dels diversos serveis i institucions que intervenen en l'educació dels ciutadans per col·laborar en projectes educatius integrats. Potenciar plans estratègics de centre, vinculats al territori, que cerquin la millora de la qualitat en la interacció amb altres serveis o institucions amb els quals coincideixin en l'activitat pràctica. Els ajuntaments i/o consells comarcals haurien de disposar —en els seus projectes educatius— d'observatoris permanents per conèixer —impulsar i donar-hi suport— les experiències de col·laboració pluriprofessional i pluriinstitucional que existeixin orientades a l'educació integral i global del ciutadà.
12. Orientar l'avaluació més cap a allò que els alumnes han après que no pas cap a allò que no han après, atès que en educació es fa difícil mesurar els èxits qualitius. Acceptar ritmes diferents de creixement i de progrés, sense que hi hagi una única meta rígidament vàlida per a tots els alumnes. Fer també una avaluació —diversificada i duradora en el temps— de la tasca docent, que pot ajudar a fer més realista —i, doncs, segurament, a millorar— l'autoestima dels docents: s'hi pot ajudar, per exemple, amb mecanismes d'avaluació sistemàtica per part de l'alumnat i de les famílies, amb la constitució d'associacions d'alumnes, amb el seguiment del camí recorregut pels exalumnes al cap de tres, sis o deu anys d'haver abandonat el centre, o amb celebracions regulars de les efemèrides principals de l'escola.

Formació inicial, accés a la professió, formació permanent i carrera docent

Formació inicial

13. Dotar els docents d'una única consideració laboral. La unitat de la professió s'ha d'expressar en l'existència d'un sol cos de professorat.

La concepció actual de l'educació obligatòria i els requeriments que s'han de posar en els docents de totes les etapes educatives no poden continuar justificant ni diferències de formació inicial —que ha de tenir el nivell d'una llicenciatura— ni diferències laborals o salarials bàsiques entre els docents. S'ha de donar, doncs, el mateix tractament laboral i el mateix reconeixement administratiu a tots els docents.

14. Promoure, des de la formació inicial, un enfocament globalitzador de la tasca docent que prepari el futur professorat per tractar els continguts d'aprenentatge des d'una perspectiva interdisciplinària i integrada.
15. Donar, en els plans d'estudis, un pes central a les pràctiques en centres. Com que a fer de docent se n'aprèn a l'aula, són bàsiques les pràctiques al costat de professors qualificats i en centres que tinguin equips cohesionats. Entorn d'aquestes pràctiques s'ha d'articular una reflexió teòrica actualitzada que tingui en compte continguts i aspectes psicopedagògics.

Formació inicial per a les etapes d'infantil i primària

16. Començar a satisfer les demandes de formació que avui fan els mestres d'infantil i primària donant als seus estudis el nivell de llicenciatura. Facilitar vies perquè tots els professionals actualment en exercici puguin accedir a aquesta qualificació professional.
17. Incloure, en la formació inicial dels docents de l'etapa infantil —especialment per al cicle 0-3—, estratègies per consolidar la concepció educativa de la seva tasca, tant en la relació entre escola i família com en tota la seva projecció social.
18. Insistir a primària en una formació sòlida en les àrees curriculars, amb un tronc comú i amb especialització en alguna àrea. Vetllar perquè, a cada escola o ZER, hi hagi algun mestre de cada àrea d'especialització que n'assumeixi més la gestió curricular que la docència especialitzada.

Formació inicial per a l'etapa de secundària

19. Elaborar un itinerari específic, coherent i ben articulat, per als alumnes del segon cicle de llicenciatura que els prepari per a la professionalització docent.

20. Seleccionar centres on els candidats a professors puguin fer l'experiència concreta de «bones pràctiques docents». Seleccionar professors ben preparats i competents —tant teòricament com pràcticament— que puguin esdevenir tutors dels candidats a futurs docents. El fet de ser tutor ha d'implicar reducció d'hores de classe per atendre a la pròpia formació, a la formació dels alumnes tutorats, i per coordinar-se amb els professors de la universitat d'origen d'aquests tutorats.
21. Preveure, en els cicles formatius, la presència de professionals directament relacionats amb el món laboral i que sàpiguen treballar conjuntament amb el professorat de secundària.

Accés a la professió docent

22. Distingir clarament l'accés a la professió de l'accés al centre. Després de la llicenciatura —amb un primer cicle generalista i amb un segon cicle professionalitzador, en consonància amb la Declaració de Bolonya—, la persona que vol entrar a la professió —a través de contracte o d'oposicions—, no solament ha de garantir coneixements teòrics, sinó també capacitat comunicativa i d'innovació, i ha de tenir condicions per tutorar, orientar i treballar en equip. Per això, a l'inici de qualsevol carrera docent, s'ha de fixar un any —o potser dos— «d'inducció», en què el candidat estarà en situació de pràctiques en un centre, a fi de poder consolidar —amb l'assistència d'un tutor— maneres de treballar innovadores, i per aprendre a superar dificultats i inseguretats. Aquest període ha de comportar un horari de classe i una retribució salarial més reduïts, tant a l'escola pública com a la concertada. L'accés a la professió només quedarà consolidat un cop avaluat positivament aquest període d'inducció, que sempre haurà de ser supervisat externament. Els llicenciats que no hagin passat satisfactòriament aquest període professionalitzador només podran fer tasques de suplència ocasionals, sempre inferiors a un curs escolar.
23. Demostrar, aquells qui ja han accedit a la professió i que vulguin accedir a un nou centre, que reuneixen les condicions que els permetran formar part d'un projecte i d'un equip. Cada centre ha de tenir autonomia suficient per definir el perfil dels professors que necessita. A l'escola pública s'ha de recuperar el sentit de les comissions de serveis com a mecanisme per adscriure a un centre, de manera tempo-

ral, aquell professorat que es vol vincular al seu pla estratègic o a un projecte contrastat.

Formació permanent i carrera docent

24. Revisar i actualitzar els projectes territorials de formació permanent, que han de tenir una dinàmica d'acció-recerca-innovació i un pla d'avaluació de canvis en la pràctica, prèviament consensuat amb els protagonistes. Flexibilitzar, doncs, les modalitats, el disseny i la durada de la formació permanent, sempre en funció dels projectes presentats o dels objectius que es pretén assolir. L'Administració educativa, un cop marcades les línies prioritàries de formació, n'hauria de cedir la gestió a les universitats o a altres institucions i organismes.
25. Establir plans de formació —especialment de centre— a mitjà termini —quadriennals o quinquennals— amb un sistema de detecció de necessitats àgil, flexible i adaptat a cada centre, i amb garanties d'estabilitat per als equips implicats.
26. Facilitar l'intercanvi entre centres, per a un temps determinat. Els professors amb pràctiques considerades exemplars s'haurien de poder preparar com a formadors i ser alliberats parcialment del seu horari escolar per exercir com a tals, o estar en comissió de serveis durant un temps limitat; també poden potenciar els centres de recursos d'àrea o s'han de poder adscriure temporalment a algun departament universitari.
27. Potenciar les llicències d'estudis o temporades de formació permanent per als docents, sense que això comporti la pèrdua de cap dret laboral. Aquests períodes, tot i implicar una oxigenació no directament relacionada amb la docència, han de consistir en projectes de millora personal i professional, que repercutixin en el centre i que siguin degudament avaluats.
28. Estimular l'organització de congressos i de trobades de professors per a l'intercanvi d'experiències que fomentin una visió més integrada de totes les etapes educatives i que puguin plantejar temàtiques transversals del currículum. Promoure l'assistència a aquestes trobades, també a l'estranger, i considerar-les, a tots els efectes, dins l'exercici professional. Procurar que aquestes experiències derivin en beneficis en el treball a l'aula, tant individual com col·lectiu.

29. Abordar un sistema periòdic d'avaluació dels centres i del professorat que ajudi a establir processos de millora personals i col·lectius, que reconegui les «bones pràctiques» i l'autoformació. La carrera docent s'ha d'articular sobre aquesta base d'avaluació periòdica. L'avaluació ha de millorar i consolidar els processos de reconeixement professional, per exemple, amb un mètode d'adquisició de sexennis que superi l'aritmètica excessivament automàtica de l'actual sistema: s'hi han de valorar especialment —i, si cal, han d'esdevenir obligatòries— les activitats de formació permanent relacionades amb dèficits detectats o amb projectes de centre.
30. Establir el reconeixement professional, tant per als docents implicats en tasques de gestió i coordinació que hagin generat una millora en l'organització i en el desenvolupament de projectes de centre, com també —mitjançant flexibilitat/reducció, a més de millores horàries i/o econòmiques— per als docents que fan de tutors de candidats a la docència, per als que imparteixen formació permanent, per als que acompanyen els primers anys dels professors més joves, etc.
31. Plantejar i facilitar una retirada progressiva dels docents de les aules a partir d'una determinada edat o a partir de trenta anys d'exercici de la professió.

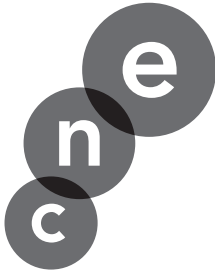
Associacionisme i clima de centre

32. Impulsar una política de personal compromesa en la millora del desenvolupament professional dels docents, sense confondre la mera gestió de personal amb una autèntica política de recursos humans.
33. Manifestar, l'Administració i els sindicats, les legítimes discrepàncies amb més claredat i transparència. Evitar les acusacions mútues, més o menys velades, sobre incompliments d'acords o sobre interpretacions discrepants i, sempre que es pugui, prioritzar la recerca del diàleg i del pacte.
34. Generalitzar la implantació d'equips docents i dinamitzar la feina en els departaments a partir d'avaluacions internes i externes de la seva dinàmica, i incorporant assessoraments i/o orientacions per millorar-la.

35. Possibilitar que les activitats d'acollida individual o col·lectiva als centres explicitin el contracte entre l'escola i la família, recordant els compromisos de l'escola —concretats en l'acció dels departaments i dels equips— i el que s'espera de la família. Formar els tutors perquè, en les entrevistes amb cada família, es fomenti el clima de confiança mútua, s'aportin propostes de millora i es mantinguin sempre oberts els canals de relació. En aquest sentit, repensar els programes de formació i els aspectes laborals adreçats a aconseguir que sigui el tutor qui reuneixi les característiques adequades.
36. Fomentar la participació de les famílies en la vida dels centres, tant a través del Consell Escolar com de les associacions de pares i mares. Impulsar «escoles de pares i mares» per afavorir que es comparteixin els principis d'aquest sistema educatiu i els objectius educatius de cada centre.

Codi deontològic

37. Promoure com a qüestió prioritària dels cursos de formació permanent la reflexió, des de la pràctica, dels eixos que hauria de tenir un codi deontològic que il·luminés aquesta mateixa pràctica i en mostrés la rellevància social.
38. Actualitzar la recopilació i l'estudi de les aportacions fetes pel Consell Escolar de Catalunya fins al 1992 i les que s'han fet a nivell internacional sobre la concreció d'un codi deontològic.
39. Liderar un procés internacional de reflexió —potser sota els auspicis d'un organisme com la Unesco o el Consell d'Europa— per fer un diagnòstic de la professió docent a Europa i per preparar-ne el futur.



Debat sobre el sistema educatiu català.

Conclusions i propostes

Secció III: Atenció a la diversitat

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Cèsar Coll i Salvador. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, de la Universitat de Barcelona

Equip tècnic:

Sr. Miquel Àngel Essomba i Gelabert. Professor titular de la UAB

Sr. Manuel Fernández i Pérez. Professor de secundària

Sra. Maria Masip i Utset. Professora de secundària

Sra. Olga Puig i Navarro. Suport a l'equip tècnic

Equip participatiu:

Sr. Joaquim Canals i Rodríguez. Junta de directors de secundària

Sr. Joan Domènech i Francesch. Moviments de Renovació Pedagògica

Sra. Joana Madurell i Ramis. Inspecció

Sr. Antoni Roig i Ribé. Professor de secundària

Sr. Rafel Torrubia i Beltri. Pares / mares

Objectius, metodologia i activitats

Durant el mes de juny de 2000, la Secció dissenyà un pla de treball que pretenia seleccionar uns temes prioritaris dintre de la problemàtica general de l'atenció a la diversitat, establir uns objectius que calia assolir en relació amb els temes prioritaris i definir les activitats que s'havien de dur a terme per assolir els objectius establerts.

Els temes que es van assenyalar com a prioritaris són els següents:

1. L'atenció a la diversitat i l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics a l'educació primària
2. L'atenció a la diversitat i el trànsit de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria
3. L'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius
4. Les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'ESO: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament
5. L'atenció a la diversitat en finalitzar l'ESO: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació
6. Els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació
7. L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (sense escolaritzar o amb una escolarització prèvia deficient)
8. L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar
9. L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals
10. Compromís, coresponsabilitat i coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat

Objectius

Amb relació als temes prioritaris de la Secció i a la temàtica de l'atenció educativa a la diversitat en general, es va proposar l'assoliment dels objectius següents:

- Elaborar un diagnòstic especialment orientat a identificar els punts forts i els punts febles en els temes prioritaris; és a dir, els aspectes que semblen ben encarrilats i els aspectes que no funcionen o en què hi predomina la desorientació i la confusió.
- Conèixer l'estat d'opinió dels diferents sectors de la comunitat educativa (professorat, pares i mares, alumnat) pel que fa als temes prioritaris.
- Donar a conèixer «bones pràctiques» que puguin servir com a models d'actuació eficient en relació amb els diferents temes prioritaris.
- Impulsar la creació d'un fons documental informatitzat de fàcil accés per al professorat i per als centres educatius de «bones pràctiques», «experiències exitoses», recursos, estudis, treballs, etc. sobre l'atenció a la diversitat en l'escolaritat bàsica.
- Formular propostes i recomanacions als diferents sectors i col·lectius de la comunitat educativa i a les diferents administracions (autonòmica i local) per millorar la capacitat i l'eficàcia del sistema educatiu en l'abordatge dels temes prioritaris i, en general, en el tractament educatiu de la diversitat.
- Generar un corrent d'opinió, tan ampli com sigui possible, orientat a prendre consciència de la importància de l'atenció educativa a la diversitat durant l'escolaritat bàsica, a entendre-la i assumir-la com una problemàtica social i comunitària que no pot ser considerada com a responsabilitat exclusiva dels centres educatius i del professorat, i a exigir l'establiment de compromisos concrets entre els diferents agents educatius escolars, socials i comunitaris per abordar-la.

Metodologia i activitats

Per tal d'arribar a assolir els seus objectius, la Secció va planificar les activitats següents:

- a. Organització i seguiment de fòrums de debat sobre els temes prioritaris penjats a la web de la CNE. S'han posat en marxa 7 fòrums, els quals han registrat unes 250 intervencions.

b. Realització d'un treball d'investigació qualitativa per territoris sobre la base d'una metodologia de grups de discussió a partir d'un guió obert i flexible de preguntes i suggeriments referents als temes prioritaris. Hom preveia un treball territorialitzat en quatre fases:

- Realització dels grups de discussió
- Elaboració d'un informe sobre opinions i suggeriments dels participants en els grups de discussió
- Presentació, difusió i debat dels informes en un acte públic
- Formulació de propostes

S'han organitzat 82 grups de discussió per tot el territori, que han estat dinamitzats per 23 nuclis motors, amb la participació global de 900 persones. En les 11 Jornades Territorials de Presentació i discussió de les conclusions hi han participat unes 1.225 persones.

c. Consultes específiques, amb l'ajut d'una pauta prèviament establerta, a grups o col·lectius que hagin manifestat llurs opinions i valoracions, que hagin formulat propostes o que siguin coneguts per la tasca desenvolupada a l'entorn dels temes prioritaris. Han estat consultats 80 col·lectius, 27 dels quals pertanyen a l'àmbit de l'educació especial.

d. Identificació, recull, descripció i difusió de «bones pràctiques» i «bones experiències» en relació amb els temes prioritaris. S'han recollit i descrit amb detall 30 experiències, les quals han estat penjades a la pàgina web de la Secció.

e. Encàrrec de tres informes sobre tres dels temes prioritaris de la Secció, que són el primer, el sisè i el novè. Els informes han estat elaborats, respectivament, per Joan Domènech, Manuel Fernández i Olga Puig (aquesta darrera sota la supervisió de Climent Giné i Giné).

Ultra aquestes activitats, la Secció ha tingut també en compte l'aportació feta pel Consell Escolar de Catalunya: *Atenció a les diversitats. Àmbit III de la Conferència Nacional d'Educació (maig de 2001)*.

Diagnosi i valoració

L'elevat grau de participació registrat en les activitats dutes a terme per la Secció ha permès de compilar un considerable volum d'informació sobre els temes prioritaris. L'anàlisi d'aquesta informació ha permès, al seu torn, d'identificar quins són els aspectes de l'atenció a la diversitat en el nostre sistema educatiu que els participants identifiquen com a punts forts i com a punts febles, així com les propostes formulades pels participants per tal de consolidar els aspectes positius i aprofundir-hi, i modificar, canviar o millorar els percebuts com a problemàtics o poc satisfactoris. Els resumim a partir dels temes prioritaris de la Secció.

Tema 1: L'atenció a la diversitat i l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics a l'educació primària

Punts forts

- En els centres on es cursa EP i ESO es dona una major coordinació entre el professorat de les diferents etapes, de manera que és més difícil que l'alumnat s'incorpori a l'ESO sense haver assolit aquells aprenentatges instrumentals que li permeten continuar amb normalitat l'escolarització.

Punts febles

- Un percentatge molt elevat de l'alumnat que fracassa a l'ESO hi ha accedit amb importants dèficits en el domini dels aprenentatges instrumentals bàsics.
- A l'educació primària no és habitual fer romandre un any més dins del mateix cicle l'alumnat que ho necessita.
- El disseny curricular establert per a l'educació primària és excessiu.

En els centres educatius no estan clarament determinats ni prioritzats els aprenentatges que cal assolir en aquesta etapa.

- A l'ensenyament primari solen predominar-hi metodologies unificades que no tenen en compte els diferents interessos o nivells de l'alumnat. També prevalen tradicions organitzatives que associen l'ensenyament d'aquests aprenentatges a matèries o a franges horàries determinades.
- A l'ESO no s'han produït canvis substancials en la manera de fer del professorat. Encara hi predomina qui ensenya els continguts de la seva especialitat sense preocupar-se que l'alumnat assoleixi els aprenentatges considerats bàsics.

Propostes de millora

- Incrementar els recursos humans que es destinen a l'atenció a la diversitat en l'educació primària: desdoblaments, dos mestres en una aula, activitats individualitzades de reforç o ampliació, grups flexibles, grups reduïts, personal especialista dins de l'escola (logopeda, psicomotricista, psicòleg).
- Fer romandre un curs més en el mateix cicle l'alumnat que ho necessita, tal com preveu la normativa vigent.
- Incrementar les hores de permanència en el centre dels mestres de primària, i fomentar la seva coordinació amb el professorat de secundària per tal de determinar clarament els continguts bàsics de cada etapa.
- Millorar la formació inicial i continuada dels mestres i fomentar la seva implicació en l'ús de metodologies que ajudin a treballar els aprenentatges instrumentals bàsics de manera integrada en tot el currículum i a fer-los més funcionals i significatius per a l'alumnat.
- Més implicació de l'Administració educativa en la seva funció supervisora, que hauria de garantir una coordinació efectiva entre cicles i nivells.

Comentaris

Un nombre significatiu de participants fa constar que no és tan gran com es diu el percentatge d'alumnat que s'incorpora a l'ESO amb mancances importants i que aquestes solen estar associades a causes, no acadèmiques, sinó socials. Il·lustrativa de la divergència de parers amb què s'enfoca aquest tema és la puntuació que atorguen a aquest apartat les institucions i col·lectius que han estat consultats (la mitjana de puntuació obtinguda és de 2,8, en una escala de 5, però les puntuacions oscil·len entre 1 i 4). En general, les intervencions solen estar polaritzades entre el sector que defensa una urgent intervenció en l'educació primària i un altre que remarca la necessitat de millorar el funciona-

ment i l'organització de l'educació secundària per tal d'augmentar la seva capacitat per atendre les diferents necessitats de l'alumnat. Des d'aquesta perspectiva, algunes intervencions addueixen que l'adquisició d'aprenentatges bàsics no competeix solament l'educació primària, sinó el conjunt de l'escolaritat obligatòria. En aquest sentit, s'afirma que l'ESO ha de servir també per ensenyar els aprenentatges bàsics i no exclusivament els que s'anomenen «academicistes». Algunes opinions intenten aportar pistes per prioritzar continguts en aquesta etapa, mirant de superar les posicions extremes que contraposen educar a ensenyar. En aquestes aportacions s'ha buscat trobar l'equilibri entre els aprenentatges més procedimentals i tècnics i els d'actituds, valors i normes.

Tema 2: L'atenció a la diversitat i el trànsit de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria

Punts forts

- S'ha trencat el tradicional aïllament entre l'educació primària i l'educació secundària. L'intercanvi d'informació sobre l'alumnat i els contactes institucionals entre les direccions d'ambdues etapes són un fet generalitzat, malgrat que encara estan molt centrats en el moment puntual de la preinscripció i en el traspàs inicial de l'alumnat.
- Els centres de secundària destinen moltes energies a les actuacions relacionades amb la recepció del nou alumnat. Informació a les famílies, política de portes obertes, intercanvis i visites d'alumnes, plans d'acollida... són dispositius que milloren l'oferta educativa dels centres i els acosten a les famílies.
- Alguns centres han endegat una coordinació que va més enllà del traspàs d'informacions sobre l'alumnat que canvia d'etapa, arribant a formular propostes curriculars concretes que impliquen tant els centres d'educació primària com els de secundària.

Punts febles

- El diferent tractament que fan del trànsit de l'educació primària a la secundària els centres públics i els privats concertats. En aquests, la coordinació és més senzilla perquè sol fer-se dins el mateix centre. En els centres públics, en canvi, es produeix una ruptura que només pot pal·liar-se arbitràriament mitjançant mecanismes molt potents de coordinació entre els centres emissors i els centres receptors.
- La manca de lligams sòlids entre els centres de primària i els de secundària, a causa que l'Administració no ha establert vinculacions clares entre els centres on es cursen les dues etapes.

- L'escassetat de projectes de coordinació entre els centres de primària i els de secundària que comportin un procés complex i continuat de treball conjunt.
- Les dificultats internes dels centres de secundària per realitzar adequadament l'acollida i la integració de l'alumnat que fa el traspàs: tutors poc preparats i amb poques hores de dedicació a les tasques de tutoria, excessiu nombre de matèries i de professorat, instituts massa grans que no afavoreixen l'acció conjunta del professorat...

Propostes de millora

- Una intervenció decidida per part de l'Administració educativa que compensi la situació de greuge comparatiu en què es troben els centres públics per afrontar el trànsit de l'educació primària a l'educació secundària.
- Creació de zones escolars de referència de centres d'educació primària i d'educació secundària, com a factor decisiu per garantir un adequat traspàs d'alumnat entre etapes.
- Potenciació de projectes de coordinació entre les dues etapes, que impliquin compartir finalitats educatives i continguts dels projectes curriculars respectius, per tal d'avançar cap a un projecte global i comú entre ambdues etapes.
- Canvis en l'organització interna i en el funcionament dels centres de secundària que permetin posar fi als factors que entorpeixen l'adequada atenció de l'alumnat que fa el traspàs.
- Més flexibilitat en la normativa de titulacions, per facilitar que alguns professors puguin impartir tant la primària com la secundària.
- Més implicació de la Inspecció per controlar que l'alumnat que passa a secundària hagi assolit els mínims establerts.

Comentaris

Les diferents persones i col·lectius que han manifestat la seva opinió sobre aquest tema coincideixen a destacar la urgent necessitat d'intervenir-hi per millorar-lo (la mitjana de valoració, per part de les institucions i col·lectius que han estat consultats, és de 2 sobre una escala de 5). En general, es reclama més intervenció de l'Administració en la regulació de les condicions d'aquest traspàs. Tanmateix, s'observen diferents enfocaments. Mentre que alguns sectors del professorat consideren que cal prioritzar la intervenció en l'educació primària, per tal de garantir el trànsit de l'alumnat a l'ESO en les millors condicions d'aprenentatge per poder assolir amb èxit aquesta etapa, altres posen l'èmfasi en la necessitat de millorar la dinàmica interna i estructural dels centres de secundària.

ria. D'altra banda, no tothom està d'acord amb la necessitat de delimitar vinculacions clares o itineraris entre els centres de primària i els de secundària. Algun col·lectiu, vinculat a les associacions de pares i mares, és més partidari de crear zones escolars que garanteixin el contacte i la coordinació entre els diferents equips didàctics sense establir itineraris específics, per no impedir el dret de les famílies a triar centre.

Tema 3: L'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius

Punts forts

- Pel que fa al sistema d'accés i matriculació, es remarca la bona feina que duen a terme moltes comissions territorials de matriculació.
- Es considera positiva una composició diversa de l'alumnat, especialment a secundària, perquè implica una oportunitat única d'aprendre a conviure en una societat que també és diversa.
- En general, molts centres públics demostren tenir una bona preparació i una experiència valuosa a l'hora de desenvolupar estratègies d'atenció a la diversitat de qualitat.
- Els centres educatius rurals són integradors de mena, ja que disposen de ràtios més baixes, i estructuralment aborden d'una manera quotidiana la diversitat d'edats i nivells.

Punts febles

- L'expectativa que tenen les famílies sobre el sistema educatiu, sovint construïda a partir de parers valoratius basats en l'eficàcia i els resultats, és de vegades un element bloquejador de la composició diversa dels centres educatius.
- Es remarca la lentitud amb què l'Administració educativa reacciona a l'hora de resoldre les qüestions que plantegen les comissions de matriculació. A més, aquesta actua amb improvisació i genera desorientació en els centres.
- Existeix una tendència negativa a l'hora de diagnosticar i avaluar la diversitat en els centres, ja que es consideren totes les diversitats de manera igualitària, quan sabem que cada tipologia de diversitat requereix un tractament específic.
- Alguns centres, a causa d'una dinàmica de fets consumats impulsada per l'Administració educativa, s'especialitzen en el tractament d'una tipologia específica de diversitat. Tanmateix, aquests centres no reben recursos addicionals ni especialitzats per atendre millor aquest alumnat.

Propostes de millora

- Es fa necessari evolucionar del concepte de «centres d'atenció educativa preferent» al de «zones d'atenció educativa preferent».
- Es produeix un consens generalitzat a l'hora de proposar que l'Administració educativa estableixi una bona planificació del mapa escolar i dugui a terme una política clara i compromesa de seguiment dels criteris establerts.
- Quan parlem de composició dels centres, hauríem de fer referència, no sols a la composició de l'alumnat, sinó també a la del professorat, ja que en l'actualitat s'estan afrontant noves situacions educatives amb vells criteris de plantilla i rols docents.

Comentaris

Moltes veus coincideixen a dir que la composició dels centres ha estat, és i serà sempre diversa i heterogènia per definició. La importància actual i la significativitat de la diversitat en els discursos educatius és deguda a la comprensivitat, que abans no es preveia. En general, hi ha diverses veus que remarquen la necessitat de superar el maniqueisme subjacent al debat entre escola pública i privada, tot i que en aquest tema destaca la preocupació per l'alarmant concentració en els centres públics d'alumnat de procedència sociocultural desafavorida que presenta dificultats d'aprenentatge. Entrant a valorar aspectes concrets, s'afirma que la realitat social de la nova immigració reobre (entre d'altres) la qüestió de la confessionalitat en els centres educatius, ja que els centres sostinguts amb fons públics de caràcter religiós catòlic es veuen empesos legalment a haver d'acceptar alumnat d'altres confessions religioses. En general, moltes veus defensen que és negatiu concentrar determinats alumnes amb necessitats educatives especials (temporals o permanents) en un centre. Però les mateixes veus també alerten del perill que pot comportar una distribució indiscriminada. Hi ha algunes veus que prefereixen una composició més homogènia de l'alumnat en els centres, sobretot en les etapes superiors, insistint més en els nivells acadèmics que en la socialització.

Tema 4: Les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'ESO: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament

Punts forts:

- Un nombre significatiu de centres ha sabut aprofitar el seu marge d'autonomia per desenvolupar i aplicar estratègies pròpies per resoldre positivament l'atenció a la diversitat, cercant itineraris i metodologies flexibles, compatibles amb la comprensivitat pròpia de l'etapa.

- La variabilitat, les adaptacions curriculars, els agrupaments flexibles, els reforços i els suports són vies d'atenció que es mostren eficaces per atendre les necessitats educatives d'una part de l'alumnat, però no resolen tots els problemes.
- L'acció tutorial és cada cop més una eina fonamental de seguiment i d'orientació.
- La consolidació dels equips de cicle i de nivell ha fet millorar la coordinació entre els diferents professionals que intervenen en els mateixos grups d'alumnes.

Punts febles

- L'excessiva diversitat a l'interior de l'aula fa molt difícil trobar vies positives d'atenció per a tothom. El professorat no té la formació necessària per afrontar-la. Manquen recursos i dotacions per poder aplicar les diferents vies d'atenció a la diversitat que determina la LOGSE. Hi ha indefinició respecte dels recursos que calen per abordar amb èxit els nous problemes que afluïren a l'aula.
- La major part de les estratègies emprades per atendre la diversitat són de caire organitzatiu. Són poc significatives les que comporten una adequació de la metodologia i de l'avaluació a les característiques de l'alumnat.
- El currículum es considera excessiu, massa detallat i inadequat per garantir la formació bàsica de tota la ciutadania. L'alumnat dels primers cursos té un nombre excessiu d'àrees/matèries i de professorat diferent.
- En els centres de secundària prevalen tradicions organitzatives que fragmenten l'acció educativa, donen dimensió disciplinària als aprenentatges i imposen metodologies pròpies de la formació especialitzada —exposar, escoltar, prendre apunts, fer exercicis, fer proves— que exclouen un sector important de l'alumnat.
- L'acció tutorial no té el reconeixement ni el suport que es mereix, com a eina clau d'atenció a la diversitat.
- La capacitat dels centres per afrontar els problemes i dificultats de l'alumnat que refusa el sistema escolar és molt limitada. La institució escolar no pot atendre per si mateixa problemes que tenen un origen social i no escolar.

Propostes de millora

- Reforma del currículum tradicional, el qual, tot i haver canviat de nomenclatura, es manté invariable. Es proposa també una revisió del que es consideren competències bàsiques, que corren el perill de ser tan inaplicables, selectives i exhaustives com aquell.

- Canvis en l'estructura organitzativa dels centres, i en especial en el primer cicle de l'ESO, que permetin reduir significativament el nombre de matèries i de professorat que intervé en un mateix grup d'alumnes.
- Dotació als centres dels recursos humans, materials, organitzatius i formatius necessaris per aplicar les vies d'atenció a la diversitat previstes en la LOGSE i per atendre les noves necessitats educatives que ha d'afrontar l'escola.
- Reconeixement de la funció tutorial, amb compensacions econòmiques i horàries per a qui l'exerceix.
- Creació als IES del departament d'orientació.

Comentaris

El conjunt de persones, entitats i associacions que han emès les seves opinions coincideixen a destacar que les estratègies que apliquen els centres per atendre la diversitat són lluny d'aconseguir el seu objectiu. És significativa la puntuació que les institucions i col·lectius consultats atorguen a aquest apartat (la mitjana de puntuació obtinguda és de 2, en una escala de 5). En aquest tema hi ha dos posicionaments enfrontats: una part del professorat considera utòpics els principis de comprensivitat i d'atenció a la diversitat fins als setze anys i per això reclama l'establiment de vies diferenciades que ajudin a fer més transitible l'escolarització de l'alumnat fins a la fi de l'etapa obligatòria; altres sectors del professorat i de la comunitat educativa proposen encarar els reptes de futur amb solucions noves, que no comportin retornar al passat, ni canviar el model social i cultural en què s'inscriu la LOGSE. Igualment de controvertit és el posicionament enfront de l'autonomia dels centres. Mentre que hi ha moltes intervencions que exigeixen més capacitat dels centres per decidir i organitzar els recursos que calen, d'altres reclamen solucions unificadores per part de l'Administració educativa, adduint que l'autonomia escolar porta al caos i a la desregulació del sistema. Forma part d'aquesta polèmica el posicionament sobre l'optativitat. Per a una part del professorat la progressiva minva de l'optativitat ha millorat l'oferta curricular dels centres; per a una altra part significa la pèrdua de l'autonomia i la consegüent desaparició d'una potent eina d'atenció a la diversitat.

Tema 5: L'atenció a la diversitat en finalitzar l'ESO: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació

Punts forts

- Hi ha un incipient nombre de centres que realitzen experiències, concebudes com a vies per prevenir el fracàs escolar en el si de l'ESO,

que incorporen l'orientació professional i la formació per a la vida activa.

- Hi ha iniciatives positives, protagonitzades per les administracions locals, que organitzen i articulen de manera centralitzada tots els dispositius locals d'orientació i d'inserció a disposició dels joves en el seu trànsit del món educatiu al món laboral.

Punts febles

- En general, l'ESO no prepara per a la vida activa, malgrat que aquesta és una de les finalitats de l'etapa.
- Es considera alarmant el nombre d'alumnes que acaba l'ESO sense obtenir la titulació de graduat en Educació Secundària Obligatoria. Manca claredat i definició en els criteris d'acreditació.
- L'orientació escolar i professional que es fa en els centres de secundària és lluny de cobrir totes les necessitats d'orientació i d'acompanyament que presenta l'alumnat.
- Un percentatge molt elevat de nois i noies no té altra alternativa que els programes de garantia social (PGS), que no ofereixen un ventall prou ampli i atractiu d'ofertes perquè els joves sense acreditació trobin oportunitats de formació.
- No hi ha cap vinculació entre els programes de garantia social i altres sortides formatives reglades.
- Les diferents administracions que ofereixen alternatives formatives per a joves que no obtenen el graduat en ESO no estan coordinades, i els dispositius locals d'orientació i d'inserció tampoc no solen estar unificats ni articulats.

Propostes de millora

- Incentivar aquelles experiències que comporten la prevenció del fracàs escolar en el si del sistema educatiu reglat.
- Potenciar la millora de l'orientació personal, acadèmica i professional en els centres de secundària i establir connexions entre aquests i els dispositius locals d'orientació i d'inserció.
- Coordinar i centralitzar a nivell local la informació relativa a les diferents vies de recuperació del fracàs escolar —formació per a les persones adultes, formació a distància, programes de garantia social, formació ocupacional— que les diferents administracions ofereixen.
- Connectar els PGS amb altres propostes formatives del sistema educatiu, especialment amb la formació professional de grau mitjà, de manera que qui superi amb èxit un PGS pugui tenir accés a la formació professional de grau mitjà del mateix camp professional.

Comentaris

En general, aquest tema ha estat poc considerat per les diferents persones i col·lectius que han expressat les seves opinions, tot i que hi ha unanimitat en considerar-lo una qüestió preocupant que necessita millora (la mitjana de valoració per part de les institucions i col·lectius que han estat consultats és de 2 sobre una escala de 5). La major part de les propostes procedeixen de tècnics de l'Administració local i d'agents socials i comunitaris. No s'han plantejat propostes contraposades.

Tema 6: Els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzat en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació

Punts forts

- Tots els serveis ofereixen un ajut i una col·laboració que els centres valoren i agraeixen malgrat que puguin discrepar respecte a les prioritats, la freqüència d'intervenció o la coordinació dels serveis.

Punts febles

- En algunes zones aquests serveis són clarament insuficients, sobretot els EAP. Es considera que cada professional d'aquests equips hauria d'intervenir, a molt estirar, en tres o quatre centres si realment es vol fer una intervenció de tipus institucional.
- És cert que algunes funcions dels serveis no estan prou clares i que la coordinació no és suficient. Per exemple, amb relació als alumnes nouvinguts hi intervenen Compensatòria, EAP i SEDEC amb funcions que se superposen i poca coordinació organitzada. Tampoc no són clares les funcions que comparteixen l'EAP i el psicopedagog de centre en els IES. Una millor coordinació i definició de les funcions de cada servei ajudaria a aconseguir més bé els propis objectius i facilitaria la coordinació. La Inspecció hauria de ser més activa en aquest terreny.
- En general, l'eficàcia dels serveis continua depenent massa de l'actitud personal de cada un dels membres que els componen, més que de la pròpia organització del conjunt del sistema.

Propostes de millora

- Fer un replantejament de les funcions i tasques que desenvolupen els EAP per evitar que esdevinguin serveis burocràtics sense incidència en els centres.
- Integrar els professionals del Programa d'Educació Compensatòria en els EAP del sector corresponent per tal d'afavorir la coordinació i evitar la superposició.

- Desplegar la normativa que regula el paper del psicopedagog de centre als IES i distribuir funcions amb els EAP. Cal concretar la ubicació del psicopedagog en les estructures del centre, atès que es fa una única referència a la Comissió d'Atenció a la Diversitat en les instruccions d'inici de curs i no existeix el departament d'orientació.
- Constituir veritables equips de sector multidisciplinaris, estables i especialitzats en l'atenció a la diversitat. Aquest equips haurien d'estar integrats per tots els professionals que actuen dins el territori (psicopedagogs, logopedes, fisioterapeutes, assistents socials, Programa d'Educació Compensatòria, SEDEC...). Això facilitaria la unitat de criteris i la prioritització d'intervencions.
- Establir convenis de col·laboració amb altres administracions i serveis: Sanitat (hospitals de dia, CSMIJ, CAPIP...), Benestar Social, Treball, Serveis d'Esplai... de tal manera que es pugui fer un plantejament més integral que l'actual a l'hora d'intervenir en els casos d'alumnes amb necessitats educatives especials i tenir una visió més àmplia del seu itinerari, més enllà de la seva estada a l'escola.
- Constituir xarxes de serveis a àmbit local, entre tots els serveis existents, sense fer de les dependències respectives un obstacle i prioritzar l'eficàcia i la coordinació dels professionals que actuen en un mateix municipi.

Comentaris

Les opinions recollides, majoritàriament, consideren vàlids els serveis de suport i assessorament al professorat, i necessària la seva tasca. Hi ha, però, una alta coincidència en la majoria de les aportacions respecte a la insuficiència de dotacions d'aquests serveis, insuficiència que es tradueix en una baixa freqüència d'atenció als centres. Es destaca el cas dels EAP, indicant que un dia a la setmana d'atenció als centres públics (i freqüències molt inferiors als centres concertats) és completament insuficient pel que fa a les necessitats existents i pot fer testimonial la seva intervenció. La coincidència també és gairebé total respecte de la necessitat de coordinar més bé els diferents tipus de serveis que intervenen en un mateix centre, municipi o sector. S'atribueix a la Inspecció una part de la responsabilitat d'aquesta manca de coordinació. Hi ha una preocupació, no generalitzada però prou significativa, per la manca de coordinació dels serveis, de diferents titularitats, que intervenen a nivell local. Aquesta preocupació es manifesta clarament en propostes per aprofundir en l'adaptació dels serveis a les necessitats sectorials o locals, prioritzant-ne l'eficàcia més que les competències.

Tema 7: L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana (alumnat sense escolaritzar i alumnat amb una escolarització prèvia deficient)

Punts forts

- La llengua és un instrument bàsic per a la inclusió de l'alumnat d'incorporació tardana, i, quan aquest aprenentatge lingüístic es fa envoltat d'alumnes autòctons que parlen la llengua majoritària, s'obtenen més bons resultats que quan estan segregats en grups específics d'aprenentatge.
- En alguns centres amb presència d'alumnat d'origen immigrant es promouen activitats educatives —interdisciplinàries i internivells— que afavoreixen la interacció en el marc d'una experiència positiva i engrescadora.
- Quan existeix la figura d'un mediador (un professional amb coneixements sobre un grup cultural determinat que pot establir canals de comunicació entre alumnat, família i professorat en el moment de l'acollida), es constata que el procés d'inclusió en un centre educatiu millora notablement.
- Es considera positiu l'impuls per elaborar plans d'acollida, que aborden la inclusió de l'alumnat estranger des d'una visió global i faciliten la coordinació entre els diversos agents educatius implicats en el procés.

Punts febles

- Es constata una manca de coordinació dins del centre educatiu i amb/entre els serveis de suport externs en el moment d'acollir un alumne estranger que acaba d'arribar al país.
- No existeixen materials didàctics per al professorat que siguin adequats per a la tasca educativa d'acollir alumnat estranger d'incorporació tardana.
- En general, es considera que els TAE externs als centres educatius poden tenir una connotació segregadora que caldria evitar.
- Es constata la inexistència de mesures de suport extern i/o intern per a l'alumnat estranger que fa més d'un any que és en un centre i que encara presenta dificultats que li impedeixen seguir amb normalitat les activitats educatives.

Propostes de millora

- Es proposa la institucionalització d'una figura, el tutor d'acollida, que s'encarregaria, d'una manera intensiva, del procés d'acolliment

de l'alumnat i la seva coordinació en els primers moments en un centre educatiu.

- Es remarca la necessitat de pensar estratègies alternatives efectives per escolaritzar l'alumnat estranger que arriba durant el segon cicle d'ESO amb signes evidents d'una escolarització deficient.

Comentaris

Hi ha nombroses opinions que emfatitzen el fet que existeixen actituds negatives en els centres a l'hora d'acollir alumnes estrangers d'incorporació tardana. Algunes remarquen, per exemple, la diferència de valoració que es fa de l'estranger en el país d'origen (generalment positiva) de la que es fa quan aquest estranger esdevé veí (negativa). Dit d'una altra manera, el posicionament personal del professorat enfront d'aquest alumnat és determinant del progrés d'aquest darrer. Així mateix, també es posa de manifest el biaix actual a l'hora de considerar la diversitat cultural en el sistema educatiu, ja que molt sovint s'identifica estranger amb magribí, o diversitat cultural amb immigració. En aquest sentit, cal tenir en compte l'increment d'alumnes estrangers de molts països i regions amb poca tradició i escassa presència en el nostre país (Xina, Pakistan, Europa de l'Est...) sobre els quals no es disposa d'informació. També s'assenyala el procés d'invisibilització que ha sofert el poble gitano, el qual no és estranger però continua constituint una minoria cultural, un fet que no sembla ser motiu suficient per incloure'l en els programes i les iniciatives d'atenció a la diversitat cultural. Ara bé, tot i que, com s'ha assenyalat, els TAE externs als centres educatius es consideren en general una mesura segregadora que caldria evitar, hi ha també altres veus que els consideren una mesura útil, però insuficient, ja que les competències de comunicació que hi adquireixen els alumnes són tan bàsiques que poques vegades els permeten continuar amb èxit els aprenentatges de l'ESO.

Tema 8: L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar

Punts forts

No s'han recollit informacions explícites que es puguin considerar punts forts en aquest tema.

Punts febles

- Aquest alumnat necessita una atenció en diversos àmbits (educatiu, familiar, social, sanitari, cultural...) que cap dels professionals que hi ha actualment en els centres de secundària no els pot donar.

- Les necessitats d'atenció mèdica no estan cobertes perquè els serveis terapèutics són gairebé inexistents conforme a les necessitats detectades.
- Les famílies d'aquests alumnes, en general, estan desorientades i han perdut la possibilitat d'ajudar els seus fills o filles. Hi ha també un nombre significatiu de famílies que es desentenien dels problemes del fill/a adolescent.
- Les unitats d'escolarització externa poden ser parcialment útils, però hi ha molt poques places disponibles.

Propostes de millora

- Dotar els centres educatius de professorat especialitzat és una prioritat absoluta.
- Els centres han d'organitzar i dur a terme, amb continuïtat, propostes educatives més adaptades a l'estil d'aprenentatge, ritmes i prioritats d'aquests alumnes. Per exemple, tornar a organitzar les antigues aules-taller, amb professorat d'educació secundària i perfil professional adient. Es tracta d'aconseguir els objectius generals de l'ESO a través de tasques manipulatives i de tasques al voltant de projectes que permetin vincular millor els continguts escolars i els interessos de l'alumnat.
- Cal posar en marxa recursos psicoterapèutics que ajudin els centres educatius, amb una coordinació i col·laboració periòdica i sistemàtica, i un treball continuat amb les famílies.
- Es requereix una intervenció global de tots els agents que treballen en l'àmbit local: serveis educatius, serveis socials, serveis d'ocupació juvenil, acció cívica, etc. Aquestes actuacions integrals haurien de fer possible la consecució d'objectius molt difícils d'assolir amb intervencions segmentades. Per exemple, que alguns alumnes puguin compartir l'horari escolar entre els centres de secundària i el món laboral (l'antiga figura de l'aprenent).

Comentaris

Les aportacions són completament coincidents en una anàlisi molt pessimista de la realitat: es tracta d'un problema greu, sense resoldre, ni perspectives immediates de fer-ho. La complexitat de les mesures que s'han d'emprendre i els diferents punts de vista respecte de l'orientació que han de tenir aquestes mesures determinen dues posicions notablement diferents. D'una banda, les persones i entitats que creuen que aquests alumnes no poden estar als centres ordinaris perquè els problemes de conducta són una manifestació de problemes greus de personalitat i això requereix un tractament específic. D'una altra, les persones i

entitats que, a més dels recursos terapèutics, reclamen canvis en la metodologia i organització dels centres per integrar aquests alumnes, i el corresponent creixement de recursos especialitzats. Es desprèn d'algunes aportacions que en alguns centres s'han posat en marxa, a partir de la Unitat d'Adaptació Curricular, estratègies que han contribuït a fer disminuir els problemes greus de conducta. La coincidència torna a ser important en analitzar el paper de les famílies: estan desbordades i necessiten molta ajuda, així com seguiment.

Tema 9: L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals

Punts forts

- Les adaptacions curriculars individualitzades, l'atenció individualitzada o en petit grup i el suport del mestre d'educació especial i, específicament, la disposició d'un monitor, sempre que tingui la formació adequada, són vies d'atenció que en la mesura en què es poden exercir plenament milloren substancialment la qualitat de l'atenció de les necessitats educatives especials de l'alumnat amb nuclis psicòtics, tot i que no resolen tots els problemes.
- L'escolaritat compartida entre un centre ordinari i un centre d'educació especial es considera un dels recursos més adequats i profitosos per a aquells alumnes que, tot i presentar trastorns en algunes àrees del desenvolupament, que podem englobar en l'àmbit de la psicosi, no presenten un dèficit clarament observable i/o generalitzat. Aquests alumnes es beneficien de manera evident de l'escolaritat compartida sempre que aquesta es faci amb les garanties de qualitat necessàries.
- Els centres d'educació especial constitueixen un recurs adequat per al grup d'alumnes amb trastorns generalitzats del desenvolupament i/o alumnes amb nuclis psicòtics severos, que impliquen una afectació generalitzada i/o greu i que, per tant, requereixen intervencions específiques i especialitzades.

Punts febles

- La manca de formació especialitzada entre els professionals dels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, així com entre els professionals de les escoles bressol, endarrereix de manera significativa la detecció precoç d'alumnes amb trastorns greus de la personalitat. Aquesta situació s'agreuja per la manca de possibilitats reals de coordinació i col·laboració entre ambdues institucions.

- La rigidesa de l'organització curricular, la desorientació del professorat i la manca de recursos específics i fàcilment accessibles, dificulten l'atenció especialitzada d'aquest tipus d'alumnat, ja que no tolera bé l'angoixa de l'exigència constant.
- Es planteja de manera generalitzada el problema de la manca de recursos pedagògics prou flexibles que permetin fer compatibles l'atenció psicològica/psiquiàtrica i la més pròpiament escolar d'acord amb les necessitats i possibilitats d'aquest alumnat.
- En la majoria dels casos es detecta una manca d'acció conjunta i coordinada entre els agents educatius i els especialitzats en salut mental infantil-juvenil. En els casos en què sí que s'està portant a terme, aquesta coordinació no està institucionalitzada i depèn de la voluntat de les persones implicades.

Propostes de millora

- Garantir que els equips dels EAP disposin de la formació, els instruments i la disponibilitat necessaris per detectar i diagnosticar correctament aquests trastorns, així com el seu seguiment, incrementant, si s'escau, els recursos personals i materials dels EAP.
- Promoure la màxima coordinació dels professionals dels serveis en salut mental infantil-juvenil, els serveis socials i els agents educatius que correspongui en cada etapa dels cicles educatius, per tal que l'infant o jove pugui rebre l'atenció que requereix, així com que la família i els professionals que l'atenguin puguin disposar de la informació adequada.
- Assegurar que aquests infants puguin rebre, sempre que sigui possible a l'escola ordinària, l'atenció i el suport especialitzats que puguin requerir, sobretot en determinats moments, com poden ser els desplaçaments fora del centre mateix. Conseqüentment, caldria que, a més del personal de suport amb el qual normalment ja es compta (el professor d'educació especial), el centre pogués disposar de personal complementari, com per exemple un acompanyant. Així mateix, caldria garantir que aquesta funció sigui atesa per persones amb la formació adequada per a l'atenció d'aquest tipus d'infants.
- Assegurar que aquests joves puguin rebre, sempre que sigui possible a l'institut que correspongui, l'atenció i el suport especialitzats —i, si s'escau, diversificat— que puguin requerir, sobretot en determinats moments, com ara crisis i desplaçaments fora del centre, per la qual cosa haurà de tenir el personal de suport i la flexibilitat horària necessaris.

Tema 10: Compromís, coresponsabilitat i coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat

Punts forts

- Les activitats extraescolars que ofereixen els centres, per iniciativa pròpia o indirectament, són positives per tal d'oferir oportunitats educatives a alumnes que en la dinàmica escolar no acaben de sentir-se inclosos.

Punts febles

- En general, el professorat demostra una actitud passiva a l'hora de dur a terme un treball educatiu més obert amb la comunitat, ja que es considera que això no forma part de les seves funcions professionals.
- No acostumen a considerar-se, amb la importància que es mereixerien, agents educatius massa potents que incideixen significativament en el desenvolupament d'infants i adolescents (televisió, Internet...).
- Existeix una baixa o nul·la coordinació entre les escoles i els centres d'educació no formal de la comunitat (agrupaments, esplais, etc.).

Propostes de millora

- Els centres educatius haurien de ser espais oberts a la comunitat durant tot el dia, on es desenvolupessin activitats comunitàries útils per a tothom.
- Fóra bo que els centres educatius tinguessin una figura responsable de la coordinació i la dinamització de les relacions amb l'entorn comunitari.
- Les famílies haurien d'assumir més responsabilitat en el desenvolupament de l'escolaritat dels fills i filles, mitjançant diverses metodologies: contractes de compromís, implicació en activitats, etc.
- S'hauria de promoure una renovació del rol i les funcions de les AMPA en els centres educatius.
- Els consells escolars municipals haurien de vetllar per dinamitzar les relacions escola-entorn.
- Les televisions haurien d'oferir una programació basada en criteris educatius i coherents amb els valors i principis que es treballen a l'escola.
- Cal considerar la possibilitat de dur a terme experiències sobre la relació entre escola i entorn que en altres contextos han tingut èxit: les comunitats d'aprenentatge i els projectes de ciutats educadores.

Comentaris

En general, aquest tema s'observa com una assignatura pendent, i els punts febles que s'hi detecten es consideren conseqüència d'una dinàmica

mica social de fons: la indefinició sobre les funcions dels centres educatius en el moment d'establir el seu rol en el context comunitari, fruit de la manca de correspondència entre les necessitats socials i l'activitat escolar. També es fa una referència explícita al rol familiar en l'educació. En l'àmbit de l'educació formal, moltes veus coincideixen a dir que la majoria de les famílies no comparteixen els valors ni els principis de la LOGSE respecte de la comprensivitat o de l'atenció a la diversitat, i per aquest motiu demostren actituds segregadores amb conseqüències sobre la composició dels centres i el suport educatiu al professorat. I en el terreny de l'educació no formal, també es constata que són poques les famílies implicades i compromeses en activitats educatives comunitàries (esplais, casals, activitats de lleure...).

Propostes

La Secció ha analitzat, debatut i valorat les diverses informacions recollides mitjançant les activitats desenvolupades entre juny de 2000 i maig de 2002. Com a conclusió de la seva tasca, i a la llum de totes les informacions analitzades, la Secció formula un conjunt de propostes (en total 41) sobre cadascun dels temes prioritaris i les eleva a les instàncies, entitats i col·lectius més directament implicats en la seva aplicació.

Cal subratllar, però, que la multidimensionalitat de la problemàtica relativa a l'atenció a la diversitat, així com el fet que la qualitat d'un sistema educatiu estigui molt directament vinculada a la seva capacitat per donar una atenció satisfactòria a la diversitat de les necessitats educatives de tot l'alumnat, fa que hi hagi molts altres aspectes rellevants i significatius que no queden recollits en les propostes que es formulen a continuació. Bona part d'aquests aspectes han estat objecte d'atenció, i també de propostes, en altres seccions de la Conferència Nacional d'Educació. En aquest sentit, cal insistir en la importància de completar les propostes d'aquesta Secció amb les formulades per les altres seccions de la Conferència, especialment de les que han abordat els temes de «Descentralització i autonomia dels centres», «Avaluació d'aprenentatges i orientació», «Competències bàsiques» i «Importància i funció social del professorat». Aquests temes estan estretament relacionats entre si i amb l'atenció a la diversitat, i remetent a pràctiques professionals, socials i polítiques que són de fet indissociables en el funcionament real del sistema educatiu.

És, doncs, imprescindible situar les propostes que es formulen tot seguit en el marc més ampli d'una aproximació sistèmica que prevegi la multiplicitat d'aspectes, dimensions i nivells d'actuació que intervenen en la capacitat del nostre sistema educatiu per atendre de manera satis-

factòria les necessitats educatives de tot l'alumnat. La Secció està profundament convençuda que no hi ha solucions simples ni fórmules màgiques per millorar significativament i amb rapidesa aquesta capacitat. Per això, juntament amb l'anàlisi i la valoració que mereixin cada una de les propostes per separat, convidem, i animem també, les instàncies, entitats, col·lectius i persones implicades a fer una anàlisi i valoració del conjunt i de la seva major o menor complementarietat, articulació i coherència amb les conclusions i propostes formulades per les altres seccions de la Conferència Nacional d'Educació.

Tema 1. Sobre l'atenció a la diversitat i l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics a l'educació primària

1. Incrementar els recursos humans, materials, organitzatius i formatius existents a l'educació primària per tal de garantir la posada en *marxa immediata i efectiva* de mesures específiques d'atenció a la diversitat (activitats de reforç, activitats de recuperació, grups flexibles, etc.) per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, *tan bon punt aquestes siguin identificades*.

Revisar la relació actual de l'horari laboral, lectiu i de permanència en el centre del professorat, augmentant el nombre d'hores destinades a tasques de coordinació, gestió del currículum, programació i avaluació interna de l'activitat docent.

2. Aplicar el que estableix la normativa vigent respecte a la permanència durant un curs més en el mateix cicle de l'alumnat que ho necessita, emprant fórmules flexibles que tinguin en compte els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes amb la finalitat d'aconseguir que acabin l'educació primària havent assolit el màxim nombre de capacitats bàsiques.
3. Orientar el procés d'*avaluació interna* en els centres d'educació primària de manera que sigui possible valorar acuradament si, en *finalitzar l'educació primària*, el seu alumnat ha adquirit un *domini suficient de les capacitats bàsiques* necessàries per poder seguir amb aprofitament les ensenyances de l'ESO. Aquesta valoració ha de tenir especialment en compte:
 - Els aprenentatges instrumentals bàsics (lectura comprensiva, expressió i composició escrita, procediments de càlcul).

- L'adquisició de procediments relacionats amb els hàbits i les destreses i habilitats bàsiques de treball i d'estudi.

Utilitzar els resultats d'aquesta avaluació per revisar el Projecte Curricular de Centre i introduir els canvis i les millores que correspongui per tal d'aconseguir que el major nombre possible d'alumnes arribi al final de l'educació primària havent assolit les capacitats bàsiques necessàries per poder seguir amb aprofitament les ensenyances de l'ESO.

Tema 2. Sobre l'atenció a la diversitat i el trànsit de l'educació primària a l'educació secundària obligatòria

4. Organitzar i dur a terme activitats específicament orientades a ajudar els alumnes que, en finalitzar l'educació primària, no han assolit un domini suficient de les capacitats bàsiques necessàries per seguir amb aprofitament les ensenyances de l'ESO. Aquestes activitats podran prendre la forma d'un *curs complementari* quan els equips docents valorin, com a resultat de l'avaluació duta a terme al final de l'educació primària, i previ informe dels EAP, que aquesta pot ser la mesura més efectiva per ajudar l'alumnat que estigui en aquesta situació a assolir les capacitats esmentades. En qualsevol cas, aquest curs:

- Tindrà un caràcter excepcional.
- Estarà fonamentalment orientat a l'assoliment dels aprenentatges instrumentals bàsics (lectura, escriptura i càlcul) i dels hàbits i habilitats bàsiques de treball i d'estudi.
- Emprarà unes fórmules organitzatives i unes metodologies d'ensenyança innovadores i adients a les característiques d'aquest alumnat.
- En la seva organització, planificació i impartició hi podrà participar professorat d'educació primària i d'ESO.

5. Modificar la normativa i, si s'escau, revisar el mapa escolar, amb la finalitat d'establir zones de referència que delimitin clarament itineraris educatius entre els centres de primària i els de secundària, evitant nous processos de matriculació de l'alumnat cada cop que aquest canviï de centre.

6. Potenciar els mecanismes de coordinació pedagògica dels equips docents dels centres d'educació primària i d'educació secundària mitjançant:

- L'establiment de les zones de referència esmentades en la proposta anterior.
- La promoció de plans estratègics que incloguin els centres d'educació primària i d'educació secundària d'una mateixa zona.

Tema 3. Sobre l'atenció a la diversitat i el perfil i la composició de l'alumnat dels centres educatius

7. Establir les mesures oportunes, especialment pel que fa al procés d'admissió d'alumnes als centres sostinguts amb fons públics, per *evitar la concentració excessiva* de l'alumnat amb més dificultats per aprendre en uns centres determinats.
8. Establir i *fer complir les mateixes obligacions i responsabilitats* per a tots els centres sostinguts amb fons públics, quant a l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials i amb més dificultats per aprendre.
9. Constituir comissions *permanents* d'escolarització per zones, amb la participació de les administracions locals, encarregades de gestionar al llarg del curs el procés d'admissió i matriculació de l'alumnat nouvingut en tots els centres sostinguts amb fons públics de la zona corresponent.
10. Establir *mesures de discriminació positiva* (ràtios més baixes; més recursos humans, materials i formatius; més flexibilitat organitzativa, etc.) adreçades als centres educatius que, per raons de tipus social o cultural, acullen un percentatge relativament elevat d'alumnes amb dificultats per aprendre o amb necessitats educatives especials.

Tema 4. Sobre les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat a l'ESO: aspectes curriculars, organitzatius i de funcionament

11. Incrementar els *recursos* humans, materials, organitzatius i formatius necessaris per a la posada en *marxa immediata* de les mesures i vies d'atenció a la diversitat previstes en la legislació i en la normativa vigents (activitats de reforç, activitats de recuperació, grups flexibles, desdoblaments, permanència durant un altre any en el mateix cicle o curs, etc.) per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, *tan bon punt aquestes siguin identificades*.

Incloure en els projectes curriculars dels IES mesures i vies específiques d'atenció a la diversitat (activitats d'aprofundiment, grups flexibles, desdoblaments, etc.) adreçades a *l'alumnat amb més capacitat i motivació per a l'aprenentatge*.

12. Promoure i impulsar els *mecanismes de coordinació horitzontal* del professorat que imparteix classe a un mateix grup d'alumnes, i en especial els orientats a identificar necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, a cercar vies i propostes per donar-hi resposta i a aplicar-les.

13. Revisar l'*organització* del currículum de l'ESO i les *condicions* per a la seva aplicació d'acord amb els paràmetres següents:

- Disminuir el nombre d'àrees que han de cursar el alumnes, així com el nombre de professors que imparteixen classe a un mateix grup, en els dos primers cursos de l'etapa.
- Ampliar considerablement l'espai d'optativitat en els dos darrers cursos de l'etapa com una de les vies fonamentals per a l'atenció a la diversitat, arribant fins a un 60% de l'horari lectiu setmanal en el 4t curs.
- Establir un catàleg de matèries optatives al 4t curs que permeti a l'alumnat elegir entre diferents orientacions formatives en funció dels seus interessos i motivacions, sense que això comporti, en cap cas, la introducció de barreres i processos selectius dintre de l'educació obligatòria.
- Dotar els centres dels recursos humans, materials, organitzatius i formatius indispensables per organitzar els ajuts i suports necessaris per fer efectiva l'educació comprensiva fins a 16 anys en les matèries comunes del currículum.

14. Revisar i actualitzar el *currículum* actual de l'ESO (ensenyaments mínims, disseny curricular, projectes curriculars de centre) d'acord amb els paràmetres següents:

- Respondre a un plantejament realista que reculli les *capacitats i els continguts bàsics* l'adquisició i el domini dels quals són *absolutament imprescindibles* per garantir un desenvolupament personal equilibrat i una adequada inserció social de tota la població en edat escolar.
- Respondre a les noves exigències formatives plantejades per la societat de la informació i pel fenomen de la globalització, especialment pel que fa a:

- l'adquisició de procediments relacionats amb la recerca, selecció, anàlisi, valoració i organització de la informació,
- el domini funcional de les tecnologies de la informació i la comunicació,
- la formació en valors.

15. Dotar els IES dels recursos humans, materials, organitzatius i formatius necessaris per a la posada en marxa dels *programes de diversificació curricular* previstos en la legislació vigent per a l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge, però amb expectatives raonables d'assolir els objectius de l'etapa i d'obtenir el títol de graduat en Educació Secundària.

Modificar la legislació vigent en el sentit de facilitar la incorporació a aquests programes de l'alumnat que presenti les característiques esmentades, que hagi seguit almenys durant un curs de l'ESO el currículum ordinari i que hagi complert 14 anys.

Tema 5. Sobre l'atenció a la diversitat en finalitzar l'ESO: l'accés a les vies posteriors de formació i ocupació

16. Revisar la planificació i distribució actual dels programes de garantia social (PGS) per tal de garantir que hi hagi una oferta pública suficient en tots els territoris de Catalunya.

Incorporar al pressupost anual ordinari d'educació el finançament dels programes de garantia social que porta a terme el Departament d'Ensenyament.

17. Incrementar els recursos humans, materials i formatius que es destinen als PGS, per tal de poder abordar amb més eficàcia la reinserció educativa de l'alumnat.
18. Establir ponts entre els programes de garantia social i la formació professional de grau mitjà, de manera que l'alumnat que superi amb èxit un PGS pugui tenir accés a un cicle formatiu de formació professional de grau mitjà de la mateixa família professional.
19. Organitzar les proves previstes en la legislació vigent que permeten, a les persones de més de 18 anys, obtenir directament el títol de graduat en Educació Secundària, per tal de millorar les possibilitats de recuperació del fracàs escolar en l'educació bàsica i obligatòria.

20. Revisar el mapa escolar amb la finalitat de presentar una oferta pública de places en les diferents modalitats del batxillerat i dels cicles formatius de grau mitjà, suficient per garantir l'accés de tot l'alumnat a aquestes vies formatives en condicions d'igualtat, sense discriminacions derivades del lloc de residència familiar.
21. Donar prioritat a la millora de l'orientació personal, acadèmica i professional en els centres de secundària i establir connexions entre les instàncies i serveis responsables i els dispositius locals d'orientació i inserció laboral.
22. Establir instàncies úniques d'orientació i d'acompanyament a la inserció laboral que actuïn en l'àmbit local i comportin la coordinació efectiva de les diferents administracions i entitats que intervenen en la transició dels joves a la vida activa, desenvolupant en els municipis xarxes locals que integrin les diferents accions de formació, inserció i ocupació.

Tema 6. Sobre els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació

23. Reforçar la cobertura i la capacitat d'actuació dels serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat, ampliant diferencialment els efectius dels EAP i de les unitats d'orientació en funció de les característiques i necessitats de les zones i dels centres en què desenvolupen la seva activitat.
24. Revisar l'organització actual dels serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat a l'educació secundària, així com les tasques i funcions que tenen encomanades aquests serveis i els professionals que els integren (professorat del Programa d'Educació Compensatòria; professorat de Pedagogia terapèutica; professorat de Psicologia i Pedagogia adscrits als IES; professorat de Psicologia i Pedagogia dels EAP), amb la finalitat d'establir:
 - En general, una millor integració de les seves actuacions en els projectes curriculars dels centres.
 - Especialment a l'educació secundària, una millor concreció i delimitació de les seves funcions i responsabilitats i una millor coordinació de les seves actuacions.

25. Integrar les funcions del Programa d'Educació Compensatòria i les dels EAP, incorporant el professorat del programa que intervé en un determinat territori al corresponent EAP del sector.
26. Promoure, impulsar i facilitar la constitució d'estructures territorials de coordinació de tots els serveis especialitzats en, o relacionats amb, l'atenció a la diversitat (amb independència de la seva dependència administrativa: Departament d'Ensenyament, altres departaments de la Generalitat de Catalunya; administracions locals) que actuen en una mateixa zona o en un mateix centre educatiu.

Tema 7. Sobre l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana

27. Promoure l'elaboració de plans d'acollida de l'alumnat immigrant com un element més del projecte curricular de centre, en tots els centres educatius sostinguts amb fons públics. Aquests plans hauran de preveure, entre altres aspectes, el plantejament lingüístic que es fa amb l'alumnat immigrant que no coneix les nostres llengües.
28. Dotar els centres educatius on hi hagi una presència significativa d'alumnat immigrant que no conegui les llengües del nostre país amb els recursos necessaris per organitzar els ajuts i suports a l'aprenentatge —equivalents als actuals TAE— en el marc dels centres mateixos.
29. Promoure l'elaboració en els centres educatius de materials de suport a l'escolarització de l'alumnat immigrant (i facilitar-ne la difusió): experiències exitoses dutes a termes al nostre país o en d'altres; projectes i propostes curriculars específiques per a l'alumnat immigrant d'incorporació tardana; projectes i propostes d'acció tutorial específica, etc.
30. Constituir equips d'acollida, en col·laboració amb els ajuntaments i l'Administració local, que avaluïn la situació escolar, familiar i social de l'alumnat immigrant d'incorporació tardana, per tal de prendre les decisions oportunes sobre la seva escolarització i els recursos necessaris per fer-la efectiva.
31. Introduir en els plans d'estudi de la formació inicial del professorat d'educació infantil, d'educació primària i d'educació secundària

matèries i continguts relatius a l'atenció educativa a l'alumnat immigrant, així com organitzar plans específics de formació permanent del professorat sobre aquesta temàtica.

32. Establir convenis de col·laboració amb els països d'origen dels col·lectius més nombrosos d'alumnat immigrant que permetin, entre d'altres actuacions:

- Fer una valoració més bona del procés d'escolarització prèvia de l'alumnat en el seu país d'origen.
- Incorporar la figura del professor nadiu de suport als centres educatius amb forta presència d'alumnes immigrants d'un mateix país d'origen.

33. Impulsar l'elaboració de plans d'acollida d'àmbit territorial, amb la col·laboració dels diferents departaments de la Generalitat de Catalunya i liderats per les administracions locals, adreçats a afavorir la integració social de l'alumnat immigrant i de les seves famílies en els aspectes d'habitatge, laboral, educatiu, sanitari i de benestar social en general.

Tema 8. Sobre l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar

34. Promoure l'organització de programes específics, amb la col·laboració de les administracions locals i d'altres entitats i institucions, adreçats a l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar, amb greu risc d'abandonament del sistema escolar. Aquests programes estaran orientats a l'assoliment dels objectius generals de l'ESO mitjançant una organització curricular diferent de l'establerta amb caràcter general i podran adoptar la forma de tallers orientats a la inserció laboral.

Modificar la legislació vigent en el sentit de facilitar la incorporació a aquests programes de l'alumnat que presenti les característiques esmentades, que hagi seguit almenys durant un curs de l'ESO el currículum ordinari i que hagi complert 14 anys.

Tema 9. Sobre l'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb necessitats educatives especials associades a trastorns mentals

35. Garantir que els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP) disposin dels recursos humans, materials i de formació

necessaris per a la detecció, diagnòstic i seguiment d'aquests trastorns.

36. Promoure la màxima coordinació dels professionals dels serveis de salut mental infantil-juvenil, dels serveis socials, dels EAP i dels equips docents, en l'atenció a l'alumnat amb aquests trastorns i en l'atenció i la informació adequada a les seves famílies.
37. Assegurar que l'alumnat amb aquests trastorns pugui rebre en els centres educatius en què està escolaritzat, sempre que les seves condicions de salut ho permetin, l'atenció i el suport especialitzat que necessiti, especialment en determinats moments (crisis, desplaçaments fora del centre, etc.).

Garantir que l'atenció i el suport especialitzat a aquest alumnat i a les seves famílies en els centres educatius vagi a càrrec de professionals amb la formació necessària.

38. Establir unes modalitats i uns horaris flexibles per a l'escolarització de l'alumnat amb aquests tipus de trastorns, així com per al personal encarregat de la seva atenció i suport especialitzat.

Tema 10. Sobre el compromís, la coresponsabilitat i la coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat

39. Promoure i incentivar la posada en marxa de mecanismes de diàleg i col·laboració efectiva entre les famílies i el professorat en el marc de les AMPA i dels consells escolars de centre, afavorint al màxim la participació i la coresponsabilització dels diferents sectors de la comunitat educativa en l'activitat dels centres.

Reforçar l'acció dels serveis socials i la seva coordinació amb els centres per garantir la comunicació amb —i la col·laboració de— aquelles famílies amb especials dificultats econòmiques o desestructurades.

40. Promoure i impulsar un ampli debat sobre les finalitats de l'educació escolar en la societat actual que permeti arribar a un ampli consens sobre:
 - Les funcions i les responsabilitats de l'educació escolar en el desenvolupament i la formació dels nois, noies i joves.

- Les responsabilitats d'altres agents socials i educatius que se situen en l'àmbit de l'educació no formal i informal en aquests processos de desenvolupament i de formació.
- El compromís i la coresponsabilitat dels diferents agents educatius —de l'àmbit de l'educació formal, no formal i informal— en els processos de desenvolupament i de formació dels nois, noies i joves.

41. Impulsar l'elaboració i el desplegament de plans educatius integrals territorialitzats que:

- Parteixin de l'anàlisi i valoració de les necessitats educatives de la població i dels recursos existents en el territori.
- Impliquin l'acció coordinada de tots els escenaris, pràctiques i agents educatius —de l'àmbit de l'educació formal i no formal— presents en el territori, així com l'ús de tots els recursos educatius, o potencialment educatius, disponibles.
- Comptin amb una instància única de planificació, gestió i seguiment que integri els responsables dels diferents nivells i sectors de l'Administració —autònoma i local— que operen dins el territori.

Comentari final: línies estratègiques per emmarcar les actuacions d'atenció a la diversitat

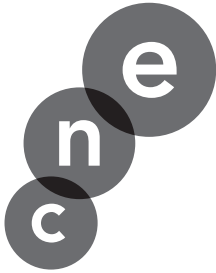
Les propostes de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat, probablement coincidents i complementàries amb les proposades per altres seccions de la Conferència, reclamen un conjunt d'actuacions que no pot dur-se a terme sense una visió estratègica general dels canvis que necessita el sistema educatiu a Catalunya. Les actuacions proposades poden tenir una utilitat relativa per resoldre els problemes plantejats si es porten a terme d'una manera aïllada, en funció exclusivament d'una anàlisi de la seva viabilitat administrativa o pressupostària a curt termini. Cal actuar definint les coordenades que emmarquen les accions. Per això ens sembla necessari posar de relleu, en aquesta part final de l'informe, les coordenades que han anat emergint de l'anàlisi de la informació i de la reflexió entorn les propostes de millora.

Al nostre entendre, el marc de les actuacions necessàries requereix quatre línies estratègiques fonamentals:

- Flexibilitzar l'estructura i el funcionament del sistema per tal que sigui capaç d'adaptar-se a realitats diverses, de tractar de diferent manera els fets diferents. Per atendre la diversitat cal un sistema fle-

xible, uns centres i un professorat igualment diversos i flexibles. El manteniment d'un sistema homogeni és incompatible amb l'assoliment de progressos significatius en la seva capacitat per atendre la diversitat.

- Modificar procediments i maneres de fer centralistes i burocràtics. És imprescindible simplificar la regulació i l'aparell normatiu, de manera que una bona part de les responsabilitats recaigui en els centres, augmentant la seva autonomia curricular, organitzativa i de gestió.
- Garantir el compliment de les línies bàsiques de la política educativa. Pel que fa a l'atenció a la diversitat, la Inspecció d'Ensenyament ha de vetllar —i ajudar— perquè la flexibilització i l'autonomia contribueixin a la innovació pedagògica i a garantir el dret a l'educació de tot l'alumnat, evitant que puguin ser elements de justificació de pràctiques contràries als principis fonamentals del sistema.
- Impulsar de manera decidida la implicació efectiva dels diversos sectors de la comunitat educativa i dels agents socials en els processos educatius, mitjançant fórmules de participació i coresponsabilitat. És difícil imaginar que això es pugui fer si no s'avança en la descentralització i en la transferència de competències a nivell territorial i local.



Debat sobre el sistema educatiu català.

Conclusions i propostes

Secció iv: La formació i la inserció laboral

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Francesc Solé i Parellada. Catedràtic d'Organització d'Empreses de la UPC

Equip tècnic:

Sra. Margarita Artal i Serrat. Directora del Programa Dona de la UPC

Sr. Josep Coll i Bertran. Professor de la UPC i de la UOC

Sr. Miquel Inglés i Pedrero. Consultor en formació

Sr. Josep M. Lluva i Andrés. Professor de secundària i expert en FP

Sr. Anastasi Pérez i Peral. Professor de secundària i de la UPC

Sra. Roser Obiols i Lladó. Suport a l'equip tècnic

Equip participatiu:

Sr. Francesc Colomé i Montserrat. Administració local

Sr. Josep Francí i Carreté. Cambres de Comerç

Sr. Joan Macau i Franch. Federació Catalana de Centres Educatius

Sr. Jesús Martínez i Ortiz. Sindicats

Sr. Jordi Roig i Viñals. Administració educativa

Objectius, metodologia i activitats

Objectius

Els objectius que es va proposar la Secció amb data juny de 2000 van ser els següents:

- Liderar un procés de reflexió col·lectiva sobre la contribució de la formació professional a Catalunya.
- Enfortir el compromís de la comunitat educativa, els agents econòmics i la societat amb la formació professional.
- Elaborar i presentar un informe amb propostes de millora del sistema «formació-inserció» a Catalunya que reculli les opinions dels diferents actors expressades en el decurs de la Conferència Nacional.

En resum, la Secció ha treballat per trobar camins que portin a rebaixar els inhibidors i els desajustaments del sistema de la formació a Catalunya i que ajudin a millorar i difondre el model català de formació professional.

Metodologia i activitats

Per tal que es produís un procés de reflexió col·lectiva sobre un camp tan extens com és el de la formació, s'han dut a terme un seguit de reunions, entrevistes, taules rodones, congressos, trobades i conferències; s'han recollit bones pràctiques i s'han creat grups de treball recopilant les diferents aportacions d'acord amb un pla establert.

En el decurs del treball de la Secció s'ha demanat el parer a organitzacions empresarials, sindicats, col·legis professionals, associacions de

pares i mares, administracions locals, Junta de Directors de secundària, Inspecció, secretariat d'Escoles Cristianes de Catalunya, Consell Català de l'FP, etc.

S'han celebrat taules rodones arreu de Catalunya (Reus, l'Hospitalet, Manresa, Cornellà de Llobregat, Girona, Lleida, Tarragona, Tortosa, etc.), amb un total de 530 participants.

S'han penjat cinc preguntes al fòrum de la web de la Secció, en les quals s'han comptabilitzat 102 intervencions.

S'ha intervingut com a Secció en nou jornades relacionades amb la formació i inserció. S'ha constituït un grup de referència. S'han entrevistat 24 experts. A través de qüestionaris, s'han recollit bones pràctiques com a referents que cal seguir. Finalment, la Secció ha gaudit de les aportacions del Consell Català de la Formació Professional. La secció ha tingut també en compte l'aportació feta pel Consell Escolar de Catalunya: *La formació i la inserció laboral (març de 2002)*.

Amb totes aquestes dades i opinions s'ha elaborat un informe final amb la intenció que sigui un resum modelat de les preocupacions dels protagonistes de la formació. S'ha intentat fugir de presentar la formació com una suma d'estudis quantitius sobre les diferents parts del sistema. Des de la Secció s'entén que les inquietuds més presents en els debats tenen valor per si mateixes, ja que són l'expressió del que els col·lectius viuen com a millores, allò en què fonamenten les seves decisions, les quals articulen la cultura comuna en relació amb les formacions i la inserció laboral i, en cas de manifestar divergència entre la realitat objectiva i l'opinió dels agents, es posen també en evidència aquelles mancances d'informació que cal resoldre. L'equip tècnic i l'equip participatiu han treballat amb independència i amb un decidit propòsit de neutralitat i realisme.

Diagnosi i valoració

El sistema de formació en un país té, pel cap baix, dos objectius principals: d'una banda, construir i millorar el capital humà del territori en els aspectes reactius, actius i proactius, i, de l'altra, ajudar a construir una base ètica i de comportament que assegurí el benestar social més enllà de l'obtenció dels béns materials i garanteixi el desenvolupament personal i social. La formació només té sentit en funció d'aquests objectius professionalitzadors i socials. És difícil pensar i acceptar un sistema de formació que funcioni d'esquena a les exigències i necessitats de la societat o amb independència d'aquestes exigències i necessitats.

Un sistema formatiu no es fa sobre el buit, sinó sobre un territori en concret. La funció de la formació en relació amb la inserció no és independent de les característiques i l'organització del sistema productiu sobre el territori i de tot el que l'envolta.

El sistema productiu a Catalunya

Catalunya és un país amb una tradició industrial de més de dos segles. La seva renda se situa al voltant de la mitjana de la UE. Catalunya s'ha de considerar una regió homogènia susceptible de tenir una política industrial, tecnològica i de capital humà pròpia. El sistema productiu està basat en petites i mitjanes empreses industrials de sectors molt variats a les quals cal afegir un notable sistema de serveis a les empreses, de serveis al consum i una oferta de serveis turístics molt notable. L'ocupació en el sector públic és també important, d'alt nivell i molt diversa.

Catalunya té un sistema productiu integrat en l'economia del coneixement i, per tant, la formació és una variable decisiva en el seu desen-

volupament futur. La gestió eficaç de la formació a Catalunya és una tasca irrenunciable. En tota economia basada en el coneixement, la gestió de la formació equival, d'una banda, a la gestió de la complexitat i, de l'altra, a la creació d'un sistema flexible i capaç d'adaptar-se amb rapidesa als requeriments econòmics i socials. La descripció de la distribució del sistema productiu català sobre el territori no és homologable a un estàndard, i és difícil d'explicitar. Per tant, el diagnòstic de formació en termes de distribució geogràfica no és senzill, les necessitats són molt diverses, i la distribució en el territori no és fàcil de descobrir ni de concentrar, ni tan sols dins l'àrea funcional urbana de Barcelona.

El sistema de formació

És sabut que «l'eina formació» per acomplir els objectius de la inserció en sentit ampli es pot valer de procediments i organitzacions diferents.

Un sistema de formació està compost per diferents actors, que atenen a diferents sol·licituds i interessos. El sistema de formació és necessàriament dinàmic, i s'adapta segons el «sistema de senyals» que percep, que pot alinear-se o separar-se dels interessos de la societat i que està sotmès a inhibidors diversos.

Tot sistema formatiu està constituït per: una oferta formativa diversa; una demanda directa de formació que manifesten alumnes, empreses i institucions molt variades; la demanda que manifesten els ocupadors a través del mercat laboral; uns proveïdors i els qui hi treballen i, en resum, els qui la fan possible; un espai de suport al sistema que està format per un conjunt d'agents que ajuden a aconseguir que els actors directament interessats tinguin una feina més fàcil. Aquestes diferents parts del sistema estan organitzades per un sistema de xarxes formals i informals entre agents que generen i intercanvien informació de tota mena i la jerarquitzen, per la normativa a tots nivells, per les accions de l'Administració com a regulador directe del sistema i també en el seu paper significat de *gouvernance*, i per relacions de jerarquia, cooperació, dependència indirecta i per la cultura pròpia de tot sistema, o conjunt de normes admeses que indiquen el que els agents creuen que es pot fer, el que no es pot fer, el que es pot dir i el que no es pot dir, i també el que pensen que és la seva missió i la percepció que tenen del que és la missió de les institucions, els models personals o col·lectius i les percepcions més o menys intuïtives d'altres sistemes que cal imitar o rebutjar.

L'estat de la formació i de la inserció a Catalunya

El nivell de formació dels ciutadans de Catalunya és dual. En comparació amb Europa, els nivells de formació del conjunt de la població són baixos. Una observació més aprofundida ens permetria matisar les dades en classificar la població a Catalunya en dos grups de característiques fàcilment identificables i, per tant, qualificar-la de dual. Els corrents migratoris, esdeveniments històrics, canvis legislatius i culturals expliquen la situació actual. Les noves generacions escolaritzades van substituint les que no van gaudir del dret a la formació i, per tant, la dualitat generacional va desapareixent. La desaparició de la dualitat generacional va deixant pas a una nova dualitat alimentada pels nous corrents migratoris i per les sortides del sistema no previstes.

La diferència amb la resta de països de la Unió Europea s'escurça en abaixar els nivells de dualitat generacional. Amb tot i això, si es manté el mateix ritme d'immigració i de sortides no desitjades del sistema, i d'altres disjuncions possiblement atribuïbles al mercat laboral i a raons culturals, la distància de nivell formatiu amb relació a la mitjana europea, encara que força més baix, es mantindrà a mitjà termini.

Les taxes d'escolarització a preescolar són molt altes, i a primària recullen gairebé el 100% de les franges d'edat corresponent. En la secundària obligatòria i la postobligatòria les taxes d'escolarització van disminuint a mesura que augmenta l'edat, i les xifres són menys satisfactòries en comparació amb els països més avançats de l'OCDE. El nombre d'estudiants universitaris equival a dues cinquenes parts dels joves amb edats compreses entre 18 i 23 anys, un dels percentatges més baixos d'Espanya però superior a moltes altres regions europees de rendes més elevades.

L'objectiu professionalitzador de la formació inclou un seguit de subobjectius que tenen com a denominador comú la inserció laboral. El nivell d'adequació del sistema formatiu a les exigències de la inserció equival al grau d'èxit social de la formació. La inserció entesa com a transició té quatre accepcions:

- a. com millorar les decisions relatives a escollir l'itinerari formatiu,
- b. com millorar la transició a la feina des del sistema educatiu un cop rebuda la formació,

- c. com millorar les entrades i sortides des de la feina al sistema formatiu com a itinerari professional, i
- d. com recuperar itineraris professionals gràcies al sistema formatiu.

En aquest marc, a Catalunya l'encaix entre el que volen estudiar els estudiants i l'oferta és força correcte. Tanmateix, no sembla, especialment amb relació a la formació reglada, que allò que demanen els estudiants encaixi del tot amb allò que demana el mercat laboral, ni en termes de titulacions ni en termes d'habilitats i competències.

El notable descens dels índexs d'atur és un innegable indicador positiu del grau d'inserció. Es podria dir que la disminució de l'atur també té molt a veure amb el cicle econòmic i amb els canvis en la regulació del mercat laboral. Les estadístiques també ens mostren que hi ha una correlació entre formació i índex d'ocupació.

La manca de mà d'obra en determinats sectors tradicionals no té per què ser la demostració irrefutable de la manca de previsió i de desajustos estructurals entre l'oferta i les demandes i, per tant, d'errors en la inserció, perquè l'ajust perfecte és per definició impossible. Però alguns dels desajustos actuals sí que poden ser considerats com a resultat de les mancances del sistema en termes d'orientació, informació i de flexibilitat que els hauria d'acompanyar.

De fet, hi ha un canvi notable en el comportament en el mercat laboral que s'ha de tenir en compte i que té molt a veure amb els mecanismes de transició: les entrades i sortides del mercat laboral són cada cop més freqüents, el temps de permanència en una mateixa feina s'ha reduït, i el fet de compatibilitzar feina i formació és cada cop més habitual.

D'altra banda, el factor demogràfic pot afectar de manera decisiva els ajustos entre formació i exigències del mercat laboral i exigir mesures puntuals radicals. Per tant, l'atenció a l'ajust immediat és important, però ha de relativitzar-se en funció de la situació econòmica, de la situació del mercat laboral i dels seus canvis de naturalesa.

Les reinsercions en el sistema de formació a Catalunya des del mercat de treball han augmentat notablement durant els darrers anys, cosa que indica més preocupació pels itineraris formatius personals i, per tant, una millor transició-inserció. El mateix es pot dir de l'augment de la demanda de formació continuada.

La demanda directa

La demanda es pot dividir en tres grups: la demanda a la formació reglada i paral·lela a la reglada, que mira de construir el primer pas de l'itinerari formatiu dels infants i de la joventut; les demandes de formació continuada o ocupacional individual; i la formació que demanen les empreses o institucions. En la demanda s'hi han d'incloure els emigrants, els alumnes provinents de sortides no previstes del sistema i els grups amb necessitats específiques.

En termes de diagnòstic podem dir que, a Catalunya, un cop el sistema ha superat la manca de places universitàries en determinades titulacions amb relació a la seva demanda, gairebé tots els demandants de formació, a tots els nivells, troben avui el que demanen, i el que reben els sembla bé. El nivell de satisfacció dels usuaris de l'ensenyament secundari és difícil de mesurar, però els resultats de les enquestes efectuades en els diferents àmbits són satisfactoris. El clima escolar és bo, la percepció dels pares i dels alumnes de l'FP és del tot correcta, el nivell de satisfacció dels estudiants a les universitats és satisfactori, i els pares d'aquests estudiants semblen encara més satisfets de la formació que els seus fills. La formació continuada també està ben avaluada.

Tot l'alumnat que accedeix als CFGM posseeix un títol i, per tant, estrictament parlant, no es pot dir que provingui del fracàs. Tanmateix, l'opinió generalitzada és que els CFGM són la solució formativa per a aquells estudiants per als quals l'ESO havia estat un test per avaluar les possibilitats de començar un itinerari que a través del batxillerat tenia com a objectiu la universitat. Aquest fet, sumat a mancances de l'orientació, omplia els CFGM. Aquesta tendència està disminuint gràcies a l'estabilització i qualitat del sistema de formació professional, i també a l'establiment de ponts que assegurin l'entrada en el sistema. El nombre d'alumnes que utilitzen aquesta via és cada cop més gran i el seu coneixement crea cultura i, per tant, facilita la transició-inserció en el sistema educatiu.

El que hem dit dels CFGM es pot repetir pel que fa als CFGS canviant la paraula «ESO» per la de «batxillerat», amb algunes diferències importants. Per exemple, els ponts amb la universitat són més fàcils, molts alumnes els alternen amb la feina i s'ha iniciat un procés d'assegurar les convalidacions entre els CFGS i les carreres universitàries de la mateixa branca.

En els darrers cursos ha augmentat significativament la matrícula als cicles formatius, especialment als de grau superior; de tota manera, és palesa la necessitat que la demanda continuï creixent. Actualment les empreses ja tenen greus problemes en la contractació d'aquests nivells operatius i, si això no es corregeix, en els pròxims anys crearà desequilibris en el mercat laboral. La deficient derivació d'estudiants cap al subsistema de formació professional específica, tant en finalitzar l'ESO com en finalitzar els batxillerats, és una de les febleses del sistema actual.

En el decurs de la Conferència s'han produït diverses intervencions sobre la immigració amb els problemes de formació d'aquest col·lectiu relacionats amb la llengua i amb valors, i també han sovintejat intervencions sobre aquells estudiants que surten del sistema (ESO) sense titulació. Per a aquest darrer col·lectiu, d'altra banda força nombrós, el repte és el de la seva formació bàsica professionalitzadora i la seva eventual reincorporació al sistema.

Els demandants de formació continuada són molt diversos, però a grans trets, i en relació amb la demanda que es vincula a través del FORCEM, el diagnòstic és que hi ha una important demanda insatisfeta i que té a veure amb el peculiar funcionament del sistema. La demanda directa de formació continuada ha augmentat gràcies a l'augment de la percepció de la importància de la formació per part del món laboral, i aquesta és una dada significativa. Els sindicats han tingut un paper important en aquest canvi.

Les empreses i l'Administració mateixa, i en general les organitzacions, han canviat significativament la percepció sobre la importància de la formació. Els empresaris, les cambres de comerç i les organitzacions patronals són avui en aquest camp molt més actives.

L'oferta

La funció de l'oferta és la de: donar, tant com es pugui, respostes a les necessitats reactives i actives de la demanda bàsica; oferir continguts, intensitats, procediments, desplegament en el territori etc., per tal de cobrir les necessitats de la demanda bàsica i les expectatives i desitjos de la segona demanda, i no malmetre recursos, així com intentar evitar les frustracions; oferir també el que la demanda directa «de moment» no demana però que serà necessari en un futur previsible; respondre a les necessitats formatives bàsiques i transversals; respondre a les necessitats

a mitjà termini i a llarg termini pròpies de la formació per a tota la vida; respondre a les sortides no desitjades de la pròpia oferta, a les necessitats dels que no hi han entrat, a la marginació i a l'exclusió; col·laborar a establir els ponts cap avall envers els alumnes i cap amunt envers els ocupadors per facilitar l'encaix; respondre a les exigències de la inserció en el seu sentit ampli i contribuir a millorar el mercat laboral i les necessitats de coneixement que té la societat. És a dir, les necessitats d'adaptació als objectius bàsics de la formació inclouen aquelles parcel·les de les necessitats formatives difícilment expressables per la demanda de l'alumnat i de les empreses. A més a més, les necessitats estan sotmeses a un procés de canvi que requereixen constants readaptacions.

La formació professional de base

La formació professional de base es garanteix en els currículums de l'educació secundària obligatòria i en els dels batxillerats. Una de les funcions de l'ESO és la de facilitar que l'alumnat que ho vulgui pugui entrar directament en el mercat laboral en finalitzar aquests estudis. La formació professional de base, per tant, hauria de contribuir perquè aquest objectiu es complís, sense necessitat d'una formació complementària. En general, es reconeix un nivell baix de professionalització dels estudis, tant a l'ESO com al batxillerat.

L'esborrany de la nova Llei de la Qualitat confia que tot l'alumnat que continua dins el sistema arribarà a ser titulat universitari o graduat d'FP i que la resta anirà essent recollit pels diferents programes de professionalització o inserció complementaris. Amb aquest plantejament, la tutoria i l'orientació són fonamentals, i també ho seran els consells avaluadors. Probablement la fractura social augmentarà i no es resoldrà el problema de les sortides no desitjades del sistema, encara que, sobre el paper, la transició formativa sembla assegurada.

El problema més greu és l'elevada taxa d'alumnes que no obtenen la graduació. Però entre les famílies també hi ha el sentiment estès que els qui no arriben a ser titulats universitaris també fracassen. El fet de sortir endreçadament del sistema i tornar-hi a entrar posteriorment no té per què ser un fracàs, sinó un altre punt de vista de l'itinerari personal. Per tant, el fet d'assegurar l'itinerari alternatiu és essencial, i les xifres ho demostren.

El nombre d'alumnes que surten del sistema abans d'hora està molt relacionat amb la seva localització. En molts casos aquests alumnes s'a-

caben incorporant als programes de garantia social o bé a altres programes formatius. El paper de la formació és precisament la promoció i integració social dels grups desfavorits, i aquestes sortides van en la direcció contrària.

En el decurs del treball de la Secció, les causes de les sortides del sistema més citades són culturals i d'entorn familiar, com, per exemple, la situació específica de la immigració amb els problemes afegits de comprensió de la llengua. El mercat laboral favorable fa prevaler l'abandonament (el cost d'estudiar és alt): la conjuntura dels darrers anys ha facilitat que aquests joves s'incorporessin al mercat laboral amb poques possibilitats d'incorporar-se després a programes que els facilitin el desenvolupament personal i professional. L'ensenyament excessivament acadèmic i poc motivador: una part dels alumnes que no superen l'ESO mostren rebuig envers la institució escolar, cosa que explica que alguns, un cop han complert l'edat laboral, no siguin atrets pels programes de garantia social o la formació ocupacional, malgrat que aquests tinguin una orientació pràctica. Les mancances en orientació i en la tutorització. La manca de referències permanents, rotació del professorat.

El problema relacionat amb la formació de base és, sens dubte, el repte més important que en aquest moment té el sistema a Catalunya.

Programes de garantia social (PGS)

Els PGS tenen la missió d'acollir els col·lectius de joves que no han assolit els requeriments acadèmics de l'ESO. Els PGS, a més d'una funció de retorn cap al sistema educatiu i d'inserció, tenen una funció compensatòria tant o més important. En els PGS el client és la societat, i aquest és un fet diferencial i important que convé tenir en compte.

Algunes característiques «bàsiques» dels PGS són: la centralitzat de la pràctica; l'orientació personalitzada (espai tutorial: les persones que tenen problemes d'exclusió necessiten recursos i consell per construir el seu itinerari); fer que la gent estigui disposada a canviar de professió sense traumes (la feina com a lloc per guanyar-se la vida); estimular el desig de formar-se i continuar aprenent.

Els PGS constitueixen un sistema integrat i flexible, reorientat educativament i sociolaboralment. Són mitjans eficaços de transició al treball i, per tant, d'inserció. Tenen una bona acollida a les empreses, ator-

guen importància a la formació en valors, són formatius en la pràctica de la cooperació entre institucions i empreses, i afavoreixen la participació activa de les empreses i dels gremis. Són una fórmula adequada per atendre les sortides no desitjades de l'ESO.

Tanmateix, manquen recursos per retribuir correctament les feines de caràcter voluntari (tutorització, etc.) que fan els professionals; sense aquestes feines, ara el sistema no funcionaria. Encara manca interacció amb altres subsistemes educatius; s'ha de millorar la coordinació territorial entre l'oferta; s'haurien de revisar els objectius, perquè els nous rep-tes —immigració i canvis en el mercat laboral— els comencen a deixar antiquats; falta reconeixement social; manquen ajuts a la mobilitat, això provoca concentracions de l'oferta i minva de la flexibilitat; en la seva gestió hi ha desequilibri entre la preocupació per les qüestions organitzaves davant de les docents (durada, qualitat, ordenació curricular, validació de competències adquirides, etc.); hi ha un elevat nombre de centres de formació d'escasses dimensions, cosa que pot disminuir la qualitat de la formació; manca orientació general (estudis de prospectiva, etc.); de vegades les empreses tenen un paper massa passiu (receptors, preselecció, etc.).

L'FP ocupacional

Segons la llei, la formació ocupacional forma part de la formació professional. La formació ocupacional forma part de les polítiques actives contra l'atur i l'exclusió social. La formació ocupacional forma part de l'oferta formativa més directament relacionada amb la inserció laboral; tanmateix, és molt sensible a la conjuntura econòmica, a l'evolució de la dualitat generacional, a la dualitat derivada de les sortides del sistema i als moviments migratoris. Per tant, l'èxit i el fracàs de la formació ocupacional són difícils de quantificar. Ara bé, a Catalunya la seva contribució a l'ocupació és innegable.

L'oferta ocupacional té un model pactat i establert consistent; és un model participatiu i descentralitzat; compta amb un sistema d'orientació: indicadors, observatoris locals, mètode de detecció de necessitats, catàleg de mòduls, pactes territorials, etc.; s'organitza en termes de concurrència i és transparent; els centres s'avaluen, hi ha indicadors objectius d'avaluació i aquesta té conseqüències, etc.

Tanmateix, caldria redefinir les fronteres entre la formació ocupacional i la continuada, augmentar el prestigi per al reconeixement dels

estudis realitzats. Cal un organisme certificador. La flexibilitat encara no és suficient. El programa operatiu té una durada de sis anys, que són excessius. El repertori de perfils és poc flexible. El funcionament per anys naturals provoca disfuncions quan la formació s'ha de preveure en períodes diferents. Els recursos són encara insuficients. La seqüència 'detecció de la necessitat social, recursos, informació, proposta, aprovació' és massa llarga en el temps i es corre el risc de variació de la necessitat objecte de la formació.

En una orientació d'integració de sistemes, flexibilització i formació al llarg de la vida, la formació ocupacional hauria d'establir sinergies de complementarietat amb la formació específica i la continuada, evitant la duplicació d'ofertes.

La formació continuada

La formació continuada (FC) està constituïda per les accions de formació orientades als professionals i treballadors en actiu. La FC respon a la necessitat d'actualització permanent de coneixements. És evident, doncs, que el sistema de formació professional ha de preparar per a la «formació al llarg de la vida». La formació continuada és prou complexa perquè les seves problemàtiques es puguin analitzar sense fer-ne un estudi específic; tanmateix, en el decurs de la Conferència Nacional hem pogut treure prou recomanacions fruit de les opinions dels diferents participants.

Els recursos dedicats a la formació administrats pel FORCEM són suficientment significatius perquè el seu ús eficient sigui substancial per a la millora del rendiment de la formació continuada al país. Per tant, l'anàlisi del que fa i del que deixa de fer el FORCEM, i la seva reforma, haurien de ser la primera preocupació amb relació a la millora de la formació continuada, per bé que el sistema ha d'agrair al FORCEM l'arribada de recursos i probablement el canvi cultural a empreses i treballadors en favor de la formació.

Tanmateix, el FORCEM no és prou flexible; la seva gestió s'ha de simplificar, i l'arbitratge de l'Administració central no ho facilita. Té excessiva dependència dels compromisos històrics. Els demandants de formació encara no han aconseguit prendre posició, les regles del joc varien sovint i la mercantilització és excessiva. Es fa formació innecessària. La qualitat de la formació és variable. Els centres que la imparteixen

sovint no estan prou equipats i, sobretot, la participació catalana en les decisions de formació és insuficient.

El FORCEM no és l'únic que aporta recursos a la formació continuada, el sistema és molt més ric. El primer que cal dir és que en els darrers anys ha millorat substancialment, però encara queden moltes coses per fer en la direcció de professionalitzar el sistema. Entre d'altres, els departaments de formació a les empreses són encara escassos, els mètodes de detecció de necessitats són poc emprats o poc evolucionats, la formació de les PIME no té prou referents. De fet, la formació dels treballadors ocupats, malgrat la implicació de patronals i sindicats, sota l'aparença de la demanda, depèn excessivament d'una oferta poc estudiada. L'oferta formativa de la formació continuada sovint no té els mitjans necessaris per assolir els nivells de qualitat necessaris.

Tanmateix, l'oferta de formació continuada podria convertir-se en un eix important del sistema de formació per la via de la integració a la resta de la formació professionalitzadora.

Caldrien, a més a més, estratègies formalitzades per complementar i actualitzar les competències adquirides en l'FPE (formació professional específica), habilitar el professorat, resoldre compatibilitats, etc.; tot plegat acompanyat del sistema de validació de competències adquirides.

L'experiència professional

L'adquisició de competències per a l'exercici professional, és a dir, allò que anomenem els entorns formatius, és una evidència. El coneixement com a capacitat d'acció s'adquireix amb l'exercici. És clar que el reconeixement d'aquest aprenentatge pot ajudar a la transició-inserció en sentit ampli.

Com hem dit al començament, la formació no és una acció que es pugui justificar per si mateixa, sinó que té sentit en termes d'itinerari professional; darrere o davant de la formació hi ha un procés.

Hi ha un acord generalitzat sobre la bondat de la certificació, sobre la necessitat de la importància i el reconeixement de la formació adquirida en els entorns formatius, però hi ha més dubtes sobre el procediment per fer-ho. En tot cas, s'ha de menester un sistema d'acreditacions, i la proposta de crear l'Institut Català d'Acreditacions va en aquesta direcció.

La formació professional específica (FPE)

L'FPE és l'oferta més adaptada per assolir l'objectiu de preparar la joventut per al món laboral i és també la que rep més pressió social per aconseguir-ho. És veritat que tot és millorable (i les opinions recollides per la Secció en són una prova). Si es fa la comparació de la tasca professionalitzadora de l'FPE amb la resta del sistema educatiu reglat (incloent-hi la universitat), tenint en compte el temps limitat de què es disposa, la complexitat de la feina, i el fet que els cicles formatius no són de bon tros els que aporten el nombre més elevat de titulats cap a la població activa, hem de concloure que el tractament que es dona socialment a la tasca professionalitzadora dels CF en funció de la seva implantació i recursos és manifestament injust.

Com a conjunt, els cicles formatius són, de bon tros, l'oferta reglada més professionalitzadora que hi ha a Catalunya; per tant, la millor formació que es dona per a la inserció laboral i, de fet, la més moderna. L'FP afavoreix la transició de l'escola a la vida activa, compleix per tant els requisits de la inserció a la feina. L'oferta en general és suficient, és a l'abast, està distribuïda pel territori, els equipaments són correctes, i els centres s'omplen. La demanda que els ocupadors fan de titulats de l'FPE és elevada, sostinguda, i en el cas dels titulats dels CFGS el nivell de salaris està avui per sobre de la mitjana dels equivalents. És a dir, l'alumnat s'ocupa sense subocupar-se. L'FPE professionalitza i aporta més canvi cultural que les altres parts del sistema educatiu.

Tanmateix, els CF no són prou flexibles ni s'adapten amb la rapidesa necessària; responen de manera molt desigual a les necessitats de les empreses en termes de professionalització i d'adaptació, i en termes de distribució territorial tenen problemes per assegurar la transició formativa.

El volum de la demanda per part de famílies i alumnat és baix amb relació a les necessitats del país, i inferior a la demanda cap al batxillerat i cap al subsistema universitari.

Certament, alguns alumnes trien l'FP com un mal menor per superar les barreres en el camí per accedir a la universitat, o bé perquè no tenen una altra sortida acadèmicament viable, però cada cop més l'alumnat tria els CF pel seu valor objectiu, ja sigui com a fi de trajecte, o bé com a camí deliberat per a estudis superiors. A més a més, les seves

qualificacions d'entrada són cada cop més homologables, especialment en els CFGS. Hi ha, però, dificultats de detall afegides que han anat sortint a les entrevistes i que actuen com a inhibidors: l'alumnat d'ESO és massa jove per decidir, les escoles, sense la col·laboració de l'entorn, tenen una capacitat d'influència limitada, hi ha oficis que tenen poc atractiu, títols que no són reconeguts per la societat o les empreses, no hi ha feina o professió equivalent, etc.

La demanda bàsica. Els ocupadors

La demanda bàsica no és altra cosa que els llocs de treball. Els oferents de llocs de treball són les empreses, les institucions i l'Administració pública.

Les necessitats de l'Administració pública en termes de recursos humans i de formació continuada són més homogènies que les de les empreses. A Catalunya es disposa d'una Escola d'Administració Pública que es responsabilitza de la coordinació, i també les diputacions i altres administracions locals tenen en aquest camp un paper actiu. La formació que fa l'Administració central és poc significativa.

Els ocupadors es manifesten en organitzacions formals i informals a tots nivells i distribuïdes territorialment amb més o menys intensitat. La Cambra de Comerç i les associacions professionals tenen observatoris propis i camins propis per manifestar la seva opinió i fer-la valer. El mateix FORCEM fa els seus estudis de necessitats.

En el decurs del treball de la Secció, però, no hem trobat massa opinió sobre les necessitats concretes de formació. L'opinió dels ocupadors és molt diversa; de fet, no hi ha una opinió consensuada sobre la bondat del sistema ni una proposta global. Tanmateix, les cambres de comerç i les patronals tenen opinions parcials sobre diferents aspectes de la formació en cada una de les seves branques.

Alguns empresaris han opinat que la formació oferta en l'FP està molt allunyada de les necessitats de la indústria, però l'opinió institucional i la que es reflecteix en les enquestes és molt més positiva. Les empreses, però, valoren les persones que provenen de l'FP. Així i tot, hi ha una opinió força generalitzada que els empresaris, d'un a un, tenen un notable desconeixement del sistema educatiu i que això no és bo per a les interrelacions de l'oferta educativa i l'empresa.

Hi ha una opinió compartida pels entrevistats: els empresaris demanen a la formació, i concretament a l'FPE, actituds (capacitat d'iniciativa, responsabilitat, habilitats socials, etc.) i adaptació a la feina de seguida que sigui possible. En casos d'escassetat en el mercat laboral, les exigències de capacitació ràpida augmenten, i altres aspectes de la formació passen a un segon terme. A un altre nivell, els ocupadors sí que són uns grans defensors de la professionalització, del fet que el sistema sigui flexible i tingui una gran capacitat d'adaptació a la demanda, de les competències transversals i de l'ampliació del sistema de pràctiques a l'empresa.

L'Administració pública com a major oferent

L'organització de l'oferta que s'ha triat és la d'una estructura descentralitzada parcialment autònoma.

Un centre de formació és una organització complexa: organització, estructura, personal, usuaris, pressupostos, instal·lacions, manteniment, despeses corrents, programacions, innovació, qualitat, avaluació, administració, seguretat, imatge, etc. Aquesta complexitat, que sovint és superior a una PIME, exigeix que una gestió professional i l'exercici estable de la funció els permeti una acumulació d'experiència i d'especialització progressiva. El govern i l'organització dels centres estan força especialitzats: el director/a, el consell escolar, el coordinador/a de formació professional, el tutor/a de pràctiques, el tutor/a de grup, etc.

Tanmateix, les rigideses són encara notables i, per tant, la capacitat d'adaptació és feble. L'Administració també té limitacions per alinear objectius i mitjans en la direcció correcta.

L'espai de suport

L'Administració és l'agent de l'espai de suport que té més clarament definides les seves funcions i que té un pressupost significatiu. Altres agents també tenen el seu paper, com és el cas dels agents socials i de les cambres de comerç, de les administracions locals i de nombroses organitzacions, fundacions, etc.

L'Administració pública organitza l'oferta, a més de ser l'ofertor més important de formació. Tanmateix, el sistema d'informació necessari per adaptar aquesta oferta a la realitat ha de complir tantes i tan varia-

des feines i depèn de tantes variables que no es pot pensar que l'Administració per si mateixa pugui recollir i processar tota la informació necessària, i sembla que sols és possible concretar d'un sistema autoregulador amb la participació continuada de tots els agents en un sistema d'informació formal-informal territorialitzat en què la possible adaptació sigui el més automàtica possible.

Els mitjans de comunicació tenen també aquí un paper per jugar i una gran responsabilitat per orientar la demanda en els dos sentits: la dels alumnes i la dels ocupadors.

L'organització del sistema

En el cas del sistema de la formació, com en tot sistema complex, l'organització és el que el fa eficaç o bé més feixuc, és el que li dóna la imatge de model sòlid i consolidat o, al contrari, de desordre més o menys ben gestionat. La bona voluntat i la professionalitat ensopeguen quan l'organització del sistema és defectuosa o incompleta.

Organització són les formes de govern, relacions de jerarquia, cooperació, dependència indirecta, regulació, *governances*, les xarxes formals i informals entre agents, etc. També ho són la cultura pròpia de tot sistema o conjunt de normes admeses, models personals o col·lectius, sistema de senyals. En el món de la formació, els camps on més es pot observar l'organització són els de l'orientació en les dues direccions, el sistema d'informació, els lligams que condueixen a la inserció, el model i la cultura compartida.

En general, l'organització del sistema entre tots els actors, amb excepcions, té un grau important de voluntarisme, està poc engranat i per tant hi ha un nivell baix de sinèrgies. Les xarxes entre els ocupadors són escasses, hi ha manca de gestió directa, mancances de *governance* per falta del sistema de senyals en les dues direccions i poca atenció a la regulació i desregularització a la menuda. Alguns sectors han substituït la recerca de l'organització per la cultura de la queixa permanent. En tot cas, no hi ha models personals significats, manca un model global reconegut i acceptat com a propi, hi ha poca difusió de missions i de la cultura de la rendició de comptes i, finalment i amb excepcions, poca estructuració. Recordarem que l'organització més bona és aquella que no es nota, però aquella amb la qual tot funciona com un rellotge.

L'orientació com a eina per millorar l'organització del sistema

Els usuaris de la formació són les persones, els ocupadors i la societat. La formació com un bé objectiu en relació amb l'ocupació, la inserció i el desenvolupament personal i social no són fàcilment identificables. Si als ocupadors i a la societat no els és fàcil descobrir quina formació necessiten per aconseguir els seus objectius productius o de convivència etc., als demandants bàsics encara els ha de ser més difícil.

En un sistema que té com a objectiu l'adaptació de l'oferta formativa, els requeriments econòmics i socials d'orientació són imprescindibles. L'orientació ha de ser un dels elements fonamentals del sistema de senyals del sistema de formació. Els tres demandants de formació tenen diferents necessitats d'orientació, tots tres importants, que s'han d'integrar. En gran mesura, orientació és un bé públic, ja que la seva necessitat no és prou percebuda individualment pels diferents usuaris, i, tot i que la consideren important, en general no estan disposats a esmerçar-hi els recursos necessaris. L'eficiència del sistema d'orientació depèn de la capacitat dels agents de crear informació rellevant, de difondre-la i d'incorporar-la.

Amb relació a l'alumnat es pot dir que ni a l'ESO ni al batxillerat la funció d'orientació no està prou formalitzada ni professionalitzada. Hem de concloure que, malgrat els esforços, l'orientació professional a l'alumnat és una de les oportunitats de millora del sistema de formació. Si el sistema és conegut i els ponts estan assegurats, les decisions de l'alumnat es faciliten i es crea una cultura d'itinerari on el futur ja no està predeterminat i depèn de la persona, no d'una decisió puntual irremediable. Les tries perden solemnitat i el fet de canviar és possible i planificable. D'aquesta manera, la igualtat d'oportunitats percebuda en el temps es consolida. Probablement aquesta és la més gran contribució que es pot fer a la «dignificació» de totes les parts del sistema. L'orientació passa a ser-ne l'element facilitador.

Els ocupadors tenen dificultats per orientar la seva demanda: ocupadors individualment i sovint com a grup, a nivell general i territorial, no tenen una idea precisa sobre les seves necessitats formatives verticals, menys encara sobre les horitzontals, i molt poca de les proactives. A les administracions i als agents de l'espai de suport també els costa precisar i difondre les necessitats formatives bàsiques per professionalitzar, aquelles que tenen a veure amb la formació per a tota la vida o amb el desenvolupament personal i social.

Propostes

El nombre de desajustos que s'han desvetllat en el decurs d'aquests dos anys de feina, alguns de substancials i d'altres sense tanta importància aparent, és molt elevat, i el nombre de millores parcials suggerides és impressionant. Consegüentment, l'informe, que pretén ser el recull modelitzat de les opinions dels agents, ha de reflectir la necessitat del canvi, i a nosaltres ens toca proposar els instruments globals de la transformació. En resum, cal trobar camins que:

- Portin tots els actors a focalitzar la seva atenció sobre les tasques pròpies de la formació, cadascun als nivells que li correspongui. És a dir, que facin que les confrontacions i les energies s'esmercin en la direcció dels objectius de la formació i no en d'altres.
- Portin a fer que el sistema gestioni per si mateix la complexitat, sense més intervenció que l'estrictament necessària. Que ens orientin cap a la creació d'un sistema de senyals que faci que les necessitats es transformin tan directament com sigui possible en respostes formatives.
- De mica en mica els actors decisoris —que són legió— es vagin formant en els diferents aspectes que el seu rol exigeix dins la complexitat del sistema.
- Portin a anar rebaixant els inhibidors i desajustos propis del desconeixement dels objectius del sistema; és a dir, s'han de trobar els camins que ajudaran al canvi cultural i a la creació d'un model català de formació professionalitzadora.

Tot això requereix trobar uns eixos al voltant dels quals la transformació es vagi produint d'una manera gradual i creadora de sistema, per a la qual cosa es necessita temps.

Propostes parcials de millora

1. Enfocar la demanda cap a aquella formació que s'aliï amb els objectius de la formació en funció dels recursos, de manera que l'Administració pública garanteixi els itineraris formatius.
2. Anticipar programes de formació del treball per a l'alumnat que té intenció d'incorporar-se al mercat laboral en finalitzar els estudis de l'ESO.
3. Discriminar positivament per evitar les sortides no desitjades de l'ESO amb relació als centres concrets on se situa el problema. Potenciar la tutorització, l'orientació i l'acompanyament personalitzat. Incentivar la permanència del professorat en el centre, endegar una política de beques compensatòria del treball.
4. Redefinir fronteres entre subsistemes amb relació als PGS i l'FP. Augmentar la professionalització del sistema, augmentar les condicions que afavoreixin la flexibilitat i els recursos. Millorar la coordinació territorial per revisar els objectius i els nous reptes (immigració i canvis en el mercat laboral).
5. Convertir el FORCEM en un veritable motor de la formació continuada a Catalunya. Les decisions formatives i els pressupostos s'han d'adequar a les necessitats formatives de Catalunya com un tot.
6. Convertir la formació continuada en un eix important del sistema de formació per la via de la integració a la resta de la formació professionalitzadora.
7. Augmentar el reconeixement dels PGS, de l'FP i de la FC per la via de la validació i el reconeixement de les competències adquirides en el treball per tal d'ajudar als itineraris formatius.
8. Coordinar territorialment els subsistemes de l'oferta. Millorar els ponts entre subsistemes i fer possible itineraris complets, resoldre les diferents reentrades al sistema.

La suma dels subsistemes formatius compon l'oferta educativa; tanmateix, les proporcions en què la componen no són irrelevantes. L'oferta condiona notablement la demanda en més o en menys

importància segons les condicions geogràfiques. Les decisions en aquest sentit no són neutrals, i la demanda per part de l'alumnat no les corregeix. El balanç entre el batxillerat i els CFGM, i entre les diplomatures universitàries i els CFGS afavoreix els primers, l'oferta els prioritza. Les rèmores culturals de menystenir els oficis i un cert reforç dels mitjans de comunicació ho accentuen. El pas entre els CFGM i els CFGS és encara una dificultat afegida en els itineraris alternatius al batxillerat-universitat.

9. Continuar els esforços d'informació i orientació, continuar reforçant una personalitat alternativa de l'FP enfront del batxillerat, millorar la identificació dels CFGS en relació amb els primers cicles universitaris. Cal millorar la demanda a l'FPE, tot i l'important augment de recursos emprats per captar alumnes.
10. Millorar el ventall de titulacions en connexió amb les necessitats de la demanda dels ocupadors i de la societat enfront de l'FPE. L'oferta és massa uniforme als CFGM, les branques s'haurien de tipologitzar per poder millorar la definició d'objectius i la planificació docent, i fins i tot la seva publicitat. Ni els cicles formatius ni les diferents branques no es poden tractar de la mateixa manera. Cal millorar l'atenció vertical i horitzontal a les noves demandes del sector de les TIC. Cal posar atenció als continguts. De vegades, els continguts no concorden amb la professió a la qual pretenen servir. Cal millorar l'adequació territorial, aprofundir en la formació per a l'autoocupació, aprofundir en el desenvolupament d'actituds i valors.
11. Augmentar els recursos per a instal·lacions i infraestructures docents i millorar els ritmes d'assignació de recursos per a equipament tecnològic per mantenir-se al dia. Revisar la relació entre objectius i mitjans. Mantenir l'especialització dels centres en termes de recursos i buscar un equilibri en relació amb els alumnes per no perjudicar l'amplitud de l'oferta territorialitzada.
12. Posar atenció als aspectes millorables, com són la regulació de l'FPE nocturna per afavorir les transicions-inserció, la modulació, la formació del professorat, afavorir la consolidació d'equips, la flexibilitat i mobilitat, i les polítiques d'incentius.
13. Aprofundir en la garantia d'igualtat d'oportunitats quant a gènere, ja que encara hi ha professions d'homes i professions de dones.

14. Millorar els sistemes d'accés de discapacitats, de persones amb risc de marginació o exclusió, de persones de territoris amb població dispersa i allunyats de les concentracions urbanes.
15. Millorar, en termes de gestió i avaluació, el sistema d'indicadors detallats de la bondat del sistema en els seus diferents aspectes i de senyals per orientar l'acció. Els indicadors han d'incloure la satisfacció dels usuaris i del professorat cap amunt i cap avall, han de crear cultura de pacte entre el Departament i els centres.
16. Avançar decididament en el procés ja iniciat d'implantació d'un sistema d'assegurament de la qualitat dels centres de formació sobre la base de la millora permanent i impulsar la creació de centres d'excel·lència que siguin els referents en un determinat camp professional.
17. Incentivar la innovació facilitant mitjans, avaluant resultats i divulgant les bones pràctiques.
18. Aprofundir en el procés iniciat recentment d'autonomia dels centres sobre la base de la seqüència «objectius, recursos i rendició de comptes». La planificació estratègica pot ser una eina de canvi i d'aprenentatge.
19. Possibilitar que els centres tinguin la capacitat d'actuar com a predictors en el seu entorn en estreta relació amb els altres actors i el sistema d'informació i orientació establert, ja sigui territorial, sectorial o de camp professional. Els procediments administratius d'actualització de l'oferta sobre la base de programacions prèviament autoritzades, amb dotació específica de professorat i mitjans, són correctes però poc flexibles, i lents per donar resposta a les necessitats que canvien de l'entorn.
20. Potenciar els centres integrats. Molts dels desajustos observats en l'FPE, en l'FP i la formació continuada i fins i tot en els PGS semblen resoldre's gràcies als centres integrats. Les raons adduïdes són que els centres integrats possibiliten la transició acadèmica dels alumnes tot i millorar l'orientació, i proporcionen un aprofitament més exhaustiu dels recursos. Possibiliten massa crítiques i economies d'escala, afavoreixen la formació del professorat. És un camí per adaptar l'FPE a la formació continuada i viceversa, pot ajudar a la inserció-trànsit d'aquells estudiants que havien sortit del sistema educatiu reglat.

21. Potenciar accions de formació sobre el sistema educatiu adreçades als ocupadors on hom els sensibilitzi sobre la importància de la professionalització i sobre la seva participació i els beneficis que en poden treure, atès que el fet que els ocupadors coneguin l'oferta i intervinguin activament en diferents aspectes de la seva feina (orientació, currículums, etc.) és reclamat per tots els actors del sistema formatiu. Visites als centres i coneixement directe de la feina formativa i dels problemes que comporta la marginació i el fracàs per al mercat laboral, etc. són els instruments que cal fer servir. Les practiques a l'empresa amb els cursos de tutors, avaluacions, contacte amb el professorat, amb el centre, etc., (programa E+E, etc.) i la presència cada cop més intensa dels actors socials en les diferents comissions constitueixen també un element formatiu de primer ordre d'una cultura de la formació entre els ocupadors.
22. Flexibilitzar el sistema. Quant a l'alumnat, el sistema ha de permetre treballar i estudiar, les normes d'assistència, els calendaris també podrien trobar elements de flexibilitat, així com l'ensenyament nocturn i els exàmens. Pel que fa a les titulacions i als cicles, s'ha de facilitar la renovació de títols. La manca de flexibilitat del professorat és sovint vista com una restricció. El balanç és necessari i, el pacte, possible tant per a funcionaris com per als sotmesos a les respectives reglamentacions laborals. Les diferències entre titulacions i oficis també exigeixen diferents flexibilitats. Un exemple que ho fa evident és el de les pràctiques a les empreses: no és el mateix fer de pescador o de restaurador que treballar en una empresa que tingui horaris convencionals. Però potser el camp on la flexibilitat és més exigible és el de l'adequació de les titulacions i continguts a la realitat canviant de les exigències de la societat del coneixement.
23. Revisar el sistema d'orientació. Un sistema d'orientació òptim ha d'incloure els elements necessaris perquè la funció es faci a tots els nivells de la formació. Un sistema d'orientació ha d'integrar totes les necessitats d'orientació dels agents i, per tant, ha de ser el vector resultant d'instruments diversos —alguns de territorialitzats, altres de sectorials, alguns d'interns del sistema educatiu, altres de participats per tots els agents. Per a la construcció del sistema d'orientació s'haurà de menester temps, recursos i un període d'aprenentatge i generositat.
24. Integrar l'orientació en el sistema de manera que es produeixi de forma natural i que sigui finançada per la demanda. En aquella part

del sistema en què això no sigui possible caldrà el suport de l'Administració pública o d'agents socials o de l'espai de suport.

25. Possibilitar que l'orientació en els centres es faci des del començament del procés formatiu i durant el període d'escolarització obligatòria. Possibilitar que formi part del currículum obligatori, ja que és justament la «preparació per a la vida activa» i afavoreix la igualtat d'oportunitats. Possibilitar que s'incorpori a l'ensenyament post-obligatori i garanteixi la continuïtat de l'orientació als alumnes que abandonen els centres de formació. El sistema d'orientació s'ha de professionalitzar i els recursos humans a disposició s'han d'utilitzar d'una manera més eficient, facilitant la preparació adequada per a la funció i assegurant una estabilitat dels equips de persones que la porten a terme, especialment pel que fa a tutors de curs. S'han de potenciar les xarxes de cooperació entre tutors i professionals de l'orientació en general. Cal considerar les experiències en el món laboral i fins i tot durant l'etapa de formació obligatòria, així com abans d'arribar a l'edat laboral com a part del sistema d'orientació.
26. Considerar la millora del sistema formatiu com una externalitat econòmica de primer nivell, en relació amb el paper que tenen en l'orientació els altres actors —empresa i Administració— de la formació. Considerar les millores en els departaments de formació o en les deteccions de buits de formació com una prioritat. Considerar la participació en les tasques d'orientació a nivell territorial o sectorial en cooperació amb el sistema educatiu com una inversió i no com una despesa o com un servei socialment obligatori. Entendre la cooperació en l'orientació com una tasca professional i dedicar-hi recursos.
27. Elaborar catàlegs d'actualitat sobre les opcions de formació formal i no formal (inicial o reglada, ocupacional, continuada, etc.) i dels requisits d'entrada en cada cas. Informar sobre les diverses professions: perfils, requeriments de competències, exercici de l'activitat, responsabilitat, necessitat o demanda, etc. Informar sobre el mercat laboral, necessitats de les empreses, expectatives d'inserció, evolució de l'atur, possibilitats de mobilitat laboral, modalitats de contractació laboral, etc.

En aquest sentit és important conèixer el conjunt del dispositiu local d'inserció: serveis, oferta, recursos, programes i accions a l'abast per als diferents tipus de joves (possibilitats de derivació, etc.), contacte personal. El coneixement de bones pràctiques: plans d'o-

rientació, casos d'inserció laboral, itineraris de transició, etc. Formació específica i actualització de coneixements per a tot el que fa referència a la transició de joves, espais de formació i col·laboració en intercanvi d'experiències. Centres de recursos per a la transició. Usar les TIC per a l'orientació professional i la transició. Lligar el sistema d'orientació al del mercat laboral com una informació sobre les oportunitats formatives. Donar suport als observatoris i als estudis. Fer un ampli ús dels observatoris de la formació i del mercat laboral a tots els nivells, d'estudis sobre les previsions en les demandes de professions i de l'evolució en les demandes en competències professionals. Reforçar el rol dels pares i les mares en l'orientació.

28. Aprofundir en la formació dels tutors d'empresa i l'assegurament de la qualitat dels aprenentatges segons els plans d'activitat, en la línia de millora contínua. El volum anual d'alumnes en pràctiques ha anat en ascens i actualment se situa per sobre dels 35.000 alumnes i 12.000 empreses, amb una mitjana de tres alumnes en pràctiques per empresa. Les necessitats de realització de la Formació en Centres de Treball (FCT) han permès desenvolupar un original i eficient sistema d'intermediació entre la demanda final i l'oferta de serveis de formació professional, especialment amb el Consell de Cambres de Catalunya, el programa E+E, el Banc Integrat de Dades i l'Observatori de la Formació.
29. Adaptar-se constantment, perquè, ateses les característiques del sistema productiu a Catalunya, la distribució òptima sobre el territori així ho requereix. Per tant, el seu èxit depèn de la capacitat del sistema d'orientació, d'avaluació, i d'encertar el nivell de subsidiarietat, de la qualitat de les decisions dels agents sobre el terreny i, òbviament, d'aconseguir que el grau de flexibilitat del sistema ho permeti. Els recursos són també una peça clau en l'adequació. Els recursos s'han de distribuir òbviament amb els criteris de neutralitat i transparència. Tanmateix, els recursos no es poden distribuir linealment. Les aportacions de recursos s'han de correspondre amb les necessitats evitant criteris aparentment neutrals (massa crítiques, economies d'escala focalitzades als costos, etc.) i prioritzant rendiments demostrables territorialment.
30. Organitzar l'oferta formativa en «campus de formació professional», tenint en compte la dispersió de la població de Catalunya en

uns radis relativament curts i ben comunicats, i aprofitant alhora les oportunitats de les TIC per a aquelles zones en les quals, a causa de la seva dimensió, no sigui possible l'establiment de centres integrats.

Per tal que la transformació sigui possible, entenem que la millora s'ha de basar en els principis següents:

- Assumir la complexitat i assumir també que si el que es vol és un sistema formatiu professionalitzador que sigui modern, flexible i adaptat, la complexitat no és tan sols inevitable, sinó desitjable.
- Assumir que la paraula que defineix la mecànica de transformació no és «canvi radical» sinó «millora contínua» o «ajustament» o «adaptació contínua».
- Crear un marc de relacions entre els actors *a posteriori* i no *a priori*. Un marc que faci prevaler el criteri de participació, d'objectius, de rendició de comptes i, lògicament, amb la corresponent autonomia en cada nivell de responsabilitat.
- Entendre que la paraula no és tant planificació vertical com coordinació, gestió directa, flexibilitat i adaptació contínua del sistema. Acceptar que la planificació a llarg termini és necessària per saber on anem i per reforçar la visió, però no per gestionar el sistema. Acceptar la planificació estratègica dinàmica com a eina de transformació en els diferents àmbits perquè ens ajudi a organitzar la mecànica d'objectius compartits, la rendició de comptes i les seves conseqüències, i no com un procediment *top-down* per encotillar els agents.
- Anar a una visió de l'oferta formativa, tan conjunta com sigui possible, basada en consideracions d'experteses i recursos i amb l'àmbit territorial com a eix d'actuació.
- Assumir la no-homogeneïtat territorial en la distribució del sistema productiu a Catalunya i, per tant, la necessitat de la definició flexible de l'àmbit territorial de formació i de la coordinació en cada àmbit. Establir un marc de competència adaptat a les necessitats del territori.
- Posar una atenció permanent a l'harmonització del model amb Europa.
- Preservar l'àmbit de competència català.
- Aconseguir que les administracions deixin camp per córrer als diferents actors amb generositat, assumint el paper de lideratge, *gouvernance* i responsabilitat de la regulació i, alhora, deslligant els seus papers d'oferents dels de governants.
- Assegurar la coordinació entre els departaments de la Generalitat que siguin competents.

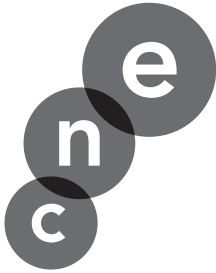
- Acceptar els principis de transparència, participació i neutralitat.
- Assegurar la catalanitat del sistema.

Per tant, proposem, en un termini de quatre anys:

31. Crear el sistema d'orientació a tots els nivells, tan complets i participatius com sigui possible, amb tota la bateria d'instruments i a tots els nivells. El sistema d'orientació ha de ser congruent amb el model català de formació professionalitzadora.
32. Aprofundir en la creació i difusió d'informació qualificada. Crear el sistema d'avaluació voluntari/obligatori participatiu a tots els nivells, amb els indicadors pertinents.
33. Crear uns mecanismes de coordinació tan generosos com sigui possible entre els actors als diferents nivells: departaments implicats, administracions locals, agents socials, cambres de comerç, sistema educatiu, pares i mares, empreses, etc.
34. Crear un sistema d'informació compartit i distribuït per a la gestió del sistema, acompanyat d'instruments participatius, com poden ser els plans estratègics, la gestió de la qualitat, els contractes programa, etc.
35. Assegurar un sistema d'innovació.
36. Anar adequant la regulació normativa de detall durant el procés, evitant rigideses.
37. Crear aquelles comissions i organismes pont, resposta i proposta que calgui en cada moment.
38. Anar afegint recursos al sistema depenent dels objectius i la rendició de comptes.
39. Millorar el marc competencial amb relació al territori des de la preservació del marc competencial per Catalunya. Aplicar el principi de subsidiarietat de la manera més profunda possible. Construir un mapa territorial flexible.
40. Definir, pactar i precisar el model català de formació professionalitzadora. Extreure'n les línies més significatives per tal que sigui entenedor, comunicable i finalment assumit pels actors.

41. Endegar un programa de comunicació interna i externa al sistema «eficaç» basat en la proactivitat i en la participació i la transparència. Una comunicació que generalitzi una percepció de les missions particulars, de grup i institucionals i que difongui el model català de formació. És a dir, la creació d'una cultura en la direcció dels objectius personals, econòmics i socials.

L'Administració ha de liderar el procés en el seu paper de *gouvernance* redefinint els seus papers com a representant de les demandes que la societat fa al sistema, més enllà de les necessitats manifestades pels alumnes i ocupadors. Ha d'assegurar aquells components de la formació que, en qualitat de béns públics, són poc exigits pels diferents demandants, separant les seves responsabilitats com a organitzador de l'oferta i com a oferent a diferents nivells.



Debat sobre el sistema educatiu català.

Conclusions i propostes

**Secció v: Avaluació d'aprenentatges
i orientació**

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Joan Mateo i Andrés. Catedràtic de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Investigació de la UB

Equip tècnic:

Sr. Manuel Álvarez i González. Professor titular de la UB

Sr. Jordi Casanova i Maturana. Professor titular de la UB

Sr. Joan Carles Hernando i Mercadé. Professor associat de la UB

Sr. Antoni Sans i Martí. Professor titular de la UB

Sr. Antonio Latorre i Beltrán. Suport a l'equip tècnic

Sra. Eva Fita i Lladó. Suport a l'equip tècnic

Equip participatiu:

Sra. Elvira Borrell i Closa. Inspecció

Sr. David Fernández i Mari. Alumnat

Sr. Carles Lázaro i Hernando. Junta de directors de primària

Sra. M. Rosa Vergés Tubau. Junta de directors de secundària

Objectius, metodologia i activitats

Al voltant del mes de juny de l'any 2000, la Secció V va dissenyar un pla dividit en quatre fases i un objectiu específic per a cada una, que són els següents:

- Fase *descriptiva*: reconeixement de l'estat de la qüestió
- Fase *analiticodiagnòstica*: detecció de necessitats de millora
- Fase *de pronòstic*: recollida de propostes de solució a les necessitats detectades en les dues fases anteriors
- Fase *pública*: informació dels resultats del treball de la Secció a l'Administració i la comunitat educativa

Al llarg d'aquestes fases, la Secció ha portat a terme un seguit d'acions que han pretès assolir els objectius esmentats i que passem a descriure de manera més detallada.

Com a objectiu principal, durant la *fase descriptiva* es va intentar capturar la realitat mitjançant la incisió des de tres fronts.

En primer lloc, amb els fòrums penjats a la pàgina web de la Secció, en els quals es va dialogar amb la comunitat educativa per recollir les seves inquietuds en qüestions relacionades amb la temàtica de la Secció. En total s'han obert cinc fòrums, que han aplegat gairebé un centenar d'intervencions.

En segon lloc es van penjar dues enquestes a la web de la Secció. D'una banda, una pregunta sobre el tema de l'avaluació d'aprenentatges, i de l'altra, una segona enquesta tractava el tema de l'orientació i la tutoria educatives. Així, doncs, es tractava d'un parell d'enquestes que

durant sis mesos van romandre penjades en la pàgina web adreçades als professionals de l'ensenyament per tal de conèixer l'estat real de les esmentades pràctiques educatives. Podem considerar que la mostra va obtenir una resposta excel·lent, ja que hi va haver 560 professionals de l'educació que van respondre l'enquesta sobre avaluació, i 293 l'enquesta sobre orientació i tutoria.

L'estructura de les enquestes presentava els components següents:

- a. *Enquesta adreçada al professionals de l'educació sobre l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge*: descripció dels participants, el procés avaluatiu (avaluació inicial, avaluació formativa, avaluació sumativa i incidència de l'avaluació en el procés d'ensenyament i aprenentatge), coneixement i participació en els processos d'avaluació, comunicació a l'alumnat, a les famílies (informes escrits i orals, individuals i/o grupals) i periodicitat, satisfacció dels agents implicats (alumnat, famílies i professorat) i concepte d'avaluació.
- b. *Enquesta adreçada als professionals de l'educació sobre l'orientació i l'acció tutorial*: descripció dels participants, l'organització tutorial i el clima del centre envers la tutoria, la pràctica de l'orientació tutorial (temàtiques desenvolupades, importància atorgada i aportacions que se'n deriven), la formació dels tutors i la valoració de l'acció tutorial.

A l'últim, al llarg del segon trimestre de l'any 2001 es van dur a terme *entrevistes en profunditat* sobre les pràctiques avaluatives i orientadores a diferents col·lectius de vuit escoles d'arreu de Catalunya, triades vetllant per respectar la diversitat territorial i la diversitat de titularitat.

L'estructura de les *entrevistes d'avaluació dels aprenentatges* presentava gairebé els components de l'enquesta corresponent, seccionant-los per col·lectius i tenint presents les dues etapes educatives (primària i secundària):

- A les famílies: mitjans i grau d'informació sobre el procés d'avaluació, coneixements dels criteris, participació, equitat, repercussió, grau d'acord i suggeriments.
- Als caps d'estudis o coordinadors pedagògics, caps de departament, tutor i/o coordinadors de cicle i especialistes d'educació especial (els mestres d'educació especial a primària i el psicopedagog o mestre de

pedagogia terapèutica a secundària): descripció dels participants, el procés avaluatiu, coneixement i participació en els processos d'avaluació, comunicació a l'alumnat, a les famílies i periodicitat, satisfacció dels agents implicats i concepte d'avaluació.

- A l'alumnat: opinió sobre el grup, coneixement i participació en l'elaboració dels criteris, equitat, repercussió i mitjans i grau d'informació sobre el procés i, finalment, suggeriments.

L'estructura de les *entrevistes d'orientació i tutoria* presentava també els components de l'enquesta corresponent, diversificats per col·lectius i tenint alhora presents les dues etapes educatives (primària i secundària):

- A les famílies: percepció de la disposició del centre envers la tutoria, la programació, les responsabilitats i el temps dedicat, activitats treballades en la pràctica de l'orientació tutorial, opinió sobre la formació dels tutors i valoració de l'orientació i l'acció tutorial.
- Als caps d'estudis o coordinador pedagògic, caps de departament, tutor i/o coordinadors de cicle i especialistes d'educació especial (els mestres d'educació especial a primària i el psicopedagog o mestre de pedagogia terapèutica a secundària): l'organització tutorial (disposició del centre, programació, responsabilitats i temps dedicat), la pràctica de l'orientació tutorial, la formació dels tutors i la valoració de la tutoria.
- A l'alumnat de secundària (el de primària no va ser entrevistat): percepció de la disposició dels tutors envers l'orientació i la tutoria, la planificació i programació, la coresponsabilitat en el procés, el temps que s'hi dedica, àrees temàtiques treballades en la pràctica, opinió sobre la formació dels tutors i valoració de l'orientació i l'acció tutorial.

Durant la *fase de diagnòstic* es van analitzar, interpretar i elaborar els informes a partir de les dades recollides en els fòrums, les enquestes i les entrevistes de la fase anterior.

Al llarg de l'any 2001, i paral·lelament a les accions anteriors, es van dur a terme taules rodones i, d'altra banda, vam participar en diferents esdeveniments organitzats per altres professionals en diferents indrets de Catalunya.

Pel que fa a taules rodones, podem esmentar al maig la celebrada a la Universitat de Vic; al juliol, la de l'escola d'estiu del Col·legi de Doctors i Llicenciats; a l'octubre, la de Lleida i, al novembre, la del Mu-

seu de la Ciència de Barcelona. Al gener de 2002 es va celebrar una taula rodona a Mataró. En total hi han assistit unes 300 persones.

D'altra banda, es va recollir informació aprofitant actuacions d'altres col·lectius professionals. Durant l'any 2001 la conferència del professor David Nevo, de la Universitat de Tel-Aviv, en el mes de març; el Congrés de la FAPAES en el mes de maig a Sabadell, i la Junta de Directors de Primària i la Junta d'Inspectors al desembre. Al llarg de l'any 2002 hem assistit a les conferències organitzades per la Junta de Directors de Secundària, a la d'AMPA, a la d'EAP, a la de Degans i Caps dels ICE en el mes de febrer (juntament amb les seccions I i II de la CNE) i, finalment, a la reunió del Moviment de Renovació Pedagògica al març.

Aquestes accions van permetre recollir les opinions i els suggeriments dels diferents col·lectius de la comunitat educativa a l'entorn dels problemes reals que es produeixen a l'hora d'avaluar els aprenentatges i de fer l'orientació i la tutoria.

Un cop recollides les dades en la fase descriptiva (fòrums, enquestes i entrevistes) i en la fase diagnòstica (taules rodones, activitats amb experts i fòrums), es va procedir a fer una primera anàlisi creuada de la informació amb la finalitat d'arribar a propostes de millora concretes. És el que hem anomenat *fase de pronòstic*. La darrera fase, la *fase pública*, és la que encetem ara amb la presentació dels resultats del treball de la Secció.

Diagnosi i valoració

L'avaluació dels aprenentatges: anàlisi de la informació, diagnosi i valoració

L'avaluació dels aprenentatges constitueix l'element clau per justificar la qualitat de l'educació. Actualment tothom accepta el caràcter retroalimentador dels processos instructiu i educatiu i el seu paper central en la gestió de la millora de l'activitat de l'alumnat, del professorat i de l'escola.

L'acceptació d'aquesta funció d'eix vertebrador de la qualitat implica assolir canvis en profunditat en la concepció de l'avaluació, en el seu discurs i, sobretot, en les pràctiques avaluatives que es duen a terme en el context escolar.

La LOGSE va representar una transformació important en el pensament i la cultura avaluativa del nostre professorat, de manera que en la nostra indagació hem pogut constatar fets com els següents:

- El professorat concedeix una gran importància a l'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat i dedica una gran part de l'esforç a aquesta tasca i a la seva pròpia formació en el tema.
- Els professors coneixen, majoritàriament, el discurs avaluatiu i l'assumeixen intel·lectualment.
- L'ampliació de les modalitats avaluatives és un fet habitual en l'activitat dels professors. L'avaluació inicial o diagnòstica constitueix una pràctica molt comuna juntament amb la modalitat sumativa. No succeeix el mateix amb la formativa.
- Les juntes d'avaluació han passat a complir un paper molt important en el marc de l'activitat avaluativa dels centres.

- La majoria dels professors dissenyen i usen sistemes propis de recollida d'informació avaluativa de gran vàlua, encara que no sempre s'ajusten a criteris científics o de sistematicitat prou definits.
- La majoria dels centres tenen criteris avaluatius consensuats. Habitualment estan establerts en l'àmbit del cicle en els centres de primària i a nivell de departament en els de secundària.
- Els sistemes d'informació escrita als pares i als alumnes s'han enriquit molt en els darrers anys amb la inclusió de més informació, més variada i de caràcter més qualitatiu.

Malgrat això, la realitat que hem trobat també estava caracteritzada pels aspectes següents:

- L'absència d'un model global d'avaluació de l'alumnat.
- Una avaluació no explícita i clarament vinculada a objectius d'aprenentatge prèviament establerts.
- Una avaluació mancada de reflexió i explicitació respecte del procés d'elaboració o selecció dels instruments que usa per recollir d'informació.
- Una avaluació controlada exclusivament pel professorat, sense, pràcticament, cap mena de participació de l'alumnat ni d'altres agents involucrats.
- Una avaluació concebuda com a tasca individual de cadascun dels professors sense cap mena de model d'acció cooperativa.
- Una avaluació deficientment regulada pel que fa als drets i deures de l'alumnat i del professorat.
- Una avaluació deslligada dels processos de gestió de la qualitat de la docència i del centre.
- Una avaluació poc compromesa amb els processos de desenvolupament de les habilitats transversals fonamentals per afavorir l'equilibri personal i la integració social de l'alumnat.
- Una avaluació no orientada a l'anàlisi i construcció d'aquelles competències bàsiques necessàries per a la resolució de problemes de la vida real.
- Una avaluació allunyada dels principis que informen el tractament de la diversitat de l'alumnat.
- Una avaluació transmesa i expressada a les famílies en uns termes que no proporciona el tipus d'informació més adient per intervenir adequadament en l'educació dels seus fills i filles i que tampoc no els ajuda a prendre decisions per millorar.

L'orientació i l'acció tutorial: anàlisi de la informació, diagnosi i valoració

En el context social actual, l'orientació i la tutoria s'han convertit en factors nuclears de la tasca educativa. No es pot concebre la missió de l'escola en termes bàsicament instructius; la diversitat i complexitat de l'entorn social i les cada cop més acusades limitacions familiars exigeixen respostes variades i flexibles davant de situacions cada cop més difícils de reconduir. Cal construir, sens dubte, i com a responsabilitat inherent a l'escola, respostes argumentades i sostingudes des de principis educatius globals.

L'escola, si es vol constituir com a espai mínimament protegit de les tensions del sistema, ha de generar complicitats entre tots els agents que operen en el marc educatiu i en l'entorn social i evitar el dramatisme de les fraccions que sovint es produeixen en la societat, les quals, quan es reproduïxen en l'àmbit escolar, impedeixen, de vegades violentament, tota acció educativa sostinguda i sostenible.

L'orientació implica una acció conjunta, global i integrada del sistema educatiu i la comunitat educativa. Consisteix en un procés fonamentalment educatiu d'ajuda a l'alumnat, concretat en les seves línies mestres en el Pla d'Acció Tutorial, i que abasta tots els aspectes del seu desenvolupament.

Hem pogut constatar mitjançant la nostra aproximació a la realitat dels centres i als serveis educatius percepcions i pràctiques com les següents:

- Els centres i el professorat valoren com a molt necessària la tasca orientadora i tutorial.
- La majoria dels centres tenen per escrit el corresponent pla d'acció tutorial.
- Els centres acostumen a tenir incorporades les figures del mestre/a d'educació especial en la primària i del psicopedagog/a en la secundària.
- Tots els grups classe tenen assignat almenys un tutor.
- Bàsicament disposen, per al desenvolupament de la tasca, d'una hora per a la tutoria en grup i d'una altra per a la personal.
- Existeixen, repartits per tot el territori, els equips d'assessorament psicopedagògic, que desenvolupen tasques de diagnòstic, teràpia als alumnes i assessorament als centres.
- Els equips directius estan plenament convençuts de la importància de la tutoria.

- La majoria dels centres fan servir la tutoria per impartir un conjunt de temes de caràcter formatiu transversal.
- Tots valoren molt positivament l'acció tutorial per a la resolució de conflictes i per a l'orientació acadèmica i professional.

Com a contrapartida, també hem pogut observar:

- El caràcter burocràtic de molts plans d'acció tutorial.
- La precarietat del sistema de selecció dels tutors.
- La manca de temps i recursos per al desenvolupament de la tutoria.
- La inexistència de departaments d'Orientació en els centres que dinamitzin la tutoria a tots els nivells del sistema.
- La manca de coordinació entre els diferents estaments que operen en l'acció tutorial.
- La falta d'implicació del professorat no directament involucrat en les tutories.
- L'absència en el currículum d'elements d'acció tutorial.
- L'allunyament de les famílies en els processos tutorialis.
- La insatisfacció interna dels membres dels equips d'assessorament psicopedagògic davant la naturalesa de la seva funció, davant l'estructura que tenen i davant els recursos de què disposen.
- La insatisfacció dels centres pels serveis que reben dels esmentats equips d'assessorament psicopedagògic.
- El sentiment de manca de formació específica que manifesten els tutors davant la seva funció.
- La manca de cobertura legal per tal de vehicular accions d'ajuda als centres i a l'alumnat per part dels serveis comunitaris.
- El desconeixement i la descoordinació que hi ha entre els tutors i els esmentats serveis, que impedeixen accions efectives i eficients amb l'alumnat.

Propostes

Tot plegat ens ha portat, després del corresponent debat amb els diferents col·lectius i a partir també de les pròpies reflexions dels equips tècnic i participatiu, a formular les propostes següents:

Propostes per millorar l'avaluació dels aprenentatges

1. Entendre l'avaluació com un procés global i integrador que ha de preveure diversos moments d'actuació: diagnòstic, formatiu i avaluatiu.

El professorat s'hauria de formar en el disseny d'avaluacions formatives i en el seu ús per tal d'incidir en la millora del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

2. Aclarir als centres els criteris (estàndards) avaluatius per a cadascuna de les matèries i els globals per al seu tractament integral, així com els seus nivells d'assoliment.

En la fixació dels criteris i nivells d'assoliment s'haurà de tenir en compte la naturalesa general de cadascun dels cicles i la naturalesa específica de les diferents assignatures.

3. Regular dins la pràctica educativa de cadascuna de les matèries la corresponent retroalimentació dels processos d'ensenyament i aprenentatge a partir de l'anàlisi dels resultats avaluatius. Forma part de la tasca del professorat la reflexió conjunta amb els alumnes per tal d'orientar-los adequadament.
4. Orientar la retroalimentació de l'alumnat amb vista a millorar-ne el rendiment, al desenvolupament personal i a l'estimulació dels pro-

cessos d'aprenentatge autònom. L'avaluació ha de servir fonamentalment per estimular la capacitat i el desig per aprendre i ha d'aportar elements bàsics de desenvolupament i enriquiment de la pròpia personalitat. El professorat és el màxim responsable de dur a terme aquest objectiu.

5. Aconseguir que l'intercanvi d'informació avaluativa de l'alumnat constitueixi una acció perfectament establerta en la pràctica de l'acció tutorial entre els tutors implicats, en el moment del canvi de curs, molt especialment quan impliqui canvi de cicle, ensenyament o centre. El pla d'acció tutorial haurà d'establir la naturalesa d'aquest intercanvi i, els òrgans de govern i coordinació, el seu compliment.
6. Constituir les juntes d'avaluació com un espai de reflexió i de decisió col·legiada respecte de tots i cadascun dels components de l'avaluació i de les seves conseqüències.

L'Administració i els centres hauran de regular el seu funcionament de manera que puguin atendre degudament els objectius assenyalats.

El professorat haurà d'aprendre a treballar col·legiadament en el marc que ofereix la junta. Aquesta hauria de dotar-se d'un caràcter marcadament dinàmic per tal de servir d'element catalitzador dels processos de canvi de la cultura avaluativa del centre en el seu conjunt i del seu professorat en particular.

7. Estimular la participació de l'alumnat i les famílies en l'avaluació dels aprenentatges com a element clau per estimular els processos d'apoderament (*empowerment*).

L'apoderament o apropiament fa referència, en aquest context, a la necessitat que l'alumnat (i la família mateixa) faci seus els processos avaluatius, entenent que constitueixen els instruments més poderosos de què disposen per orientar degudament la seva capacitat d'aprenentatge.

Tutors/es i professorat i les associacions de pares i mares haurien d'estimular aquest tipus de procés.

8. Vetllar per la formació del professorat en els elements conceptuals i tècnics que envolten l'avaluació i incentivar-la.

L'avaluació moderna constitueix una activitat complexa que mira de cercar respostes a realitats molt sofisticades. Implica uns coneixements profunds respecte d'un conjunt de continguts conceptuals i tècnics que necessiten una àmplia reflexió i estudi.

L'Administració haurà d'estimular la formació del professorat en el marc del centre mateix i d'acord amb les seves necessitats més específiques. Aquesta formació es podrà complementar amb altres activitats externes i amb una bona selecció de materials d'estudi i abundants exemplificacions.

9. Promocionar, des de l'Administració, la creació i el desenvolupament de materials avaluatius com a elements d'ús del professorat i com a exemplificacions per enriquir la seva reflexió i tasca avaluadora.

Els models formatius més avançats, en temes relacionats amb la construcció de materials avaluatius, fan servir l'exemplificació com a fórmula ideal per a la formació del professorat.

Tot i això, la complexitat de la tasca exigeix una aposta molt forta de l'Administració per la selecció d'equips creadors dels materials, pel control de la seva qualitat i per la seva difusió lligada a altres materials formatius que assegurin la correcció en l'ús.

10. Estimular l'intercanvi d'experiències i bones pràctiques avaluatives entre el professorat del mateix centre o de diferents centres (*benchmarking*).

Cada cop més es busca l'intercanvi entre centres i professorat d'experiències, materials, etc. mirant de compartir les anomenades bones pràctiques. L'establiment d'espais comuns de millora ajuda, d'una manera molt empírica, a la definició de qualitat educativa.

Els CRP podrien tenir un paper fonamental en la promoció d'aquests tipus d'iniciatives.

11. Introduir i regular el seguiment personalitzat dels processos de millora derivats de l'avaluació en el marc de l'acció tutorial.

Un dels punts clau de contacte entre avaluació i tutoria se situa en el marc del seguiment personalitzat de l'alumne/a com a resultat de l'avaluació.

El tutor/a procurarà ajudar l'alumnat en el procés de reflexió personal derivat del coneixement dels resultats avaluatius i orientarà l'acció a potenciar la capacitat d'aprenentatge de l'alumne/a i al seu creixement personal.

És probablement en aquest àmbit on caldria situar una gran part de l'avaluació i formació de les actituds i valors dels alumnes.

Aquesta activitat haurà de quedar reflectida en el pla d'acció tutorial, on haurà de quedar establert el sistema d'intervenció i el tipus de responsabilitat del professorat en el tema.

12. Establir institucionalment la connexió entre els processos avaluatius i l'atenció a la diversitat en el context de l'acció orientadora del centre.

La informació avaluativa ha de tenir un paper fonamental en l'establiment dels models d'intervenció amb els alumnes amb necessitats educatives específiques. L'avaluació permet objectivar i racionalitzar la presa de decisions.

Els centres hauran de crear les condicions necessàries per recollir i sistematitzar la informació avaluativa més adient per a aquest tipus d'alumnat i vehicular la seva utilització en la presa de decisions.

13. Millorar els processos sistemàtics de comunicació de la informació avaluativa per tal que aquesta sigui rellevant, entenedora i orientada a la presa de decisions. Mantenir degudament informats tots els agents significatius i implicats de la comunitat educativa.

Els centres hauran de regular sistemes i calendaris d'informació per a tots els agents implicats en l'avaluació (pares, mares, tutors/es, professorat, caps d'estudis, etc.) per tal d'explotar al màxim la informació avaluativa.

La informació hauria de tenir un caire diferent segons quin sigui el col·lectiu afectat, per tal que sigui útil per a la corresponent presa de decisions, orientada evidentment a la millora.

14. Vetllar, des de l'Administració i els centres, per l'existència i bon ús d'un reglament que reguli els drets i deures de tota la comunitat amb relació a l'avaluació.

L'avaluació ha de ser un procés tècnicament correcte, però també transparent i just. Ha de gaudir d'un caràcter ètic inapel·lable. L'Administració i els centres hauran d'esmerçar els mitjans legals i operatius necessaris per garantir aquesta opció. L'instrument que reguli el procés haurà de ser públicament conegut.

15. Inserir degudament l'avaluació dels aprenentatges en el marc dels processos d'avaluació interna i externa dels centres i dels plans estratègics.

L'avaluació dels aprenentatges no s'ha de concebre com un element al marge de les altres actuacions orientades a la gestió de la qualitat dels centres. Només degudament inserida en els altres processos de qualitat podem desenvolupar adequadament la seva potencialitat.

Propostes per millorar l'orientació i l'acció tutorial

16. Aclarir i desenvolupar el model organitzatiu i funcional de l'orientació i l'acció tutorial en els centres educatius (infantil, primària i secundària).

Per tal de donar resposta a les noves necessitats de l'orientació i l'acció tutorial, l'Administració educativa ha de desenvolupar un model organitzatiu i funcional de l'orientació educativa basat en tres nivells d'intervenció:

- L'acció tutorial
- El departament d'Orientació com a servei intern de cadascun dels centres
- Els equips de suport externs ubicats en la comunitat

Els departaments d'Orientació no haurien d'assumir les funcions del tutor/a, concretament la intervenció directa amb l'alumnat, i el mateix podríem dir dels equips respecte del departament. Aquells intervindrien en el centre per petició explícita d'aquest, bé perquè no poden assumir alguna funció o bé perquè necessiten un assessorament específic.

La regla d'or és que allò que es pugui fer des del nivell més proper d'on sorgeix la necessitat no es dugui a terme des d'un de més allunyat.

Caldria estimular una coordinació efectiva entre els tres nivells d'intervenció i aquests amb altres serveis educatius (Inspecció, centres de recursos pedagògics, etc.), per tal de fer operatiu l'ús dels recursos i presentar als usuaris una oferta unitària, coherent i complementària.

17. Reestructurar els equips de suport extern (EAP).

Cal encetar un període de reflexió amb els EAP, mirant d'analitzar i reestructurar les seves funcions. De la nostra indagació amb els interessats mateixos i amb els usuaris sorgeixen clarament les observacions següents:

- Necessitat d'un major grau d'especialització dels components d'aquests equips, la qual cosa requeriria plans específics de formació.
- Avaluació psicopedagògica dels alumnes amb necessitats específiques.
- Col·laboració i assessorament als tutors i psicopedagogs dels centres.
- Coordinació dels recursos educatius existents a la zona amb utilitat per a l'acció psicopedagògica.
- Coordinació amb altres serveis existents en el marc comunitari i de màxim interès per al desenvolupament de l'acció orientadora (socials, sanitaris, jurídics, sociocomunitaris, justícia, ocupació, etc.).
- Col·laboració en els plans de formació de tutors i psicopedagogs.
- Les seves funcions no han de ser concebudes merament com a puntuals o terapèutiques, sinó també com a proactives amb plantejaments clarament preventius i comprensius.

18. Crear els departaments d'Orientació de centre.

Els departaments d'Orientació han de constituir equips interdisciplinaris del centre i estan cridats a constituir les unitats organitzatives bàsiques des de les quals s'han de poder dinamitzar totes les accions tutorialis i orientadores. Les seves funcions bàsiques serien les següents:

- Donar suport a l'organització i a la gestió del centre.
- Orientar acadèmicament i professionalment. Ajuda i assessorament en els processos de transició acadèmica (itineraris educatius) i laboral (itineraris sociolaborals), mitjançant activitats a desenvolupar en el pla

d'acció tutorial (PAT) i en el propi currículum i mitjançant la informació, la intervenció directa i la col·laboració amb els equips educatius.

- Col·laborar en el disseny i elaboració del PAT, coordinar-lo i avaluar-lo.
- Col·laborar amb els diferents òrgans de direcció i coordinació del centre i coordinar amb els serveis educatius i d'orientació externs.

19. Definir les funcions i les relacions entre els diferents agents implicats en l'orientació i l'acció tutorial.

S'han de definir amb claredat les funcions i els àmbits d'actuació dels diferents implicats en l'orientació i l'acció tutorial. De fet, les diferents normatives legals ja les indiquen d'alguna manera, pel que fa als agents clàssics. Tot i això, caldria desenvolupar-les amb més precisió i fer un esforç addicional per tal de delimitar les responsabilitats d'altres agents que des de la perspectiva moderna de l'acció tutorial també hi haurien d'estar clarament involucrats, com ara els equips directius, la resta de professorat, les famílies, els agents socials, etc.

20. Dignificar la tasca del tutor/a.

L'Administració i els centres haurien de fer un esforç important per reconèixer el paper cabdal que estan cridats a tenir els tutors a l'escola com a dinamitzadors del procés educatiu.

És urgent traduir aquest reconeixement en fets i accions concretes, com podrien ser:

- Temps suficient per preparar i impartir la tutoria
- Formació adequada i continuada
- Suport intern i extern
- Facilitats per treballar en equip
- Recursos materials i docents
- Alliberament de càrrega lectiva
- Incentivació econòmica
- Valoració per a la promoció i la carrera docent

21. Regular els criteris que cal emprar en la selecció de tutors.

L'Administració i els centres han de regular els criteris personals i professionals pels quals se seleccionen els professors/es que han de dur a terme la tutoria. Entre aquests criteris hem d'assenyalar:

- Mostrar interès i motivació per exercir com a tutor.
- Posseir un conjunt de característiques personals afavoridores de la comunicació, la relació personal i la comprensió.
- Que faci prou temps que és en el centre i ser professor del grup classe.
- Seguir amb el grup com a tutor almenys dos anys.

22. Dissenyar plans per a la formació dels tutors.

La potenciació de l'acció tutorial exigeix, entre altres qüestions, una formació adient. Aquesta formació ha d'estar basada en la realitat pròpia i ha de preveure simultàniament les necessitats de desenvolupament personals i les del centre.

De manera estàndard es podria concretar en quatre grans àrees:

- Àrea de formació actitudinal. Desenvolupament d'actituds positives per afrontar la funció tutorial
- Àrea de formació teoricocientífica, que doni fonamentació a la pràctica tutorial
- Àrea de formació teoricopràctica, que proporcioni els recursos necessaris per resoldre problemes reals
- Àrea de formació per a l'avaluació i la reflexió, que aporti reflexió sobre la pròpia pràctica mitjançant la recerca aplicada

23. Integrar l'orientació i l'acció tutorial en el currículum.

Els nous paradigmes educatius consideren l'acció tutorial integrada en el conjunt del currículum. L'acció tutorial no és exclusiva del professor tutor, sinó que ha d'estar compartida per tot el professorat. Ha de constituir una tasca inherent a la docència i ha d'estar integrada en el currículum. L'acció tutorial és la dimensió formativa i professionalitzadora del currículum.

El procés tutorial ha d'estar indissolublement unit al procés educatiu: les funcions i objectius de l'orientació han de quedar assumits pels de l'educació.

Amb tot això, l'equip docent es converteix en l'agent natural de l'orientació. El programa d'estudis constitueix la via natural mitjançant la qual s'afronten els objectius de l'orientació.

24. Integrar l'avaluació i la tutoria en l'àmbit de treball dels equips docents.

El tutor és la figura clau per integrar els resultats avaluatius i la intervenció tutorial. Les sessions avaluatives hauran de ser especialment preparades pels tutors per tal d'involucrar tot l'equip docent en la presa de decisions i en el seguiment dels processos de recuperació i de millora de tot l'alumnat.

25. Elaborar un disseny transversal per a les àrees temàtiques de la tutoria.

Les intervencions orientadores i tutorials haurien de centrar-se a l'entorn de quatre grans àrees temàtiques:

- Orientació per al desenvolupament personal, acadèmic i professional
- Orientació en els processos d'ensenyament i aprenentatge (estratègies d'aprenentatge)
- Orientació per a la prevenció (desenvolupament d'habilitats socials, habilitats de vida, resolució de conflictes, educació emocional, projecte personal, autoconcepte i autoestima, etc.)
- Atenció a la diversitat (atenció a les necessitats educatives especials)

26. Estructurar racionalment la programació de la tutoria.

El centre en general, i l'equip de tutors i el departament d'Orientació en particular, han de planificar adequadament els programes d'acció tutorial:

- En vertical, indicant les àrees temàtiques que cal tractar en cadascun dels nivells educatius.
- En horitzontal, establint una adequada coordinació entre els diferents grups classe d'un mateix curs.

27. Crear i intercanviar materials específics per a la tutoria.

És molt important que l'Administració incentivi la creació i difusió de materials específics per a la tutoria. Els tutors necessiten la col·laboració d'altres especialistes que els proporcionin gran varietat de materials.

Els CRP haurien de col·laborar en la recerca i valoració d'aquests materials i facilitar l'intercanvi entre els existents elaborats per diferents centres i professorat.

28. Fomentar la implicació de la família en l'acció tutorial dels seus fills i filles.

Els centres i les associacions de pares i mares haurien de fomentar la implicació en l'acció tutorial dels fills.

Entre altres accions, es podrien preveure les següents:

- Fomentar la col·laboració de pares i mares que puguin actuar de mediadors amb altres de menys predisposats.
- Implicar, tant com es pugui, els pares i mares en tasques de suport, ensenyament i orientació dels fills.
- Informar, assessorar i orientar els pares i mares en assumptes relacionats amb l'educació dels fills.

Tot això es podria dinamitzar amb la creació (des de la col·laboració de l'Administració, les associacions de pares i mares i els centres) d'escoles de pares i mares, com a vehicle de formació permanent de l'activitat formativa familiar.

29. Potenciar la implicació institucional i de la comunitat educativa en l'acció tutorial.

L'acció tutorial és una activitat impossible de dur a terme de manera adient sense la implicació de tota la institució i la comunitat educativa. Tot això passa per:

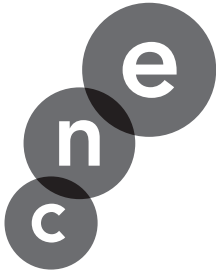
- Una major clarificació, reconeixement i suport institucional a l'orientació i l'acció tutorial.
- Que tot el centre i la comunitat assumeixi l'acció tutorial.
- Garantir al professor/a tutor/a una formació psicopedagògica continuada, suficient i adient mitjançant projectes de formació que s'ajustin a les necessitats de cadascun dels centres i del seu professorat.
- Crear les infraestructures necessàries que permetin consolidar els equips de tutors.
- Disposar de l'ajuda real d'especialistes de l'orientació i d'altres

professionals de la comunitat que facilitin la implantació de l'acció tutorial en els centres.

30. Coordinar els diferents serveis que actuen en el context de la comunitat.

L'Administració hauria de desenvolupar els corresponents convenis marc per tal d'establir un adequat nivell d'implicació i coordinació entre els diferents serveis que operen en la comunitat, l'acció dels quals és necessària en el context de la tutoria (educatius, socials, sanitaris, jurídics, laborals, etc.).

31. Dimensionar la funció tutorial com una tasca cooperativa en la qual han de col·laborar, encara que amb diferent grau d'implicació, un conjunt molt important d'agents de dins i de fora del centre (equips directius, equips docents, orientadors, tutors, EAP, pares i mares, serveis de planificació familiar, serveis sociolaborals, etc.), i que, bàsicament, ja hem anat assenyalant al llarg del nostre escrit de propostes.



Debat sobre el sistema educatiu català.

Conclusions i propostes

Secció vi: Ensenyaments artístics

Components de la Secció

Coordinador de la Secció:

Sr. Helio Piñón i Pallarés. Catedràtic de Projectes Arquitectònics de l'Escola Tècnica Superior d'Arquitectes de Barcelona (UPC)

Equip tècnic:

Sr. Marcel Ges i Torelló. Professor de l'Escola Massana de Barcelona.
Àmbit de visual i plàstica

Sr. Sebastià Bardolet i Mayola. Professor titular de la Universitat de Vic.
Àmbit de música

Sra. Amèlia Boluda i Julián. Professora del CEPA Oriol Martorell. Àmbit de dansa i teatre

Equip participatiu:

Sr. Josep M. Busquets i Galera. Consell Català de la Música

Sr. Frederic Gené i Ripoll. Administració local

Sr. Pau Monterde i Farnés. Direcció de centres específics

Sra. M. Lluïsa Paytubí i Aparici / Anna Segarra i Segarra. Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya

Sr. Francesc X. Santamaria i Balagué. Sindicats

Sr. Lluís Vila d'Abadal i Serra. Administració educativa

Objectius, metodologia i activitats

Objectius

La Secció VI de la Conferència Nacional d'Educació tracta els ensenyaments artístics (EA) en sentit ampli, és a dir, tant en el marc dels ensenyaments de règim general com en els de règim especial. La consideració dels EA no s'hauria de limitar als que pertanyen a aquest segon règim: els ensenyaments de règim especial tenen uns problemes específics i unes vies de solució particulars. Són precisament els ensenyaments de règim general els que, pel fet d'acollir una majoria d'alumnes que afrontaran la vida en societat sense cap altra formació —pel que fa a la pràctica i/o l'experiència de l'art— que la rebuda a l'escola, requereixen solucions de caràcter general que afecten el sistema educatiu en conjunt.

El paper subaltern que els EA tenen assignat en l'ensenyament de règim general té a veure amb una idea d'art generalitzada en la societat, que el considera un joc luxós i minoritari, clarament prescindible, a l'hora d'establir prioritats en la formació dels individus. La situació actual dels EA en els ensenyaments primari i secundari tradueix, probablement, un sentiment generalitzat entre els pares i les mares dels alumnes, sempre proclius a valorar, per damunt de tot, els que consideren sabers més profitosos per als seus fills, per raó de la seva dimensió utilitària i pràctica.

No és l'objectiu de la Secció proposar una teoria de l'art que desmenteixi la imatge banal que en tenen amplis sectors socials, però sí que està dintre dels seus propòsits comprometre les administracions educatives i els altres agents implicats en l'educació a debatre i difondre criteris que puguin fer que els EA assoleixin el seu sentit autèntic i vegin reconegut el paper cabdal que tenen en la formació integral de l'individu i, per tant, la seva incidència en la seva qualificació professional.

Per això, durant el mes de juny de 2000 la Secció es va proposar treballar amb la finalitat d'assolir els objectius següents:

- Estudiar la realitat dels ensenyaments artístics al nostre país, tant pel que fa a l'ensenyament reglat com pel que fa als ensenyaments de règim especial.
- Analitzar la informació sobre l'ensenyament de la música, de les arts visuals i del teatre i la dansa en els diferents nivells educatius.
- Conèixer el grau de satisfacció del professorat, dels alumnes, dels pares i mares i d'altres sectors de la comunitat educativa pel que fa als ensenyaments artístics.
- Conèixer el funcionament general dels centres específics.
- Recollir i catalogar projectes innovadors, realitzats o en curs, en funció de sectors i nivells, que per les seves característiques esdevinguin o puguin esdevenir referents socials i culturals de futur.
- Identificar els nuclis problemàtics pel que fa als ensenyaments artístics i conèixer la consciència que d'aquests hi ha en àmbits significatius del sistema educatiu.
- Endegar una reflexió sobre aquests problemes amb la participació d'experts, tant de la pràctica com en l'ensenyament dels diferents sectors de l'activitat artística.
- Obtenir les conclusions escaients de la reflexió per tal d'elaborar un document que, a més de descriure la situació actual dels ensenyaments artístics a Catalunya, faci un seguit de propostes que puguin ser escoltades a l'hora d'una eventual modificació de la legislació vigent.

Metodologia i activitats

Per tal d'elaborar un diagnòstic rigorós de l'estat actual dels ensenyaments artístics en el sistema educatiu català, la Secció ha recollit informació a partir de metodologies i activitats diverses, que han estat:

- Penjar quatre fòrums a la pàgina web de la Secció, que ha recollit l'opinió sobre algunes de les qüestions que han estat considerades clau. S'hi han registrat 115 intervencions.
- Elaborar una relació de persones significatives del sistema educatiu, pel que fa als ensenyaments artístics, per ser entrevistades amb el propòsit d'identificar la seva opinió sobre els conceptes bàsics sobre els quals s'hauria de plantejar qualsevol modificació dels procediments vigents.

- Realitzar les entrevistes a les persones seleccionades en l'apartat anterior.
- Elaborar el resultat de les entrevistes per tal d'identificar les idees fonamentals de cadascun dels entrevistats. S'ha obtingut un material que, per una banda, s'ha penjat a la web i, per una altra, ha constituït el punt de partida dels seminaris.
- Encarregar un estudi específic sobre l'estat dels ensenyaments artístics a diversos països europeus (França, Itàlia, Hongria, Suècia, Txèquia). L'estudi ha estat coordinat per Assumpta Valls (UAB) i penjat a la web de la Secció.
- Promoure un seguit de taules rodones en diferents punts del territori que permetin ampliar el debat a partir dels resultats de processar les entrevistes descrites en els apartats anteriors. S'han portat a terme un total de sis taules rodones (a Igualada, Badalona, Reus, Olot, Granollers i Tàrraga,) amb la participació d'unes 350 persones.
- Promoure uns seminaris per sectors artístics, amb la participació d'experts amb autoritat reconeguda, on s'ha aprofundit en la reflexió provocada per altres mitjans presencials i virtuals de què disposa la CNE. S'han dut a terme vuit seminaris, amb la participació d'unes 250 persones.

Diagnosi i valoració

En la fase de diagnosi hem observat que hi ha unes temàtiques comunes als tres àmbits artístics amb què ha treballat la Secció. Per aquest motiu hem optat per dividir el diagnòstic en cinc grans apartats, que són:

- Orientació general dels ensenyaments artístics
- El currículum i les competències bàsiques
- El professorat i la seva formació
- Els recursos
- Les administracions i els ensenyaments artístics

A banda d'aquests blocs, i atès que cada un dels àmbits objecte de la nostra reflexió presenta unes característiques i una problemàtica específiques, tractem per separat els àmbits de visual i plàstica, de música i de dansa i teatre.

Orientació general dels ensenyaments artístics

A partir de les intervencions públiques en el fòrum virtual, les diverses taules rodones i seminaris i les sessions de treball amb experts de reconeguda vàlua, s'ha recollit àmpliament la necessitat d'entendre, valorar, prestigiar i potenciar molt més els nostres ensenyaments artístics com a llenguatges instrumentals.

És evident que no s'ha sabut explicar culturalment ni socialment la importància i transcendència del llenguatge artístic com a eina de coneixement. En aquest sentit la diagnosi ha estat força clara i podem resumir-la a partir de la instrumentalitat dels EA i de la seva relació amb altres àrees.

Instrumentalitat dels ensenyaments artístics

Els ensenyaments artístics han estat concebuts tradicionalment com uns ensenyaments molt més propers als processos de l'expressió que no pas als processos del coneixement. Aquesta inèrcia històrica fa que socialment i culturalment es percebin, de manera general, com uns llenguatges no instrumentals, molt allunyats dels llenguatges clàssics imprescindibles, com poden ser les matemàtiques o la mateixa llengua, i associats massa vegades de forma recurrent i injustificada a l'entreteniment, l'anècdota festiva i folklòrica o la manualitat.

Aquesta manca de credibilitat instrumental comença amb la percepció que tenen els clastres escolars de les tasques que porten a terme els diferents especialistes vinculats als ensenyaments artístics al centre i posa fi a la visió tòpica de molts pares i mares enfront dels ensenyaments artístics (allò que és artístic és poc útil). Resulta imprescindible anar conformant una nova visió que doti, valori i prevegi els ensenyaments artístics com a llenguatges instrumentals necessaris per a la formació integral de l'individu.

La societat catalana, com tota societat avançada, ha de dotar-se dels instruments necessaris per formar ciutadans i ciutadanes més cultes, més independents intel·lectualment i amb esperit crític. És la garantia per desenvolupar un cos social més immune a certes actituds individualistes o asocials. I la formació, en aquests ensenyaments, com en molts d'altres, és fonamental.

Relació dels ensenyaments artístics amb altres àrees

S'explota molt poc la potencialitat transversal dels llenguatges artístics entre ells i entre els altres llenguatges instrumentals. Es fa palès que una transversalitat efectiva dels llenguatges artístics ha de passar òbviament pel reconeixement de la seva especificitat i valua com a llenguatges instrumentals.

En aquest sentit, la transversalitat que es reclama no rau en la realització esporàdica de lligams puntuals entre departaments o àrees, sinó que s'entén com una planificació curricular on la coordinació i trobada entre els llenguatges instrumentals sigui un model pedagògic al servei de la formació, el coneixement i els valors.

Es constata que existeix poca interdisciplinarietat entre els llenguatges artístics (visual, musical i de dansa). Aquest fet comporta un desa-

profitament de les sinergies artístiques, una manca de diàleg i cooperació entre els docents de les especialitats i poca imaginació i creativitat en el moment de planificar i dissenyar els mitjans per tal d'assolir els objectius curriculars. Una interdisciplinarietat efectiva afavoreix l'intercanvi d'experiències entre els docents, l'enriquiment disciplinari, un aclariment de les competències bàsiques que cal assolir i un més bon aprofitament del fet artístic.

El currículum i les competències bàsiques

La situació dels ensenyaments artístics en els currículums de les diferents etapes educatives és diversa segons la disciplina que tractem i segons l'etapa a què ens referim. Al marge que cada àrea artística faci la seva reflexió concreta sobre el currículum en els apartats posteriors, podem establir uns trets generals que també poden servir per apuntar algunes propostes comunes pel que fa als ensenyaments artístics. Si la música parteix, aparentment, de la situació més favorable en comptar amb l'especialitat des de primària, i visual i plàstica es queda amb especialitat a secundària però manté l'assignatura a primària; el teatre i la dansa són, sens dubte, les menys considerades, ja que es troben ocultes i disperses enmig de les diverses matèries curriculars establertes.

La primera reflexió seria justament la relació interdisciplinària entre els ensenyaments artístics i, al mateix temps, la relació d'aquests amb la resta d'àrees de coneixement. Cal, si volem un ensenyament tan integral i globalitzat com sigui possible, que puguem interpretar el currículum més transversalment i que les matèries artístiques, al marge del seu treball específic, esdevinguin eines instrumentals a l'escola. El treball de projectes comuns interdisciplinaris no hauria de ser una sobrecàrrega, sinó una fita.

La segona reflexió fa referència, en general, a la coherència i relació dels ensenyaments artístics en les diferents etapes. La repetició de continguts de música entre primària i secundària o el gran buit de la formació visual i plàstica a secundària per accedir al batxillerat artístic són un bon exemple d'aspectes que caldria esmenar. No cal dir que la presència del teatre viu una situació paradoxal, semblant a la que tenia la música fa vint anys, quan des dels ajuntaments i les AMPA se n'introduïa l'ensenyament al marge de la normativa vigent. També en aquest cas caldria assumir alguna decisió que portés al reconeixement d'aquest fet i a la possibilitat que els seus especialistes poguessin integrar-se en el sistema educatiu.

L'avaluació és també un dels punts clau que caldria millorar. La manca a primària d'especialistes de visual i plàstica o la mateixa independència que té l'especialista de música com a únic avaluador de la seva feina no garanteix uns resultats òptims en aquest sentit.

Finalment, podríem parlar de com el currículum incorpora les activitats que els ensenyaments artístics provoquen i que massa sovint queden com un afegit i un complement quan podrien ser una part fonamental dels objectius que es pretenen aconseguir.

D'altra banda, el desenvolupament i la definició d'unes competències bàsiques que tota la població escolar ha d'assumir és, sens dubte, un dels grans objectius que s'ha marcat la política educativa al nostre país. Si en un primer moment semblava que es tractava de concretar aquells coneixements i habilitats mínimes que hauria de tenir un ciutadà per no quedar exclòs en el futur de la societat i, en definitiva, que se li pogués garantir una integració mínima en el món laboral, de mica en mica s'ha anat ampliant i entenent que, més enllà de la supervivència material, l'escola hauria d'oferir unes competències que li permetessin, a més, viure amb dignitat personal i desenvolupar-se lliurement davant la societat a la qual pertany. A partir d'aquí cal entendre que els ensenyaments artístics, davant un món on la cultura visual, el mateix fet musical o els llenguatges corporals constitueixen elements d'una dimensió social, econòmica i cultural inqüestionables, han de formar part també de les competències mínimes que un ciutadà ha d'assolir per no quedar al marge d'aquesta mateixa societat.

El professorat i la seva formació

És una realitat que l'especialista, quan existeix com a tal, està poc format inicialment i que el seu posterior itinerari de formació permanent és fruit més d'apetències personals que no pas de les necessitats del projecte curricular i educatiu del centre. Massa sovint l'especialista se sent molt sol i considera que té poc suport de la resta de companys de claustre. La manca de credibilitat instrumental comporta que la incidència de les seves aportacions al gruix del projecte curricular resultin gairebé inexistents i quan ho són, resultin poc valorades. En la pràctica, pocs centres incorporen les oportunitats que deriven directament d'una concepció instrumental dels llenguatges artístics al seu projecte d'escola.

En les diverses activitats de la Secció, un dels missatges més evidents recollits en els debats és la importància de la formació inicial i perma-

ment del professorat (tant dels especialistes com dels mestres generalistes) per assegurar la qualitat i congruència d'aquests ensenyaments. S'ha constatat, doncs, que és molt urgent i important revisar-la i millorar-la.

El primer problema amb què ens trobem és la gran varietat que existeix en la formació inicial del professorat.

Es constata, amb preocupació, i concretament en l'etapa de l'educació primària, que les escoles de mestres o facultats de formació del professorat dediquen crèdits escassos i molt dispersos a la formació en la música, visual i plàstica, dansa i teatre, durant tota la diplomatura. Aquests crèdits resulten, a més, incongruents amb un pla global de formació artística.

En l'àmbit de la dansa, els crèdits queden repartits en més o menys quantitat, depenent de les diferents escoles de mestres, dins el currículum de música i el d'educació física. Els especialistes mateixos constaten la manca de professors especialistes que la imparteixen i el poc temps que s'hi dedica. Això fa que resti absolutament relegada i diluïda. Els crèdits de dansa, en general, no són coherents amb les necessitats d'aquests ensenyaments.

Pel que fa a visual i plàstica, sense especialitat, els mestres es formen escassament i gairebé exclusivament en la manualitat, de manera que deixen, tot i la manca de reconeixement administratiu, els continguts fonamentals per a màsters i postgraus.

En la formació inicial dels professionals dels ensenyaments artístics, en general, es detecta una falta de relació quant a la formació dels mestres i el posterior camp de treball real que tindran.

Pel que fa a la formació permanent, hi ha àrees, com la dansa o el teatre, on la formació permanent és molt insuficient.

S'ha detectat que no hi ha relació entre l'avaluació externa dels centres, en el camp dels ensenyaments artístics, i la posterior programació de la formació permanent relacionada amb les necessitats que s'hagin detectat a partir de l'avaluació.

Els recursos

Si bé la comunitat educativa manifesta públicament que s'ha avançat molt pel que fa als equipaments i la seva dotació infraestructural, enca-

ra existeixen avui massa centres molt mancats d'espais i eines adequats per a la correcta realització dels currículums obligatoris relacionats amb els ensenyaments artístics. Podem esmentar, a tall d'exemple, els precaris espais per portar a terme l'educació visual i plàstica, la manca de parquet o fusta en el gimnàs que garanteixi uns mínims per al desenvolupament del llenguatge corporal, o la manca d'una aula de música, on també s'imparteix sovint la dansa. De la mateixa manera, es recull que els mestres de primària i el professorat de secundària demanen recursos visuals i eines variades per impartir els ensenyaments artístics. Sovint el mestre i el professor utilitzen poc els centres de recursos i, quan els utilitzen, no hi troben allò que cerca.

En aquest sentit s'ha constatat que tant les infraestructures com els recursos varien molt segons els centres, però que els centres on hi ha estabilitat de professorat presenten més recursos. Tot sovint la manca de recursos incideix molt negativament en la interpretació del currículum per part del docent. La manca d'eines paralitza la creativitat, l'instrument més valuós de què disposa el docent per tal de transmetre coneixement, experiència, motivació i valors al seu alumnat.

Resulta, doncs, imprescindible equiparar infraestructures i recursos pedagògics en relació amb els llenguatges artístics i els seus aprenentatges. El fet de prestigiar i valorar els nostres ensenyaments artístics comença per proporcionar espais i recursos perquè es puguin desenvolupar òptimament.

Les administracions i els ensenyaments artístics

S'ha recollit àmpliament, a partir de les intervencions públiques, de les diferents taules rodones i seminaris i dels diferents agents de la comunitat educativa, la falta d'un sol interlocutor pel que fa als ensenyaments artístics. Si bé és cert que es tracta d'un àmbit on intervenen diversos sectors competents, queda palesa la necessitat de coordinar i aglutinar, sobretot l'Administració amb competències educatives a Catalunya, tot el que té a veure amb els ensenyaments artístics. La ciutadania es troba perduda a l'hora d'obtenir assessorament i informació.

S'ha detectat l'absència d'unes directrius bàsiques d'orientació sobre temes relacionats amb els ensenyaments artístics. Els mateixos professionals i centres manifesten la manca d'una estructura que serveixi de referent, que planifiqui i aglutini les diverses necessitats que aquests àmbits

comporten, per la peculiaritat de la seva idiosincràsia, amb equips multidisciplinaris que provenen de diversos sectors. La progressiva implantació de la LOGSE ha anat provocant un seguit de noves situacions, pel que fa als ensenyaments artístics, tant en l'ensenyament obligatori com en el règim d'educació especial, que encara no estan del tot resoltes ni normalitzades.

Les aportacions més innovadores que aquest nou model ha comportat en el camp de l'ensenyament artístic han implicat crear i canviar una sèrie de normatives que, en alguns casos, tenen un funcionament diferent que en la majoria dels ensenyaments, i que encara no estan prou ordenades.

En el cas dels ensenyaments de règim especial, hi intervé sovint més d'una administració, i això encara fa més complexa la coordinació i el correcte desenvolupament d'aquests ensenyaments, ja que alguns dels trams són d'una aplicació molt recent.

Àmbit de visual i plàstica

De la diagnosi efectuada sobre l'estat dels nostres ensenyaments artístics pel que fa al seu vessant visual, podem assenyalar el següent:

- Les arts visuals i audiovisuals defineixen una bona part de la nostra cultura. Cada vegada resulta més evident la gran quantitat d'activitat artística amb la qual convivim. Exposicions, fotografia, productes audiovisuals i multimèdia, il·lustració, premsa gràfica, escenografies teatrals, entorns de realitat virtual, productes de disseny, turisme cultural, etc. L'art i la cultura visual generen identitats col·lectives i conformen identitats individuals. Però els fenòmens visuals també generen ocupació i importants inversions econòmiques. Les administracions i les escoles han de tenir clar que l'ensenyament artístic ja no s'adreça tan sols i de manera exclusiva als *creadors i les expressions*, sinó també al futur *consumidor* de manifestacions i productes artístics, un consumidor que ha de disposar d'eines mínimes de judici i sentit comú, un consumidor que ha d'estar format. Les institucions educatives amb els seus objectius curriculars no poden oblidar en quin context projecten aquest currículum. Així, els departaments de Didàctica, responsables de la formació inicial i permanent dels formadors, demanen debats permanents i sistematitzats sobre els models educatius relacionats amb l'ensenyament artístic visual amb l'objectiu d'adequar el currículum a la realitat. Una realitat cada vegada més *actual i canviant*.

- L'ensenyament artístic visual haurà de poder ser protagonista fonamental davant els nous reptes socials. L'atenció a la diversitat, el multiculturalisme, la interculturalitat, la immigració, les noves tecnologies, la sostenibilitat mediambiental, la globalització o la feminitat tenen en l'ensenyament artístic visual una eina natural i un instrument adient molt valuós a partir del qual desenvolupar-se correctament en societat.
- La indiscutible instrumentalitat del llenguatge visual s'ha d'acompanyar amb més reconeixement horari, sobretot a l'ensenyament secundari obligatori, on la dotació horària que reben altres llenguatges instrumentals presents en altres àrees redueix visual i plàstica a les dues minses hores setmanals durant els quatre anys del cicle. Pel que fa a la pèrdua d'optativitat, fórmula tradicional que tapava aquestes mancances, també es fa palesa la incertesa i insatisfacció. Es considera molt i molt negativa la davallada dels crèdits optatius, ja que no tan sols desapareixen molts crèdits artístics visuals (fotografia, còmic, cinema, publicitat, etc.), sinó que aquesta desaparició afecta directament el nombre de places del professorat.
- Tot sovint la manca de reconeixement social de la instrumentalitat del llenguatge visual va associada al parany de la manualitat. La concepció del coneixement *manual* (que toca, ordena i desordena, embruta, dibuixa, esborra, taca, proposa formes, usa colors i textures, etc.) enfrontat maniqueament al *mental* (que pensa) encara resta força arrelat en la concepció dels processos de l'aprenentatge. S'imposa un nou model adreçat a la *comprensió* que depassi la futilitat del debat entre expressions i coneixements.
- La instrumentalitat del llenguatge visual ha de ser capaç de transformar-se en *transversalitat i interdisciplina*. Presència i contacte ja no entre disciplines artístiques amb sintonies i afinitats, sinó amb altres llenguatges instrumentals. Com complementa i interactua el llenguatge visual amb el corporal, el musical, el matemàtic o la llengua? En aquest sentit, es valora molt positivament un model d'ensenyament visual-artístic dissenyat a partir de la *cultura del projecte*. El treball sota la fórmula de projecte o tema (a la manera com es desenvolupa de vegades al cicle de primària) pot esdevenir un paràmetre i un mètode molt important per al binomi *instrumentalitat-transversalitat* del llenguatge visual. Tanmateix, i de manera generalitzada, s'entén i es valora positivament el dibuix com l'eina bàsica per al desenvolupament instrumental del llenguatge artístic visual. El dibuix i la seva pràctica esdevenen l'inici d'un itinerari que possibilitarà l'adquisició futura de més recursos i procediments més adequats pel que fa al fet artístic.

- La Secció ha recollit durant diferents debats públics la necessitat d'establir les competències bàsiques pel que fa a l'ensenyament artístic visual. Els arguments, més enllà de garantir unes avaluacions dels *mínims visuals i artístics*, fan notar que amb l'establiment de competències *es prestigia i valora socialment la importància i instrumentalitat del llenguatge visual*. Semblantment, l'alumnat acostuma a percebre les manifestacions artístiques com quelcom més propi de cerimònies luxoses i estranyes o com a activitats de lleure que no aporten cap mena d'actiu al seu procés formatiu. En aquest sentit, el fet de definir les competències bàsiques pot ajudar a trencar definitivament aquest parany que vincula, erròniament, l'ensenyament artístic visual a tot allò poc útil i prescindible.

Des de la Secció s'han diagnosticat dues vies possibles i convergents per tal d'establir les possibles competències bàsiques:

- Preveure els recursos i habilitats propis del llenguatge visual instrumental com a competències bàsiques.
- Preveure la comprensió, la creativitat i la imaginació com a competències bàsiques que cal assolir. L'ensenyament artístic visual pot proporcionar eines creatives per desenvolupar aquesta comprensió i creativitat en qualsevol àmbit. En aquest cas, l'ensenyament visual requeriria indicadors força transversals gràcies als quals es podrà relacionar el seu aprenentatge amb la comprensió i la creativitat.

L'especialista de visual i plàstica a l'educació primària

El no-reconeixement de l'especialista de visual i plàstica a l'educació primària ha estat un dels temes més recurrents i abordats durant el decurs de les activitats de la Secció. Mestres, escoles, departaments de didàctica de totes les universitats catalanes i ICE reclamen la figura de l'especialista de visual i plàstica. Resulta incomprendible que, havent-hi com hi ha les figures de l'especialista de música i educació física, encara no s'hagi implantat la figura de l'especialista de visual i plàstica.

La Secció vol destacar els aspectes següents:

- El professorat d'educació infantil i primària no disposa de recursos ni instruments per treballar amb èxit l'actual currículum de l'àrea de visual i plàstica. Manquen tallers i aules especialitzades. En la

pràctica, l'ensenyament visual i plàstic que es desenvolupa a l'escola està molt allunyat del objectius i continguts curriculars que proposa l'Administració educativa.

- L'especialitat esdevé no tan sols una garantia de la *capacitació laboral* i de *reconeixement social*, sinó també un *tractament global* de la instrumentalitat, la tècnica i el coneixement, elements indissociables que han de constituir l'educació artística visual. L'especialitat permet generar transversalitat efectiva amb metodologies i criteri.
- Cal definir molt bé la figura de l'especialista de l'educació visual i plàstica. Sovint ha passat massa vegades en l'àmbit musical, on l'especialista és una figura consolidada, que el mestre generalista delega en aquest especialista tots els continguts curriculars relacionats amb el fet musical. Això comporta un desaprofitament de les oportunitats de què disposa el mestre generalista per incidir complementàriament en el vessant artístic amb la consegüent pèrdua de transversalitat. La figura de l'especialista de visual i plàstica es pot concebre com un *agent dinamitzador* que relliga i fa efectiva, amb la seva activitat docent, la transversalitat.
- La definició de la figura de l'especialista ha d'anar acompanyada de la revisió del currículum de primària. No es pot dissenyar i implantar l'especialitat sense un debat profund amb relació als objectius i continguts curriculars. En aquest sentit es valora molt el treball sota la fórmula de *projecte*. El projecte, com a opció metodològica, pot valorar i mostrar els processos artístics, veritable banc d'assaig on relacionar la instrumentalitat, el coneixement i les habilitats.
- L'especialista ha de desenvolupar un paper fonamental en els clausures escolars incorporant coneixements, experiències i propostes al *projecte curricular de l'escola i al seu projecte educatiu*.

L'educació artística visual a secundària

L'educació artística visual durant l'etapa de secundària disposa actualment de molt poc prestigi i reconeixement social. Si bé a l'ESO existeix l'àrea de visual i plàstica i la figura de l'especialista, reconegut i amb formació específica, sovint als centres hi trobem unes infraestructures molt limitades, amb una mínima dotació horària (quatre crèdits per a quatre anys) i un perfil d'alumnat amb poca capacitat de relació davant la gran quantitat de continguts diversos que proposa aquesta etapa.

Pel que fa al batxillerat artístic LOGSE, hem de dir que és on veritablement es manifesten totes les mancances que l'alumnat arrossega d'e-

tapes educatives anteriors, la qual cosa dificulta l'assoliment dels objectius curriculars que aquest batxillerat proposa.

Els elements més rellevants pel que fa a la diagnosi de l'etapa secundària són els següents:

- A l'ESO es fa palès el dèficit de cultura visual, coneixements artístics i procedimentals en relació amb el que preveu el currículum de l'educació primària. Els coneixements artístics i visuals d'un alumne de 1r d'ESO estan molt allunyats dels mínims recomanables. Aquesta *fractura intercycles* es fa cada vegada més notable a mesura que progressem en l'etapa. En aquest sentit, la reducció d'optativitat no farà sinó agreujar-la encara més.
- A nivell infraestructural, el condicionament de les aules resulta insuficient per assolir els objectius i continguts curriculars. Aquesta manca d'espais i infraestructures adients comporta un efecte directe sobre la tasca docent, ja que obliga el professional a *rebaixar les expectatives i la qualitat de les activitats que pot programar*.
- La impossibilitat dels desdoblaments afecta la metodologia pedagògica de les arts visuals en un àmbit on el treball amb les relacions i la transversalitat resulta imprescindible. D'altra banda, el gran pes que tenen les *expressions* sovint fa oblidar la *necessària transversalitat del fenomen artístic visual*.
- Amb relació al batxillerat artístic LOGSE, preocupa la pèrdua dels crèdits de modalitat i els optatius, i també, com en el cas de l'ESO, les minses infraestructures i els escassos recursos de què disposen els instituts per afrontar amb èxit aquest batxillerat. Es reconeix la idoneïtat de les escoles d'Art i Disseny de Catalunya davant els instituts. Les escoles d'Art i Disseny, amb infraestructures adients, professorat qualificat, experiència en l'ensenyament de les arts i el disseny i sinergies culturals consolidades al llarg de molts anys de pràctica docent, han d'esdevenir un referent important per valorar socialment el batxillerat artístic.

Els ensenyaments d'art i disseny postobligatoris

Exhaurida fa ben poc la vigència del pla de 1963, que ordenava el graduat en Arts Aplicades i Oficis Artístics, l'ordenació dels ensenyaments d'Arts plàstiques i disseny LOGSE abasta actualment els cicles formatius de grau superior i la diplomatura, aquesta darrera encara no implantada a Catalunya. Pel que fa als ensenyaments postobligatoris, la Secció ha recollit els següents elements de diagnosi:

- El cicle formatiu de grau superior és un híbrid entre el batxillerat artístic i la formació professional, i presenta uns objectius d'especificitat tecnicopràctica molt elevada amb relació a la *lògica comprensiva i relacional* de les arts i el disseny. Dos anys, més un projecte final de cicle, com a mòdul de síntesi, sembla un període massa curt per formar amb èxit, específicament i terminalment, tal com proposa el currículum. D'altra banda, no està resolt l'itinerari de continuïtat entre els cicles formatius de grau mitjà i els superiors. Un alumne/a que finalitza el grau mitjà ha d'esperar dos anys i passar una prova d'accés (prova de més grans de vint anys) per tal de cursar els estudis del cicle formatiu de grau superior. En general, aquest alumne/a no està prou format per aprofitar els continguts del cicle superior i s'ha de baixar el nivell. D'altra banda, i pel que fa a l'itinerari entre el batxillerat artístic i els cicles formatius, trobem que pocs alumnes (aproximadament un 10%) decideixen iniciar un cicle formatiu de grau superior en Arts plàstiques i disseny.
- Es manifesta la incertesa sobre la implantació de la diplomatura LOGSE. En qualsevol cas, caldrà fer-ho sense duplicar ni sobreposar aquesta diplomatura amb l'oferta educativa actual dels cicles formatius de grau superior.

La formació en l'àmbit de les arts visuals fora de l'escola

L'escola com a agent formador mai no desenvolupa la seva tasca al marge del context sociocultural al qual pertany. Aquest context amalgamat i els seus canvis comporten, gairebé sempre, una allau d'incertesa en el si de la mateixa *institució escolar*. Sovint l'escola planifica unes coordenades d'actuació que resten poc operatives en relació amb el frenètic i fragmentari ritme que ofereixen els esdeveniments. Com s'ha de relacionar tota aquesta oferta vertiginosa i complexa amb la pràctica docent i la formació de les persones? La resposta no és fàcil, però en el cas de l'ensenyament de les arts visuals, l'única possibilitat consisteix a *garantir el contacte de l'escola amb la realitat artística*, encara que aquesta resulti canviant, massa veloç o massa inabastable. Aquesta realitat artística serà sempre, per definició i constitució, quelcom canviant, veloç i inabastable. Tan inabastable com els interrogants i les propostes dels creadors quan intenten explicar el món que ens envolta o com les interpretacions d'un espectador que intenti projectar quelcom de reconeixedor davant d'un producte artístic. La institució escolar no ha de patir por, ni restar tancada; tan sols cal que es predisposi a establir alguns lligams amb altres institucions i espais que acullen manifesta-

cions artístiques, formen el ciutadà i reflexionen sobre els fets i els processos propis del món de l'art.

De la diagnosi efectuada per la Secció amb relació als lligams de l'escola amb altres espais formatius en matèria d'art visual, podem assenyalar que:

- Les manifestacions artístiques contemporànies han difuminat els límits entre els llenguatges. Actualment el fenomen visual abasta productes artístics molt variats, amb distints suports, amb diversos nivells de complexitat i nombroses finalitats. Formar en aquestes coordenades requereix establir dinàmiques de cooperació escola-espais extraescolars. Aquests espais extraescolars són, finalment, els canals per on circula l'activitat artística i el lligam més valuós de què pot disposar un centre escolar.
- Es reconeix àmpliament el paper formador, actiu i indispensable dels espais extraescolars relacionats amb l'art visual. Museus, fundacions, centres d'art i centres cívics disposen, més enllà d'una voluntat de clientela o mercantil, de departaments pedagògics que programen activitats estables de formació. Malauradament, es constata el fet que les escoles empren molt poc aquests serveis, serveis que d'altra banda no beneficien tan sols l'alumnat, sinó que poden resultar molt profitables i rics per al docent mateix.
- De la mateixa manera que l'escola no ha d'esdevenir tan sols un consumidor passiu de les activitats més o menys recurrents que ofereix la dinàmica extraescolar, la formació extraescolar no pot suplir els continguts i actituds que ha d'afavorir i proporcionar l'escola. Cal preveure un lloc de trobada comú des del qual dissenyar estratègies complementàries que respectin la diversitat i les particularitats locals i que incrementin la col·laboració efectiva de l'escola i els espais de formació pel que fa a l'ensenyament de les arts visuals.

Àmbit de música

Una de les aportacions més innovadores de la implantació de la LOGSE, a partir del començament dels anys noranta, va ser la introducció de la música com a matèria troncal obligatòria en totes les etapes educatives juntament amb la regulació del seu règim d'educació especial. En realitat, a Catalunya partiem ja d'una situació de fet en què moltes escoles, gràcies a les AMPA i als ajuntaments democràtics, s'havien avançat en el temps i havien iniciat experiències tant d'incorporar l'ensenyament musical a l'escola obligatòria com de possibilitar l'accés a l'estudi d'un instrument i al mateix ensenyament musical des d'ofertes extraescolars

en unes incipients escoles de música que amb els anys donarien lloc a la xarxa actual.

La LOGSE crea l'especialitat de música a l'escola i, per tant, la figura de l'especialista. Hauran de passar encara tres anys abans que els nous especialistes formats a les escoles de mestres es puguin incorporar a la funció docent i, per tant, es crea la necessitat de cobrir les primeres places amb professionals provinents d'altres especialitats. El moment coincideix alhora amb les conseqüències de la davallada demogràfica i amb altres canvis significatius, com per exemple la desaparició del francès com a llengua estrangera en favor de l'anglès. Tot plegat contribueix perquè l'Administració opti per especialitzar i redistribuir els seus propis mestres afavorint i facilitant l'accés a les noves especialitats. La introducció de l'especialitat es farà esglaonadament fins a arribar a la totalitat de les escoles. Els mestres especialistes tindran, lògicament, una formació diferent depenent de la seva procedència i, en el cas de les primeres promocions universitàries, també de la universitat on hauran cursat els seus estudis d'especialitat.

Tot plegat fa que, al cap de deu anys, el panorama de la presència de la música a l'escola presenti una gran diversitat de situacions i on el fet més positiu és justament la implantació de la música a tots els nivells educatius. És, en canvi, més difícil saber com aquesta implantació ha aconseguit uns resultats concrets respecte als grans objectius que en cada etapa s'havia marcat la nova llei. En aquest sentit, la primera reflexió de la Secció referent a l'ensenyament musical és la necessitat de poder fer un estudi rigorós i científic de la situació real de la presència de la música a l'escola, un estudi que, més enllà d'estadístiques i xifres, d'altra banda sempre interessants, expliqués com s'està treballant, quina funció està assumint l'especialista en el seu centre, com viuen els alumnes el fet musical, quins coneixements i aptituds reals estan assolint, de quins recursos es disposa, quina incidència té la música en l'ensenyament obligatori en l'expansió de moltes escoles de música, quina relació existeix entre la música que es fa a l'escola i la música que els nois i noies viuen a l'exterior... Pensem que tot el que es pugui millorar en el futur s'ha de fer a partir d'un coneixement tan exhaustiu com sigui possible de quina és la situació real de l'ensenyament musical deu anys després que s'hagi introduït la reforma educativa.

El currículum i la música

Un dels debats més vius entre els professionals de les diverses etapes educatives és la vigència i actualitat del currículum. Novament, els canvis socials i culturals dels darrers anys imposen una nova realitat que fa replantejar qüestions que fa deu anys eren diferents. Aspectes com la centralitat de la cançó i l'audició, el paper del llenguatge musical, la creativitat com a procediment essencial, l'ús dels instruments musicals o informàtics... prenen un protagonisme sensiblement diferent del plantejament original. No cal esmentar el problema de la desconexió curricular entre primària i secundària amb la repetició sistemàtica de continguts en les diferents etapes o la funció d'uns crèdits variables cada vegada més reduïts a la mínima expressió, i tampoc el debat entre activitat musical i formació cultural amb el condicionant del paper cada vegada més definit de l'especialista en la seva funció d'animador i organitzador de festes, concerts i activitats a l'escola. Tot plegat pot fer variar els objectius que s'havien fixat en un primer moment. A tot això cal afegir-hi la percepció força estesa del currículum més com un referent d'aproximació que com una exigència a assolir. La relativa avaluació de l'alumnat amb l'únic criteri del mateix especialista que no té, ni per part del claustre ni de la Inspecció mateixa, elements on confrontar el seu treball, ajuden també a relativitzar-ne el valor. Sovint es repeteixen expressions com: «... amb els mitjans que tinc intento que els nens i nenes gaudeixin de la música i assoleixin uns mínims coneixements d'interpretació, repertori, llenguatge...», objectius ben interessants però que moltes vegades estarien més en l'àmbit d'unes competències bàsiques per definir que en el d'un programa una mica més clar i ambiciós que fos comú per a tots els nois i noies del nostre país. D'aquí neix la gran diversitat de resultats i la constatació que el currículum no garanteix una mínima homogeneïtat en els objectius assolits des de l'escola.

Al cap de deu anys de música a l'escola, segurament continuen essent vàlids els grans objectius que s'havien proposat: la vivència i sensibilització del fet musical, el coneixement elemental que en conforma el llenguatge, els factors culturals més rellevants que en configuren la història, la seva presència extraordinària en la nostra societat. Sabem, d'altra banda, i aquest és un aspecte que desconèixiem de bon començament, amb quins mitjans humans i materials s'ha dut a terme la implantació, la formació que reben els especialistes i la realitat social que viu ara l'escola. Seria un bon moment per ajustar i precisar alguns aspectes del currículum que el convertissin en una eina útil i eficaç al servei de l'e-

ducació i de l'escola, una eina que a la vegada servís efectivament per donar més coherència i sentit al conjunt del nostre sistema educatiu i evités, tant com fos possible, haver d'estar a mercè de trobar o no un bon especialista que sàpiga interpretar la bondat de l'actual currículum.

La formació del professorat en l'àmbit de música

Una de les conclusions més evidents dels debats i aportacions diverses que ha rebut la Secció és la importància de la formació inicial i permanent del professorat com a element essencial que pot assegurar la qualitat i l'èxit dels objectius que cal aconseguir. Més que obtenir mitja hora més a la setmana, o fins i tot que disposar de mitjans materials més bons —aspectes als quals no cal renunciar—, és primordial que els professionals tinguin la formació musical, la formació didàctica, la motivació i ambició professional, la imaginació i creativitat per assumir els reptes del dia a dia i adaptar-se als constants canvis que es plantegen a l'escola. Allà on hi ha un bon mestre, la música esdevé referent de l'activitat social i educativa del centre. Sortosament tenim exemples i experiències de feina ben feta, d'escoles amb grups corals i instrumentals que es converteixen en dinamitzadors del seu entorn, d'instituts amb programes d'integració d'immigrants a partir de l'activitat musical, de centres que es coordinen amb les escoles de música del poble o barri per oferir un veritable ensenyament integral. Hi ha, però, una altra realitat ben diferent: escoles on l'especialista es troba sol, on ningú, ni el claustre mateix, no valora la música com a matèria educativa, on l'única finalitat de la música és organitzar un festival espantós amb els èxits de l'«operació triunfo» del moment, i on, en definitiva, el que s'aconsegueix és justament la indiferència i fins i tot el rebuig de l'alumnat mateix.

En la formació inicial del mestre ja hem comentat el gran buit existent pel que fa a la formació musical dels mestres no especialistes, buit que té una repercussió negativa en la utilització instrumental de la música durant tota l'etapa de primària. Els actuals plans d'estudi de magisteri busquen més un perfil tècnic del mestre que no pas un perfil artístic i creatiu. Les expectatives d'allargar, finalment, els estudis de magisteri en un segon cicle universitari no sembla que canviïn tampoc aquest plantejament. Pel que fa pròpiament a l'especialitat, continua havent-hi el problema de l'accés obert sense la possibilitat que les universitats introdueixin una prova d'accés que asseguri una formació musical mínima, impossible d'assolir durant els tres anys de carrera per a aquells alumnes l'única formació musical anterior dels quals sigui la

que han rebut durant l'ensenyament obligatori. Certament, cada vegada hi ha més escoles de mestres que entenen que calen uns mínims i que no renunciïn a exigir als alumnes de primer el nivell que han previst. Això porta a moltes frustracions i al fet que, en realitat, la prova que no s'ha pogut fer *a priori* es produeixi, de fet, després del primer any de carrera. Però no totes les universitats tenen el mateix nivell d'exigència i, per tant, existeix una diferència excessiva entre els mestres especialistes formats a les diverses universitats catalanes.

Un altre aspecte de la formació inicial i permanent que podem destacar és la seva relació directa amb la realitat escolar. Hi ha dos aspectes que caldria assumir des de la formació perquè s'estan produint d'una manera molt general: el primer és la funció que està prenent l'especialista a l'escola com a animador musical i organitzador de concerts i activitats del centre; el segon és la presència, cada vegada més general, de l'especialista a infantil. En ambdós casos caldria que la seva formació, ja fos a la universitat o la que pogués rebre posteriorment, tingués en compte aquesta realitat i l'ajudés amb recursos, programes, didàctiques específiques, etc. per tal que no esdevingui una càrrega sobrevinguda sinó part integral de la seva feina.

La funció de l'especialista a l'escola

En els apartats anteriors ja ha anat sortint el tema de la funció, que més enllà de l'estrictament docent, està assumint l'especialista de música en el seu centre. És ben cert que aquest fet no hauria de comportar res que ja no fos implícit en la mateixa definició de l'especialista o en els objectius del currículum, però sí que és cert que no tothom assumeix de la mateixa manera aquest paper, d'altra banda tan important, que pot fer de la música l'eix vertebrador de la vida social de l'escola, convertir-la en motiu d'implicació i participació dels pares i mares i de presència en el seu entorn social més immediat.

Ja hem comentat com la presència de l'especialista ha fet, començant per la universitat mateixa, que el mestre generalista renunciï a utilitzar la música com una eina excel·lent de globalització i transversalitat, especialment en l'etapa de primària. En un exemple de la manca de coherència entre les diverses etapes que abans assenyalàvem, la música passa de ser matèria instrumental, diària i constant en l'etapa infantil, a tenir una presència mínima, d'una sessió o dues, anant bé, en el primer cicle de primària. L'especialista té aquí un paper clau. Serà la seva persuasió i la

bona disposició dels seus companys el que li haurà de permetre convertir-se en un veritable assessor musical del centre. La seva implicació en les reunions de cicles, programació d'activitats i sortides, la voluntat de coordinació amb les diverses àrees de coneixement on sempre hi ha la possibilitat i la necessitat d'usar instrumentalment la música, la confiança que pot transmetre ajudant el mestre tutor a fer cantar els alumnes o a fer qualsevol activitat musical a l'aula, serà el que definirà la seva funció i que permetrà que la música, més enllà de la seva petita parcel·la horària, tingui una presència molt més transcendent i útil en l'educació dels nois i noies.

Certament, hi ha nombroses dificultats per crear aquesta situació ideal. La primera continua essent el problema de la falta d'estabilitat dels equips de professorat i, per tant, la dificultat de fer projectes de centre a mitjà termini. En el cas de la música és molt significatiu. La creació de les places és relativament recent i, doncs, existeix una gran mobilitat. Generalitzant, no ens equivocariem gaire si afirméssim que allà on fa ja alguns anys que hi ha el mateix especialista, trobem una aula de música organitzada, amb els seus instruments, materials, ambientació i una dinàmica molt integrada al centre. Contràriament, les escoles en què hi ha més canvis d'especialista tenen molta més dificultat per consolidar materialment i personalment la funció de l'especialista. Una altra dificultat que ha sortit de manera reiterativa en els debats de la Secció és la sensació de solitud i de falta d'aixopluc professional que tenen els especialistes, fins i tot en el cas de trobar-se en un ambient favorable de claustre. A primària acostuma a haver-hi un sol especialista per centre i a secundària pot arribar a haver-n'hi dos. Aquesta falta de treball en equip, accentuada per l'autoexclusió per part de la majoria dels companys del claustre en tot allò que es refereix a música, porta molts especialistes a una sensació d'inseguretat i de frustració en la seva feina.

Ja hem comentat també, en parlar de la formació, com l'especialista s'ha anat introduint cada vegada més en l'etapa infantil. En aquest sentit, ens cal destacar dues qüestions: en primer lloc, la satisfacció i gratificació que per a molts especialistes comporta el fet de participar en aquesta etapa malgrat que no correspongui estrictament a la seva especialització; en segon lloc, els bons resultats aconseguits sobretot quan l'especialista treballa conjuntament amb la presència del tutor a l'aula.

Cal, doncs, després d'aquesta reflexió, entendre la música a l'escola més enllà del que és la seva programació curricular i el seu horari lec-

tiu, i facilitar a l'especialista els mitjans i recursos necessaris per assumir la funció de dinamitzador musical i assessor dels seus companys. Al mateix temps, cal donar-li la possibilitat de treballar coordinadament en equip amb altres companys, encara que no siguin del mateix centre.

La relació de l'ensenyament obligatori i les escoles de música

Un dels terrenys on es podria avançar més i que podria representar un element innovador en el panorama del nostre sistema educatiu és l'aprofundiment de la col·laboració i de la relació entre l'escola obligatòria i les escoles de música. En efecte, les escoles de música representen actualment un dels sectors més dinàmics i amb més iniciatives en el terreny de l'educació. La desreglamentació del nivell elemental ha obligat a buscar i definir una identitat i uns objectius molt concrets per servir els interessos socials i culturals del seu entorn. Més enllà de possibilitar l'accés posterior als estudis professionals de música, objectiu molt secundari, la seva funció s'emmarca, cada vegada més, en el terreny de la sensibilització, de la dinamització i de l'activitat musical entesa com a activitat social i participativa. Comparteix, per tant, amb l'escola obligatòria la seva finalitat educativa i esdevé així una prolongació i un complement ideal dels seus objectius. A partir d'aquesta constatació es fa necessària aquesta relació com una manera d'optimitzar recursos humans i materials i coordinar activitats i propostes. Si compartim objectius, compartim alumnes i compartim l'entorn social, per què cadascú ha de fer la guerra pel seu compte?

Més enllà de la voluntat de col·laboració, cal imaginació i respostes administratives que facilitin aquesta dinàmica. La rigidesa dels horaris lectius escolars, el problema de la responsabilitat civil, l'homologació d'aprenentatges equivalents, el cost complementari en una escola de música respecte a la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, la diferent titulació del professorat, etc., són inconvenients que només una bona disposició de l'Administració pot vèncer i eludir. Experiències com Vic o Fonollosa demostren l'interès i les grans possibilitats educatives que una bona relació escola / escola de música poden portar a la societat.

Un tema més concret és el dels ensenyaments integrats. El Departament d'Ensenyament, més enllà de l'experiència del CEPA Oriol Martorell, no ha gosat de fer una aposta per aquest tipus de centres malgrat l'interès i la demanda que el fet ha suscitat. No es tracta d'establir una gran xarxa d'escoles integrades, però sí almenys de repartir estratègica-

ment alguns centres al llarg del territori, que donarien sentit a l'experiència i podrien ser motor i referència tant per a les escoles de música com per a la música de l'escola obligatòria.

Pel que fa a secundària, s'han establert mecanismes prou interessants d'exempció de crèdits variables a estudiants d'escoles de música. La proposta, però, es queda curta, i és igualment injusta per a l'alumnat que, tot i estudiar música, no té la sort de comptar amb una escola autoritzada de grau mitjà o per a aquells alumnes que simplement han decidit no fer la prova d'accés a grau mitjà però que continuen dedicant un temps considerable a uns estudis que inqüestionablement igualen, com a mínim, qualsevol crèdit variable dels que es puguin oferir. També podem esmentar, en un altre exemple, l'absurditat que representa per a la majoria dels alumnes d'una escola de música el fet d'haver de cursar obligatòriament el primer crèdit comú de música de secundària on tornen a repetir, novament, el que ja han fet doblement a primària i a l'escola de música.

Les escoles de música i els conservatoris

L'ensenyament musical, pel que fa al seu règim especial (escoles de música i conservatoris), es troba encara en un procés de regulació que està essent massa llarg i que ha mostrat ja els primers defectes. Novament, la implantació de la LOGSE va comportar un avenç important com no s'havia vist fins aleshores. L'ensenyament musical s'incorporava al sistema educatiu i per primera vegada l'Administració es responsabilitzava de la seva planificació i del seu finançament. El fet va implicar un veritable revulsiu per establir i consolidar escoles que ja estaven funcionant per iniciatives municipals però que sovint treballaven en condicions que fregaven la il·legalitat. D'aquesta manera es manifestava tota una realitat que fins aleshores estava molt oculta i que apareixia amb força i iniciativa en el panorama educatiu. Es creen les primeres associacions i, en general, es produeix una interessant mobilització de tot el sector.

Després d'aquest primer moment s'entra en una etapa d'estancament i de frenada de tot el procés. Els esforços del Departament se centraran exclusivament en la creació de la futura Escola Superior de Música, i tota la problemàtica del nivell elemental i el seu finançament o la discussió sobre el grau mitjà i la seva finalitat quedarà aparcada. Les noves escoles municipals autoritzades no rebran finançament per manca de recursos; escoles d'iniciativa privada, que continuen fent veri-

table feina de suplència, esperen pacientment alguna resposta; i fins i tot la figura de l'assessor d'ensenyaments artístics de la Conselleria desapareix discretament. Tot plegat fa que aquesta dilació en el temps de respostes i solucions provoqui una situació cada vegada més enrarida que caldria desllorigar amb urgència a fi de no malmetre les magnífiques expectatives que, en aquest terreny, s'auguraven.

Apuntem com a primordials dos aspectes: el primer, el finançament de les escoles de música massa condicionat al compliment d'uns programes d'ensenyament que no totes les escoles comparteixen i que, en definitiva, vénen a reglar uns ensenyaments que per naturalesa són no reglats; el segon, la situació dels estudis de grau mitjà. Aquí es constaten alguns fets que haurien de fer reflexionar i portar a un replantejament general de tota aquesta etapa: en primer lloc, la dificultat de definir a una edat molt prematura (dotze anys) el futur professional de l'alumnat; en segon lloc, el greuge comparatiu que comporta l'actual distribució territorial dels conservatoris per a molts ciutadans del país; finalment, la desconexió entre aquests estudis i la prova d'accés a l'ESMUC, que posa en dubte la necessitat d'haver de cursar uns estudis, amb dedicació horària i costos, com els que exigeix el grau mitjà.

Certament, en aquest capítol hi ha moltes coses a dir i caldria un gran diàleg amb el sector per aconseguir un equilibri entre els objectius i la funció de les escoles de música i la formació professionalitzadora que cal no desatendre, però la situació actual no és la més adequada.

Àmbit de dansa i teatre

Actualment es dona per fet al nostre país, i a quasi tots els del nostre entorn, que l'educació escolar obligatòria ha de tenir en compte l'ensenyament de la dansa i el teatre.

La LOGSE ha regulat per primera vegada l'ensenyament de la dansa i el teatre i ha ordenat aquests ensenyaments artístics dins el nostre sistema educatiu. Això ha representat un gran pas endavant amb aquests ensenyaments, però alhora ha creat un seguit de reptes per resoldre.

S'ha recollit àmpliament, a partir dels diferents debats, seminaris, consultes, taules rodones i en les diferents intervencions del fòrum virtual, que els llenguatges corporals són una realitat viva en l'ensenyament a Catalunya.

S'han detectat, però, enormes mancances estructurals pel que fa a aquests ensenyaments, tant en la seva aplicació com en la formació inicial i permanent del professorat, en l'avaluació i en el propi objecte d'estudi. Tot seguit enumerem els aspectes més rellevants del diagnòstic de la Secció en aquest àmbit.

Potser el més alarmant és la falta de criteri clar, de cap on es vol anar amb aquests ensenyaments i què representen dins l'actual sistema educatiu.

La gran diversitat i manca de coordinació en l'aplicació de la dansa i el teatre dins l'ensenyament obligatori ha deixat, en general, en mans del professorat els criteris d'aplicació.

Pel que fa als crèdits de dansa en l'educació primària, actualment queden repartits entre els professors especialistes de música i els d'educació física.

Ha quedat àmpliament exposada pels mateixos mestres especialistes la manca de coneixement i formació que tenen en l'àmbit de la dansa, així com la falta de temps per aplicar uns mínims bàsics necessaris.

Pel que fa al teatre i la dansa dins l'educació secundària, s'ha detectat que al nostre país hi ha una gran activitat i diversificació d'experiències i crèdits, que, a més del currículum ordinari establert, es projecta de diferents maneres. Alguns d'aquests crèdits es fan a través de les matèries de llengua catalana, castellana, o a partir de l'educació física.

Un dels problemes que s'ha detectat gira a l'entorn d'aquestes activitats, ja que resulten uns llenguatges molt interessants pel que fa a la integració de la immigració i per a l'alumnat d'educació especial. Molts professors i centres que se'n serveixen constaten que resulten molt útils en aquest sentit.

La dansa, en ser un llenguatge no verbal, és molt beneficiosa a l'hora d'integrar alumnes de diferents llengües i cultures. El teatre té un aspecte catàrtic que ajuda els alumnes amb més dificultats de relació i comunicació i alhora serveix per practicar la nostra llengua.

El problema es produeix pel fet que el teatre i la dansa no són pròpiament matèria curricular, i el professorat especialista no té actual-

ment accés a l'ensenyament secundari per poder impartir el teatre i la dansa. Ho han de fer els professors de llengua, educació física i moltes casuístiques diverses (professors de teatre que fan els crèdits, encara que signen altres professors; alguns professors de dansa, que han presentat crèdits de moviment, i que han estat aprovats per l'administració competent, i altres casos).

El professorat demana que es normalitzi aquesta situació, ja que si actualment s'imparteix dansa i teatre als centres de secundària, i es considera molt convenient que es continuï fent, cal que sigui d'una manera ordenada.

El currículum

Una de les conclusions més evidents a què ha arribat la Secció és la dispersió i la falta d'actualització del currículum de dansa a la primària, pel fet que queda repartit i dispers entre la música i l'educació física. El resultat d'aquesta situació és que la dansa en aquesta etapa no s'aplica ni en el temps que li correspon ni amb els coneixements necessaris dels mestres especialistes.

Els aspectes més importants que els alumnes haurien de conèixer en un inici, com el coneixement del cos, la creativitat a través del moviment i els aspectes més tècnics que comporta la dansa com a llenguatge corporal, queden relegats sovint a una reduïda aplicació de danses tradicionals.

La dansa com a totalitat ha anat evolucionant, i avui dia una de les característiques de l'art contemporani del moviment és la relació entre les formes d'expressió de la dansa i els hàbits de moviment de l'home i la dona actuals. La dansa ha de contenir un vocabulari obert i ric que potenciï la personalitat creativa de cada alumne/a, que aporti una base sòlida corporal que permeti més endavant assolir qualsevol estil amb més facilitat.

Actualment es detecta una manca d'aplicació de l'aspecte més comunicatiu i emocional de l'art del moviment.

En l'aplicació del currículum, els mestres han expressat que la seva manca de preparació en aquesta disciplina fa que cada mestre/a l'apliqui com pugui i de maneres molt diverses. Ara per ara sembla clar que no es cobreixen uns mínims necessaris i que el currículum hauria de ser objecte d'una important revisió en el seu propi concepte i en la manera d'aplicar-lo.

La formació del professorat i l'àmbit de dansa i teatre

Una de les conclusions més clares dels debats organitzats per la Secció, que han fet palesa els mestres mateixos, és la falta de formació inicial dels especialistes que imparteixen la dansa en l'etapa de primària, tant si són especialistes de música com si ho són d'educació física.

Actualment s'ha deixat molt de costat l'objectiu d'aquest ensenyament. El poc temps que es dedica a la formació d'aquests futurs professionals per impartir una matèria que desconeixen totalment, encara que es formin en aspectes propers com la música i l'educació física, tampoc no hi ajuda. S'ha constatat la manca de formació en els objectius de dansa que marca el currículum establert.

Un cop acabada la formació inicial, queda en mans i a voluntat de cada professional la possibilitat de fer cursos o altres estudis per completar els seus coneixements. Això fa que cada mestre/a es formi en uns itineraris molt diferents respecte d'aquest àmbit, que ell/a mateix escull. La formació permanent no és adequada a les necessitats reals.

Els ensenyaments de règim especial de dansa i teatre dins el sistema educatiu

Pel que fa als ensenyaments especials de dansa i teatre, si bé han quedat ben ordenats en el marc de la LOGSE, la realitat detectada és que hi ha buits significatius per resoldre.

L'ensenyament de la dansa, pel que fa al seu règim especial (escoles de dansa i conservatoris), es troba en un procés de regulació poc definit. L'aplicació de la LOGSE va comportar que la dansa s'incorporés al sistema educatiu per primera vegada. L'Administració amb competències, en un primer moment, es va responsabilitzar d'ordenar les escoles de dansa i es va iniciar el procés per autoritzar-les, en la seva part física, establint criteris curriculars i de professorat. El fet va representar un pas que semblava que serviria per establir i consolidar les escoles que ja estaven en funcionament; moltes ho van fer malgrat les nombroses dificultats.

Les escoles de dansa que són una iniciativa privada cobreixen una àrea molt important en la nostra societat i fan que tot el teixit bàsic de l'ensenyament de la dansa funcioni i creixi. En molts pobles i ciutats del nostre territori, l'escola de dansa és l'únic lloc on l'alumnat pot rebre

uns ensenyaments de dansa, ja que la iniciativa pública cobreix un sector molt petit de públic i també geogràfic, de manera que una gran part del territori, queda desemparat. El sector privat sempre ha assumit el primer tram dels ensenyaments de dansa i va fer un gran esforç per millorar i posar-se al dia en els nous requisits que es demanaven, esperant les contrapartides. No s'ha rebut el finançament esperat, ja que no hi ha hagut cap voluntat per facilitar acords i ara el sector es troba absolutament abandonat per les administracions.

No s'ha entrat amb determinació, i amb línies concretes d'actuació, per regular d'una manera competent aquest àmbit de l'ensenyament de la dansa a Catalunya. El sector està completament desmoralitzat, i algunes escoles ja han tancat les portes. Per tot això es fa necessària una actuació urgent en aquest àmbit.

Pel que fa a l'únic Conservatori de Grau Mitjà de Dansa, que aplica el tram complet dels ensenyaments de grau mitjà de dansa, és aviat per fer valoracions del nou model, ja que s'ha reconvertit en Escola d'Ensenyament Secundari i Artístic.

L'aplicació del grau superior de dansa a Catalunya es valora positivament, ja que s'ha completat així l'aplicació de la LOGSE pel que respecta a la dansa, però caldrà esperar per fer valoracions, perquè s'està en el seu primer curs d'aplicació.

Les escoles de grau superior de teatre i dansa han exposat a la Secció la manca de legislació respecte als centres, ja que si bé la llei ha regulat aquests ensenyaments superiors a través de la LOGSE, no s'ha fet res per establir i normativitzar els centres i les seves necessitats específiques.

La gran demanda de matrícula i el bon funcionament del CEPA integrat d'ensenyaments artístics fa valorar molt positivament aquesta experiència, que ja ha entrat en el seu cinquè curs de funcionament.

La relació entre els ensenyaments de dansa obligatoris i els de règim especial

S'ha fet evident la necessitat que hi hagi una seqüenciació coherent entre els diferents graus i nivells de l'ensenyament de la dansa per tal d'evitar, d'una banda, sobreposicions innecessàries i, d'una altra, distàncies insalvables que dificultin una adequada progressió dels continguts.

Es remarca la necessitat d'establir un diàleg fluid i una comunicació permanent entre les escoles de dansa, els centres integrats, i els conservatoris, per tal d'avançar més junts a l'hora de cobrir els diferents trams dels ensenyaments de dansa amb la finalitat d'orientar i ajudar més bé l'alumnat.

Propostes

Les 43 propostes de millora dels ensenyaments artístics que ha elaborat la Secció s'han dividit en quatre apartats, seguint les pautes marcades pel diagnòstic. Així, les primeres 14 propostes corresponen a l'àmbit general i, per tant, s'han d'entendre referides als tres àmbits de la Secció. Tot seguit enumerem les propostes més específiques, organitzades per àmbits.

Orientació general dels ensenyaments artístics

1. Establir l'àrea de Coneixements artístics a l'etapa d'educació primària. Aquesta àrea de coneixement hauria d'aglutinar i treballar la instrumentalitat, des de l'especialitat, la transversalitat i la interdisciplina, de la música, la dansa, el teatre, l'educació física i la visual i plàstica. Aquesta àrea esdevindria una evolució de les actuals àrees d'educació artística (música i visual i plàstica) i educació física, presents en els cicles inicial, mitjà i superior de l'educació primària. La nova àrea podria funcionar sota la fórmula metodològica de projectes. Aquests projectes es podrien adreçar a aprofundir en la instrumentalitat tot activant processos transversals i interdisciplinaris a partir de les especialitats artístiques. Pel que fa a l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori, proposem crear el departament de Creació artística. Aquest departament aglutinaria la música, la dansa, el teatre, l'educació física i la visual i plàstica i, com en el cas de l'educació primària, treballaria d'una manera interdisciplinària i transversal amb la fórmula de projectes. Aquesta estructuració amb àrea i departament dels ensenyaments artístics podria minimitzar, amb una coordinació sistematitzada, el gran i greu trencament que existeix entre el cicle de primària i el de secundària en matèria artística en l'ensenyament obligatori.

2. Elaborar un estudi rigorós i científic sobre els ensenyaments artístics al nostre país, més enllà de l'avaluació interna i externa que ja s'ha començat a fer, que tingui com a objectiu diagnosticar el seu estat i efectivitat actuals. Aquest estudi hauria de preveure tots els nivells educatius, obligatori i postobligatori, tot el territori català i les possibles sortides i perfils professionals.

El currículum i les competències bàsiques

3. Incentivar l'avaluació interna i externa dels ensenyaments artístics a fi de valorar més objectivament l'aplicació de l'actual currículum i els seus resultats tant pel que fa a les especialitats com a la seva presència transversal en les altres àrees de coneixement.
4. Reconèixer la dansa i el teatre com a matèria curricular i, per tant, la possibilitat que titulats superiors d'aquestes especialitats accedeixin a l'ensenyament secundari.
5. Crear una comissió que fixi, juntament amb els especialistes corresponents, aquelles competències bàsiques que correspondrien a l'àmbit dels ensenyaments artístics.

El professorat i la seva formació

6. Incrementar la formació artística dels futurs mestres des de les escoles de mestres o facultats de formació del professorat. Potenciar les relacions i coordinar, entre les diferents universitats de Catalunya, un mateix nivell d'exigència per restar diferències excessives. Potenciar el perfil més pròpiament artístic i creatiu dels futurs professionals.
7. Incrementar la formació permanent en general i, en especial, en l'àrea de dansa i teatre, perquè és molt escassa, tant en els ensenyaments obligatoris com en els de règim especial.
8. Vincular la formació permanent amb l'avaluació externa dels centres i amb els PEC, per tal de donar-hi sentit i coherència més enllà de les perspectives i interessos individuals.

Els recursos

9. Crear un centre de recursos artístics (CRA). El CRA tindria com a objectiu fonamental dinamitzar els ensenyaments artístics i assessorar mestres, professors i escoles. Aquest centre de recursos establiria unes directrius bàsiques d'orientació sobre temes relacionats amb els ensenyaments artístics i proporcionaria material didàctic de visual i plàstica, dansa, teatre, música i audiovisuals. El CRA podria organitzar-se atenent al model ja creat del Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. El CRA hauria de poder:

- Disposar d'un arxiu actualitzat de material visual, audiovisual i escrit.
- Construir una xarxa de projectes artístics i experiències transferibles (exposicions, coreografies, partitures, guions teatrals, etc.).
- Afavorir la publicació i l'enregistrament d'activitats artístiques interessants efectuades a les escoles.
- Crear material didàctic.
- Afavorir l'equilibri territorial.
- Mantenir contactes i vinculació permanents amb els agents formadors extraescolars en matèria artística (auditoris, teatres, museus, fundacions, etc.).

El CRA hauria de fomentar el contacte permanent entre l'escola i el sistema reglat i la resta de serveis educatius artístics que es desenvolupen fora de l'escola.

10. Crear la figura de l'assessor-especialista, depenent del CRA i vinculada a l'àrea de Coneixements artístics o al departament de Creació artística. Aquesta figura tindria per objecte, com succeeix en el model educatiu francès, l'ajuda al docent i la dinamització artística. L'assessor-especialista, necessàriament vinculat a les distintes realitats i pràctiques artístiques, es pot organitzar en equips de quatre persones (una persona per a visual i plàstica, una altra per a música, una altra per a dansa i una altra per a teatre). Des del CRA, els equips d'assessors-especialistes donaran suport i orientacions als mestres i professors fora i dins l'aula si cal, d'una manera rotativa, fent seminaris i activitats als centres.

11. Confeccionar una llista actualitzada per a l'equipament mínim i general del qual hauran de poder disposar tots els centres pel que fa a recursos materials referits als ensenyaments artístics. Aquesta llist-

ta, en cap cas no serà un perjudici de l'autonomia de cada centre per equipar-se segons les seves necessitats i interessos.

Les administracions i els ensenyaments artístics

12. Crear una unitat d'ensenyaments artístics amb les competències necessàries per assumir i coordinar tota la problemàtica que es desprèn d'aquests d'ensenyaments i afavorir un diàleg fluid amb els diferents agents que conformen el sector dels ensenyaments artístics. Aquesta unitat pot ser una direcció general d'ensenyaments artístics o quelcom que garanteixi els objectius que es demanen.
13. Ampliar l'actual servei d'Inspecció dedicat a l'ensenyament artístic, dotant-lo de més inspectors especialitzats en les diferents àrees de música, dansa, teatre i visual i plàstica, ja que aquests àmbits han crescut molt, i cada àrea requereix diversa atenció. La Inspecció ha de ser una eina de qualitat, útil, que serveixi d'ajuda i atenció al professorat i als centres.
14. Establir fórmules per crear una relació permanent entre l'escola de règim especial i la de règim general, per tal d'afavorir una formació més bona, tant de l'alumnat com del professorat.

Àmbit de visual i plàstica

15. Crear una comissió estable adreçada a estructurar i difondre les bases per implantar les formes instrumentals que l'ensenyament visual i plàstic pot i deu proporcionar. Aquesta comissió pot estudiar també els futurs objectius d'aquesta implantació instrumental a partir del *llenguatge audiovisual* i els nous reptes que aquest planteja.
16. Revisar els objectius i continguts de l'actual currículum amb la intenció de valorar la instrumentalitat visual, estimular la transversalitat i proposar els seus usos i interaccions amb altres llenguatges sota la fórmula d'una metodologia docent basada en el projecte.
17. Reconèixer l'especialista de visual i plàstica de primària i dissenyar la seva formació inicial i permanent, competències, funcions, i ordenació en el sistema educatiu.
18. Dissenyar i implantar estratègies metodològiques i curriculars que minimitzin la gran fractura que existeix en matèria d'ensenyament

visual i artístic entre el cicle d'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat artístic LOGSE.

19. Proposar augmentar, pel que fa a l'ESO, els crèdits de visual i plàstica al llarg del cicle de 4 a 6, no perdre optativitat i establir desdoblements obligatoris. Pel que fa al batxillerat artístic, no reduir els crèdits de modalitat i optativitat i dotar els centres de més recursos i d'unes infraestructures adients per poder impartir coherentment aquest batxillerat.
20. Crear una comissió tècnica adreçada a dissenyar la implantació coherent de la diplomatura LOGSE, la seva especificitat respecte dels cicles formatius de grau superior i els itineraris curriculars amb el batxillerat artístic.
21. Aprofitar l'experiència i infraestructura de les escoles d'art i disseny per planificar una oferta educativa raonada i completa relacionada amb les arts i el disseny. D'aquesta manera, les escoles d'art i disseny podran oferir tots els nivells (batxillerat artístic, cicles formatius de grau superior i diplomatures LOGSE) amb un aprofitament màxim i dimensionat.
22. Incentivar la col·laboració entre l'escola i els centres d'activitat artística pel que fa a la definició dels projectes curriculars relacionats amb les arts visuals. Activar mecanismes de cooperació amb els quals poder provocar sinergies que enriqueixin els fenòmens artístics i el seu aprenentatge.
23. Fomentar, amb aquesta col·laboració, bones pràctiques i experiències transferibles que esdevinguin referent i model per a la comunitat educativa relacionada amb les arts visuals. Aquestes bones pràctiques podrien quedar recollides en forma de publicació pel centre de recursos artístics (CRA).

Àmbit de música

24. Crear una comissió d'experts que introdueixi les modificacions pertinents a l'actual currículum a fi d'adaptar-lo a la realitat actual de l'escola i de la societat, millorant-ne alguns aspectes, com són la coherència entre les diferents etapes, replantejant objectius que s'han demostrat excessivament ambiciosos en àrees com el llenguatge o atorgant més centralitat a aspectes com la veu-cançó, l'audició,

la interpretació instrumental i reforçant, en general, la creativitat com a procediment bàsic de tot l'aprenentatge musical.

25. Potenciar la col·laboració entre les diverses escoles de mestres per consensuar els nivells de formació mínims que han de tenir els futurs especialistes de música.
26. Incorporar en els plans d'estudi de les escoles de mestres i en la formació permanent aspectes que la realitat ha anat consolidant, com la presència de la música a infantil o les noves funcions que està assumint l'especialista a l'escola, i que en principi no estan previstes.
27. Establir orgànicament equips de professors i mestres especialistes de diferents centres d'un mateix àmbit territorial per poder coordinar esforços, confrontar programacions, intercanviar experiències, etc. Aquests equips s'haurien de reunir regularment i dintre les hores de centre que ja hi ha establertes.
28. Facilitar administrativament la col·laboració de l'escola de música amb l'escola obligatòria (primària, secundària), regulant, quan calgui, amb disposicions legals tot allò que fa referència a horaris, responsabilitat civil, exempció i homologació d'aprenentatges, etc.
29. Promoure l'extensió d'experiències que s'hagin demostrat interessants pel que fa a la col·laboració de l'escola de música amb l'escola obligatòria.
30. Renegociar l'acord marc de 1993 de finançament de les escoles de música per aconseguir un conveni que no estigui condicionat a uns programes concrets d'ensenyament i que permeti a les escoles de música i conservatoris definir el seu projecte educatiu des de la seva naturalesa no reglada.
31. Prendre una decisió respecte al grau mitjà en el sentit de fer-lo extensiu a tot el territori, creant, per tant, més centres i completant un mapa escolar coherent, o suprimint-lo definitivament i dotant les escoles de música dels recursos necessaris perquè puguin assumir la funció professionalitzadora que fins ara assumien els conservatoris.

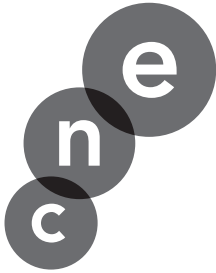
Àmbit de dansa i teatre

32. Potenciar un enfocament més ecològic de l'ensenyament, que ha de vetllar perquè els nostres alumnes estiguin preparats per encarar

d'una manera normalitzada els ensenyaments de la dansa a l'etapa primària, tant en l'aspecte creatiu com en el més tècnic. Es demana una revisió profunda d'aquests ensenyaments, tant des de la seva pròpia concepció, que actualment està molt desfasada, com en la seva aplicació.

33. Introduir les modificacions pertinents a l'actual currículum per adaptar-lo a realitats i necessitats actuals de l'escola i de la societat. Replantejar alguns objectius del currículum actual per ser coherents amb l'estudi de la matèria, que ha de tenir clars els fonaments de la dansa.
34. Regular la situació anòmala actual respecte als crèdits de dansa i teatre, que s'imparteixen en els centres. El professorat especialista de teatre i dansa hauria d'impartir aquests crèdits a l'ensenyament secundari.
35. Crear una comissió encarregada de revisar el tipus d'ajut que cal aplicar per resoldre el finançament de les escoles de dansa. S'hauria d'analitzar si convé aplicar el model de les escoles de música, tot i que actualment molt pocs municipis han subscrit convenis amb les escoles de dansa, per la qual cosa l'Administració autonòmica tampoc no dedica finançament a aquestes escoles. Hi ha algunes excepcions, que serveixen de referent i que han demostrat que el model pot funcionar. Si se segueix aquest camí, cal instar l'Administració local i l'Administració autonòmica a subscriure el model del 33% municipal i el 33% de la l'Administració autonòmica.
36. Crear beques per a l'alumnat que vulgui seguir estudis professionals de dansa i visqui allunyat de l'únic conservatori de dansa o de les escoles autoritzades que existeixen.
37. Fer un seguiment per veure si el model en què s'ha reconvertit el conservatori de grau mitjà de dansa cobreix les necessitats existents a Catalunya.
38. Crear més centres integrats que incloguin la dansa i els ensenyaments obligatoris a Catalunya.
39. Regular els centres superiors, tenint en compte les seves característiques, ja que la LOGSE ha ordenat els ensenyaments però no els centres.

40. Revisar l'actual formació inicial i permanent de l'ensenyament de la dansa i la seva actualització a les necessitats reals d'aquest ensenyament en l'etapa de primària.
41. Formalitzar més cursos de formació permanent per al professorat de dansa i teatre del règim especial, amb una adequada formació per al professorat que ha d'intervenir a l'etapa de la secundària obligatòria.
42. Potenciar i establir les relacions entre el nivell elemental i el grau mitjà de dansa, així com entre el grau mitjà i el grau superior de dansa.
43. Crear mecanismes administratius que vinculin els ensenyaments artístics amb els seus estudis corresponents de règim especial amb la finalitat d'optimitzar recursos humans i promoure activitats conjuntes. Potenciar la relació i les activitats de dansa i teatre entre els centres d'ensenyament obligatori i les escoles de dansa i teatre.



Debat sobre el sistema educatiu català.
Conclusions i propostes
Secció VII: Competències bàsiques

Components de la Secció

Coordinadora de la Secció:

Joana Noguera i Arrom. Catedràtica de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili

Equip tècnic:

Sr. Josep M. Asensio i Aguilera. Catedràtic de la UAB

Sr. Rafel Bisquerra i Alzina. Catedràtic de la UB

Sra. M. Àngels Riera i Figueras. Professora titular de la Universitat Ramon Llull

Sra. Victòria Riera i Barrull. Escoles Lestonnac

Sr. Enric Valls i Giménez. Professor titular de la Universitat Rovira i Virgili

Objectius, metodologia i activitats

Objectius

La introducció de les competències bàsiques com a eix central de la Secció VII de la CNE respon a l'actualitat de la preocupació, tant a àmbit mundial com, especialment, europeu, per trobar una resposta adequada des de l'àmbit educatiu al conjunt de problemes que generen els canvis accelerats propis de les societats obertes i la recerca *d'una educació que prepari realment per transferir els aprenentatges escolars a la vida quotidiana*.

Quan es parla de *competències*, hi ha tota una teoria psicològica, pedagògica i sociològica al darrere que, subratllant la necessitat de significació en tot aprenentatge, entén el fet de fer-se competent com un procés d'aprenentatges globals que integren continguts de diferents tipus (coneixements, habilitats i actituds). Aprenentatges que comprenen el desenvolupament de *capacitats* més que l'exclusiva adquisició de continguts puntuals i descontextualitzats. El corrent de les competències bàsiques implica la recerca d'allò que sigui *essencial per ésser après*. Es tracta de seleccionar aquelles capacitats que, d'alguna manera, es considerin realment indispensables per facilitar la plena realització personal i social.

A partir d'aquesta nova perspectiva es pot valorar el que comporta de pas endavant el corrent de les competències bàsiques a l'hora de *programar*, de *prioritzar aprenentatges* o de *seleccionar experiències integradores i que preparin per a la vida*.

A Catalunya, la preocupació per la determinació de les competències bàsiques va motivar que el Departament d'Ensenyament promo-

gués el 1998 la realització d'una recerca en coordinació amb la FREREF (Federació de Regions Europees per a la recerca, l'Educació i la Formació), coordinada per Jaume Sarramona, la qual, després d'una àmplia consulta social, va tenir com a fruit la determinació d'unes llistes de competències bàsiques (vegeu: www.gencat.es i *Identificació de les competències en l'Ensenyament obligatori (2000)*). J. Sarramona i López. Responsable científic. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament. Barcelona). Aquesta llista de competències està estructurada en relació amb els diferents àmbits del currículum (matemàtic, lingüístic, tecnocientífic, social i laboral).

El treball de la Secció VII constitueix una continuació d'aquella recerca, concretant la gradació de les competències bàsiques entre els ensenyaments primari i secundari. Els dos objectius que, com a grans eixos, han orientat el treball de la Secció han estat els següents:

a. *Elaborar una proposta de gradació de les competències bàsiques entre primària i secundària*

Cal especificar que s'ha pretès oferir un model estructurat d'allò que significa ser competent en cada àmbit, i a partir d'aquest model s'explicita per què unes competències es consideren essencials i d'altres no. És a dir, per enumerar i concretar les competències s'ha de partir d'allò que avui se sap sobre les característiques d'una persona, que estan relacionades amb una actuació exitosa en determinats àmbits i dimensions (lingüístic, matemàtic, laboral, social... i, més concretament: fer càlcul, llegir, parlar, escoltar...). A grans trets, els criteris seguits per establir la gradació de les competències entre primària i secundària han partit:

- De la determinació d'uns fils conductors de progrés en l'adquisició de la competència, i que són diversos segons l'àmbit de què es tracta. Alguns d'aquests criteris es deriven de fonts psicològiques i psicopedagògiques que aporten informació sobre com es construeix el coneixement o sobre les possibilitats que ofereix el desenvolupament cognitiu i global de la persona; altres criteris es deriven de l'anàlisi feta sobre la naturalesa de l'àmbit, les dimensions i objectes de coneixement que es tracten; d'altres, en canvi, responen a exigències socials o de relació.
- De la sanció definitiva que han fet els experts i docents consultats, a partir de la seva experiència pedagògica.

b. *Proposar orientacions per fer-ne l'avaluació*

Presentem els *critèris d'avaluació*, que, afegits a l'experiència dels docents en l'aplicació de l'avaluació segons la reforma de la LOGSE, poden resultar més adients per fer una avaluació coherent amb la proposta de formació en competències bàsiques. Detallem uns exemples de pautes d'avaluació que poden suggerir camins que es poden concretar més bé en cada situació.

Amb tot plegat, es pretén oferir uns documents pedagògics que puguin servir al professorat per prioritzar els aprenentatges, orientar millor les intervencions didàctiques i les activitats d'avaluació, ajudar més..., en definitiva, a *construir la competència*.

Metodologia i activitats

Per assolir els objectius plantejats s'ha desenvolupat un procés de treball que ha inclòs la consulta bibliogràfica als referents teòrics nacionals i internacionals més rellevants sobre la temàtica, la incorporació com a col·laboradors de 40 professionals experts dels diferents nivells d'ensenyament primari, secundari, universitat i Inspecció, o la consulta als equips docents de 48 centres col·laboradors d'arreu del territori català, a experts del Departament d'Ensenyament i a responsables d'altres seccions de la CNE. La proposta de gradació de les competències bàsiques i d'orientacions i pautes per a l'avaluació, després de passar per les successives anàlisis d'aquests col·lectius, s'ha sintetitzat en els documents d'aquest informe.

Les activitats portades a terme pels components de l'equip tècnic amb aquesta finalitat han estat 22 reunions de treball específiques, més 26 reunions amb experts col·laboradors; 31 reunions amb els equips docents dels centres col·laboradors, i 5 reunions amb experts diversos. Igualment, per donar a conèixer els pressupòsits del nou plantejament de les competències bàsiques, i també per dialogar sobre la percepció que en té el professorat, s'ha elaborat un ampli ventall d'activitats externes que han inclòs conferències, taules rodones, entrevistes, articles en revistes i diaris. En total, les activitats dutes a terme per la secció han representat el contacte amb unes 1.000 persones vinculades al món educatiu.

Amb la mateixa finalitat informativa i participativa, a la pàgina web de la Secció s'ha penjat informació diversa i s'hi han plantejat quatre

preguntes referides a diferents àmbits de les competències bàsiques i la seva avaluació, les quals han obtingut un total de 63 respostes que han aportat reflexions i criteris importants que s'han incorporat a l'estudi.

La proposta que es presenta de gradació de les competències bàsiques i la consegüent avaluació no es pot reduir, en absolut, a la simple identificació que ha de tenir cadascuna d'aquestes competències a primària i secundària. No pretén solament assenyalar un sostre, que tractant-se de competències no podrà ser immutable, sinó que vol significar una orientació per treballar el currículum escolar des de l'objectiu del desenvolupament de les competències bàsiques.

Consegüentment, hem fet un gran esforç per incorporar en la nostra concreció les noves perspectives expressades en els corrents pedagògics actuals, que hem explicat breument en la introducció. Per aquest motiu, s'han integrat les competències bàsiques de l'estudi inicial en una nova configuració més globalitzada. Es manté l'estructuració en els àmbits proposats en el document de partida. Creiem que la transversalitat de la formació, tan reiterada per la nova perspectiva de les competències bàsiques, s'ha d'aconseguir per la programació coordinada dels equips docents, els quals podran materialitzar en l'activitat didàctica les coincidències que es donen en els aprenentatges organitzant activitats interrelacionades i coherents entre les diferents matèries. D'altra banda, s'han seleccionat i estructurat les competències bàsiques de cada àmbit a partir del que es considera que significa ser competent en cadascun dels àmbits segons les investigacions i estudis més recents.

Proposta de gradació i avaluació de les competències bàsiques

Àmbit lingüístic Gradació

En el cas de l'àmbit lingüístic, les competències bàsiques assenyalades es refereixen a capacitats o possibilitats d'actuar que es consideren guanys essencials per comunicar-se i relacionar-se d'una manera eficaç i activa amb els altres i per integrar-se satisfactòriament en la societat.

S'han assenyalat tres dimensions generals de les competències de l'àmbit lingüístic, coincidents, pràcticament, amb blocs proposats en els currículums escolars:

- **Parlar i escoltar**, és a dir, ser competent en l'expressió i comprensió de missatges orals que s'intercanvien en situacions comunicatives diverses.
- **Llegir**, és a dir, ser competent a l'hora de comprendre i usar textos diferents amb intencions comunicatives també diferents.
- **Escriure**, és a dir, ser competent a l'hora de compondre diferents tipus de text i documents amb intencions comunicatives diverses.

En destacar-se el vessant més pragmàtic i d'ús de la llengua, es proposa, consegüentment, un enfocament molt més centrat en les funcions i les habilitats comunicatives requerides en la producció i intercanvi de missatges orals i escrits, sense que això hagi d'implacar necessàriament haver d'oblidar altres competències relacionades amb aspectes més formals de la llengua. Es tracta d'una proposta, en definitiva, que posa en primer pla les competències per elaborar i intercanviar textos orals i

escrits diferenciats, adequats a situacions comunicatives específiques, que responguin a intencions diverses, i que siguin, a més, formalment correctes.

Per a cada una de les tres grans dimensions assenyalades s'especifiquen unes competències que definirien o concretarien allò que s'espera que es domini un cop adquirides, i per a cada una de les competències s'assenyalen un seguit de realitzacions que indicarien si l'alumnat, en finalitzar l'etapa de primària o de secundària, les posseeix. A l'hora de decidir aquestes actuacions s'han tingut en compte diversos criteris de seqüenciació dels aprenentatges, que indicarien com es va avançant des del més general i senzill fins al més particular i més complex. D'entre aquests criteris, els més emprats han estat els següents:

- L'atenció a condicions de realització i d'èxit on emmarcar l'actuació comunicativa, cada cop més rellevants.
- La consciència i control de la situació, ajustant-se cada cop més intencionadament a les condicions de la situació comunicativa, atenent a aspectes cada cop més específics, de més detall, o de més abast.
- El compromís, la implicació cada vegada més espontània, més personal en els intercanvis.
- La suficiència personal en la realització, sense necessitar tantes guies o ajudes.
- La consideració progressiva d'un nombre més elevat de situacions i contextos comunicatius, així com la consecució de nous àmbits d'actuació, d'expressió i producció oral i escrita...
- El pas de la unidireccionalitat a la pluridireccionalitat en missatges, actuacions, intencions.
- La consideració dels continguts a tractar a un nivell que cada vegada té més complexitat: més accions a fer, un nombre més elevat de relacions a establir amb altres coneixements, més correcció i precisió, més organització i estructuració a l'hora d'expressar-se.

En el cas de les competències de l'àmbit lingüístic, s'ha d'entendre que aquests criteris s'apliquen tot pensant en les *activitats* que es fan en parlar i escoltar, en llegir i escriure, en els tipus de textos orals i escrits que es tracten i en la diversitat d'*intencions i objectius* amb què hom es pot implicar en els diferents contextos comunicatius.

Avaluació

D'acord amb la previsió sobre l'enfocament de les competències bàsiques en l'àmbit lingüístic i la naturalesa de l'avaluació de les competències, el domini i el progrés d'aquestes competències en les dimensions de parlar i escoltar, i llegir i escriure, s'haurà de comprovar a través de l'ús que en fa l'alumnat en situacions comunicatives diverses.

Poden servir de pautes els següents exemples de situacions, activitats i tasques d'avaluació:

Parlar i escoltar

- La presentació de dibuixos, fotografies, cartells, propagandes, etc. amb la intenció que l'alumne/a, individualment o en grup reduït, descrigui, narri, expliqui, raoni, justifiqui, valori... a propòsit de la informació que ofereixen aquests materials.
- La presentació pública, per part de l'alumnat, d'alguna producció elaborada personalment o en grup, simulant que és retransmesa per algun mitjà de comunicació (un anunci radiofònic, un noticiari televisiu, un document propagandístic...).
- Els debats en grup entorn d'algun tema força conegut, no gaire conegut..., de manera que els alumnes assumeixin papers o rols diferenciats (animador, secretari, moderador, participant...).
- L'exposició en veu alta d'una argumentació, d'una opinió personal, dels coneixements que es tenen entorn d'algun tema puntual, com a resposta a preguntes concretes, o a qüestions més generals, com poden ser: Què en saps, de...? Què en penses, de...? Què vols fer amb...? Quin valor dónes a...? Quin consell donaries en aquest cas...?
- La recreació de situacions de la vida quotidiana, on es representen els papers dels protagonistes reals (una situació viscuda a l'aula, al carrer, coneguda a través dels mitjans de comunicació...).
- El diàleg a propòsit de situacions que s'han viscut anteriorment i que ara són més descrites, interpretades, analitzades, valorades...
- La simulació de situacions que es proposen, en les quals participen personatges en conflicte, amb parers contraris, amb expectatives diferenciades..., on l'alumne/a fingiria la defensa d'allò contrari al que pensa, o hauria d'identificar-se clarament amb la manera de ser d'algun personatge d'aquesta situació.
- La invenció col·lectiva de respostes davant situacions o esdeveniments poc coneguts, imaginats, poc previsibles (Ens trobem un dia d'aquí a vint anys... Anem de viatge molt lluny...).

Llegir

- Fer la lectura en veu alta d'un text determinat i avaluar-ne certs aspectes: velocitat, entonació, correcció, ritme, fonètica...
- A partir de la lectura d'un text determinat, seleccionar quina d'entre diverses respostes possibles és la que expressa millor el que diu el text.
- Incorporar en un text les paraules o idees que manquen, identificar les que expressen falsedat, avançar el que s'hi dirà..., a mesura que es va llegint.
- A partir de la lectura d'un text determinat, indicar quin quadre, quina representació, quin gràfic, quin títol... d'entre diversos possibles s'adiu més amb el conjunt del text o amb alguna part.
- A partir de la lectura d'un text determinat, elaborar-ne un resum, fer-ne alguna representació gràfica que hi estigui relacionada, completar un quadre o matriu amb dades extretes del text...

Escriure

- Compondre un text lliure sobre un determinat tema, a partir d'alguna raó que el faci necessari.
- Compondre un text ajustant-se a una guia, a orientacions concretes, que compleixi uns determinats requisits.
- Elaborar la versió definitiva d'un text, a partir d'uns esborranys prèviament-ne elaborats.
- Escriure al dictat.
- Formar un únic paràgraf a partir de frases independents, seleccionant-ne els nexes, els connectors, les concordances, els pronoms...
- Reescriure un text, introduint-hi millores (lèxiques, morfosintàctiques, estilístiques...).

Les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic		
Dimensió: parlar i escoltar	Dimensió: llegir	Dimensió: escriure
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expressar i comprendre hàbilment les idees, els sentiments i les necessitats. 2. Ajustar la parla a les característiques de la situació comunicativa. 3. Emprar formes de discurs diverses en la comunicació. 4. Implicar-se activament en la conversa i adoptar una actitud dialogant. 5. Aprendre a parlar diferents llengües i a valorar-ne l'ús i l'aprenentatge. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva. 7. Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix. 8. Llegir textos de tipologia diversa. 9. Implicar-se activament en la lectura. 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Posar en pràctica les destreses necessàries per escriure les paraules correctament. 11. Posar en pràctica les destreses necessàries per compondre un text ben escrit. 12. Escriure textos de tipologia diversa. 13. Implicar-se activament en l'escriptura.

Dimensió: parlar i escoltar		
Competència 1: Expressar i comprendre hàbilment les idees, els sentiments i les necessitats		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>1.1. Comunicar a una altra persona, de la manera més clara i educada possible, una necessitat, un desig, un sentiment, una preferència, una demanda d'ajuda, un oferiment...</p> <p>1.2. Formular i respondre preguntes cara a cara de manera precisa en els àmbit quotidians de l'expressió oral (diàleg, conversa...).</p> <p>1.3. Saludar, acomiadar-se, presentar-se, excusar-se, adreçar-se a algú, demanar permís... amb fórmules i el tractament adequats.</p> <p>1.4. Aportar informació al més ordenadament possible sobre esdeveniments, experiències i punts de vista.</p> <p>1.5. Usar estratègies diverses per intentar comprendre el que els altres diuen (atendre senyals rellevants, com ara el to de veu, l'entonació, les pauses..., aturar-se davant les incomprendions, fer les preguntes que calgui, treure conclusions i anar verificant el que es va entenen...).</p>	<p>1.6. Tenir clar l'objectiu que es vol assolir quan s'expressa un sentiment, un desig, una necessitat..., quan s'aporta o es demana una informació, quan s'exposa un coneixement.</p> <p>1.7. Expressar les opinions personals i els dubtes de manera respectuosa quan es parla en públic, davant de persones més grans, en una entrevista, un debat, una assemblea, una reunió.</p> <p>1.8. Extreure la informació essencial d'un discurs, podent-la objectivar en forma d'apunts, records, comentari...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La presentació de dibuixos, fotografies, cartells, propagandes, etc. amb la intenció que l'alumne/a, individualment o en grup reduït, descrigui, narri, expliqui, raoni i justifiqui, valori... a propòsit de la informació que aquests materials ofereixen. • La presentació pública, per part de l'alumnat, d'alguna producció elaborada personalment o en grup per ser retransmesa per algun mitjà audiovisual (un anunci radiofònic, un noticiari televisiu, un document propagandístic...). • Els debats en grup entorn d'algun tema molt conegut, o d'algun altre de més desconegut, en què els alumnes assumeixin papers o rols diferenciats (animador, sintetitzador, moderador, participant...).

Competència 2: Ajustar la parla a les característiques de la situació comunicativa		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>2.1. Acompanyar l'expressió oral amb altres elements comunicatius no verbals, com la gesticulació, la mirada, la postura, el ritme, la intensitat de la veu, l'entonació...</p> <p>2.2. Mirar de parlar amb una pronunciació correcta, amb un to respectuós, amb el vocabulari adient i amb un registre adequat en situacions</p>	<p>2.5. Comprendre, emprar i valorar els recursos lingüístics d'ús més habitual entre els parlants: les comparacions, la polisèmia, derivació i composició, els refranys i frases fetes, les expressions amb sentit figurat...).</p> <p>2.6. Fer servir intencionalment i controlar els elements no verbals que acompanyen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'exposició en veu alta d'una argumentació, d'una opinió personal, dels coneixements que es tenen entorn d'algun tema puntual, com a resposta a preguntes concretes, o a qüestions més generals del tipus: Què en saps, de...? Què en penses, de...? Què vols fer amb...? Quin valor dónes a...? Quin consell donaries en

<p>formals i informals.</p> <p>2.3. Atendre les reaccions de la persona amb la qual es parla (gestos, mirada, seguiment del tema, atenció que es presta...) per saber quan s'ha de començar a parlar, quan s'ha de callar, com s'ha de parlar...</p> <p>2.4. Mostrar interès per expressar les idees en públic de forma coherent, lligant-les les unes amb les altres, evitant massa repeticions, no essent contradictori, usant connectors adequats...</p>	<p>l'expressió oral (la gesticulació, la mirada, la postura, la distància, el ritme, la intensitat de la veu, l'entonació, les vocalitzacions...).</p> <p>2.7. Ser clars i concisos en els missatges que ho demanen (una conversa amb molta gent, per telèfon, a través d'intercomunicadors...).</p> <p>2.8. Atendre a les reaccions de les persones amb les quals es conversa i altres característiques de la situació (lloc, temps, nombre de persones, normes que cal respectar...), per saber quan i com iniciar, mantenir o acabar la conversa, què està bé de dir i què no, quan convé canviar de tema, per seleccionar la intervenció més adequada, les pauses...</p> <p>2.9. Conèixer i usar procediments diversos (lèxics, gramaticals, retòrics...) que assegurin la coherència, la cohesió i l'adequació en la parla.</p>	<p>aquest cas...?</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recreació de situacions de la vida quotidiana, on els alumnes representen els papers dels protagonistes que l'han viscut (una situació viscuda a l'aula, al carrer, coneguda a través dels mitjans de comunicació...).
---	---	---

Competència 3: Emprar formes de discurs diverses en la comunicació		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>3.1. Descriure i definir les característiques bàsiques d'objectes, situacions, temes concrets...</p> <p>3.2. Narrar o explicar de manera coherent i ordenada esdeveniments de la vida quotidiana.</p> <p>3.3. Expressar les opinions, els desigs, les necessitats personals... amb arguments i convenciment.</p> <p>3.4. Exposar els coneixements apresos de forma adequada al context en què són sol·licitats (d'acord amb un guió, espontàniament, davant dels companys, del mestre/a...).</p> <p>3.5. Adonar-se de les possibilitats lúdiques i expressives del</p>	<p>3.6. Informar sobre un tema determinat, havent tingut cura prèviament dels components lingüístics i estructurals de l'exposició.</p> <p>3.7. Manifestar opinions personals de manera argumentada sobre temes dels quals es tingui informació, en situacions de discussió, de debat, de conversa pluridireccional.</p> <p>3.8. Posar interès per fer-se escoltar i per ser entès quan s'exposen necessitats, desigs, sentiments, preferències, demandes, dubtes, i els coneixements adquirits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El diàleg a propòsit de situacions que s'han viscut anteriorment i que ara són descrites, interpretades, analitzades, valorades.

llenguatge en poemes, cançons, joc de paraules, contes, publicitat, altres creacions literàries.		
--	--	--

Competència 4: Implicar-se activament en la conversa i adoptar una actitud dialogant		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>4.1. Adonar-se de la importància que té el fet d'escoltar bé els altres: per saber coses que poden interessar, per entendre bé el que diuen i volen els amics, familiars, mestres, adults..., per evitar malentesos.</p> <p>4.2. Dialogar amb els altres fent servir estratègies que assegurin la comunicació: mantenir l'atenció, respectar el torn de paraula, aportar preguntes i respostes, demanar aclariments si cal, intentar inferir el que volen dir.</p> <p>4.3. Reconèixer la utilitat de diverses tècniques (visuals, plàstiques, iconogràfiques, telemàtiques, audiovisuals, corporals...), amb vista a millorar la capacitat d'expressar-se i fer-se entendre.</p>	<p>4.4. Mostrar interès per evitar vulgarismes, expressions incorrectes, barbarismes, imprecisions lèxiques..., sobretot en les situacions comunicatives més formals.</p> <p>4.5. Posar en pràctica el diàleg com a eina de comunicació, per conèixer-se mútuament, per planificar actuacions, per resoldre conflictes...: mostrar prou atenció; aportar informació; voler entendre els punts de vista, els sentiments i emocions, les intencions dels altres; ser flexible en les maneres de presentar les idees; saber mantenir la conversa i imatge positiva de la persona amb la qual es parla; controlar la impulsivitat, tolerar possibles frustracions...</p> <p>4.6. Mostrar interès per assegurar més coherència i cohesió en l'expressió de les idees, o per autocorregir-se.</p> <p>4.7. Ser conscient de la importància dels components formals, estructurals i normatius de la llengua oral: fonològics, morfosintàctics, semàntics.</p> <p>4.8. Valorar les variants dialectals com a expressió de la riquesa de la llengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La simulació de situacions que es proposen en les quals participen personatges en conflicte, amb parers contraris, amb expectatives diferenciades..., on l'alumne/a fingiria la defensa del contrari del que pensa, o hauria d'identificar-se clarament amb la manera de ser d'algun personatge d'aquesta situació. • La invenció col·lectiva de respostes davant de situacions o esdeveniments poc coneguts, imaginats, poc previsibles (Ens trobem un dia d'aquí a vint anys... Anem de viatge molt lluny...).

Competència 5: Aprendre a parlar diferents llengües i a valorar-ne l'ús i l'aprenentatge		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>5.1. Respectar la manera d'expressar-se de les persones que parlen altres llengües que no són les habituals en l'entorn.</p>	<p>5.3. Conèixer altres llengües a més de les habituals.</p> <p>5.4. Aplicar els coneixements de la pròpia llengua i de la resta de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La presentació de dibuixos, fotografies, etc. amb la intenció que l'alumne/a els descriu i valori a propòsit de la

<p>5.2. Comprendre i emprar el català i el castellà com a llengües més habituals.</p>	<p>llengües conegudes per comprendre'n altres de la mateixa família lingüística, com, per exemple, les que pertanyen a la família de les llengües romàniques.</p> <p>5.5. Mostrar respecte i interès envers pràctiques lingüístiques i comunicatives d'altres cultures.</p>	<p>informació que aquests materials ofereixen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La recreació de situacions de la vida quotidiana que remarquin la importància de la comunicació i el respecte envers les altres llengües.
--	--	--

Dimensió: Llegir

Competència 6: Posar en pràctica les destreses necessàries per a una correcta lectura expressiva

Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>6.1. Procurar una adequada entonació, velocitat, pronunciació i ritme quan es llegeixen textos habituals en veu alta.</p> <p>6.2. Controlar el procés lector per assegurar una lectura més correcta del que diu el text (preparar-se, mantenir l'atenció, anar a una velocitat adequada, saber què fer davant de paraules difícils...).</p>	<p>6.3. Llegir en públic textos diversos, amb expressivitat, captant l'atenció, amb l'entonació, ritme i velocitat adients, controlant el procés de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fer la lectura en veu alta d'un text determinat i avaluar-ne determinats aspectes: velocitat, entonació, correcció, ritme, fonètica...).

Competència 7: Posar en pràctica les destreses necessàries per a la comprensió del que es llegeix

Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>7.1. Tenir clars uns objectius o intencions en llegir un text determinat (llibre de consulta, fullets de propaganda, rètols, diccionaris, còmics, llibres de la biblioteca...), per ajustar-hi la lectura.</p> <p>7.2. Fer servir les corresponents estratègies per buscar el tema i la idea principal de textos habituals, per fer-ne un resum general, per obtenir-ne una comprensió global.</p> <p>7.3. Fer servir les corresponents estratègies per buscar el tema i la idea principal de textos habituals, per fer-ne un resum general, per obtenir-ne una</p>	<p>7.7. Fer resums, síntesis, ampliacions, sobretot amb textos expositius i quan hi ha la intenció de fer aprenentatge a partir de la lectura.</p> <p>7.8. Localitzar en un text habitual (llibres de la biblioteca, textos escolars, diccionaris, enciclopèdies, revistes, anuncis, pàgines electròniques...) aquells paràgrafs o apartats que ofereixen la informació més interessant, la més completa o la més important per assolir l'objectiu, la necessària per fer una interpretació...</p> <p>7.9. Identificar l'estructura d'un</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la lectura d'un text determinat, seleccionar quina d'entre diverses respostes possibles és la que es recull en el text. • Incorporar en un text les paraules o idees que manquen, identificar les que expressen falsedat, avançar el que s'hi dirà..., a mesura que es va llegint. • A partir de la lectura d'un text determinat, indicar quin quadre, quina representació, quin gràfic, quin títol... d'entre diversos possibles s'adiu més amb el conjunt del text o amb alguna part.

<p>comprensió global.</p> <p>7.4. Treure profit de les imatges i d'altres indicis que acompanyen un text o fer servir la imaginació quan en manquen, per assegurar-ne més la interpretació.</p> <p>7.5. Localitzar en textos de lectura habituals (un llibre de la biblioteca, el diccionari, mapes, anuncis, llibres de consulta...) informació suficient per respondre preguntes que es plantegen.</p> <p>7.6. Adonar-se de si s'està comprenent o no el que es llegeix.</p>	<p>text, les seves parts, fixant-se en els paràgrafs, com es connecten les idees, la seva seqüència...</p> <p>7.10. Identificar els senyals diversos (semàntics, lèxics, sintàctics, gràfics...) i treure'n profit.</p>	
---	--	--

Competència 8: Llegir textos de tipologia diversa		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>8.1. Reconèixer com a diferents els textos reals i els de ficció, els textos amb descripcions, narracions, exposicions, argumentacions, instruccions, els textos amb llistes...</p> <p>8.2. Reconèixer la utilitat en la vida quotidiana de textos funcionals de tipologia diversa (com ara diaris, cartes, llistes i fulls, diccionaris, informatius, anuncis, programes, manuals d'instruccions, guies o plànols, enciclopèdies...).</p> <p>8.3. Entendre el significat de símbols i icones bàsics de la vida quotidiana (marques, senyals viaris, símbols religiosos, icones informàtiques, llegendes de plànols i mapes...).</p>	<p>8.4. Identificar les principals característiques estructurals i gramaticals dels diferents tipus de textos.</p> <p>8.5. Llegir textos literaris, valorant la creació literària i reconeixent-hi el gènere literari i els recursos lingüístics i estilístics més emprats.</p> <p>8.6. Interpretar altres tipus de textos que són habituals per a la vida quotidiana: formularis, gràfics, llistes (de serveis, de preus...), instàncies, certificats, mapes, rebuts i factures, avisos...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la lectura d'un text determinat, elaborar-ne un resum, fer-ne alguna representació gràfica relacionada, completar un quadre o matriu amb dades extretes del text...

Competència 9: Implicar-se activament en la lectura		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>9.1. Llegir textos amb la intenció de gaudir de la seva lectura, o d'extreure'n informació concreta.</p>	<p>9.3. Llegir textos amb la intenció de gaudir de la lectura, d'extreure'n informacions concretes o més generals,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la lectura d'un text determinat, elaboració d'un resum, realització d'alguna representació gràfica

<p>9.2. Controlar el procés de lectura amb l'ajuda de guies o d'indicacions i usar recursos adients quan algú s'adona que hi ha dificultats en la comprensió (fixar-se bé en el context, rellegir, consultar diccionaris, contrastar-ho amb altres...).</p>	<p>d'informar-se d'esdeveniments, de millorar o ampliar els coneixements, el vocabulari habitual o el tècnic..., i comprovar-ne l'assoliment.</p> <p>9.4. Controlar i avaluar amb criteri el procés lector, utilitzant autònomament recursos adients quan hi ha dificultats de comprensió.</p> <p>9.5. Mostrar-se com a lector actiu, que presenta curiositat per llegir, que tria les lectures, que se n'aprofita i les valora, que llegeix sempre que pot...</p> <p>9.6. Valorar la importància de les biblioteques, de les hemeroteques, de la xarxa Internet i d'altres fonts, com a espais on es pot consultar i contrastar una gran quantitat d'informació.</p>	<p>determinada, elaboració d'un mural, proposta de finals diferents de la història, etc.</p>
--	--	--

Dimensió: escriure

Competència 10: Posar en pràctica les destreses necessàries per escriure les paraules correctament

Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>10.1. Aplicar espontàniament les normes ortogràfiques bàsiques a l'hora d'escriure.</p> <p>10.2. Controlar el procés d'escriure per assegurar millor la correcta escriptura de les paraules: mantenir l'atenció, dubtar davant l'ortografia de determinades paraules, saber què fer quan s'ha comès un error, consultar...</p> <p>10.3. Acostumar-se a consultar els diccionaris per confirmar el significat o l'ortografia de les paraules.</p>	<p>10.4. Ser conscient de la importància dels components formals i normatius de la llengua escrita (ortogràfics, morfosintàctics, semàntics) i controlar-ne l'aplicació.</p> <p>10.5. Acostumar-se a consultar fonts com els diccionaris generals, els ortogràfics, els de sinònims, gramàtiques, correctors dels processadors de textos, per confirmar el significat o l'ortografia de les paraules, els dubtes lèxics, els de morfologia i els de sintaxi.</p> <p>10.6. Presentar els escrits d'acord amb les convencions gràfiques habituals (format, tipus de lletra, senyals i indicis textuais...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compondre un text lliure sobre un determinat tema, a partir d'alguna raó que el faci necessari.

Competència 11: Posar en pràctica les destreses necessàries per compondre un text ben escrit		
<p>Primària</p> <p>11.1. Compondre textos d'ús pràctic per a situacions comunicatives precises (avisos, cartes, missatges personals, notícies, murals, treballs monogràfics...), seleccionant allò més important que es vol comunicar.</p> <p>11.2. Conèixer i aplicar estratègies bàsiques de correcció i millora d'un text (rellegir el text, revisar-lo ortogràficament i gramaticalment, consultar informació i dubtes, evitar repeticions...).</p> <p>11.3. Pensar què és vol escriure i per què, abans de començar-ho a fer.</p>	<p>Secundària</p> <p>11.4. Ajustar l'escrit a les condicions i restriccions del moment en què s'escriu (els materials de suport, el format, la tipografia, el temps, els criteris d'avaluació, els instruments per escriure, els correctors de què es disposa...).</p> <p>11.5. Dotar els escrits més personals i els escolars (treballs, informes, monografies, comentaris...) d'un estil planer, respectant la gramàtica i les convencions estilístiques.</p> <p>11.6. Planificar i organitzar convenientment les idees i la seqüència d'idees del text que es vol escriure (tenint clar el més important que es vol dir, com dir-ho, si es pot dir d'una altra manera, si ho entendreà qui ho llegeixi...).</p> <p>11.7. Revisar els primers escrits o esborrany de manera espontània o bé d'acord amb guies o orientacions, abans de la presentació definitiva.</p> <p>11.8. Fer un bon ús dels signes de puntuació i d'altres formes lingüístiques que assegurin la cohesió dels textos.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustar-se a una guia, a orientacions concretes, que compleixin uns determinats requisits. • Elaborar una versió definitiva d'un text a partir d'uns esborrany prèviament elaborats. • Escriure al dictat.

Competència 12: Escriure textos de tipologia diversa		
<p>Primària</p> <p>12.1. Reconèixer situacions de la vida quotidiana per a les quals és més adequat escriure un tipus de text que un altre (per recordar informació, per objectivar la realitat, per comunicar-se amb altres...).</p> <p>12.2. Dotar els textos narratius, descriptius i expositius de les seves principals característiques gramaticals i estructurals.</p>	<p>Secundària</p> <p>12.3. Utilitzar espontàniament l'escriptura per respondre a situacions comunicatives diverses de la vida quotidiana i d'aprenentatge (expressar opinions, sentiments, comunicar-se amb persones llunyanes, passar-se informacions, prendre notes, escriure per pensar i estructurar millor unes idees...).</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar un únic paràgraf a partir de frases independents, seleccionant els nexes, els connectors, les concordances, els pronoms... • Reescriure un text, introduint-hi millores (lèxiques, morfosintàctiques, estilístiques...).

	<p>12.4. Formalitzar documents diversos (<i>curriculum vitae</i>, instàncies, formularis, cartes, avisos, informes, enquestes, cartells, anuncis, llistes, missatges electrònics...), atenent a les seves característiques lingüístiques, de contingut i de format.</p> <p>12.5. Crear o reescriure textos a partir de produccions literàries de grans autors, per entendre les tècniques i els recursos que s'han emprat.</p>	
--	--	--

Competència 13: Implicar-se activament en l'escriptura		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>13.1. Donar valor a una presentació adient dels escrits personals (nets, ben distribuïts, intel·ligibles, respectant criteris acordats, havent-los revisat...).</p> <p>13.2. Controlar d'alguna manera el procés d'escriure i utilitzar recursos adients per millorar la composició (no anar de pressa, seguir pautes, consultar altres composicions, revisar, demanar ajuda...).</p> <p>13.3. Descobrir la importància d'altres formes d'expressió gràfica, a més de l'escripta, per expressar idees i sentiments, per comunicar-se més efectivament o d'altres maneres amb la gent (tècniques plàstiques, dibuixos, imatges, produccions audiovisuals, amb ordinador...).</p>	<p>13.4. Controlar i avaluar amb criteri el procés d'escriure i utilitzar autònomament recursos adients per enriquir la composició d'un text (consultar fonts, imitar models, consultar altres composicions, emprar eines dels processadors...).</p> <p>13.5. Presentar comportaments d'escriptor actiu (el qui pren notes, planifica el seu treball, escriu per gust, busca lectors dels seus escrits, comparteix el procés d'escriure...).</p> <p>13.6. Fer servir altres formes d'expressió gràfica, a més de l'escripta, per expressar idees i sentiments, per comunicar-se més efectivament o d'altres maneres amb la gent (tècniques plàstiques, dibuixos, imatges i fotografies, produccions audiovisuals, amb ordinador...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'una versió definitiva d'un text ajustant-se a una guia, a orientacions concretes, que compleixi uns requisits determinats. • Compleció d'un text amb tècniques plàstiques, dibuixos, imatges, etc. • A partir d'una imatge (una pintura, una fotografia...), escriptura d'un text que expressi els sentiments que produeix la imatge en qüestió.

Àmbit matemàtic

Gradació

Les propostes actuals de la matemàtica educativa, sense deixar de banda el caràcter formatiu de l'àrea, accentuen el seu caràcter instrumental. La seva capacitat per produir missatges de forma concisa i sense ambigüïtats ha fet que el seu ús s'hagi estès a tots els àmbits de la societat.

La intenció de les competències presentades és que els estudiants esdevinguin persones capaces de fer un ús funcional dels coneixements matemàtics. Algunes de les capacitats que es destaquen són les que desenvolupen les capacitats per analitzar, raonar i comunicar idees de manera efectiva en diferents àrees del coneixement i en diferents situacions.

La proposta de gradació de les competències entre primària i secundària s'ha fet tenint present, sobretot, la maduresa dels nois i noies i el seu progrés en l'aprenentatge de la matemàtica. S'han seleccionat per a primària aquells aspectes que són requisit per continuar aprenent i que l'experiència mostra que una gran part de la població escolar d'aquestes edats pot assolir (s'ha consultat en centres diversos). Al final de l'educació secundària tot l'alumnat hauria d'haver adquirit la competència matemàtica necessària per a la seva vida personal i social i que es recull en la redacció global de les quinze competències.

Avaluació

En una avaluació de competències bàsiques caldrà tenir en compte els contextos d'aplicació de la matemàtica pròxims a l'alumnat: la seva vida personal, escolar, social i les seves realitats properes. Els ítems a proposar han d'estimular raonaments i argumentacions matemàtics adequats al nivell i permetre diferents estratègies de resolució.

S'ha d'avaluar si els coneixements matemàtics són aplicats de manera creativa i si l'alumne/a mostra criteri a l'hora de valorar informacions de l'entorn que són analitzables des d'un punt de vista matemàtic. Caldria comprovar si l'alumne/a té constància per perseverar en la recerca de solucions quan la situació ho exigeix, com també si té prou flexibilitat per canviar d'estratègia quan la que seguia ha esdevingut estèril.

Després d'aquestes consideracions presentem, al costat de cadascuna de les quinze competències bàsiques d'aquest àmbit, algunes idees

d'avaluació que poden ser útils al professorat. Naturalment, els exemples o consideracions proposats reflecteixen aspectes parcials de cadascuna de les competències i no indiquen el nivell perquè el professorat els pugui adaptar a l'etapa de primària o de secundària. Encara que en alguns casos es proposa fer una observació i en d'altres es mostra un exemple d'activitat, insistim en el fet que aquesta és una proposta parcial amb vista a avaluar competències, ja que fóra desitjable organitzar activitats que requerissin la integració de competències de més d'una dimensió i de més d'un àmbit temàtic, a més d'adaptar-les a les particularitats de cada nivell i de cada context educatiu.

Les competències bàsiques de l'àmbit matemàtic		
Dimensió: nombres i càlcul	Dimensió: resolució de problemes	Dimensió: mesura
<p>1. Usar i interpretar llenguatge matemàtic en la descripció de situacions properes i valorar críticament la informació obtinguda.</p> <p>2. Aplicar les operacions aritmètiques per tractar aspectes quantitius de la realitat valorant la necessitat de resultats exactes o aproximats.</p> <p>3. Decidir el mètode adequat de càlcul (mental, algorismes, mitjans tecnològics...) davant d'una situació donada i aplicar-lo de manera eficient.</p> <p>4. Aplicar la proporcionalitat directa o inversa per tal de resoldre situacions properes que ho requereixin.</p>	<p>5. Planificar i utilitzar estratègies per afrontar situacions problemàtiques mostrant seguretat i confiança en les capacitats pròpies.</p> <p>6. Presentar, d'una manera clara, ordenada i argumentada, el procés seguit i les solucions obtingudes en resoldre un problema.</p> <p>7. Resoldre problemes que impliquin càlculs percentuals, de l'IVA, del tipus d'interès... relacionats amb l'administració de rendes pròpies.</p> <p>8. Integrar els coneixements matemàtics amb els d'altres matèries per comprendre i resoldre situacions.</p>	<p>9. Mesurar d'una manera directa les magnituds fonamentals, usant els aparells adequats i les unitats adients en cada situació.</p> <p>10. Fer estimacions raonables de les magnituds més usuals i valorar críticament el resultat de les mesures realitzades.</p> <p>11. Usar els mètodes elementals de càlcul de distàncies, perímetres, superfícies i volums en situacions que ho requereixin.</p>
Dimensió: geometria	Dimensió: tractament de la informació	Dimensió: atzar
<p>12. Emprar el coneixement de les formes i relacions geomètriques per descriure i resoldre situacions quotidianes que ho requereixin.</p> <p>13. Utilitzar sistemes convencionals de representació espacial (maquetes, plànols, mapes...) per obtenir o comunicar informació relativa a l'espai físic.</p>	<p>14. Interpretar i presentar informació a partir de l'ús de taules, gràfics i paràmetres estadístics, i valorar la seva utilitat en la societat.</p>	<p>15. Reconèixer situacions i fenòmens pròxims en què intervé la probabilitat i ser capaç de fer prediccions raonables.</p>

Dimensió: nombres i càlcul		
Competència 1: Usar i interpretar llenguatge matemàtic en la descripció de situacions properes i valorar críticament la informació obtinguda		
<p>Primària</p> <p>1.1. Comprendre el sistema posicional de l'estructura en base 10 del nostre sistema de numeració. Ser capaç de llegir, escriure, representar, comparar i ordenar nombres naturals, com també fraccionaris i decimals senzills.</p> <p>1.2. Interpretar alguns dels usos dels nombres naturals, fraccionaris o decimals en contextos propers.</p> <p>1.3. Conèixer la simbologia de les operacions i de les relacions numèriques: =, ≠, >, <, 1, 1, 1, 3, ;, (), a/b, %</p>	<p>Secundària</p> <p>1.4. Comparar, ordenar i representar nombres enters i racionals.</p> <p>1.5. Interpretar i utilitzar informació expressada en nombres enters i racionals.</p> <p>1.6. Conèixer la simbologia de les operacions i escriptures convencionals de les relacions numèriques: [], a^n, $\sqrt{\quad}$.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donat un text al qual correspon informació numèrica diversa (hores, anys, mesures de longitud, mesures de pes, fraccions, costos, etc., però, sense els valors numèrics), complementació amb els nombres adequats i amb l'escriptura formal que correspongui. • Lectura de la informació d'una taula de doble entrada; per exemple, informació d'un horari de trens i deducció de l'hora a la qual s'ha d'agafar, a la qual arriba a destinació, si tots els trens tarden el mateix temps, etc. • Donada una notícia de premsa amb informació quantitativa de tant per cent, lectura en profunditat per captar si en l'expressió hi ha errors o no. Per exemple: «Els estats han decidit dedicar un 0,7% del seu PIB als països del Tercer Món. Vol dir això que es dedicaran al tercer món 7 de cada 100€ del PIB? Justifica la teva resposta.»

Competència 2: Aplicar les operacions aritmètiques per tractar aspectes quantitius de la realitat valorant la necessitat de resultats exactes o aproximats		
<p>Primària</p> <p>2.1. Conèixer els significats bàsics de la suma i de la resta.</p> <p>2.2. Conèixer el significat de la multiplicació com a suma de sumands repetits i com a operador multiplicatiu (triple...).</p> <p>2.3. Conèixer el significat de la divisió com a repartiment i com a agrupació (quantes</p>	<p>Secundària</p> <p>2.5. Conèixer els diferents usos de les operacions: suma, resta, multiplicació (producte cartesà, proporcionalitat...) i divisió (raó, fracció...).</p> <p>2.6. Saber aplicar les operacions aritmètiques amb nombres enters i decimals fins als mil·lèsims.</p> <p>2.7. Conèixer com els operadors</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentació d'una situació quotidiana de compra de béns per a la classe, per al barri o per a la ciutat, considerant diferents aspectes expressats en diversos apartats. L'alumne/a haurà de calcular el cost per cada noi/a o per cada família. • Elaboració d'un pressupost per pintar l'escola, buscant

<p>vegades cap una cosa en un lloc).</p> <p>2.4. Saber aplicar en contextos familiars les operacions aritmètiques amb nombres decimals i naturals.</p>	<p>(%, π, $\sqrt{\dots}$) estableixen relacions diferents entre els nombres.</p>	<p>informació i valorant la necessitat de resultats exactes o aproximats.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Càlcul del cost de fabricació d'un producte (o de cultiu d'un producte agrícola) i valoració del possible preu de venda.
---	--	--

Competència 3: Decidir el mètode adequat de càlcul (mental, algorismes, mitjans tecnològics...) davant d'una situació donada i aplicar-lo de manera eficient		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>3.1. Efectuar mentalment les operacions d'addició, subtracció, multiplicació i divisió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amb nombres fins a dues xifres • Amb nombres significatius (10, 25, 500, 1.000) • Amb nombres de tres xifres de manera aproximada <p>3.2. Utilitzar estratègies per fer estimacions sobre els resultats de càlcul valorant si són raonables o no.</p> <p>3.3. Efectuar amb fluïdesa els algorismes de les operacions aritmètiques amb nombres usuals (fins a 4 xifres).</p> <p>3.4. Escollir quin és el mètode més convenient per fer un càlcul determinat: mentalment, algorismes, amb calculadora o amb ordinador.</p> <p>3.5. Usar amb facilitat la calculadora per fer càlculs llargs i comprovacions.</p>	<p>3.6. Efectuar mentalment les operacions d'addició, subtracció, multiplicació i divisió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Càlcul mental exacte o aproximat amb enters i decimals • Estimació de resultats de més d'una etapa de càlcul • Aproximació de fraccions senzilles i càlcul mental aproximat • Càlcul mental de percentatges <p>3.7. Decidir quin és el mètode més adequat per a la realització d'un determinat càlcul: mentalment, algorismes, amb calculadora o amb ordinador.</p> <p>3.8. Saber utilitzar correctament la calculadora, adquirint seguretat i confiança en el seu ús, i valorant críticament els resultats a què s'arriba.</p> <p>3.9. Aplicar algorismes de càlcul implementats en fulls de càlcul informatitzats per trobar els resultats d'expressions aritmètiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació de la tendència de l'alumne/a davant d'un càlcul, si fa una estimació del resultat i si valora de manera adequada quan és necessari un càlcul exacte o una aproximació. • Comprovació de l'agilitat en retenir nombres i en fer càlculs mentals amb seguretat mitjançant proves específiques. • Valoració de l'ús raonable de la calculadora en funció de la dificultat del càlcul.

Competència 4: Aplicar la proporcionalitat directa o inversa per tal de resoldre situacions properes que ho requereixin		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>4.1. Descobrir la relació multiplicativa entre parells de valors corresponents a dues magnituds en situacions</p>	<p>4.4. Usar les aplicacions immediates de la proporcionalitat aritmètica: percentatges, interessos i descomptes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació de situacions de proporcionalitat directa; per exemple, canvi d'ingredients d'una recepta de cuina

<p>quotidianes (ex.: unitats de compra i el seu valor).</p> <p>4.2. Aplicar la funció de proporcionalitat directa com a operador (ex.: fer el triple d'una col·lecció de valors).</p> <p>4.3. Efectuar càlculs de percentatges senzills.</p>	<p>4.5. Trobar la relació de proporcionalitat (directa o inversa) entre parells de valors corresponents a dues magnituds que tinguin aquesta relació.</p> <p>4.6. Reconèixer, pels gràfics, les funcions de proporcionalitat directa i inversa.</p> <p>4.7. Reconèixer situacions de proporcionalitat geomètrica i saber-les tractar qualitativament (escales).</p>	<p>en funció del nombre de comensals, i deducció de la informació que calgui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Davant d'una variació de magnituds físiques d'un fenomen, valoració de si varien proporcionalment i determinació de la variació quantitativament.
--	--	---

<p>Dimensió: resolució de problemes</p>		
<p>Competència 5: Planificar i utilitzar estratègies per afrontar situacions problemàtiques mostrant seguretat i confiança en les capacitats pròpies</p>		
<p>Primària</p>	<p>Secundària</p>	<p>Pautes d'avaluació</p>
<p>5.1. Interpretar l'enunciat d'un problema, aclarint el significat dels termes i expressar-lo en llenguatge col·loquial.</p> <p>5.2. Plantejar un problema a partir d'una situació de la vida quotidiana (problemàtica) i aplicar-hi els coneixements matemàtics per tal de resoldre'l.</p> <p>5.3. Resoldre problemes d'una, dues o més etapes de càlcul en contextos quotidians.</p> <p>5.4. Utilitzar totes les eines matemàtiques que coneix (establir relacions, significats de les operacions, usos dels nombres...) per resoldre problemes en contextos senzills, emprant estratègies pròpies.</p> <p>5.5. Ser conscient del procés de resolució de problemes a través de la verbalització.</p> <p>5.6. Ser constant en la realització del treball i no desanimar-se davant les dificultats.</p> <p>5.7. Acceptar la necessitat de rectificar a partir de l'error.</p>	<p>5.8. Comprendre l'enunciat d'un problema: distingir allò que es coneix d'allò que es desconeix, diferenciar la informació útil de la superflua...</p> <p>5.9. Ser capaç de traslladar una situació real al llenguatge matemàtic corresponent per tal de poder comprendre-la i resoldre-la.</p> <p>5.10. Afrontar situacions matemàtiques mitjançant el plantejament i la resolució d'equacions de primer grau.</p> <p>5.11. Utilitzar totes les estratègies i eines matemàtiques que coneix per resoldre problemes en contextos diferents.</p> <p>5.12. Controlar i reflectir el procés de la resolució de problemes mitjançant la verbalització.</p> <p>5.13. Tenir predisposició per analitzar situacions, fer conjectures i comprovar-les.</p> <p>5.14. Ser constant en la recerca de la solució a una situació problemàtica quan l'estratègia provada no ha tingut èxit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donada una situació real o versemblant, observació si l'alumne/a la visualitza i en fa una representació (esquema, dibuix, verbalització); observació si reconeix quina és la informació rellevant i com, a partir d'aquesta informació, pot deduir informacions noves. Si la situació no ofereix dades suficients per respondre les preguntes que es fan, veure si és capaç de cercar noves dades, etc. • Observació si és capaç de plantejar un procés de solució i executar-lo, així com si és capaç de valorar la solució o solucions obtingudes (ex.: simulació de l'organització d'una activitat per obtenir diners per a un viatge, planificació de les activitats, les despeses, previsió de guanys...). • Plantejament d'algun problema d'estratègia i observació de la perseverança en l'obtenció de la resposta individual.

Competència 6: Presentar, d'una manera clara, ordenada i argumentada, el procés seguit i les solucions obtingudes en resoldre un problema		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>6.1. Presentar de manera ordenada i clara el procés en la resolució dels problemes i expressar clarament la solució obtinguda.</p> <p>6.2. Efectuar i presentar clarament els càlculs.</p>	<p>6.3. Presentar de manera ordenada i clara el procés en la resolució de problemes i expressar clarament la solució obtinguda.</p> <p>6.4. Utilitzar llenguatge precís i ser capaç de donar raó del treball matemàtic realitzat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació de la utilització de recursos diversos en resoldre un problema: representar físicament la situació, fer un esquema adequat, usar correctament el llenguatge numèric, etc. (ex.: elaboració d'un informe en la resolució d'una situació llarga, argumentant les decisions preses). • Valoració de la presentació clara del procés de resolució d'un problema de diverses etapes, mostrant les unitats i els significats dels càlculs parcials.

Competència 7: Resoldre problemes que impliquin càlculs percentuals, de l'IVA, del tipus d'interès... relacionats amb l'administració de rendes pròpies		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>7.1. Conèixer els conceptes bàsics de l'administració de l'economia propera: sistema monetari, pressupost (personal, sortides...).</p> <p>7.2. Resoldre situacions properes de compres i despeses.</p> <p>7.3. Saber optimitar el pressupost personal destinat a les seves despeses quotidianes.</p> <p>7.4. Saber comprar d'acord amb les necessitats i iniciar-se en la valoració de la relació qualitat/preu.</p>	<p>7.5. Resoldre situacions de compres a terminis, interessos, despeses de la llar, etc.</p> <p>7.6. Planificar un hipotètic pla d'economia familiar.</p> <p>7.7. Conèixer conceptes bàsics d'economia: préstecs, interessos bancaris i hipoteques, gravàmens (IVA, IRPF...).</p> <p>7.8. Planificar les rendes familiars mensuals entre diferents partides: habitatge, alimentació, roba de vestir, lleure, formació, imprevistos...</p> <p>7.9. Resoldre problemes relacionats amb els interessos bancaris, els descomptes comercials, compres a terminis, recàrrecs...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantejament d'una situació de compra d'un objecte (ordinador, bicicleta...) que els pugui interessar. Observació de preus, pagament d'impostos, descomptes, possible compra a terminis, etc. • Planificació de les despeses personals mensuals.

<p>Competència 8: Integrar els coneixements matemàtics amb els d'altres matèries per comprendre i resoldre situacions</p>		
<p>Primària</p> <p>8.1. Utilitzar els conceptes i procediments de la matemàtica en altres matèries.</p>	<p>Secundària</p> <p>8.2. Utilitzar els conceptes i procediments de la matemàtica en altres matèries (velocitat, densitat, acceleració...).</p> <p>8.3. Usar comprensivament el concepte de velocitat mitjana.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació de l'aplicació de coneixements matemàtics en la dinàmica pròpia d'altres àrees, especialment les de Ciències i de Tecnologia.

<p>Dimensió: mesura</p>		
<p>Competència 9: Mesurar d'una manera directa les magnituds fonamentals, usant els aparells adequats i les unitats adients en cada situació</p>		
<p>Primària</p> <p>9.1. Reconèixer magnituds mesurables: longitud, massa, amplitud d'angles, temps, superfície, capacitat.</p> <p>9.2. Comprendre els mètodes per mesurar amb unitats estàndard i familiaritzar-se amb les unitats tradicionals i les del sistema mètric.</p> <p>9.3. Triar i utilitzar adequadament les unitats i els instruments apropiats per mesurar longituds, capacitats, masses i espais de temps.</p> <p>9.4. Saber expressar el resultat d'una mesura indicant el nombre i la unitat emprats.</p> <p>9.5. Aplicar les equivalències entre les diverses unitats d'una magnitud per expressar una mesura en diverses unitats.</p> <p>9.6. Valorar els avantatges de disposar d'un sistema convencional i internacional.</p>	<p>Secundària</p> <p>9.7. Conèixer els conceptes de longitud, massa, temps, amplitud d'angles, superfície, capacitat, volum, densitat, velocitat...</p> <p>9.8. Utilitzar les unitats de mesura més usuals en el cas de longituds, amplituds d'angles, superfícies, volums/capacitats i temps, i també les seves relacions.</p> <p>9.9. Saber expressar una mesura de manera simple i complexa, segons el que convingui a la situació. Conèixer les regles de canvi.</p> <p>9.10. Aplicar tècniques de mesura directa i de mesura indirecta.</p> <p>9.11. Calcular amb expressions de mesura.</p> <p>9.12. Conèixer les relacions entre el SMD i el sistema de numeració.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació de com l'alumne/a capta la magnitud que cal mesurar, reconeix les situacions pràctiques d'ús i és capaç de fer una estimació de la quantitat emprant la unitat adient (ex.: es vol embolicar un regal que hem comprat i que va en una capsa d'una forma determinada. Quant paper hem de comprar per embolicar el regal? Quanta cinta ens cal si volem que envolti la capsa i fer-hi un llaç? Si cal trametre'l per correu, en funció de quina magnitud hem de calcular el preu de la tramesa?). • Verificació si la selecció de l'instrument i el seu ús són adequats a la situació plantejada: • Ex.: simulació de la necessitat de comprar una tanca per encerclar el recinte escolar i decidir quines mesures cal fer. • Ex.: simulació de la necessitat de preparar un menú per a 30 alumnes durant un dia i decidir les quantitats que cal comprar a partir de la lectura de dades d'envasos alimentaris).

Competència 10: Fer estimacions raonables de les magnituds més usuals i valorar críticament el resultat de les mesures realitzades		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>10.1. Fer estimacions raonables de longitud, pes, capacitat i temps en situacions properes.</p> <p>10.2. Comprendre que la mesura és una aproximació i que la unitat usada afecta la precisió.</p> <p>10.3. Valorar l'ús de la mesura per tractar i resoldre situacions properes.</p>	<p>10.4. Fer estimacions raonables de les magnituds més usuals.</p> <p>10.5. Comprendre el problema de la precisió: error de la mesura, arrodoniment...</p> <p>10.6. Saber expressar el resultat d'una mesura indicant el nombre i la unitat emprada, valorant el possible error comès.</p> <p>10.7. Valorar la utilitat de la mesura en la vida quotidiana i adoptar una actitud crítica davant de dades de mesura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprovació que els alumnes visualitzen les grandàries de les unitats usuals de longitud, superfície, volum, massa, temps, angles i temperatura, i que són capaços de fer estimacions raonables. • Càlcul de les dimensions de la sala de classe, la superfície d'un habitatge, d'una habitació, d'un camp d'esports, etc. • Estimació de distàncies al barri, a la ciutat, en espais més grans...; estimació de pesos d'objectes d'ús comú de diferents ordres de magnitud: un cotxe, una persona, un llibre, una pastilla... • Donada una informació amb dades de mesura errònies, detecció de quins valors no poden estar bé (sobre de sucre de 50 g; ampolla de refresc de 2 cl, etc.).

Competència 11: Usar els mètodes elementals de càlcul de distàncies, perímetres, superfícies i volums... en situacions que ho requereixin		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>11.1. Conèixer els conceptes de perímetres i àrees de figures planes.</p> <p>11.2. Obtenir i usar fórmules senzilles de càlcul d'àrees.</p> <p>11.3. Calcular superfícies en situacions senzilles.</p> <p>11.4. Aplicar les nocions i mètodes de mesura, de longitud i àrea a la resolució de problemes reals.</p>	<p>11.5. Conèixer els conceptes d'àrea lateral, total i volum.</p> <p>11.6. Fer estimacions de longituds, superfícies i volums en situacions familiars.</p> <p>11.7. Identificar i aplicar comprensivament fórmules per al càlcul de superfícies, volums, densitats, velocitats...</p> <p>11.8. Conèixer i aplicar els teoremes de Tales i Pitàgores.</p> <p>11.9. Tenir predisposició per aplicar a la vida quotidiana les nocions geomètriques de mesura de longituds, superfícies i volums.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprovació que sap quina magnitud cal calcular en un context determinat (ex: quantes persones poden pujar a la vegada en un ascensor; quants quilograms de pintura cal comprar per pintar una sala; quanta moqueta cal adquirir per recobrir un passadís, etc.). • Valoració del consum d'aigua d'una família en un període de temps. Càlcul del contingut d'un recipient de forma cilíndrica. • Utilització de mètodes de mesura indirecta per calcular l'alçada d'una torre, etc.

Dimensió: geometria		
Competència 12: Emprar el coneixement de les formes i relacions geomètriques per descriure i resoldre situacions quotidianes que ho requereixen		
<p>Primària</p> <p>12.1. Distingir línies, superfícies i volums.</p> <p>12.2. Conèixer les nocions i el vocabulari bàsic de la geometria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formes: característiques i vocabulari • Relacions: perpendicularitat, paral·lelisme, simetria • Posicions: punts i sistemes de referència <p>12.3. Construir formes de dues o tres dimensions, per modelar aspectes espacials de la realitat.</p> <p>12.4. Apreciar i reconèixer en la vida quotidiana, en la natura, i en l'art els aspectes que poden ser expressats per mitjà de la geometria.</p> <p>12.5. Emprar el regle, l'escaire i el transportador d'angles en la representació de segments, angles i figures planes de mesures apropiades.</p>	<p>Secundària</p> <p>12.6. Conèixer conceptes geomètrics elementals (incidència, paral·lelisme, perpendicularitat, angles, moviments i semblança), incorporar-los a la seva expressió i aplicar-los en problemes de la vida quotidiana.</p> <p>12.7. Obtindre i usar representacions planes de cossos geomètrics (cilindres, cons, prismes, piràmides, i altres poliedres) i utilitzar-los per representar situacions reals.</p> <p>12.8. Apreciar en la vida quotidiana, en la natura, l'art, les ciències, i la tecnologia els aspectes que poden ser expressats per mitjà de la geometria.</p> <p>12.9. Valorar l'ús de recursos i eines geomètriques per afrontar situacions que ho requereixen.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripció verbal de la forma d'alguns objectes o edificis fent servir vocabulari geomètric. • Reproducció d'un objecte tridimensional a partir de les vistes, o bé reconèixer diferents vistes d'un mateix objecte. • Observació de l'aplicació del coneixement de les propietats de la forma geomètrica per aprofitar les característiques tècniques de la forma. Ex.: Per què les rajoles no són circulars? Per què les tapes de les clavegueres, sí? Quina forma tenen majoritàriament els dipòsits de combustible? Per què en la construcció predomina el rectangle?

Competència 13: Utilitzar sistemes convencionals de representació espacial (maquetes, plànols, mapes...) per obtenir o comunicar informació relativa a l'espai físic		
<p>Primària</p> <p>13.1. Orientar-se en l'espai proper i descriure itineraris senzills.</p> <p>13.2. Interpretar maquetes i plànols d'espais propers.</p>	<p>Secundària</p> <p>13.3. Interpretar representacions a escala (plànols, mapes...) i fer les mesures necessàries per poder extreure'n les dades que calguin.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripció d'un itinerari per la ciutat o poble on viuen per guiar un turista d'un lloc a un altre. • Construcció d'una maqueta d'un barri, decidint els elements importants que s'hi han de representar i construcció d'un plànol a escala. • Estimació i mesura de distàncies en plànols i mapes. Ex.: a partir del plànol d'un pis, determinar les dimensions reals de la cuina, del menjador, etc.

Dimensió: tractament de la informació		
Competència 14: Interpretar i presentar informació a partir de l'ús de taules, gràfics i paràmetres estadístics i valorar la seva utilitat en la societat		
<p>Primària</p> <p>14.1. Llegir i interpretar dades de la vida quotidiana presentades en forma de taules de freqüències i diagrames senzills.</p> <p>14.2. Recollir, analitzar, organitzar i representar dades de la vida quotidiana mitjançant gràfics senzills.</p>	<p>Secundària</p> <p>14.3. Saber extreure la informació que ens aporten els diferents conceptes d'ús habitual en estadística: població, mostra, mitjana aritmètica, moda, mediana i dispersió.</p> <p>14.4. Interpretar tota aquesta informació per adquirir criteris i prendre decisions de fets quotidians.</p> <p>14.5. Utilitzar la calculadora i mitjans informàtics per calcular i elaborar gràfics estadístics.</p> <p>14.6. Llegir i interpretar informació de gràfics.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura i interpretació de la informació estadística presentada en algun mitjà de comunicació relativa a algun fet d'interès per als alumnes. Valoració del seu ús. • Elecció d'una variable de la població escolar, decisió de com obtenir les dades, com representar-les i elaboració d'un informe descriptiu. Valoració de la possibilitat d'usar una mostra o tota la població que s'hagi d'estudiar. • Interpretació dels paràmetres estadístics, com la mitjana o la moda, i constatació de la informació que donen de la població. Ex.: en una empresa de 8 treballadors, el sou mitjà és de 2.000 € i, la moda, de 1.200 €. Què podem saber dels sous en aquesta empresa? Quines altres dades necessitem per precisar més?

Dimensió: atzar		
Competència 15: Reconèixer situacions i fenòmens pròxims en què intervé la probabilitat i ser capaç de fer prediccions raonables		
<p>Primària</p> <p>15.1. Distingir esdeveniments segons si se'n pot preveure o no el resultat.</p> <p>15.2. Fer prediccions senzilles en situacions aleatòries.</p> <p>15.3. Diferenciar entre esdeveniment probable, esdeveniment segur, esdeveniment possible i esdeveniment impossible.</p>	<p>Secundària</p> <p>15.4. Distingir els fets i les situacions aleatòries dels que no ho són i saber descriure esdeveniments simples i compostos en els experiments aleatoris.</p> <p>15.5. Conèixer el càlcul de probabilitats usant la freqüència relativa i la Llei de Laplace.</p> <p>15.6. Analitzar críticament els jocs d'atzar.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinció de les situacions que es poden predir amb seguretat de les d'incertesa, valorant les expressions verbals que s'usen per descriure el grau de possibilitat d'aquestes últimes (és poc probable que demà plougui; és gairebé segur que demà anirà al cinema...). • Valoració quantitativa i crítica de la probabilitat d'obtenir premi en un joc d'atzar (loteria, travessa...).

Àmbit tecnicocientífic

Gradació

Les competències bàsiques de l'àmbit tecnicocientífic, malgrat que es refereixen a dominis molt diversos (processos tecnològics, salut, consum, etc.), pretenen, en conjunt, capacitar els escolars perquè puguin desenvolupar-se de manera autònoma en un medi tan dependent dels avenços científicotècnics com l'actual. Amb el desenvolupament d'aquestes competències es persegueix, per tant, desenvolupar en els alumnes les bases del pensament científic necessàries perquè aquests puguin interpretar el món dels objectes i fenòmens amb els quals conviuen habitualment, així com afrontar els problemes més comuns que s'hi relacionen.

L'àmbit tecnicocientífic consta de cinc dimensions. Tres d'aquestes, *Coneixements d'objectes quotidians*, *Processos tecnològics* i *Medi ambient*, pretenen, sobretot, conformar aquest pensament científicotècnic abans esmentat, que, tal com remarca el projecte PISA, ha de permetre als escolars «identificar preguntes i obtenir conclusions a partir de proves, amb la finalitat de comprendre i ajudar a prendre decisions sobre el món natural i dels canvis que l'activitat humana hi produeix». Es tracta, en definitiva, a partir d'aquestes tres dimensions, de formar una mentalitat concordant amb la racionalitat científica aplicable als usos de la vida quotidiana i més enllà de l'exercici d'una professió o una altra.

Les altres dues dimensions, *Consum* i *Salut*, tenen un caràcter més «d'aplicació» dels recursos que proporciona aquesta mentalitat científica i pretenen, respectivament, promoure un consum racional i responsable dels productes als quals tenim accés i la cultura de la protecció de la salut com a element clau per aprofitar totes les oportunitats que ens ofereix la vida.

L'adquisició d'aquestes competències pressuposa en tots els casos la integració dels coneixements, habilitats i actituds requerides per cadascuna de les dimensions considerades. És a dir, s'ha d'entendre el desenvolupament de qualsevol competència com la conjunció d'un cert saber, saber-fer i voler-fer que produeixen, finalment, l'emergència d'aquella com a qualitat mental en els aspectes cognitius, afectius i de relació, aplicable a múltiples dominis i contextos. L'important aquí no és, doncs, resoldre un determinat tipus de problema sinó comprendre els principis generals que resulten aplicables a una àmplia varietat.

En cadascuna de les dimensions de l'àmbit tecnicocientífic, les competències a desenvolupar s'interpreten, així mateix, com un procés graduat que admet unes certes assignacions de l'adquisició per a cadascuna de les etapes de l'ensenyament obligatori. Com s'observarà, això implica un aprofundiment progressiu del domini competencial amb relació a la dimensió considerada, fet que comporta, segons el moment i les circumstàncies, destacar més els aspectes cognitius, procedimentals o actitudinals que conjuga cada competència. El desenvolupament d'aquesta competència implica, en definitiva, una proposta integradora que requereix als educadors un esforç compartit i l'obertura a un cert diàleg interdisciplinari.

Avaluació

En correspondència amb la idea de competència abans explicitada i el seu particular desenvolupament dins l'àmbit tecnicocientífic, entenem que s'han de tenir presents els següents criteris d'avaluació:

- a. Domini dels conceptes i continguts de caràcter científicotècnic que hauran de servir de «primera matèria» per a la realització dels processos mentals involucrats en la manera de pensar que caracteritza la racionalitat científica.
- b. Aplicació del pensament científic (plantejament de preguntes, maneres de procedir, estratègies avaluatives, inferències, etc.) a la comprensió i resolució de problemes en el món real.
- c. Promoció de les actituds relacionades amb l'ús responsable dels recursos naturals, la preservació del medi ambient i la promoció de la salut.
- d. Transposició dels processos, coneixements i actituds generades a contextos diferents d'aquells en què van ser assimilats.

A fi d'avaluar la progressiva adquisició de les competències proposades dins l'àmbit tecnicocientífic, poden tenir-se presents, entre altres, les següents proves d'avaluació:

- a. Preguntes que permetin establir quin és el grau de coneixement i comprensió de determinats conceptes aplicables a la realitat en què es desenvolupen els subjectes i als fenòmens que s'hi produeixen. Les preguntes poden admetre respostes concretes ava-

luables com a correctes i incorrectes (ex. 1) o bé presentar un format que permeti establir una certa ponderació en el grau de conformitat de les respostes (ex. 2).

Ex. 1. En quina d'aquestes situacions creus que correspon aplicar algun dels antisèptics (desinfectants) de la farmaciola a un braç que ha tingut:

- a. Una cremada solar? (no)
- b. Una ferida superficial? (sí)
- c. Un cop? (no)
- d. Una picada d'abella? (no)

Ex. 2. Quina d'aquestes afirmacions et sembla més adequada?

- a. La desforestació afecta el clima de la regió en què es produeix (1)
- b. La desforestació afecta el clima de la Terra (2)
- c. La desforestació no afecta el clima (0)

(Es pot considerar que la resposta *a*, sense ser incorrecta, no expressa el nivell de comprensió, explicitat en la resposta *b*, sobre les relacions d'interdependència que es donen en l'ecosistema planetari.)

- b. Plantejar situacions o lectura de textos (llibre, diaris, revistes, etc.) en les quals la referència a certs problemes ambientals, tecnològics, relacionats amb la salut, etc. permeti reconèixer l'aplicació, per part dels alumnes, del pensament científic (en les maneres d'establir les preguntes, d'analitzar els arguments, d'avaluar les conclusions, etc.) per comprendre'ls i buscar-hi una possible resolució.
- c. Proposar observacions o experiències a través de les quals es pugui valorar si els alumnes actuen i raonen segons el mètode que permeti elaborar el coneixement científicotècnic (quines variables significatives hi intervenen, com es relacionen uns paràmetres amb els altres, quines hipòtesis validen o rebutgen els resultats, etc.).
- d. Observar el comportament de l'alumnat en situacions que permetin inferir les seves actituds en relació amb els aspectes competencials propis de l'àmbit tecnicocientífic.

Les competències bàsiques de l'àmbit tecnicocientífic		
Dimensió: coneixement d'objectes quotidians	Dimensió: processos tecnològics	Dimensió: consum
<p>1. Conèixer i valorar els factors de risc derivats de l'ús de diferents màquines i aparells domèstics i els corresponents motius de protecció.</p> <p>2. Compilar informació i aplicar coneixements bàsics de tecnologia per resoldre problemes senzills.</p>	<p>3. Conèixer les raons de la possible perillositat d'alguns productes químics habituals en la llar.</p> <p>4. Explicar amb criteris científics alguns dels canvis destacables que tenen lloc a la natura.</p> <p>5. Conèixer els elements bàsics que componen una màquina per captar l'energia, per transformar-la i per produir treball útil.</p>	<p>6. Valorar la relació qualitat/preu/necessitat en el consum.</p>
Dimensió: medi ambient	Dimensió: salut	
<p>7. Establir les característiques i la composició bàsica d'alguns materials i valorar-ne les possibilitats de reciclatge.</p> <p>8. Conèixer les principals energies renovables.</p> <p>9. Comprendre com interactuen els éssers vius entre ells i amb el medi, i valorar l'impacte de l'acció humana sobre la natura.</p>	<p>10. Conèixer els mètodes de prevenció de certes malalties i els efectes nocius d'algunes substàncies.</p> <p>11. Distingir i valorar els aspectes fonamentals de la sexualitat humana.</p> <p>12. Determinar els aspectes bàsics d'una alimentació adequada i valorar la seva importància per a la salut.</p>	

Dimensió: coneixement d'objectes quotidians		
Competència 1: Conèixer i valorar els factors de risc derivats de l'ús de diferents màquines i aparells domèstics i els corresponents motius de protecció		
<p>Primària</p> <p>1.1. Saber els tipus de risc que poden generar els diferents aparells en funció de les seves característiques (conductivitat, temperatura, etc.).</p> <p>1.2. Saber què s'ha fer en el cas dels accidents domèstics més habituals (fuita de gas, incendi, etc.).</p> <p>1.3. Utilitzar, segons les normes d'ús, diferents aparells domèstics.</p> <p>1.4. Respectar les normes d'ús i de conservació dels objectes i materials emprats.</p>	<p>Secundària</p> <p>1.5. Conèixer els motius que justifiquen les diferents normes d'ús d'alguns aparells domèstics.</p> <p>1.6. Respectar les normes d'ús i de conservació dels objectes i materials emprats.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificació, a partir d'unes vinyetes, de les actituds o accions incorrectes segons les normes de seguretat elementals. • Discussió en grup sobre quins són els punts més perillosos de la llar i què caldria fer per estar més segurs. • Interpretació d'un full d'instruccions d'un aparell domèstic. • Complació d'un quadre de doble entrada en un dels eixos dels quals es posen aparells domèstics quotidians (cuina de gas, assecador de cabells, televisor, planxa, etc.) i, en l'altre, els riscos més significatius que comporten aquests aparells.

Competència 2: Compilar informació i aplicar coneixements bàsics de tecnologia per resoldre problemes senzills		
<p>Primària</p> <p>2.1. Observar i classificar objectes de forma directa.</p> <p>2.2. Observar i classificar processos senzills.</p> <p>2.3. Saber detectar algunes avaries en el funcionament d'aparells comuns.</p> <p>2.4. Aplicar processos cognitius «simples» (observar directament, comparar, classificar, combinar dues variables...) amb l'objecte de respondre una pregunta.</p> <p>2.5. Saber trobar informacions donada una determinada font de dades.</p>	<p>Secundària</p> <p>2.6. Observar, analitzar i descriure processos complicats.</p> <p>2.7. Saber detectar algunes avaries i modes incorrectes de funcionament d'aparells comuns.</p> <p>2.8. Aplicar processos cognitius complexos (observar indirectament, comparar en funció de criteris no directament observables, plantejar hipòtesis, etc.) amb l'objectiu de respondre una pregunta.</p> <p>2.9. Saber trobar informacions que requereixin una seqüència elaborada de passos i diverses fonts de dades.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificació dels passos que cal seguir en un simulacre de sortida d'emergència. • A partir de l'estudi del funcionament d'un electrodomèstic, elaboració d'un informe de com s'utilitza, què requereix per a la instal·lació, com s'han de resoldre situacions d'avaria...

Dimensió: processos tecnològics		
Competència 3: Conèixer les raons de la possible perillositat d'alguns productes químics habituals en la llar		
<p>Primària</p> <p>3.1. Conèixer la utilitat dels productes químics habituals en la llar i els possibles riscos per a l'organisme derivats del seu ús (cremades, intoxicacions, etc.).</p> <p>3.2. Identificar a les «etiquetes» els símbols dels principals «perills» d'ús d'alguns productes.</p> <p>3.3. Utilitzar els productes d'acord amb les normes d'ús establertes.</p>	<p>Secundària</p> <p>3.4. Conèixer els criteris generals (o raons) que s'han d'aplicar quan s'usa un producte conegut o desconegut.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'un informe a partir de les dades d'una enquesta que reflecteixi els tipus de productes tòxics habituals a la llar i el lloc on es guarden. • Identificació i classificació de diferents productes segons el signe convencional que porta quant a la seva perillositat. • D'una sèrie de productes químics habituals en la llar (lleixiu, dissolvents, insecticides, etc.), determinació de quins perills comporta per a l'organisme el seu ús indegut i per què.
Competència 4: Explicar amb criteris científics alguns dels canvis detectables que tenen lloc a la natura		
<p>Primària</p> <p>4.1. Conèixer alguns fenòmens naturals senzills relacionant causes rellevants i efectes.</p> <p>4.2. Explicar alguns dels canvis fàcilment observables que produeixen els éssers vius a la natura i a la dinàmica de la Terra.</p>	<p>Secundària</p> <p>4.3. Explicar alguns dels canvis menys fàcilment observables que produeixen els éssers vius a la natura i a la dinàmica de la Terra.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificació dels passos que cal seguir per obtenir un compost, reciclant la matèria orgànica domèstica. • Descoberta d'algunes de les conseqüències negatives que poden derivar-se, per un determinat ecosistema, de la construcció d'una autopista o del desviament del curs d'un riu.
Competència 5: Conèixer els elements bàsics que componen una màquina per captar l'energia, per transformar-la i per produir treball útil		
<p>Primària</p> <p>5.1. Identificar els recursos energètics que es fan servir i valorar la importància de no malbaratar-los.</p>	<p>Secundària</p> <p>5.3. Identificar, en màquines simples i complicades, els elements bàsics que les componen: per captar l'energia, per transformar-</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'un esquema que tracti de les necessitats bàsiques en una llar, un cop fet l'estudi de les despeses

<p>5.2. Dissenyar i elaborar un projecte tècnic senzill.</p>	<p>la i per produir treball útil.</p> <p>5.4. Conèixer solucions alternatives que permetran l'estalvi de l'energia.</p> <p>5.5. Saber quantificar l'estalvi d'energia.</p> <p>5.6. Dissenyar i elaborar un projecte tècnic complicat.</p>	<p>d'energia que això comporta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disseny i construcció d'un motor tèrmic per comprovar com la calor es transforma en treball. • Elaboració d'un informe en què es recullin els avantatges i inconvenients de l'ús de l'energia elèctrica o dels derivats del petroli i les raons per les quals hem de limitar-ne el consum.
---	--	---

<p>Dimensió: consum</p>		
<p>Competència 6: Valorar la relació qualitat/preu /necessitat en el consum</p>		
<p>Primària</p> <p>6.1. Valorar la importància de no comprar coses innecessàries.</p>	<p>Secundària</p> <p>6.2. Reconèixer la relació qualitat/preu en els productes que es compren habitualment.</p> <p>6.3. Valorar l'esperit crític que permeti escollir un producte en funció de les necessitats que cobreix i les possibilitats econòmiques.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esbrinament de la variació del preu d'algun producte depenent del lloc (ciutat, platja, muntanya, etc.) o el període de l'any i establiment de les oportunes reflexions a l'entorn del concepte de «preu» i de «necessitat».

<p>Dimensió: medi ambient</p>		
<p>Competència 7: Establir les característiques i la composició bàsica d'alguns materials i valorar-ne les possibilitats de reciclatge</p>		
<p>Primària</p> <p>7.1. Distingir els diferents tipus de residus: vidre, paper, matèria orgànica, plàstics i metalls, etc. Saber en quin contenidor s'han de deixar i aplicar sistemes de reducció, reutilització i reciclatge a l'escola i a la família.</p> <p>7.2. Conèixer els materials de què estan fets els objectes que ens envolten, les seves característiques (duresa, plasticitat, fragilitat...).</p>	<p>Secundària</p> <p>7.3. Descriure els tractaments a què es poden sotmetre les deixalles per eliminar-les, reciclar-les o emmagatzemar-les.</p> <p>7.4. Identificar els criteris de classificació dels materials i dels processos de transformació que tenen lloc a la deixalleria, a la indústria i/o a la natura.</p> <p>7.5. Identificar els principals riscos ambientals relacionats amb els residus.</p> <p>7.6. Conèixer altres característiques bàsiques del materials (toxicitat, conductivitat, radioactivitat, etc.) i les seves possibilitats de reciclatge.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de la visita a un Punt Verd, elaboració d'un mapa conceptual en què es relacionin els residus que hi arriben i el posterior procés de reciclatge. • Descripció de les propietats dels metalls prenent com a model els que formen part d'objectes del nostre entorn. • Elaboració d'un resum, després d'haver vist un vídeo, sobre el procés de reciclatge d'algun dels materials més utilitzats, com poden ser el plàstic o el paper.

Competència 8: Conèixer les principals energies renovables		
<p>Primària</p> <p>8.1. Identificar diferents fonts d'energia i distingir les que són renovables de les que no ho són.</p> <p>8.2. Conèixer les fonts primàries de l'electricitat i la combustió: salts d'aigua, molins eòlics, sol, combustibles, nuclear.</p> <p>8.3. Identificar les principals estratègies d'estalvi energètic.</p>	<p>Secundària</p> <p>8.4. Explicar els processos bàsics mitjançant els quals l'energia que es troba a la natura es transforma en energia útil per al funcionament de diversos sistemes, i analitzar, per a cadascuna de les fonts energètiques habituals, els avantatges i els inconvenients que comporta el seu ús.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'un esquema/gràfic en què es representi d'on procedeix l'energia usada en els trens elèctrics i quins avantatges o inconvenients comporta. • Lectura d'un text referit a les fonts energètiques més habituals, extreure'n els avantatges i inconvenients i deduir si cal que la societat es preocupi pel seu esgotament.

Competència 9: Comprendre com interactuen els éssers vius entre ells i amb el medi, i valorar l'impacte de l'acció humana sobre la natura		
<p>Primària</p> <p>9.1. Identificar els grans tipus d'organismes, les funcions que fan (nutrició, relació i reproducció), i les característiques que els permeten adaptar-se al medi.</p> <p>9.2. Ser capaç de determinar algunes accions positives adreçades a la preservació de l'entorn més immediat.</p> <p>9.3. Valorar la importància de la bona qualitat de l'aigua, l'aire i el sol per a la nostra salut i el manteniment de la vida.</p>	<p>Secundària</p> <p>9.4. Comprendre la necessitat de conservar la diversitat a la Terra i valorar la incidència de l'acció humana en la biosfera.</p> <p>9.5. Analitzar un ecosistema, els seus components i les interrelacions que s'hi estableixen.</p> <p>9.6. Ser capaç de determinar algunes accions positives adreçades a la preservació de l'entorn globalment considerat.</p> <p>9.7. Valorar la importància de l'ús d'energies no contaminants, la recollida selectiva de deixalles, l'estalvi energètic i la incidència de les nostres intervencions en el medi natural.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establiment de les conclusions d'un diàleg sobre la frase «L'aigua és un bé escàs» i «Organisme i medi són inseparables». • Redacció d'un article que tingui per finalitat convèncer els lectors de la importància de reutilitzar i reciclar els materials d'ús domèstic.

Dimensió: salut		
Competència 10: Conèixer els mètodes de prevenció de certes malalties i els efectes nocius d'algunes substàncies		
<p>Primària</p> <p>10.1. Conèixer alguns dels factors que produeixen les malalties</p>	<p>Secundària</p> <p>10.4. Conèixer els riscos per a la salut de determinats hàbits</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confecció d'una llista d'accions que cal dur a terme

<p>més habituals (càries, constipats, grip, etc.) per afavorir-ne la prevenció.</p> <p>10.2. Conèixer el contingut d'una farmaciola i les seves aplicacions.</p> <p>10.3. Comprendre els riscos del consum del tabac i l'alcohol, així com d'altres substàncies (drogues) d'ús no terapèutic.</p>	<p>dependents d'activitats professionals, formes d'alimentació, pràctiques antihigieniques, consum de substàncies tòxiques, etc.</p> <p>10.5. Valorar la importància del respecte per les normes d'ús d'alguns fàrmacs (antibiòtics, aspirines, etc.) i les conseqüències que es poden derivar del seu consum excessiu.</p> <p>10.6. Conèixer els efectes físics i psicològics que es deriven del consum de substàncies que creen dependència.</p>	<p>per evitar el risc de contreure les malalties més habituals.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realització, individual o en grup reduït, d'un dibuix sobre què és la càries i com es pot prevenir. • Elaboració d'una llista de raons per les quals el consum de tabac i alcohol hauria de ser restringit o prohibit. • Disseny d'una historieta en la qual es reflecteixi una situació d'abús d'alguna substància i les seves conseqüències. • A partir d'un anunci de tabac o alcohol, descripció de tots els elements que predisposen a consumir-ne.
---	--	---

Competència 11: Distingir i valorar els aspectes fonamentals de la sexualitat humana		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>11.1. Conèixer les característiques bàsiques del sistema reproductor humà i les diferències entre sexes.</p> <p>11.2. Comprendre en què consisteix la fecundació humana i, a grans trets, els processos que es donen durant l'embaràs i el naixement d'un infant.</p> <p>11.3. Apreciar en la sexualitat humana la funció reproductora i l'afectiva.</p>	<p>11.4. Conèixer els mètodes anticonceptius i de prevenció de les malalties d'origen sexual.</p> <p>11.5. Relacionar la sexualitat dels éssers humans amb els aspectes fisiològics, afectius, psicològics, culturals i ètics que la caracteritzen.</p> <p>11.6. Conèixer els canvis físics i psicològics que es produeixen durant la pubertat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretació de gràfics sobre el desenvolupament de maduració dels nois i noies a la pubertat. • Elaboració d'un mapa conceptual relacionant les hormones que intervenen en el desenvolupament sexual. • Realització d'un quadre de doble entrada en què s'especifiquin: <ul style="list-style-type: none"> • les malalties d'origen sexual i a) les seves vies de contagi, b) les seves formes de prevenció • els mètodes anticonceptius i a) les seves formes d'ús, b) els seus avantatges i inconvenients

Competència 12: Determinar els aspectes bàsics d'una alimentació adequada i valorar la seva importància per a la salut		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>12.1. Classificar els aliments en funció del tipus de nutrients que els componen.</p> <p>12.2. Identificar diferents sistemes de conservació dels aliments.</p> <p>12.3. Valorar la formació d'hàbits alimentaris saludables.</p>	<p>12.4. Saber elaborar una dieta equilibrada en termes qualitius.</p> <p>12.5. Conèixer els trastorns de l'alimentació més habituals en l'adolescència (anorèxia, bulímia, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'una historieta en què s'expliqui què necessita el cos per viure i créixer. • Interpretació d'etiquetes dels aliments. • Confecció de dietes equilibrades segons diferents

	<p>12.6. Saber utilitzar els diferents sistemes de conservació dels aliments i decidir quin és el més adequat en cada cas.</p>	<p>criteris: variada amb aliments de tota mena, agradable a la vista, fàcil de preparar, econòmica...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboració de gràfics estadístics a partir de dades referents als aliments més o menys consumits.
--	---	---

Àmbit social

Gradació

Tenir competència social significa ser capaç de mantenir bones relacions amb altres persones. Això únicament és possible si hom té bones relacions amb si mateix: la competència personal complementa la social. La competència social inclou un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que estan relacionats amb l'àrea de les ciències socials, però que l'excedeix per incidir en altres àrees acadèmiques i, en particular, en la tutoria.

Entenem per àmbit social un marc ampli, que inclou com a mínim el que habitualment s'entén com a ciències socials, especialment geografia i història, però també un altre bloc de competències més relacionades amb la dimensió de desenvolupament social, personal i emocional. Tot això està probablement més relacionat amb la tutoria que no pas amb el que tradicionalment s'ha entès com l'àrea de coneixements de les ciències socials a l'ensenyament obligatori.

D'altra banda, moltes d'aquestes competències poden considerar-se transversals, en el sentit que han d'estar presents en els altres àmbits; si no s'especifiquen en cada un, és per evitar redundàncies innecessàries.

Les competències de l'àmbit social s'orienten cap a un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant. Tot això exigeix dedicar esforços en el desenvolupament personal i social de cada individu. Per desenvolupament personal entenem autoconeixement, autoestima, equilibri emocional, responsabilitat, etc.; per desenvolupament social entenem habilitats socials, solidaritat, ciutadania, tolerància, etc. Tot plegat es proposa fer possible un benestar personal i social encara més bo.

Dins l'àmbit social es preveuen quatre dimensions: 1) habilitats socials i d'autonomia; 2) societat i ciutadania; 3) pensament social; 4) espai i temps.

Dins la dimensió d'habilitats socials i d'autonomia s'inclouen un seguit de competències relacionades amb el coneixement de si mateix i amb la capacitat de mantenir bones relacions amb les altres persones. Són competències que tenen molt a veure amb la intel·ligència intra-personal i interpersonal, en termes de Gardner. També tenen a veure amb els programes d'habilitats socials, que s'han estès per Catalunya a partir de la dècada dels noranta, on M. Segura és un referent. També tenen a veure amb l'educació emocional. L'autonomia personal, la capacitat de prevenir i resoldre problemes socials, la feina en equip i la presa de decisions en són aspectes essencials.

La dimensió de societat i ciutadania té com a objectiu aconseguir una identificació amb els trets bàsics de la nostra societat i saber viure amb respecte envers tot el que ens envolta (respecte envers els drets dels altres, respecte envers el patrimoni, etc.). En definitiva, es tracta d'una educació cívica dins una societat democràtica.

El pensament social fa referència a acceptar la complexitat del món que ens envolta, on cal saber obtenir i contrastar informació, acceptar punts de vista diferents (o oposats) i utilitzar la crítica d'una manera constructiva.

Espai i temps fan referència als continguts tradicionals de la geografia i la història. Però entesos com a competències bàsiques, és a dir, allò que cal per poder viure en la nostra societat, tal com saber orientar-se en espais desconeguts, dissenyar itineraris en un plànol, reconèixer les principals característiques socioeconòmiques que influeixen en la vida quotidiana, conèixer els esdeveniments històrics que tenen un efecte sobre la situació actual, conèixer els principals problemes del present per poder reaccionar-hi de manera sensible, etc.

Avaluació

Són apropiades les avaluacions a través de la realització de treballs, exàmens mitjançant proves escrites de tipus assaig, proves objectives, etc. Però, a més, cal incloure altres tècniques, com ara el portafolis o l'observació. A causa de la menor difusió d'aquestes tècniques, a continuació es faciliten algunes orientacions.

El portafolis és una tècnica més innovadora que té una gran aplicació en l'àmbit social. El portafolis és la documentació que un alumne/a

ha elaborat o recollit durant el procés d'aprenentatge d'uns continguts. El producte és una carpeta que conté la feina realitzada per l'alumne/a. Això implica compilar materials, elaborar-los, criticar-los, seleccionar-los, distingir entre allò que és important i allò que és superflu, prendre decisions, etc. L'elaboració del portafolis implica un procés d'interacció continu amb el professorat.

L'avaluació d'algunes competències de l'àmbit social excedeix l'avaluació clàssica de paper i llapis. Una proposta es basa en l'observació sistemàtica de l'alumne/a per part del professorat. A tal efecte, el professorat implicat en la docència d'un grup classe pot planificar a començament de curs quines competències socials es proposa desenvolupar. En la taula següent hi ha una llista a tall d'exemple que pot ser puntuada mitjançant una escala quantitativa o qualitativa.

Convé assenyalar que l'observació d'un sol professor/a pot ser parcial, insuficient o estar distorsionada. Per això convindria que la puntuació del tutor/a es complementés, com a mínim, amb les valoracions de tres professors més i que contrastessin els seus resultats. El valor final pot ser la mitjana. En cas de grans discrepàncies s'hauria de discutir i arribar a acords.

Així mateix es poden fer avaluacions d'aquests tipus després d'activitats, com poden ser grups de discussió, dinàmica de grups, joc de rol (*role playing*), etc.

Àmbit social	
Alumne/a:	
Valoracions del professor/a:	
Competències que s'han de treballar	Puntuacions
• Sap escoltar de manera interessada	
• Manifesta una actitud dialogant	
• Manté relacions amistoses amb els altres	
• Manifesta una actitud positiva	
• Treballa amb autonomia	
• És capaç de treballar en equip	
• Controla els impulsos agressius	
• Sap controlar la frustració	
• Sap esperar el seu torn en el moment de parlar	
• Aporta solucions positives en situació de conflicte	
• ...	

Les competències bàsiques de l'àmbit social		
Dimensió: habilitats socials i d'autonomia	Dimensió: societat i ciutadania	Dimensió: pensament social
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant. 2. Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones. 3. Conèixer-se a si mateix. 4. Mostrar una actitud positiva davant la vida. 5. Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana. 6. Tenir l'hàbit de treballar i solucionar problemes autònomament. 7. Treballar en equip. 8. Prendre decisions. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Identificar trets bàsics d'una societat. 10. Relacionar-se i conviure de manera participativa en una societat democràtica, plural i canviant. 11. Comportar-se adequadament segons els llocs i moments. 12. Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, historicoartístic i mediambiental. 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Acceptar el fet que hi pot haver punts de vista diferents sobre un mateix esdeveniment, fenomen o problema. 14. Copsar intencions, causes i conseqüències per explicar fets i problemes socials. 15. Utilitzar la crítica com a eina positiva.
Dimensió: espai i temps		
<ol style="list-style-type: none"> 16. Orientar-se en l'espai. 17. Descriure elements geogràfics de l'espai pròxim i llunyà. 18. Conèixer moments clau de la història. 		

Dimensió: habilitats socials i d'autonomia		
Competència 1: Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant		
Primària <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Adonar-se de la importància d'escoltar bé els altres. 1.2. Dialogar amb els altres de manera adient. 	Secundària <ol style="list-style-type: none"> 1.3. Conèixer i practicar el procediment del diàleg com a eina de comunicació. 	Pautes d'avaluació <ul style="list-style-type: none"> • Observació, per part del professorat, si sap escoltar. L'observació es porta a terme en situacions de diàleg, col·loqui, assemblea, etc.

Competència 2: Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb les persones		
Primària <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Valorar l'amistat i demostrar-ho amb comportaments adients. 	Secundària <ol style="list-style-type: none"> 2.2. Tenir competència socioemocional. 2.3. Implicar-se en situacions d'ajuda desinteressada. 	Pautes d'avaluació <ul style="list-style-type: none"> • Observació, per part del professorat, en el pati, en els moments d'esbarjo, en el treball en grup, a classe, etc.

Competència 3: Conèixer-se a si mateix		
<p>Primària</p> <p>3.1. Identificar-se com a membre d'una família i d'una comunitat.</p> <p>3.2. Reconèixer les habilitats personals i adonar-se de les limitacions pròpies.</p> <p>3.3. Identificar les emocions pròpies (por, ràbia, tristesa, enuig, alegria, etc.) i les possibles causes.</p>	<p>Secundària</p> <p>3.4. Tenir un coneixement ajustat de si mateix (qualitats, limitacions, interessos, etc.).</p> <p>3.5. Identificar els propis estats emocionals i la influència que tenen sobre els comportaments.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris contrastats amb l'observació i/o l'aplicació de proves estandarditzades. • Exemples de preguntes: Em costa controlar els impulsos (ràbia, frustració...)?

Competència 4: Mostrar una actitud positiva davant la vida		
<p>Primària</p> <p>4.1. Mostrar-se sensible a l'entorn (natura, art, cultura, etc.).</p> <p>4.2. Adonar-se de les pròpies actituds.</p>	<p>Secundària</p> <p>4.3. Experimentar de manera voluntària emocions positives (amor, alegria, humor, tendresa, cooperació, relaxament...).</p> <p>4.4. Tenir habilitats d'afrontament (demandar ajuda, pensar en positiu, relaxar-se, etc.) per poder controlar emocions negatives (frustracions, tristesa, por, nerviosisme, etc.).</p> <p>4.5. Comportar-se amb criteri, responsabilitat i actitud positiva.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació, per part del professorat, de l'actitud que manifesta dins l'aula en les relacions amb el professorat, amb els companys... • Qüestionaris contrastats amb altres observacions. • Exemple de preguntes: Estic disposat a ajudar els altres?

Competència 5: Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana		
<p>Primària</p> <p>5.1. Acceptar i practicar normes socials (referides a salut, higiene, alimentació, protecció, i seguretat personal).</p>	<p>Secundària</p> <p>5.2. Acceptar i practicar normes socials (referides a la salut, prevenció del consum de drogues, situacions de risc).</p> <p>5.3. Valorar la negociació i arribar a acords, com a prevenció de conflictes; i, quan es produeixen, aportar solucions amb prudència.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qüestionaris. Exemples de preguntes: Et rentes les dents després de menjar? Fumes? Beus alcohol? Procures prevenir els conflictes?⁹⁰ • Observació. Per exemple: Fuma? Crea conflictes? Procura evitar conflictes? Resol els conflictes d'una manera dialogant i democràtica?

Competència 6: Tenir l'hàbit de treballar i solucionar problemes autònomament		
<p>Primària</p> <p>6.1. Portar a terme les tasques encomanades i valorar l'esforç.</p> <p>6.2. Apreciar l'observació dels aspectes millorables en les feines acomplertes i mostrar interès en la millora.</p> <p>6.3. Tenir l'hàbit de consultar les fonts d'informació a l'abast (diccionaris, enciclopèdies...) i resoldre problemes senzills de la vida quotidiana (guia telefònica, plànols de la ciutat, xarxa d'autobusos, i/o metro...).</p>	<p>Secundària</p> <p>6.4. Esforçar-se per millorar.</p> <p>6.5. Saber planificar-se el temps, organitzar-se en l'espai i distribuir-se les feines que comporta un treball personal o en grup.</p> <p>6.6. Saber utilitzar les diferents fonts d'informació i recursos per resoldre qüestions de la vida diària i del món laboral.</p> <p>6.7. Regular les pròpies emocions en situacions problemàtiques, per la influència que tenen en el comportament (ira, violència, tristesa, por, etc.).</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació: Fa les tasques encomanades? Mostra interès per millorar? Resol els problemes d'una manera autònoma? Sap organitzar-se en l'espai i el temps? En situacions conflictives, es deixa portar per la impulsivitat (ira, mal humor, enuig)?

Competència 7: Treballar en equip		
<p>Primària</p> <p>7.1. Evitar una actitud de crítica sistemàtica envers les aportacions dels altres.</p> <p>7.2. Valorar l'honradesa amb els companys.</p>	<p>Secundària</p> <p>7.3. Ser conscients que treballar en equip facilita el contrast d'opinions.</p> <p>7.4. Valorar les aportacions personals i les dels altres membres del grup.</p> <p>7.5. Valorar la sinceritat en les relacions, així com l'honradesa personal i de grup.</p> <p>7.6. Valorar el fet de sentir com a pròpies les decisions del grup.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació: Valora les aportacions dels altres? Respecta les opinions contràries a la seva? Les crítiques que fa, són constructives?

Competència 8: Prendre decisions		
<p>Primària</p> <p>8.1. Conèixer les alternatives davant d'una situació, amb els avantatges i inconvenients de cadascuna.</p> <p>8.2. Valorar la previsió dels perills d'una actuació.</p> <p>8.3. Valorar el fet de pensar, sense precipitar-se, en el moment d'iniciar una tasca.</p>	<p>Secundària</p> <p>8.4. Ser autònom en la presa de decisions i ser capaç de donar raó dels motius del propi comportament, assumint el risc que comporta tota decisió.</p> <p>8.5. Saber portar a terme un procés personal de presa de decisions per a una elecció professional i per a una inserció social.</p> <p>8.6. Abans de prendre una decisió, valorar les diferents alternatives i variables.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació. Per exemple, en la tria d'estudis (de formació professional, universitaris). • Jocs de simulació (<i>role playing</i>). Per exemple, creació d'una situació com la de comprar un ordinador, fumar, beure alcohol, anar de viatge, etc. En cada cas s'ha de donar una explicació dels motius de la decisió.

Dimensió: societat i ciutadania		
Competència 9: Identificar trets bàsics d'una societat		
<p>Primària</p> <p>9.1. Diferenciar entre drets i deures, saber que poden canviar en el temps i que no són els mateixos en totes les societats.</p> <p>9.2. Reconèixer i complir drets i deures.</p> <p>9.3. Definir els principals trets de l'organització de la vida social.</p> <p>9.4. Conèixer i respectar els referents que mantenen la pròpia identitat com a poble (símbols, llocs, monuments emblemàtics, personatges, institucions, tradicions...).</p> <p>9.5. Explicar raons de la cultura (llengua, institucions, festes, tradicions).</p> <p>9.6. Explicar el perquè de noms de carrers (places, passeigs) del poble o ciutat.</p>	<p>Secundària</p> <p>9.7. Conèixer els drets humans, els drets dels infants i dels joves, i els drets i deures bàsics regulats.</p> <p>9.8. Complir els deures com a membre d'una societat (família, estudiant, consumidor, ciutadà, etc.).</p> <p>9.9. Reclamar drets reconeguts i formular queixes adients de manera respectuosa, aportant alternatives.</p> <p>9.10. Conèixer les diverses opcions polítiques.</p> <p>9.11. Conèixer els símbols bàsics d'una societat (autoria, localització, significat, etc.): obres d'art, paratges, construccions, personatges històrics, simbologia, etc.</p> <p>9.12. Localitzar les grans àrees de cultura i civilització del planeta amb nacions i regions que les componen, i establir-hi comparacions.</p> <p>9.13. Descriure els principals trets de l'organització política, en l'àmbit municipal, de Catalunya, de l'Estat, de la Unió Europea, i les institucions principals.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proves escrites. Exemples: Explicar el significat del nom d'alguns carrers o estacions de metro (Corts Catalanes, Pau Claris, Verdaguier, etc.). • Treballs de classe o de curs. Possibles temes: la Generalitat, la Unió Europea, els Segadors, Gaudí i el modernisme. • Portafolis. Els temes poden ser els mateixos. Es tracta de compilar retalls de premsa, fotocòpies, fotografies, resums, comentaris, etc.

Competència 10: Relacionar-se i conivure de manera participativa en una societat democràtica, plural i canviant		
<p>Primària</p> <p>10.1. Tractar com a iguals totes les persones, amb dignitat i de manera solidària.</p> <p>10.2. Rebutjar tota mena d'intolerància i de discriminació per raons de sexe, de raça, de classe, nacionalitat, religió, ètnia...</p> <p>10.3. Preferir participar (col·laborar, ajudar, aportar) a mantenir-se al marge (per creure's poc</p>	<p>Secundària</p> <p>10.4. Descriure els valors que caracteritzen una societat democràtica (llibertat, igualtat, respecte envers els drets dels altres, tolerància, no discriminació, dignitat, responsabilitat, justícia, solidaritat...) i distingir-los dels que no ho fan.</p> <p>10.5. Demostrar actituds i comportaments democràtics.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació. És tolerant? Col·labora o es manté al marge? És responsable? Adopta comportaments i actituds democràtiques? • Qüestionaris d'actituds i comportaments. • Exemples: Creus que els magribins, musulmans o gitanos tenen els mateixos drets que tu?

<p>competent, per rebuig als altres).</p>	<p>10.6. Entendre la diversitat com a riquesa cultural, entendre la desigualtat com a injustícia social.</p> <p>10.7. Prendre consciència de les problemàtiques socials i reaccionar-hi de manera democràtica.</p> <p>10.8. Valorar críticament els prejudicis (sexistes, actituds discriminatòries).</p> <p>10.9. Conèixer els òrgans de participació social i la seva finalitat (moviments d'esplai, entitats culturals, entitats esportives, ONG, voluntariat, etc.).</p> <p>10.10. Actuar d'una manera compromesa (aportar, ajudar, participar, col·laborar; en comptes de mantenir-se a part, creure's poc competent, buscar excuses, etc.).</p>	
---	--	--

Competència 11: Comportar-se adequadament segons els llocs i moments		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>11.1. Saber què cal fer i com cal comportar-se en situacions socials (carrer, llocs públics, de lleure, de culte, espais festius, parcs, museus, teatres, etc.) i comportar-s'hi adequadament (amb respecte, interès, contribuint a la netedat, evitant degradació, fent cas dels avisos, gaudint del lloc i del moment...).</p> <p>11.2. Usar les convencions adients en les relacions socials (salutacions, presentacions, exposició d'opinions, desigs i queixes...).</p> <p>11.3. Entendre que les normes es fan per regular la convivència.</p> <p>11.4. Respectar les normes de convivència (en el centre escolar, a la família, a la via pública, en les activitats de temps lliure).</p>	<p>11.5. Mantenir un comportament cívic (respectar els objectes, guardar respecte, no cridar l'atenció).</p> <p>11.6. Entendre que les normes es fan per regular la convivència, i que es poden canviar democràticament (quan canvia el context que les feia adequades i necessàries).</p> <p>11.7. Respectar les normes de convivència, entenent les raons de la seva vigència, acceptant les conseqüències del seu incompliment i els beneficis del seu compliment, i participar activament en la seva concreció.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació. Sap exposar les seves opinions i sentiments? Respecta les normes de convivència? • Debats. Exemple: Per què hi ha normes? Per què s'han de complir? Què passa si no es compleixen? • Qüestionaris. Les preguntes poden ser les mateixes d'abans juntament amb les altres. • Redactar una queixa per escrit.

Competència 12: Respectar i defensar el patrimoni cultural propi, historicoartístic i mediambiental		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>12.1. Argumentar i justificar la necessitat de conservació del patrimoni (paisatge, boscos, muntanyes, platges, jardins, monuments, etc.).</p> <p>12.2. Conèixer les manifestacions significatives d'art propi i d'altres cultures.</p>	<p>12.3. Apreciar i respectar el patrimoni (cultural, historicoartístic, mediambiental), tant el propi com el del conjunt de la humanitat.</p> <p>12.4. Identificar els estils artístics principals (romànic, gòtic, Renaixement, Barroc, modernista, etc.).</p> <p>12.5. Apreciar els valors estètics de les obres d'art, de disseny, de productes tecnològics...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació. Per exemple en una situació de debat en temes com: Els monuments (Què són? Per què cal conservar-los? S'hi poden fer pintades?) • Proves escrites. Exemple: Característiques del romànic, el gòtic, el renaixement, el Barroc, el modernisme, etc. Per què cal conservar els boscos? • Treballs de classe o de curs i portafolis. Els temes poden ser com els anteriors

Dimensió: pensament social		
Competència 13: Acceptar el fet que hi pot haver punts de vista diferents sobre un mateix esdeveniment, fenomen o problema		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<p>13.1. Utilitzar fonts d'informació (orals, escrites, audiovisuals), de manera autònoma o per indicació, per estar ben informat, formar-se una opinió, i saber què cal fer.</p> <p>13.2. Analitzar críticament les informacions dels diferents mitjans (televisió, anuncis, revistes, pel·lícules, llibres, testimonis orals...).</p> <p>13.3. Adonar-se que hi pot haver diferents punts de vista d'un mateix fet, fenomen o problema, i que allò que hom pensa no és el que ha de pensar tothom.</p>	<p>13.4. Usar de manera habitual i autònoma fonts d'informació diverses (preguntant, consultant documents, premsa, Internet, bases de dades, fullets informatius, publicitat, etc.).</p> <p>13.5. Destriar allò que és rellevant, saber fer preguntes sobre la realitat, qüestionar-se allò que es veu per intentar comprendre-ho.</p> <p>13.6. Valorar el fet d'estar ben informat i interessar-se per recollir informacions (variades i objectives) sobre allò que interessa.</p> <p>13.7. Utilitzar de manera apropiada les tecnologies de la comunicació i la informació.</p> <p>13.8. Contrastar el que hom pensa amb el que pensen els altres (companys i adults) per assegurar la comprensió, i per prevenir i resoldre conflictes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observació de com hi pot haver diferents punts de vista sobre un mateix tema en un debat sobre temes com el terrorisme, la immigració, la globalització, etc. • Treballs de classe o de curs. Per exemple, analitzar una notícia, una pel·lícula, un programa de televisió. • Portafolis. Sobre temes d'actualitat per analitzar-ne les causes: la crisi d'Israel i Palestina.

Competència 14: Copsar intencions, causes i conseqüències per explicar fets i problemes socials		
<p>Primària</p> <p>14.1. Reflexionar sobre situacions de la pròpia vida i explicar-les a partir d'alguns antecedents.</p> <p>14.2. Adonar-se del pes dels diversos factors que poden influir en una situació.</p> <p>14.3. Preveure conseqüències (positives o negatives) derivades de determinats comportaments.</p>	<p>Secundària</p> <p>14.4. Diferenciar les dades objectives (fets observables) de la seva possible explicació i interpretació subjectiva.</p> <p>14.5. Prendre consciència de la responsabilitat dels actes propis.</p> <p>14.6. Identificar causes, conseqüències i motivacions en determinats fets històrics de rellevància i en l'explicació de situacions i problemes socials del present.</p> <p>14.7. Preveure conseqüències derivades de la realització de determinats comportaments o de la presa de determinades decisions.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació en situacions de simulació o de debat. Exemple: Conseqüències del comportament propi (en situacions de violència, consum de drogues, vandalisme...).

Competència 15: Utilitzar la crítica com a eina positiva		
<p>Primària</p> <p>15.1. Argumentar i entendre raons a favor i en contra de determinats comportaments.</p>	<p>Secundària</p> <p>15.2. Qüestionar la realitat immediata i pensar si podria ser d'una altra manera.</p> <p>15.3. Utilitzar la crítica constructiva per canviar el que no agrada, aportant solucions i alternatives.</p> <p>15.4. Usar la crítica (a l'hora de comprar un producte, davant la publicitat, per jutjar els continguts i missatges dels mitjans de comunicació, etc.).</p> <p>15.5. Valorar i acceptar la crítica com a instrument per al canvi i la millora personal.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació en situació de dinàmica de grup: debat, assemblea, treball en grup, etc.

Dimensió: espai i temps		
Competència 16: Orientar-se en l'espai		
<p>Primària</p> <p>16.1. Orientar-se respecte a punts de referència i respecte als punts cardinals.</p> <p>16.2. Utilitzar plànols i mapes (per localitzar llocs, itineraris, interpretar les llegendes convencionals).</p>	<p>Secundària</p> <p>16.3. Orientar-se en espais desconeguts.</p> <p>16.4. Emprar els plànols i atles (del metro, ciutat, comarca, país) per desplaçar-se o dissenyar itineraris.</p> <p>16.5. Saber localitzar i situar els elements geogràfics en diferents tipus de mapes i plànols.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proves escrites. Exemple: Situar llocs sobre mapes muts, traçar un itinerari sobre un mapa o plànol per arribar a un lloc, etc.

Competència 17: Descriure elements geogràfics de l'espai pròxim i llunyà		
<p>Primària</p> <p>17.1. Identificar i descriure els principals elements geogràfics (relleu, clima, xarxa hidrogràfica, vegetació, fauna, paisatges, demografia) del propi municipi, comarca i país.</p> <p>17.2. Identificar i descriure l'activitat econòmica (formes de treball, professions, producció) del propi municipi, comarca i país.</p>	<p>Secundària</p> <p>17.3. Establir relacions geogràfiques (entre característiques del relleu, aigües, clima, paisatge) i els problemes que hi sorgeixen a causa de la intervenció humana.</p> <p>17.4. Reconèixer les principals variables socioeconòmiques, demogràfiques, tecnològiques... que influeixen en la vida quotidiana i en el desenvolupament dels pobles.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proves escrites. Exemples: Sectors professionals de la comarca; relacionar el clima amb la situació geogràfica. • Treballs de classe o de curs. Sobre, per exemple, el relleu de Catalunya i el clima, la xarxa hidrogràfica i el consum d'aigua.

Competència 18: Conèixer moments clau de la història		
<p>Primària</p> <p>18.1. Utilitzar de manera correcta diferents unitats de mesura del temps.</p> <p>18.2. Identificar i expressar amb correcció nocions temporals referides a esdeveniments personals.</p> <p>18.3. Reconèixer la presència a Catalunya de pobles que hi han deixat empremta.</p> <p>18.4. Conèixer i descriure esdeveniments clau de la història de Catalunya i d'Espanya com a poble.</p>	<p>Secundària</p> <p>18.5. Definir amb correcció nocions temporals de simultaneïtat, successió, durada..., referides a esdeveniments històrics.</p> <p>18.6. Ordenar cronològicament fets del passat.</p> <p>18.7. Conèixer i definir les etapes convencionals de la història.</p> <p>18.8. Conèixer fets rellevants de la història mundial, d'Espanya, de Catalunya, comparar-los i explicar les possibles relacions.</p> <p>18.9. Descriure els grans canvis i conflictes mundials,</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proves escrites. Els primers pobladors de Catalunya; aportacions dels romans; la Marca Hispànica; la conquesta de Mallorca per Jaume I; el Decret de Nova Planta; la Setmana Tràgica, etc. • Treballs de classe o de curs. Exemple: Traçar una línia on es representen els anys en mil·límetres (aproximadament) i es van situant moments importants de la història.

	<p>especialment els de rellevància per entendre el món actual.</p> <p>18.10. Definir els principals problemes del present i reaccionar-hi de manera sensible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proves objectives. Exemple: Qui va conquerir Mallorca? Quan va ser la Revolució Francesa? • Portafolis sobre temes i notícies actuals per referir-ho a la història.
--	--	--

Àmbit laboral

Gradació

La proposta de competències bàsiques de l'àmbit laboral s'emmarca, bàsicament, en les categories ideològiques del món llatí, que entén el treball com un recurs necessari per poder viure plenament i realitzar-se com a persona, desenvolupar les capacitats pròpies, col·laborar des del propi lloc de treball a construir una societat millor i un món més habitable per tots.

Per tant, les competències laborals, des de primària, les entenem com aquelles actituds i habilitats que cal desenvolupar i que pertanyen a la vida i a la realització personal dels integrants de la comunitat, perquè en tot moment els nens i adolescents se sentin part integral del món dels adults, els quals exerceixen tasques i rols segons els seus desigs, aptituds, interessos i valors. Ja des de petits, els serà necessari conèixer instruments i persones, ser conscients de l'existència d'unes determinades professions, així com reflexionar sobre la seva manera de ser i d'interactuar en societat.

Veurem que en aquest recull de competències de l'àmbit laboral es concreten cinc grans dimensions. És evident que les *habilitats personals i selecció del lloc de treball* i els *drets i deures* són dues dimensions molt específiques del món laboral. En canvi, les de *qualitat, promoció* i *avaluació* són dimensions més generals, qualitatives i, per tant, més fàcilment transferibles, tot i que tenen també una particular rellevància en aquest àmbit.

Pel que fa als criteris de gradació —primària/secundària—, l'àmbit laboral, en els primers anys de l'ensenyament primari, se centra més en el treball d'adquisició d'actituds i hàbits, de manera que de vegades les competències seran indestriables de les de l'àmbit social. Així, l'alumne/a inicia un procés d'aprenentatge d'unes competències que el/la van

preparant per a l'assoliment dels nivells assenyalats al final de l'esmentada etapa.

I serà aquest grau d'assoliment d'aquestes competències el que li permetrà seguir el procés que, mantenint i consolidant el treball sobre actituds, hàbits i estratègies, iniciat en la primària, es va diversificant i especificant a la secundària en diferents crèdits. Alguns d'aquest crèdits són ja de clara orientació vocacional, professional i ocupacional.

És evident, per tant, que la formació global de l'alumne/a requereix iniciar el treball en les competències laborals des de l'ensenyament primari i no deixar la seva adquisició per a l'últim curs de l'ESO, previ a una possible inserció en el món laboral.

Avaluació

Els criteris d'avaluació d'aquest àmbit no són altres que els que han presidit la identificació i la gradació de cadascuna de les seves competències, és a dir:

- Aconseguir un creixement harmònic de la persona que li permeti inserir-se laboralment, amb una preparació personal i professional adequades.
- Subministrar estratègies i actituds per esdevenir un ciutadà o ciutadana positiu en la societat.
- Adquirir la predisposició i la capacitat d'adaptació al canvi i a la renovació.
- Prendre consciència de la dimensió positiva i de millora de la societat que ens ofereix qualsevol professió.

Atès que ser competent implica saber posar en joc tot el conjunt de conceptes, procediments i actituds que es consideren adients per resoldre un problema o afrontar adequadament una situació en un escenari determinat, creiem que la millor manera d'observar el nivell de competència adquirit i, per tant, d'avaluar-la, serà mitjançant la simulació de situacions. En aquesta simulació l'alumne/a es troba, en primer lloc, davant la tasca de discernir o triar els aprenentatges que li són necessaris en aquell escenari per resoldre o afrontar amb èxit la situació que se li presenta.

Quant a les pautes d'avaluació, destaquem la simulació com a eix vertebrador, com acabem d'expressar més amunt. Altres criteris avalu-

tius que la poden complementar són l'entrevista de seguiment tutorial, l'observació, l'anàlisi i les activitats més clàssicament enteses d'avaluació, com són els exàmens, els debats, les exposicions i els controls quantitius. Qualsevol dels recursos esmentats poden ser usats en cadascuna de les competències de l'àmbit laboral, encara que tindran una incidència diferent segons el tipus de competència que es vulgui avaluar.

Les competències bàsiques de l'àmbit laboral		
Dimensió: habilitats personals i selecció del lloc de treball	Dimensió: drets i deures	Dimensió: qualitat
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conèixer i valorar les pròpies habilitats enfront del món laboral. 2. Saber llegir les ofertes de treball. 3. Redactar textos oferint-se per a un lloc de treball (<i>curriculum vitae</i>). 4. Saber presentar-se en buscar feina. 5. Analitzar les condicions laborals. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Conèixer els drets i els deures dels treballadors. 7. Conèixer les normes d'higiene i de seguretat laboral. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Reconèixer i valorar la feina ben feta. 9. Conèixer la manera de presentar una feina ben acabada. 10. Valorar les innovacions que puguin millorar la realització d'un treball.
Dimensió: avaluació	Dimensió: promoció	
<ol style="list-style-type: none"> 11. Avaluar el propi treball. 12. Avaluar el treball realitzat en equip. 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Valorar la projecció de les pròpies fites professionals a mitjà termini i a llarg termini. 	

Dimensió: habilitats personals i selecció del lloc de treball		
Competència 1: Conèixer i valorar les pròpies habilitats enfront del món laboral		
Primària	Secundària	Pautes d'avaluació
<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Valorar el coneixement dels aspectes positius i possibilitats d'èxit que té cadascú. 1.2. Reconèixer les diferents habilitats dels companys de classe per tal de facilitar el coneixement propi. 1.3. Mostrar-se tal com és, amb naturalitat. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.4. Conèixer el perfil de les pròpies habilitats valorant de la mateixa manera els aspectes racionals, emocionals i socials. 1.5. Conèixer les capacitats personals que voldria desenvolupar. 1.6. Valorar les qualitats personals útils per al grup. 1.7. Valorar els aspectes positius i d'èxit de cadascú. 1.8. Respectar i valorar el fet que els altres siguin diferents. 1.9. Acceptar els aspectes negatius 	<ul style="list-style-type: none"> • Davant una llista de qualificatius, tria dels que l'alumne/a cregui que expressen millor les seves capacitats, els que cregui que té més assolits. • Donada una llista de capacitats o habilitats, selecció de les que són més específiques dels seus companys i dels grups de treball de la classe. • Enunciació i argumentació de les capacitats pròpies.

	<p>propis amb visió positiva i perspectives de superació i canvi.</p> <p>1.10. Valorar el coneixement de camins i vies de millora per a l'itinerari personal d'inserció laboral.</p>	
--	---	--

Competència 2: Saber llegir les ofertes de treball		
<p>Primària</p> <p>2.1. Saber identificar una oferta de treball.</p>	<p>Secundària</p> <p>2.2. Conèixer de manera general diferents tipus d'ofertes de treball.</p> <p>2.3. Conèixer les característiques bàsiques de les ofertes de treball.</p> <p>2.4. Saber buscar les fonts d'informació, les ofertes de treball (premsa, Internet, borses de treball...).</p> <p>2.5. Saber relacionar alguns esdeveniments socials que poden implicar per si mateixos un possible mercat laboral.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulació d'una orientació urbana en un professional que busca feina (imagina que ets un administratiu, busques feina i llegeixes les ofertes de treball a Internet, a la premsa. Quina tries? Per què la tries?... Pensa quins plànols has de consultar, quines guies necessites, institucions que et poden orientar...). • Disseny d'un anunci d'una oferta de treball, segons uns requisits donats.

Competència 3: Redactar textos oferint-se per a un lloc de treball (<i>curriculum vitae</i>)		
<p>Primària</p> <p>3.1. Escriure en un ordre determinat les dades personals i experiències viscudes.</p>	<p>Secundària</p> <p>3.2. Redactar i presentar el propi currículum (<i>curriculum vitae</i>).</p> <p>3.3. Redactar cartes comercials amb continguts de presentació o d'ofertament de serveis.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacció del propi currículum. Valoració de l'estructura, la disposició del text, l'ortografia, la sintaxi, l'ordenació dels paràgrafs, la rellevància de les dades... • Davant d'una oferta de treball, selecció del currículum més adient d'entre tots els presentats. • Redacció de cartes de presentació i de demanda de feina argumentant el contingut (metacognició).

Competència 4: Saber presentar-se en buscar feina		
<p>Primària</p> <p>4.1. Saber presentar-se a si mateix atenent a l'objectiu que es pretén en cada cas.</p> <p>4.2. Saber adreçar-se a cada persona tenint en compte les pautes de comunicació segons els moments, les circumstàncies, l'edat, el càrrec (to de veu, vocabulari, gestos...).</p>	<p>Secundària</p> <p>4.3. Saber presentar-se de maneres diferents segons les persones, les circumstàncies..., tot comprenent que l'aspecte personal, l'actitud adoptada i l'expressió verbal emprada formen part d'aquesta habilitat.</p> <p>4.4. Saber dur a terme una entrevista senzilla de selecció de personal, aplicant les pautes de comunicació verbal i no verbal apreses.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulació d'una entrevista. Valorar-ne: la composició, el llenguatge verbal i no verbal, la capacitat de mantenir el diàleg, evitant els monosíl·labs... • Descripció dels elements més importants que s'han de tenir en compte en una entrevista de selecció de personal.

Competència 5: Analitzar les condicions laborals		
<p>Primària</p> <p>5.1. Conèixer en cada cas els requisits materials necessaris per dur a terme en bones condicions una tasca encomanada (llum per a l'estudi, positura adient en la taula de treball, comoditat del lloc, ventilació dels espais tancats, pes adequat i equilibrat a la motxilla, atenció a la circulació viària...).</p>	<p>Secundària</p> <p>5.2. Mesurar el grau de dificultat de la tasca que s'ha d'assumir i la seva relació amb les habilitats i capacitats pròpies.</p> <p>5.3. Identificar les clàusules de què consta un contracte.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Davant d'unes fotos o il·lustracions d'obres, administratius, operaris... en els respectius llocs de treball, anàlisi de les condicions de treball correctes, incorrectes... (positura, llums, fums, sorolls...). • L'alumne/a disposa de la còpia d'un contracte en què es considera que hi ha algunes clàusules injustes. Anàlisi de les clàusules del contracte esmentat, descobrint les que són injustes o errònies. • Redacció de les clàusules que s'han d'incorporar en un contracte de treball. • Anàlisi de les condicions de treball a l'escola.

Dimensió: drets i deures		
Competència 6: Conèixer els drets i els deures dels treballadors		
<p>Primària</p>	<p>Secundària</p> <p>6.1. Conèixer el reglament de règim intern del centre escolar.</p> <p>6.2. Conèixer els drets i deures que</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Control escrit amb aquest tipus de preguntes: Què és un sindicat? Per a què serveix?

	<p>comporta el fet de signar un contracte com a treballador/a d'una empresa.</p> <p>6.3. Tenir un coneixement general dels drets i deures dels treballadors d'una empresa.</p> <p>6.4. Conèixer globalment les funcions dels sindicats.</p> <p>6.5. Tenir un coneixement general de les normatives de riscos laborals de diferents àmbits o sectors.</p>	Assenyala dues normatives que parlin dels riscos laborals. Què és l'RRI d'un centre?
--	---	--

Competència 7: Conèixer les normes d'higiene i de seguretat laboral		
<p>Primària</p> <p>7.1. Conèixer la normativa de prevenció, seguretat i higiene escolar.</p> <p>7.2. Seguir les pautes d'execució d'un treball i evitar conductes que poden implicar un perill personal i/o del grup o instal·lació, tant en les activitats que es fan a l'interior del recinte escolar com en les que es porten a terme a l'exterior del centre.</p>	<p>Secundària</p> <p>7.3. Seguir les normes de prevenció, higiene i seguretat del centre escolar en cadascuna de les seves activitats, tant en les que es fan dins el recinte com en les que es porten a terme a l'exterior del centre, no solament evitant tota conducta que pugui comportar un perill, sinó també essent capaç de preveure les situacions de risc i adoptant les mesures que garanteixen la seguretat.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaluació del grau de coneixement i seguiment de les normes de seguretat en la simulació d'evacuació del centre escolar, quan l'ocasió es presenti. • Simulació d'accions de treball, tenint en compte els requisits de seguretat laboral.

Dimensió: qualitat		
Competència 8: Reconèixer i valorar la feina ben feta		
<p>Primària</p> <p>8.1. Distingir les tasques i treballs enllestits dels que no estan acabats o bé no responen al tema o objectius demanats.</p> <p>8.2. Fer la feina segons les instruccions donades.</p> <p>8.3. Valorar l'esforç per millorar les tasques encomanades.</p> <p>8.4. Gaudir de la satisfacció de la feina ben feta.</p>	<p>Secundària</p> <p>8.5. Reconèixer els treballs ben fets, valorant-ne el contingut, la presentació, el procés d'elaboració, els recursos emprats, les consultes realitzades...</p> <p>8.6. Distingir en el compliment de la feina ben feta, la que té un valor afegit (iniciativa, innovació, aportació personal, aportació del grup...).</p> <p>8.7. Valorar la revisió de les tasques acomplertes, analitzant els aspectes que es poden millorar.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi, en un treball donat, dels elements que cal tenir en compte per considerar-lo ben fet. • Observació per part del mestre/a de les actituds que l'alumnat mostra en el dia a dia davant la feina, servint-se d'una graella d'observació. • Correcció del treball d'un altre company/a atenant a les pautes d'execució donades.

	<p>8.8. Ser conscient de la importància de fer bé la feina, tant en el món escolar com en el laboral.</p> <p>8.9. Ser exigent amb si mateix en el procés d'adquisició i consolidació dels aprenentatges.</p>	
--	--	--

Competència 9: Conèixer la manera de presentar una feina ben acabada		
<p>Primària</p> <p>9.1. Conèixer la manera correcta de presentar treballs acompanyats de diferents àmbits, tant en el seu contingut com en la presentació que correspongui a cada cas</p> <p>9.2. Identificar alguns documents senzills del món de l'empresa.</p> <p>9.3. Identificar les característiques de diferents feines senzilles ben realitzades.</p> <p>9.4. Repassar les tasques, els deures, els aprenentatges... i no donar-los per acabats o assolits fins que no continguin tots els elements requerits.</p>	<p>Secundària</p> <p>9.5. Conèixer més d'una manera de presentar els treballs acompanyats de diferents àmbits, tenint en compte el contingut, la presentació i el temps fixat per al lliurament de la feina sol·licitada.</p> <p>9.6. Conèixer diferents maneres de presentar documents diversos del món empresarial.</p> <p>9.7. Distingir, entre diferents feines presentades, la que és més adient amb relació a l'objectiu fixat, essent capaç de justificar-ho en cada cas.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realització de manera diferent i correcta d'una determinada feina que ja es considera ben acabada. • Anàlisi de diverses feines fetes sobre un mateix tema argumentant els aspectes de qualitat de cadascuna.

Competència 10: Valorar les innovacions que puguin millorar la realització d'un treball		
<p>Primària</p> <p>10.1. Valorar els aspectes que millorin la realització dels treballs encomanats (presentació, ordre de l'exposició, rigor en el mètode, riquesa en el vocabulari...).</p> <p>10.2. Tenir l'hàbit de preguntar i consultar els dubtes que van sorgint en els nous aprenentatges.</p>	<p>Secundària</p> <p>10.3. Valorar tots els recursos que puguin millorar la realització d'un treball, sobretot el coneixement de les innovacions tècniques i metodològiques que poden perfeccionar la realització d'una tasca encomanada.</p> <p>10.4. Fer propostes de millora i innovació de processos.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observació, per part del mestre/a, en una graella de registre, de les expressions verbals i no verbals (gestos, somriures, expressions verbals...) que impliquin valoració de les innovacions en la realització d'un treball. • Realització d'un treball aportant innovacions pròpies, a més a més dels requisits previs.

Dimensió: avaluació		
Competència 11: Avaluar el propi treball		
<p>Primària</p> <p>11.1. Donar exemples de proves d'autoavaluació.</p> <p>11.2. Explicar què és l'avaluació i l'autoavaluació.</p>	<p>Secundària</p> <p>11.3. Valorar el propi procés d'aprenentatge, així com els trets més característics de la pròpia personalitat.</p> <p>11.4. Conèixer els mecanismes d'avaluació d'una tasca realitzada.</p> <p>11.5. Avaluar tant les tasques pròpies com les del company.</p> <p>11.6. Valorar el coneixement dels aspectes personals que comporten més dificultat per a l'alumne/a mateix i per als altres.</p> <p>11.7. Entendre l'autoavaluació com a part fonamental del propi creixement maduratiu i professional.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qüestionari d'autoavaluació. • Descripció argumentada dels errors i encerts amb relació a un treball fet.

Competència 12: Avaluar el treball realitzat en equip		
<p>Primària</p> <p>12.1. Valorar la tasca realitzada en grup, la qualitat del resultat aconseguit i el grau d'implicació de cadascun dels seus components.</p> <p>12.2. Indicar els aspectes positius i negatius aconseguits en finalitzar un treball en equip.</p>	<p>Secundària</p> <p>12.3. Valorar la tasca realitzada en grup, la qualitat del resultat aconseguit, l'adequació dels recursos emprats, el grau d'implicació de cadascun dels seus components i el temps invertit en el procés, és a dir, saber analitzar la tasca duta a terme per un equip de treball.</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Graella d'observació del treball propi i del dels altres, amb preguntes d'avaluació: Us heu reunit totes les hores assenyalades? Heu perdut el temps parlant d'altres coses? Heu lliurat la feina en els terminis assenyalats? Heu fet bé la part del treball a què cadascun us havíeu compromès? Heu discutit en grup el treball realitzat? • Cada alumne/a empena la graella de tots. Després es discuteix en el grup i s'elabora una sola graella del que es creu l'avaluació del grup.

Dimensió: promoció		
Competència 13: Valorar la projecció de les pròpies fites professionals a mitjà termini i a llarg termini		
<p>Primària</p> <p>13.1. Valorar el fet de començar a pensar què li agradaria ser de gran.</p>	<p>Secundària</p> <p>13.2. Valorar el fet d'arribar a expressar un itinerari formatiu laboral de futur en finalitzar l'ESO, amb referència a un objectiu personal (incloure-hi les alternatives possibles, així com les activitats de polivalència).</p>	<p>Pautes d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacció: Imagina una jornada teva de treball quan siguis gran (projecció professional). • Elaboració del propi itinerari de formació i d'inserció laboral amb alternatives.

Annex

Informe del Consell Escolar de Catalunya
sobre el *Document de bases per a una Llei
de la Qualitat de l'Educació del MECD*

La consellera d'Ensenyament va demanar el 25 de març del 2002 al Consell Escolar de Catalunya que, amb caràcter d'urgència, emetés un informe sobre el Document de bases per a una Llei de la Qualitat de l'Educació. Tot i no ser un text articulat, la Conselleria volia conèixer el parer fonamentat del Consell Escolar de Catalunya sobre els seus objectius, abast, intencionalitat i contingut.

Una vegada efectuat l'estudi, el Ple del Consell ha aprovat per unanimitat les consideracions que configuren aquest informe, les quals, per la pressa del temps i pel caràcter d'òrgan d'assessorament i participació del Consell, es basen en aspectes generals als quals s'ha considerat oportú de fer esment a partir de la nostra realitat educativa i sense entrar en qüestions més concretes.

1. El Consell Escolar de Catalunya constata que:

- 1.1. En conjunt, el sistema educatiu en el marc de la LOGSE ha experimentat en aquesta última dècada una transformació innegable i fonamental. La generalització de l'escolarització a partir dels 3 anys, l'establiment de l'ensenyament secundari obligatori fins als 16 anys, els cicles formatius de formació professional, la renovació i l'increment d'equipaments i la construcció de noves instal·lacions han representat un esforç pressupostari i de millora pedagògica molt important, compartit per tota la comunitat educativa. En aquest sentit, cal remarcar que a Catalunya s'ha completat l'aplicació de la LOGSE i, per tant, està legitimada per opinar sobre el tema.
- 1.2. Al mateix temps, una sèrie de circumstàncies i de canvis socials i polítics, com són la societat del coneixement, les noves formes de treball, els canvis en la vida familiar i l'arribada d'immigració procedent de cultures diverses, fan que visquem immersos en una realitat educativa complexa, canviant i, alhora, plena de contradiccions i de reptes de futur que cal afrontar d'una manera positiva i reflexiva.
- 1.3. Totes aquestes circumstàncies afegeixen complexitat a la tasca docent i poden provocar malestar entre el professorat. Es constata que es manifesten amb més força en l'educació secundària obligatòria per la seva confi-

guració i alumnat. Aquesta etapa, per les pròpies condicions evolutives de l'alumnat adolescent influïdes també pels canvis socials i que responen a diferents capacitats, motivacions i interessos acadèmics i professionals, ha posat en tensió el sistema educatiu i, certament, demana solucions adequades i diferents plantejaments.

- 1.4. Una gran part del professorat desenvolupa la seva tasca amb autoexigència professional, però aquesta no va lligada a un rendiment de comptes, a una avaluació dels resultats ni a una promoció professional concretada en una carrera docent no burocratitzada. Constatem que el poc reconeixement social de la professió docent, juntament amb aquests altres factors esmentats, pot produir en una part del professorat una situació de desànim.
- 1.5. Els valors i les pràctiques educatives instal·lats en la societat, molt sovint considerats negatius, són presents en els centres educatius, els quals s'han convertit en la seva caixa de ressonància. Per això, ara més que mai, cal buscar la complicitat educativa amb les famílies i els agents socials per consensuar uns valors compartits que cal transmetre als infants i als joves.
- 1.6. L'existència d'una xarxa de centres docents sostinguts amb fons públics, formada per centres públics i concertats, ha de garantir que l'alumnat amb dificultats pugui ser degudament atès en el conjunt de centres d'una manera equilibrada, afavorint així la plena integració escolar.

Així, doncs, avui la nostra societat requereix una educació i una formació integradores de totes les dimensions de la persona i que es garanteixin per a tothom.

2. Després d'haver analitzat el *Document de bases per a una Llei de la Qualitat de l'Educació* que el Govern de l'Estat proposa, i davant la realitat que hem descrit, aquest Consell considera que:

- 2.1. L'anàlisi dels factors que intervenen en el fet educatiu es formula en aquest document de bases d'una manera simple, poc aprofundida i sense una fonamentació suficient. No es fa cap referència a conceptes educatius, a les característiques de la infància, l'adolescència i la joventut ni al procés d'ensenyar i aprendre; s'obliden les dimensions formatives de la persona i els canvis socials apuntats anteriorment, i es parteix d'una posició apriorística.
- 2.2. Tot el document destaca una sèrie de factors, com el 25% de fracàs escolar, el deteriorament de la convivència, els rendiments acadèmics en certes matèries per sota de la mitjana europea, un alumnat que no s'esforça i poc motivat, un professorat desprestigiat i una direcció sense competències. De totes aquestes dades esmentades no se n'analitzen les possibles causes i es generalitzen per a tot el territori de l'Estat, per a totes les etapes, per a tots

els centres. A més, es considera que el document ofereix una visió esbiaixada perquè només destaca aspectes negatius i no n'esmenta de positius, que sens dubte existeixen.

- 2.3. Les mesures de millora proposades són bàsicament i simplement fórmules organitzatives que tendeixen a excloure l'alumnat que té dificultats, i responen a models educatius d'anys enrere, quan l'educació secundària no era obligatòria, i no tenen en compte que les necessitats socials d'avui i del futur són diferents. El conjunt de les mesures, d'altra banda, configura únicament un model adreçat a la selecció dels futurs universitaris i no a la millora del conjunt de la societat. Es constata que no es fa esment del finançament global de la llei i que hi ha una mínima referència als centres privats sostinguts amb fons públics.
- 2.4. Destaca també en el document la culpabilització i la concepció fatalista de l'alumnat, en el sentit que no s'esforça i està desmotivats, la qual cosa podria ser certa només per a una minoria d'alumnes. S'esmenten com a factors de qualitat que han de fer canviar les coses l'estímul de l'excel·lència, la cultura de l'esforç i el fet de donar a l'alumnat exclos les oportunitats adequades a les seves característiques personals. Tot i valorar aquests factors, es considera que són insuficients per fonamentar la millora de la qualitat i que no introdueixen elements d'anàlisi de les causes per les quals un nen o nena, noi o noia, no assoleix els nivells requerits. Mitjançant la repetició, el reforç i la iniciació professional, es volen buscar solucions per al tema de l'alumnat desmotivats. Considerem que, una vegada analitzades i detectades les causes, cal establir els mitjans humans i els recursos suficients per resoldre'ls.
- 2.5. Tot i que cal potenciar l'autoritat individual dels professors/es i dels directors/es, aquesta ha d'anar acompanyada també del reforçament dels equips docents, de la participació dels pares i mares i de l'avaluació de la tasca docent. No es pot confondre la millora de la qualitat amb els procediments de control. Aquest document també reflecteix desconfiança en la professionalitat del professorat i en la capacitat d'autonomia dels centres educatius.
- 2.6. Les millores que cal introduir s'han de centrar en tot el procés educatiu durant l'ensenyament obligatori, i no sembla convenient fer-ho només en una etapa educativa: la secundària obligatòria. A l'educació infantil i primària hi ha moltes vegades l'origen dels problemes d'adaptació i de motivació que l'alumnat presenta; per tant, cal actuar en les etapes en què les necessitats dels alumnes així ho requereixen.
- 2.7. Es considera que l'agrupament flexible d'alumnes és una de les possibles mesures, entre altres, d'atenció a la diversitat. El sistema d'itineraris proposat per a la secundària obligatòria no assegura ni garanteix la consecució de

les competències bàsiques per part de tota la població, que ha de ser l'objectiu de l'educació obligatòria per a tothom. Contràriament, la caracteritza com una etapa de transició fent-li perdre el seu caràcter propi i finalista i, a més, dificulta les solucions ajustades a les necessitats de cada alumne/a.

- 2.8. El document té una concepció centralista gens respectuosa amb la distribució competencial entre les comunitats autònomes i l'Estat. Vol regular-ho tot i establir mecanismes de control en tots els àmbits i en aspectes que estan establerts pels respectius estatuts d'autonomia com a competències pròpies. Al mateix temps, no esmenta enlloc les administracions locals.
- 2.9. Malgrat que ens hem proposat no entrar en qüestions concretes, aquest Consell, per la seva naturalesa, no pot deixar de palesar que el document conté una proposta restrictiva de la participació en els consells escolars de centre i, ben al contrari, es considera que la participació de tots els estaments implicats és una de les condicions fonamentals per al bon funcionament dels centres educatius.

3. Consideració final

Per tot el que s'ha exposat, considerem que la proposta que recull aquest document de bases no és viable ni recomanable per assolir la qualitat que pretén, perquè no analitza ni resol les problemàtiques i els reptes de futur que l'educació té plantejats avui. No atén convenientment els principis democràtics de la no-exclusió i la no-segregació que han de possibilitar l'assoliment de les competències bàsiques per a tothom i que, més que mai, són necessaris per a una cohesió social que s'inicia a l'escola.

Es considera, finalment, que per aconseguir una educació de qualitat cal confiar en el professorat i comptar amb la participació i la cooperació de tota la comunitat educativa.

Barcelona, 24 d'abril de 2002