



Publicació
de Rosa Sensat

Març 2006

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 3 0 3

L'educació des de la LOE

Sistema
Metodològic Amaraberri

Tretze cultures

Intercanvi d'experiències

Educació en temps
de globalització



Març 2006

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 3 0 3

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org
<http://rosasensat.org/pescolar>

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Raül Manzano, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

Director:

Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Sergrafic-Trade, S. L. U.

Impressió:

GyERSA

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Editorial:

El futur és nostre 1

Monogràfic:

L'educació des de la LOE

Lleis educatives i canvi en l'ensenyament

Àlvaro Marchesi 2

El projecte de Llei Orgànica d'Educació.

Francesc Vidal 10

De la LOGSE a la LOE a primària.

Andreu Isern 23

Una altra secundària és possible?

La LOE i l'educació.

Joaquim Josep Llansana 31

Massa reptes per a una llei?

Carles Armengol 37

Els reptes de l'escola pública.

Lola Abelló 47

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 51

Escola:

Xarxa d'escoles.

Orígens i evolució del Sistema

Metodològic Amaraberri.

Red de Centros S. Amara Berri

César Iturralde 55

Interculturalitat.

Tretze cultures, tretze mirades al món.

Isabel Ortega 62

Transició.

Com organitzar un seminari d'intercanvi

d'experiències primària-secundària:

la transició com a procés.

Laura Villares i José-Diego Vargas 66

Escola i societat:

Globalització.

Educació en temps de globalització.

Miquel Àngel Essomba 71

Novetats:

Novetats bibliogràfiques. 76

Cartellera. 78

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



El futur es nostre

La publicació d'unes vinyetes provocadores sobre Mahoma en un mitjà danès el setembre de 2005 ha aixecat una polseguera que molts considerem desproporcionada. Es tracta d'un episodi dissortat d'allò que podríem anomenar primer xoc «virtual» de civilitzacions de la història, és a dir, construït i alimentat pels mitjans de comunicació.

Ens hem de preguntar, doncs, per què un fet esdevingut fa gairebé sis mesos ocasiona inestabilitat política i social entre la Unió Europea i una diversitat de països musulmans, tot en un joc de miralls en què els televisors, Internet i la telefonia mòbil hi han tingut un rol essencial.

Per comprendre-ho, no podem restringir la nostra mirada als efectes, i és molt probable que tampoc una anàlisi de les causes no ens doni pistes per entendre el significat d'aquest conflicte. Moltes de les raons, les haurem d'anar a cercar en les característiques del context actual en el qual s'han produït els fets.

I quin és aquest context? Unes relacions internacionals malmeses a causa de conflictes de guerra i terrorisme entre països europeus i nord-americans d'una banda, i Estats que acullen majoritàriament població de fe musulmana de l'altra. Una Europa cada cop més islamòfoba i un islam cada cop més antioccidental. Una dificultat real de trobar fórmules genuïnes que traduïxin els valors dels drets humans i de la democràcia de forma contextualitzada arreu del planeta. Una classe intel·lectual desorientada enmig de la qual triomfen les tesis del xoc de civilitzacions.

Probablement, no és moment ara de trobar culpables, o de dir si ha estat primer l'ou o la gallina, sinó d'aturar aquesta espiral de violència inacceptable i reflexionar-hi, perquè la perspectiva immediata de futur és pessimista. Hem de preparar-nos per a l'augment de l'escletxa existent entre països i persones d'un costat i altre. Els musulmans sortiran d'aquesta crisi sentint-se més vulnerables i, per tant, més reforçats en el seu sentiment de defensa legítima. Els europeus no musulmans sortiran més escèptics respecte a l'islam, i més reforçats en el convenciment de tenir raó i tractar els musulmans com a éssers d'un altre planeta. I sortirà també reforçat el debat públic sobre la religió, una manera implícita de qüestionar de nou l'Estat laic. Malauradament, la religió torna a ocupar la primera plana de l'agenda social.

Avui són les vinyetes, demà una altra cosa. El que cal és canviar les condicions del context. Hem de seguir educant la mirada de l'alumnat als mitjans de comunicació. Que la ciutadania jove aprengui a destriar el gra de la palla. Hem de continuar educant en la convivència. Les nostres escoles no poden ser lloc de confrontació entre persones d'òrgens diversos. I sobretot hem de seguir educant en l'esperança, la fe dels laics, en un futur millor i en pau. Res pitjor, per combatre els intolerants i totalitaris de tota mena, que creure que el demà és seu i no pas nostre.

2 L'educació des de la LOE

Anàlisi de les polítiques educatives plasmades en les lleis que configuren el sistema educatiu dels darrers quinze anys. Comentaris sobre la LOGSE com a reforma radical, la LOCE com a resposta conservadora i l'explicació de la LOE com a alternativa equilibrada. Enumera set propostes que inclouen aspectes que la llei no concreta i que tenen una importància decisiva en l'actuació de les comunitats autònomes.

Lleis educatives i canvi en l'ensenyament

*Álvaro
Marchesi*

La reforma radical: la LOGSE

La LOGSE era una llei important i necessària en el moment de la seva aprovació i continua essent-ho encara ara, quinze anys després. Per comprovar-ho, n'hi ha prou de mirar els objectius que s'hi van incloure i la seva vigència en l'actualitat: l'extensió de l'educació obligatòria fins als setze anys; la nova organització dels nivells i etapes educatives; la regulació d'una etapa d'educació infantil de sis anys de duració i el compromís d'escolaritzar tots els nens de tres a sis anys els pares dels quals ho volguessin; la presència de mestres especialistes en educació física, música i llengua estrangera en l'educació primària; la incorporació d'orientadors; la reducció d'alumnes per aula; la reforma profunda de la formació professional; la descentralització educativa i la distribució de competències en relació amb el currículum entre el govern central i les comunitats autònomes.

Però malgrat el caràcter ambiciós de la llei, o potser per això mateix, el desenvolupament de la reforma educativa es va haver d'enfrontar amb moltes dificultats: les unes degudes a problemes derivats de la seva aplicació, d'altres a insuficiències de la llei mateixa, i les terceres, però no les menys importants, a la resistència dels sectors conservadors de la societat i del professorat. Vegem-les.

4 L'educació des de la LOE

Els resultats dels estudis PISA de 2000 i de 2003 van representar, cal reconèixer-ho així, una relativa desqualificació del sistema educatiu i obriren un debat necessari al voltant de diverses preguntes: per què els nostres alumnes obtenen resultats pitjors que els de la majoria dels països del nostre entorn? Sembla que hi ha alguna cosa que no funciona bé en l'educació espanyola, però, què és en concret? I si hi ha res que funcioni malament, què s'hi pot fer per corregir-ho?

Espanya, segons els dos estudis PISA, aconsegueix els resultats que s'esperaven d'acord amb el seu nivell econòmic i social, com també amb la seva despesa en educació. Però existeixen encara molts altres factors que estan influïnt sobre el funcionament del sistema educatiu i els resultats que obtenen els alumnes. La legislació, l'organització dels centres, el tipus de metodologia que apliquen els docents, la participació de les famílies, la dedicació dels professors o l'interès dels alumnes són factors que, si es desenvolupessin de manera més positiva, podrien millorar els resultats obtinguts. A Espanya, cap d'aquests factors no actua de manera prou eficaç per assolir uns resultats de la qualitat que ens correspon per riquesa, despesa educativa i nivell sociocultural. Hi ha països, però, en els quals la conjunció positiva d'algun d'aquests factors, o de la majoria, els porta a anar més enllà del que esperaven; d'altres es mantenen dintre dels seus límits, com és el nostre cas; i uns tercers, ni tan sols hi arriben.

La resposta conservadora: la LOCE

Els problemes existents, les constants crítiques d'un sector de la societat i del professorat, especialment de secundària, menaren el Partit Popular a impulsar un canvi profund en la LOGSE. És cert, i cal reconèixer-ho així, que molts elements estructurals d'aquesta llei es mantingueren (l'extensió de l'educació obligatòria, l'organització dels diferents nivells educatius, la reforma de la formació professional, la formació del professorat) i que algunes solucions proposades eren encertades, com l'organització de l'ESO en quatre cursos. El missatge de fons, però, i determinades decisions propiciaren un clar retrocés cap a un model d'ensenyament que oblidava la situació de cada alumne en benefici d'unes exigències socials i educatives ben poc integradores.

La proposta de la LOCE es basava fonamentalment en la repe-

ció i en la separació dels alumnes com a estratègia principal per a la solució dels seus problemes. Al mateix temps, el suport a la llibertat d'elecció dels centres concertats encobria la voluntat de facilitar que els millors alumnes, o almenys els de cert nivell adquisitiu, s'escolaritzessin en alguns centres i els menys capaços o els que tenien reduïdes possibilitats econòmiques anessin als altres. Hi havia un missatge en la Llei que transpirava desconfiança en l'educació obligatòria fins als setze anys per a tots els alumnes i temor a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials. Es desconfiava del treball en comú dels professors, se suprimien els projectes curriculars i es reconeixia el poder decisiu de les determinacions de cada professor en el procés d'avaluació i de promoció dels alumnes.

Per sort per a l'educació i per als alumnes amb dificultats escolars, la LOCE va ser paralitzada en la majoria de les seves propostes, no així en els desencertats criteris d'avaluació i promoció, per la derrota del Partit Popular el març de 2004. Així s'obrí una nova etapa per rectificar les desviacions de la LOCE, corregir-ne les insuficiències, obrir noves perspectives en el funcionament de l'educació i, si fos possible, aconseguir un pacte educatiu en matèria educativa.

L'alternativa equilibrada: la LOE

Després d'un any de discussió, uns quants mesos de tensió i unes setmanes de negociació en el Parlament i a fora, la nova Llei Orgànica d'Educació, la LOE va ser aprovada en el Parlament –encara no en el Senat en el moment d'escriure aquestes ratlles–, amb la sola i ferma



6 L'educació des de la LOE

oposició del Partit Popular. La llei recupera l'esperit integrador de la LOGSE, la confiança en les possibilitats de l'educació i la necessitat d'un esforç compartit per resoldre els problemes existents. Hi ha, per tant, una clara continuïtat amb els objectius plantejats en la llei de 1990.

La LOE presenta novetats i propostes atractives, una exigència més gran als centres concertats, algunes concessions discutibles i determinades absències que en limiten l'abast i l'ambició. Les iniciatives més positives —a falta, insisteixo, de la seva aprovació definitiva— es poden resumir en les següents: la superació dels aspectes més regressius de la LOCE, l'èmfasi en la prevenció dels problemes dels alumnes; el compromís amb l'ajuda als alumnes que es retarden en els seus aprenentatges; la importància atorgada a la lectura i a les biblioteques escolars amb l'obligació explícita que els alumnes tinguin un temps de lectura en totes les àrees i matèries del currículum durant l'educació obligatòria; la defensa d'un model d'avaluació integrador; la possibilitat que els programes de diversificació curricular s'ofereixin als alumnes que comencen tercer de l'ESO; la possibilitat que l'alumne obtingui la titulació de Graduat en Educació Secundària Obligatòria al final dels Programes de Qualificació Professional Inicial; la regulació de la participació dels alumnes a través de delegats de curs; l'existència d'una comissió de supervisió del procés d'admissió d'alumnes i l'obligació que tots els centres sostinguts amb fons públics garanteixen places per als alumnes immigrants durant tot el curs escolar.

Totes aquestes mesures atorguen a la Llei una valoració positiva en propiciar solucions realistes i equilibrades als problemes existents. Hi ha alguna proposta més discutible des del meu punt de vista, perquè trenca el model d'educació integradora fins als setze anys: la possibilitat que els alumnes abandonin als quinze anys l'educació secundària obligatòria i fins els programes de diversificació curricular per incorporar-se a un programa de qualificació professional. S'ha de reconèixer, però, que aquesta possibilitat s'estableix de manera extraordinària i obre una via perillosa que pot contribuir a reduir les expectatives en el difícil i treballós objectiu d'aconseguir que tots els alumnes millorin els seus aprenentatges bàsics fins als setze anys. Unes altres iniciatives són aproximacions a les propostes de la LOCE, com la possibilitat que existeixin itineraris educatius en l'últim curs de l'ESO. Potser la LOE podria haver intentat una reforma més ambiciosa que inclogués propostes i compromisos concrets en relació amb la família i amb els

mitjans de comunicació; que incorporés un canvi coherent amb les noves competències del professorat en el sistema d'accés a la funció pública docent; que apostés de manera més decidida per l'autonomia dels centres; que donés més poder de decisió als equips directius en la contractació de serveis educatius; que permetés l'existència de projectes propis en els centres i la creació de xarxes d'escola; que avancés en una resposta diferencial als centres per part de les administracions educatives i que transferís als ajuntaments la gestió de l'educació infantil i primària. Reconec, però, que la majoria d'aquestes iniciatives poden impulsar-se sense necessitat d'una llei estatal, de la manera que la seva posada en marxa depèn ara de les comunitats autònomes, en les quals recau en aquest moment la principal responsabilitat.

Al llarg del procés de tramitació de la LOE, els sectors conservadors i l'ensenyament concertat s'han oposat a algun dels articles que limitaven la seva autonomia, reduïen les seves possibilitats de completar el seu finançament, controlaven el procés d'admissió d'alumnes i evitaven la concessió automàtica del concert educatiu. A penes hi ha hagut cap discussió sobre l'abast de les propostes educatives ni s'ha anat més enllà de les alternatives del Ministeri d'Educació. El debat sobre la LOE s'ha centrat en les relacions entre l'escola pública i la concertada i en l'estatus de l'alternativa a la religió, perquè gairebé ha posat en dubte que hi haurà una matèria d'educació religiosa en els centres docents.

En el darrer tram de la negociació s'ha aconseguit una aproximació entre el PSOE i els representants de l'escola concertada catòlica, la FERE i el sindicat FESIE. Aquesta aproximació, que no és pas un acord, va representar la modificació d'alguna de les propostes que implicaven un control més gran dels centres concertats a canvi d'una acceptació global de la llei o, si més no, d'una absència de bel·ligerància cap a ella. Crec que aquest acord ha estat necessari i positiu. Els qui hem defensat la importància dels consensos bàsics en educació per unir esforços i voluntats hem d'acceptar que els acords exigeixen modificar les posicions inicials de cada un dels interlocutors. El resultat final, un altre cop des de la meua pròpia valoració, ha estat inicialment positiu. Dic «inicialment» perquè encara som massa a prop de l'acord per poder subscriure una opinió definitiva.

Els canvis futurs

Les lleis educatives donen un impuls important, però no provoquen per elles mateixes el canvi en l'ensenyament. A més, i en relació amb la LOE, encara s'ha de valorar el seu desenvolupament i comprovar-ne els efectes. Però el que apareix en l'horitzó immediat és la importància decisiva de l'actuació de les comunitats autònomes. Hi ha moltes iniciatives obertes que les comunitats han de concretar i molts assumptes que la Llei no aborda o que tracta de manera genèrica en els quals tenen competències per legislar i concretar. Les set propostes següents em semblen les més importants:

1. Promoure iniciatives integrals que tinguin en compte que els problemes que sorgeixen a les escoles deriven de dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge, però també de desajustaments en la situació social, familiar i personal dels alumnes.

2. Intervenir activament en l'admissió dels alumnes dels centres sostinguts amb fons públics per aconseguir que la composició social dels alumnes dels centres d'una zona determinada sigui equilibrada.

3. Actuar de manera decidida en l'educació primària per evitar que els alumnes s'endarrereixin en els seus aprenentatges. Per a això caldria prestar una atenció especial durant els dos primers cicles als alumnes amb més dificultats en la lectura i en el càlcul en el temps escolar, proporcionar un suport especial als mestres que treballen en aquests cicles perquè comparteixin experiències sobre els mètodes d'ensenyament més escaients per a aquests alumnes i disposar de mestres de suport que, en estreta relació amb els tutors, dediquin almenys dues hores a la setmana, al final del temps lectiu i en grups no superiors a tres alumnes, a completar l'ensenyament dels que tenen més dificultats.

4. Establir un nou model de selecció del professorat. L'existència d'una última fase selectiva constituïda per un o dos anys de treball a l'aula ensems amb activitats formatives per als aspirants que haguessin passat satisfactòriament les oposicions o haguessin estat inicialment contractats pels centres privats podria ser un model que tingués més en compte les noves exigències per a l'exercici de la funció docent.

5. Dissenyar un marc nou d'incentius professionals per al professorat. Aquests nous incentius podrien estar vinculats principalment a la valoració de la pràctica docent, a projectes d'innovació o al treball en equip.

6. Aconseguir que la majoria dels col·legis i instituts tinguin una oferta educativa atractiva per a les famílies. Una oferta atractiva implica, en el segle XXI, garantir un bon ensenyament d'idiomes estrangers, una educació musical especialitzada o un ensenyament basat en la utilització sistemàtica de les tecnologies de la informació. També suposa que existeixi una contrastada sensibilitat cap als alumnes amb problemes d'aprenentatge i un projecte educatiu obert a la realitat social i cultural i amb voluntat d'influir-hi.

7. Negociar les solucions amb cada centre. No hi ha solucions satisfactòries iguals per a tots els centres. Tampoc no és una bona opció el fet que siguin només els centres els qui busquin solucions i intentin resoldre els problemes com bonament puguin. L'estratègia més adequada és la que basa el seu èxit en la negociació de les solucions entre cada centre i l'Administració educativa. Per aconseguir que aquesta relació sigui fructífera, cal un canvi profund en el funcionament i en la capacitat de decisió dels centres i en l'estil de treball de l'Administració educativa.

Anàlisi del contingut de la LOE, la qual abraça, entre d'altres, els aspectes següents: intenció educativa de la llei, aspectes competencials entre els poders públics centrals de l'Estat i les comunitats autònomes, polítiques educatives que impulsa i repercussió de la LOE en l'educació a Catalunya.

El projecte de Llei Orgànica d'Educació **Repercussions de la LOE en l'educació a Catalunya**

*Francesc
Vidal i Pla*

Subdirector general
de la Inspecció de
Serveis. Departament
d'Educació

1. Desenvolupament del dret a l'educació i regulació del sistema educatiu

El projecte de Llei orgànica d'educació (que des d'ara anomenarem LOE per abreujar) desenvolupa el dret a l'educació i regula determinats aspectes del sistema educatiu. Comentar la LOE comporta referir-se tant al dret a l'educació com al sistema educatiu.

El dret a l'educació enunciat a l'article 27 de la Constitució espanyola de 1978 (CE d'aquí endavant) és un dret fonamental dels ciutadans i es caracteritza per un seguit de notes o matisos, recollits en el quadre 1, que són també drets i llibertats dels ciutadans. A més, l'article 27 CE estableix obligacions per als poders públics destinades a satisfer i garantir el dret a l'educació i els altres drets i llibertats que hi són associats (quadre 2), cosa que es fa a través del **sistema educatiu**. Les lleis educatives, com la LOE, desenvolupen el dret a l'educació, amb tots els seus matisos constitucionals, i regulen el sistema educatiu, per garantir i fer possible l'exercici del dret.

En la mesura que, constitucionalment, s'estableix una distribució de competències entre els poders públics centrals de l'Estat i els de les

Comunitats autònomes, l'existència d'obligacions dels poders públics vinculades al dret a l'educació obliga a preguntar-se com afecta aquella distribució de competències a la matèria educativa. La resposta és, essencialment, a l'article 149.1.30 de la mateixa CE, d'acord amb el qual «correspon als poders públics centrals de l'Estat la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de les titulacions acadèmiques (i professionals) i les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 CE, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria». Amb els matisos que calgui pels efectes col·laterals d'altres preceptes constitucionals, la resta de competències reguladores del sistema educatiu corresponen a les comunitats autònomes, si així ho han recollit els seus estatuts d'autonomia, com és el cas de Catalunya en l'Estatut de 1979.

Finalment, per completar el marc anterior, cal tenir present que la competència estatal per desenvolupar el dret a l'educació, quant als seus aspectes essencials, s'ha de fer per normes bàsiques que tinguin caràcter de llei orgànica, d'acord amb l'article 81 CE.

La regulació estatal del dret a l'educació en el marc constitucional es va iniciar amb la LOECE (1981), ja derogada. Avui és vigent un conjunt de lleis orgàniques (LODE (1985), LOGSE (1990), LOPAGCD (1995), LOCE (2002) i la llei de les Qualificacions i la Formació Professional (2002). D'aquesta darrera, i per les limitacions d'espai, no en farem més esment.

La LODE s'ocupa de desenvolupar el dret a l'educació, regula l'exercici de la llibertat d'ensenyament i de creació de centres privats, com també la participació en la programació general de l'ensenyament i en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics. A la vegada, la LODE delimita les obligacions dels poders públics respecte de la programació general de l'ensenyament i la creació de centres públics per garantir el dret de tots a l'educació, i estableix un model per al finançament amb recursos públics dels centres privats (el concert educatiu).

La LOGSE, comentada més àmpliament en l'article d'A. Marchesi en aquest mateix número de *Perspectiva Escolar*, estableix l'ordenació general del sistema educatiu (facultat que el Tribunal Constitucional ha considerat sempre que correspon als poders públics

12 L'educació des de la LOE

centrals de l'Estat com a conseqüència de les competències que tenen atribuïdes per l'article 149.1.30 CE); determina la franja escolar que és considerada ensenyament bàsic (i, per tant, obligatori i gratuït); regula un procediment per fixar les condicions per a l'obtenció de les titulacions acadèmiques que s'estableix a la mateixa llei (consistent en el fet que el govern de l'Estat fixa els ensenyaments mínims que han de ser incorporats al currículum que estableix cada Comunitat autònoma), i fixa un seguit de regles per ordenar els diversos ensenyaments.

La LOPAGCD introdueix modificacions essencialment tècniques a les dues lleis anteriors. A més, dóna marc legal estatal a la funció inspectora en educació, i universalitza determinats aspectes de l'autonomia de gestió econòmica dels centres públics (que, per cert, a Catalunya s'havien regulat per llei ja l'any 1988).

La LOCE, tot respectant l'ordenació general del sistema establert a la LOGSE, pretén augmentar la qualitat en l'educació per la via de reconduir tot allò que l'opció política majoritària en el seu moment considera inconveniències de la legislació anterior. La reconducció afecta tant la possibilitat de diversificar les regulacions educatives en cada Comunitat autònoma, que la LOCE redueix a la mínima expressió, com allò que considera falta d'estímul a l'esforç de l'alumnat en el seu estudi, fet que la LOCE pretén combatre amb mesures excessivament centrades en la repetició de curs i amb d'altres, quasi exclusivament referides a l'excel·lència de l'alumnat, d'efectes potencialment discriminatoris. A. Marchesi, en el seu article, analitza la LOCE amb més profunditat.

2. La LOE, vista des del seu estat actual de tramitació

Un cop aprovada pel Congrés dels Diputats el mes de desembre de 2005, la LOE està pendent de tramitació en el Senat, d'on posteriorment haurà de tornar al Congrés, a qui correspon acceptar o no les esmenes que eventualment hi incorpori el Senat. Del text actual, a la LOE és interessant distingir-hi aquests tres elements: (i) quines lleis substitueix i, per tant, deroga; (ii) quins són els àmbits educatius que regula i les finalitats educatives que persegueix; (iii) quin tractament fa dels aspectes competencials.

Lleis que es deroguen. L'entrada en vigor de la LOE derogarà la LOGSE, la LOPAGCD i la LOCE, de manera que les dues lleis educatives estatals que quedaran en vigor seran la mateixa LOE i la LODE. En aquest nou context, la LODE continuarà fent-hi el seu paper com a reguladora de bona part dels aspectes més essencials del dret a l'educació, tal com s'ha esmentat abans. La LOE regularà, en allò que és competència dels poders públics centrals, la resta de vessants del dret a l'educació i del sistema educatiu.

Finalitats i àmbits educatius. Els continguts de la LOE s'enumeren, molt sintetitzats, en el quadre 3. La intenció «educativa» de la llei, d'acord amb el seu preàmbul i les declaracions dels qui l'han promoguda, és també millorar la qualitat en l'educació buscant la consecució de millores en el rendiment general del sistema educatiu sense crear riscos de fractura social per causa de l'exercici del dret a l'educació i, també, facilitar la convergència en l'àmbit europeu, tant en l'increment del percentatge de joves que continuen estudis més enllà de les franges obligatòries com en la progressiva transformació de l'educació de persones adultes des d'un paradigma tradicional –no més compensatori de desigualtats– en un paradigma que estimuli una majoria cada cop més àmplia de ciutadans a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Aspectes competencials. Quant a la distribució competencial entre els poders públics centrals de l'Estat i les comunitats autònomes, la LOE resulta molt més satisfactòria que les lleis anteriors. Com que tant la LODE com la LOGSE van ser promulgades en un moment en què no s'havia completat encara l'assumpció de competències educatives per part de totes les Comunitats autònomes, la comparació (a partir del quadre 4) és rellevant quan es contrasta la LOE amb la LOCE.

Tot i això, la nostra impressió és que la LOE s'ha quedat un pèl curta en el canvi d'estil legislatiu. Al costat dels preceptes propis d'una norma bàsica, regula alguns aspectes purament instrumentals i organitzatius que no tenen relació directa amb els continguts essencials del dret a l'educació i que, per tant, no caldria que fossin preceptes orgànics, ni tan sols bàsics (això és molt evident en la detallada regulació del contingut i l'organització de les etapes educatives de l'ensenyament obligatori, però no només en aquest àmbit). Entenem que la llei podia perfectament haver donat més marge per a la regula-

14 L'educació des de la LOE

ció per part de les Comunitats autònomes de qüestions organitzatives i instrumentals, vinculades o no al currículum, sense que fer-ho hagués suposat cap interferència en la competència estatal de regulació de les condicions d'obtenció de les titulacions ni tampoc en les altres competències que tenen atribuïdes els poders públics centrals de l'Estat.

3. Polítiques educatives en un sistema educatiu que admet modelatges territorials diversos.
Posició de la LOE

La CE obliga a configurar un sol sistema educatiu a Espanya (un únic sistema en què l'Estat establirà les condicions bàsiques d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació i dels altres drets i llibertats que hi són constitucionalment associats, i allò que correspon als poders públics per al compliment de les seves obligacions en la matèria), però legitima també (i no impedeix en absolut) l'enriquiment de les potencialitats del sistema a través de la seva plasmació progressiva en models territorialment diversos que mantenen unes característiques essencials –les que defineixen el sistema– idèntiques en cadascun d'ells. En tot cas, serà matèria de voluntat política avançar més o menys en aquesta línia.

En aquest context, és legítim preguntar-se si les lleis estatals d'educació permeten implementar polítiques educatives triades per l'opció política majoritària en l'àmbit estatal, o bé si la decisió i vehiculació de polítiques educatives ha de quedar totalment en mans de les comunitats autònomes. La resposta que ens donem és clara (i, per cert, gens contradictòria en els principis que fonamenten diverses sentències del Tribunal Constitucional en la matèria): els poders públics centrals de l'Estat han de poder impulsar legítimament polítiques educatives a través de les lleis estatals, sempre que aquestes polítiques es limitin a assegurar els mínims comuns caracteritzadors del desenvolupament del dret a l'educació i dels altres drets i llibertats que hi són associats, com també establir i modificar, quan escaigui, la configuració mínima comuna que ha de tenir el sistema educatiu espanyol. En aquest marc, ha de ser possible –i és obligat– el desenvolupament de polítiques educatives diverses, per comunitats autònomes, que poden perfectament portar a models educatius di-



versificats, d'acord amb les concepcions i la manera d'apreciar les necessitats educatives que tinguin les majories polítiques en cadascuna d'elles I, tot això, sense perjudici dels mecanismes de la lleial col·laboració i cooperació interinstitucional.

Polítiques educatives impulsades per la LOE. El text de la LOE mostra que des dels poders públics centrals de l'Estat s'impulsen, per exemple, polítiques tendents a:

- reforçar els elements d'equitat en l'exercici del dret a l'educació, tant en l'atenció a necessitats educatives específiques com en l'oferta educativa;
- fomentar, en l'exercici del dret a l'educació, que aquest exercici afavoreixi la cohesió social (en els procediments d'accés d'alumnat als centres sostinguts amb fons públics, per exemple);
- millorar el rendiment educatiu del sistema, és a dir, els aprenentatges dels alumnes. Per exemple, a través de les considerables vies que obre per a l'atenció educativa a la diversitat de condicions i respostes de l'alumnat en el context curricular propi del sistema;

16 L'educació des de la LOE

- obrir vies per on desenvolupar les ofertes educatives per a les persones adultes en un context que, ultrapassant l'oferta de caràcter compensatori, es vagi adaptant a les característiques de l'educació permanent moderna;
- adaptar el sosteniment dels centres privats a la realitat econòmica (llegint la LOE conjuntament amb la LODE);
- reforçar les direccions dels centres públics de manera compatible amb l'existència d'una intervenció efectiva de professorat, pares i alumnes en el control i gestió dels centres públics.

Marc per a la implementació de polítiques educatives territorialment diverses. És evident que el text de la LOE proporciona un marc legal que té present la distribució competencial en educació i reconeix i estimula el desenvolupament de polítiques educatives per part de les comunitats autònomes. El marge que deixa per a la configuració de models educatius propis és més aviat estret –innecessàriament estret, al nostre criteri– en alguns aspectes, com s'esdevé en el vessant curricular, en el model de direcció dels centres públics i en el sosteniment dels centres privats amb recursos públics, però resulta molt més ampli en la configuració d'alguns ensenyaments i etapes educatives (singularment a l'educació infantil), en la modalitat d'educació de persones adultes, en el desenvolupament del principi d'autonomia de gestió (general, pedagògica, organitzativa i econòmica) dels centres públics, en la determinació dels diversos tipus de centres públics i la seva reglamentació orgànica, en la formació permanent del professorat, en l'accés i l'organització de la inspecció d'educació, en el nivell bàsic de l'ensenyament d'idiomes moderns, etc.

4. Repercussions de la LOE en l'educació a Catalunya

L'educació (considerada simultàniament com a activitat, com l'exercici d'un dret i com a sistema i models educatius fins als seus darrers detalls) és molt més que un marc legal. És docència, és intercanvi, és convivència, és aprenentatge..., és vida. Per tant, referir-se a les repercussions de la LOE en l'educació a Catalunya, tot i ser legítim, mai no voldrà dir que estem pressuposant que la llei sigui l'únic factor que permet millorar equitats, rendiments, cooperacions entre agents socials i satisfaccions professionals en el món educatiu.

En tot cas, plantejar la relació expressa entre la LOE i l'educació a Catalunya més enllà dels efectes de caràcter general que es desprenen dels punts anteriors d'aquest article porta el discurs cap a la futura, i anunciada, Llei d'educació de Catalunya i a la consideració dels marges que la LOE permet per al desenvolupament d'una legislació pròpia. Tal com s'indica amb alguns exemples en el quadre 5, entenem que hi ha àmbits materials en què la futura llei catalana podria establir innovacions radicals o molt significatives; en d'altres podrà establir principis, criteris i preceptes que recullin i desenvolupin els que, de manera molt genèrica, són fixats a la LOE; hi ha també un seguit de matèries en què una llei de Catalunya tindrà relativament poc marge, tot i la conveniència de considerar el seu articulat com a punt de referència per al desplegament reglamentari propi, mentre que, finalment, en algunes altres matèries difícilment podrà la llei catalana regular aspectes substancials de manera diferent de com ho fa la LOE.

A banda de les consideracions anteriors, analitzar l'oportunitat de promoure ara l'elaboració d'una llei d'educació a Catalunya queda fora de l'abast d'aquest article. Tanmateix, tant la seva inclusió de les prioritats de política educativa com la saó generada pels debats sostinguts en el procés per a l'assoliment d'un Pacte per a l'Educació (acords entre agents socials i intercanvi de les diferències en les seves respectives visions dels problemes educatius concrets) són elements suficients per pensar que les iniciatives per a la tramitació de la llei no han de ser massa llunyanes en el temps. I, més, després de l'entrada en vigor d'una LOE que, com s'ha dit, indueix al desenvolupament legislatiu a Catalunya.

Tot i que no ens és possible abordar amb detall la totalitat de camps en què l'aplicació de la LOE podria tenir efectes beneficiosos per a l'educació a Catalunya, n'esmentem alguns de ben diversos que, possiblement, siguin prou il·lustratius d'alguns dels àmbits en els quals es poden endegar polítiques catalanes específiques, amb o sense desplegament normatiu propi:

- Consolidació de mecanismes i recursos per atendre degudament l'alumnat que, cap al final de l'ESO, no troba satisfacció de les seves necessitats educatives en l'oferta escolar estàndard.
- Desenvolupament de legislació pròpia per als ensenyaments artístics, amb inclusió dels ensenyaments artístics superiors (música, dansa,

art dramàtic i ensenyaments de l'àmbit visual i plàstic) per als quals la LOE proporciona un marc suficientment genèric i estructurat.

- Aprofundiment en la cooperació interinstitucional entre l'administració de la Generalitat i les administracions locals en l'àmbit educatiu formal i no formal.
- Consolidació dels mecanismes de formació permanent del professorat.
- Desenvolupament de l'autonomia dels centres públics.

Una altra qüestió ben concreta, a no perdre de vista en els centres educatius, és la possible repercussió de la LOE en els continguts curriculars. En aquest sentit, s'ha de recordar que, llevat del primer cicle d'educació infantil, segons la LOE correspon al govern del Estat l'establiment dels ensenyaments mínims, i només sobre els reals decrets que els aprovin serà possible bastir, a Catalunya, la regulació del currículum de les diverses etapes educatives. Les condicions que es poden avançar en relació amb el desplegament curricular són:

- l'existència d'uns marges de maniobra quantitius per a l'articulació del currículum a Catalunya similars als que va proporcionar la LOGSE, però en cap cas superiors;
- la incorporació de la noció de «competència bàsica», per imperatiu de la llei, a les definicions i configuracions curriculars;
- la possibilitat d'incorporar, en la definició dels currículums a Catalunya, els resultats del debat curricular que darrerament ha mantingut obert el Departament d'Educació.

Quadre 1. Drets i llibertats enunciats a l'article 27 CE

- Dret a l'educació (s'entén que, com a mínim, comporta el dret a l'accés a l'educació i el dret a una avaluació objectiva dels aprenentatges amb vistes a l'obtenció dels títols acadèmics).
- Llibertat d'ensenyament, i de creació de centres.
- Dret dels pares que la formació religiosa i moral dels fills estigui d'acord amb les seves conviccions.
- Dret a la participació en la programació general de l'ensenyament i en el control i gestió dels centres sostinguts amb fons públics.

Quadre 2. Obligacions dels poders públics declarades expressament a l'article 27 CE

- Programació general de l'ensenyament.
- Creació de centres públics per garantir el dret de tots a l'educació.
- Inspecció i homologació del sistema.
- Ajuts als centres amb recursos públics.
- Garanties de la possibilitat de l'exercici dels drets i llibertats esmentats en el mateix article, entre els quals hi ha també –i en primer lloc– el de l'exercici directe del dret a l'educació.

Quadre 3. Continguts més rellevants de la LOE

- Principis i finalitats de l'educació.
- Estructura general del sistema educatiu (inclòs el procediment per regular les condicions d'obtenció dels títols), i plantejament de l'educació permanent.
- Principis per a la cooperació entre administracions educatives, tant en matèria d'optimització d'ofertes educatives com en l'avaluació del sistema.
- Característiques de cada etapa educativa i criteris generals que n'han de regir l'aplicació en un context d'alumnat progressivament divers (cal esmentar, pel seu caràcter emblemàtic en relació amb la caracterització assistencial que en feia la LOCE, la consideració d'etapa educativa que té, a la LOE, tota l'educació infantil, dels zero als sis anys). A les etapes educatives, s'hi afegixen la resta d'ensenyaments de caràcter artístic, esportiu i d'idiomes, tractats en la llei d'una manera sistemàtica.
- Principis (alguns, de caràcter compensatori; altres, més decidament entroncats en la noció d'educació permanent) que han de regir l'educació d'adults.
- Un ampli capítol de principis i criteris tendents a maximitzar els elements d'equitat del sistema educatiu (necessitats educatives específiques, compensació de desigualtats, escolarització en centres públics i privats concertats d'acord amb criteris afavoridors del manteniment de la cohesió social, etc.).

- Tractament sistemàtic de les funcions, el reconeixement, la valoració i les titulacions del professorat, i els principis que informen la seva formació inicial i permanent.
- Actualització dels principis generals del règim jurídic dels centres docents i del règim de concerts (en el marc de la LODE).
- Desenvolupament sistemàtic de la participació en els centres docents i (encara que molt modestament) dels principis que han d'informar l'autonomia dels centres educatius, així com els elements que es consideren comuns a tot l'Estat en la direcció i govern dels centres públics.
- Regulació de la funció inspectora en educació, sense condicionar els aspectes organitzatius que vulgui considerar cada Administració educativa pel que fa a aquest punt.
- Declaracions, força genèriques, sobre recursos econòmics per aplicar la llei.
- Manteniment d'un *status quo* similar a l'actual en matèria d'ensenyament de les religions en l'àmbit escolar.
- Aspectes bàsics de l'organització de la funció pública docent (per ara només prevista com a funció pública estatal) i els drets i deures dels funcionaris docents.
- Manteniment de la jubilació voluntària dels funcionaris públics docents als 60 anys amb determinats requisits, més o menys similars a com s'havien establert a la LOGSE l'any 1990.

Quadre 4. Característiques de la LOE des de la perspectiva competencial

- Indica, per primera vegada en una llei estatal d'educació, quines de les seves disposicions no tenen caràcter bàsic (i, per tant, poden ser substituïdes per disposicions legals de les comunitats autònomes).
- Redueix notablement, respecte de les lleis anteriorment vigents, el conjunt de preceptes que considera de caràcter orgànic, la qual cosa significa redimensionar allò que es considera desenvolupament dels aspectes essencials del dret a l'educació.

- Les referències que la llei fa a la Conferència Sectorial d'Educació; els enunciats de principis que conté sense desenvolupament explícit, amb remissió a la regulació de les comunitats autònomes; la contenció en el nombre i la forma de les remissions al govern perquè aquest govern prepari reglaments amb caràcter bàsic, etc., palesen que la llei s'esforça a tenir en compte la seva funció de legislació estatal en una matèria, l'educativa, en què tant la competència per desenvolupar les normes bàsiques com la competència per aplicar tota la regulació correspon a les comunitats autònomes.

Quadre 5. Exemples de continguts que podrien ser objecte de regulació en una Llei Catalana d'Educació, ordenats pel marge de maniobra que resulta de la LOE

- Àmbits materials en què la llei podria establir innovacions molt significatives:
 - regulació de la funció pública docent de la Generalitat, amb la possible creació per la llei de cossos propis, l'adequació de les competències a demostrar en el procés de selecció de nou professorat i una concreció de carrera docent;
 - establiment d'un marc legal per a la col·laboració en matèria educativa entre Generalitat i ajuntaments i possible delegació en l'administració local de competències de gestió en algunes etapes i modalitats del sistema;
 - regulació legal de la funció dels poders públics en l'educació no reglada (activitats educatives complementàries i extra-escolars, relació centres – entorn);
 - serveis escolars, etc.
- Àmbits materials en els quals la llei podria establir principis, criteris i preceptes en desenvolupament dels que, de manera molt genèrica, són a la LOE:
 - educació infantil;
 - educació de persones adultes, amb o sense una llei específica referent a aquest punt;
 - ensenyament d'idiomes;

22 L'educació des de la LOE

- ensenyaments artístics, amb o sense una llei específica;
 - marges d'autonomia per a la gestió dels centres públics, etcètera.
- Àmbits materials en què la llei del Parlament tindria relativament poc marge:
 - concrecions i diversificacions del model de concert per al sosteniment de centres privats amb recursos públics;
 - model de direcció de centres públics;
 - regulació de la participació en els centres sostinguts amb fons públics;
 - sistema de beques i ajuts, etc.
 - Àmbits materials en què difícilment la llei podrà regular aspectes substancials de manera diferent de com ho fa la LOE:
 - currículum de les diverses etapes que condueixen a l'obtenció d'una titulació estatal;
 - participació de pares, professors i alumnes en els centres, etcètera.

Comentari sobre els articles de la LOE que legislen l'educació primària amb els canvis i modificacions que pot comportar la seva aplicació. Descripció de tots aquells aspectes que queden oberts perquè es vagin concretant i desenvolupant en les diferents comunitats autònomes. L'autor reclama que s'estabilitzi el sistema educatiu.

De la LOGSE a la LOE a primària

Els temes educatius estan presents més que mai en la nostra vida diària a través de la premsa, dels mitjans de comunicació, de les manifestacions dels polítics. L'element fonamental d'aquesta presència és la redacció per part del govern del PSOE de la nova Llei d'Educació (LOE), i el tràmit parlamentari corresponent. Els debats educatius al nostre país remouen profundament les ideologies i els interessos concrets dels diferents sectors implicats. Per altra banda, i aquest podria ser el segon element que fa que els temes educatius siguin ben presents en els mitjans, les institucions educatives estan en crisi, bàsicament perquè es fa molt difícil trobar les claus que donin sentit a l'educació dels nois i noies davant un nou marc tecnològic i social que canvia cada dia més ràpidament.

Es diu sovint que un dels factors que no ha contribuït a l'estabilitat del món educatiu ha estat el fet que relativament en poc temps s'hagin promulgat tres lleis orgàniques d'educació: la LOGSE, promulgada el 1990 pel govern socialista, la LOCE, aprovada pel govern del PP el 2001 i la LOE (encara pendent de l'aprovació del Senat).

Cal matisar aquesta afirmació perquè molts aspectes de la LOCE no es van acabar d'aplicar a causa de la derrota electoral del PP en les darreres eleccions, i és cert també que es van mantenir en aquesta llei

**Andreu Isern
Gausí**

Director del CEIP
Estel-Guinardó

24 L'educació des de la LOE

molts dels elements estructurals de la llei anterior: l'ampliació de l'educació obligatòria, l'organització dels diferents nivells educatius, la reforma de la formació professional, la formació del professorat...

La LOCE tanmateix representava una contrareforma, un trencament radical en la visió integradora de la LOGSE. Confonia la qualitat amb el control; es preocupava més dels resultats acadèmics i del principi d'autoritat que de la situació i les necessitats dels alumnes. Davant la realitat de la diversitat que es dona a les aules, plantejava la repetició i la separació en grups de nivell, com a única recepta.

Finalment, el que ha passat és que ens hem trobat amb una llei socialista pensada els anys noranta que segueix, per determinades circumstàncies, bona part en vigor. La nova llei del govern socialista actual, la LOCE, manté els trets essencials de la seva orientació, però té el repte ineludible de donar resposta a les problemàtiques educatives i d'inserció en el món laboral de la societat actual, una societat inserida en un món global i divers.

Propostes de la LOE per a l'educació primària

Entrant ja en el contingut de la proposta de llei, l'àmbit específic d'educació primària, que és el que tinc encomanat, ocupa sis articles dins el títol I, capítol II. Els articles s'organitzen en diferents blocs: principis generals, objectius de l'educació primària, organització, principis pedagògics, avaluació i avaluació de diagnòstic.

Voldria comentar dos aspectes dels principis generals d'aquesta etapa que crec importants: per una banda la inclusió d'una part bàsica del desenvolupament personal, l'afectivitat, com a finalitat educativa i, per l'altra, l'afirmació que l'acció educativa a primària ha d'adaptar-se als ritmes de treball dels alumnes. Tots dos aspectes fan referència al respecte a l'alumnat, als seus interessos i a les seves necessitats, els quals tota bona acció educativa ha de garantir. Aplicar aquest dos principis té conseqüències en la pràctica del dia a dia a les escoles i en la visió de l'educació, i deixa entreveure la necessitat d'un tractament individual de la diversitat en el procés educatiu, partint de les característiques de cadascú.



En la concreció dels objectius de primària que planteja el text, s'hi incorporen elements d'actituds i valors que han d'incidir en una millor convivència en els centres. Els objectius es poden agrupar en tres blocs. En primer lloc, els que carreguen el pes en els temes socials: conèixer i acceptar els valors de la convivència, els drets humans, el pluralisme, la resolució pacífica de conflictes i conèixer, valorar i respectar les diferències culturals...

Un segon lloc tracta d'objectius curriculars: conèixer i utilitzar les llengües oficials, desenvolupar hàbits de lectura, adquirir competències comunicatives en una llengua estrangera, desenvolupar les competències matemàtiques bàsiques i conèixer i valorar l'entorn natural i social.

En el tercer bloc, s'hi agrupen aquelles competències personals, d'organització i comunicació del propi treball: desenvolupar hàbits de treball individual, utilitzar diferents mitjans de representació i expressió artística, valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres,

respectar les diferències i utilitzar l'educació física i l'esport per créixer personalment i socialment.

Pel que fa a l'organització, l'educació primària continua tenint una estructura de tres cicles de dos anys i s'organitza en àrees, com en l'actualitat. La novetat en aquest sentit és que al tercer cicle —no es diu en quin curs—, s'hi afegirà una nova àrea, Educació per a la ciutadania i els drets humans, i s'especifica que es dedicarà una atenció especial a la igualtat entre homes i dones i a estudiar les característiques fonamentals i el funcionament d'un règim democràtic.

També es podrà estudiar al tercer cicle de primària una altra llengua estrangera i les àrees instrumentals rebran un tractament especial.

Dins l'apartat dels principis pedagògics, es parteix de manera clara de l'atenció a la diversitat i del seguiment individual de cada alumne, per preveure dificultats i subministrar immediatament, si cal, reforços que facin possible la seva superació. Es fa constar expressament també que es treballaran en totes les àrees la lectura, la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, les tecnologies de la informació, la comunicació i l'educació en valors. Creiem que aquesta mesura reforça la utilització significativa de la llengua en els diferents contextos i tindrà components globalitzadors importants. Pel que fa als valors, sembla que finalment s'aclareix d'una vegada per totes que no té cap sentit parcialitzar en horaris aquesta qüestió. Els valors són els fonaments dels projectes educatius, han de ser compartits per tota la comunitat escolar i han d'estar presents en totes les interaccions educatives que es produeixen als centres.

Una altra novetat inclosa en aquest apartat de principis pedagògics és que es pretén afavorir l'hàbit de lectura i es concreta que es dedicarà un temps diari a aquesta finalitat. Aquest aspecte es complementa amb l'article 108.1, que diu que els centres públics tindran una biblioteca escolar. És una decisió important, encara que moltes escoles ja en disposen. Trobem a faltar, però, més concreció. No es diu res de les biblioteques de classe, ni de la necessària connexió de la lectura amb els continguts curriculars de l'aula i els treballs de recerca.

En el següent apartat, s'hi diu que l'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua i global i tindrà en compte



el seu procés en el conjunt de les àrees. Es passarà al cicle següent o etapa, quan es consideri que s'han assolit les competències bàsiques i el grau de maduresa suficient. No es podrà repetir més d'una vegada i, en tot cas, caldrà seguir un pla específic de reforç o recuperació d'aquelles competències bàsiques no assolides. Es deixa la porta oberta perquè els alumnes que no hagin assolit algun objectiu d'àrea puguin passar de curs sempre que es consideri que els serà beneficiós. Ens sembla positiu que davant una possible repetició tant l'alumne com la família i els mestres tinguin molt clars quins són els objectius del reforços i recuperacions que es desplegaran i les competències bàsiques pendents a assolir, i que aquestes fites quedin escrites en un pla. De tota manera, la discussió de fons continua oberta entre una visió que planteja que la promoció automàtica dóna més bons resultats a la llarga i una altra partidària de la repetició en determinats casos. És important remarcar que hi ha diferents països amb rendiments escolars superiors als nostres com, per exemple, Finlàndia, Noruega, Suècia, Irlanda, Japó, etc., que han optat per la promoció automàtica.

En aquests països, la proporció d'alumnes que accedeixen als ensenyaments postsecundaris sol ser superior a la mitjana dels països industrialitzats.

En finalitzar l'etapa, per garantir la continuïtat del procés de formació, es farà a cada alumne un informe sobre el seu aprenentatge, objectius i competències bàsiques assolides. S'establiran –diu el text– els mecanismes de coordinació entre etapes. No és sobrer insistir i filar prim en la coordinació amb l'ESO. Amb l'experiència ja d'uns quants anys, s'ha anat perfeccionant la coordinació i els contactes entre les escoles primàries i els instituts. En molts casos, les trobades amb els companys de secundària es fan tant en el traspass que fem a l'institut, com en la devolució a les escoles primàries dels processos d'adaptació dels alumnes al nou marc i als nous continguts. Per tant, serà positiu desenvolupar i precisar el contingut d'aquesta coordinació imprescindible i recollir totes les bones pràctiques que es donen en els centres, sovint amb la implicació personal dels tutors i tutores de 6è i 1r d'ESO.

Finalment, dins l'àmbit de l'avaluació, s'han de fer al final del segon cicle les proves de competències bàsiques. Tindran caràcter formatiu i orientador per als centres, i s'informarà a les famílies i a la comunitat educativa. S'oficialitzarà per llei una pràctica habitual dels darrers anys a les escoles de Catalunya.

En resum, pel que fa l'àmbit d'educació primària no hi ha un gran nombre de novetats en les propostes que fa la LOE. Tenim la sensació que moltes qüestions queden obertes conscientment per permetre precisament que sigui possible anar-les concretant i desenvolupant en les diferents comunitats autònomes.

Altres aspectes generals de la LOE

Hi ha a la LOE altres qüestions generals que considerem essencials. La participació de la comunitat escolar al voltant d'un projecte educatiu. Cada vegada de manera més clara, als centres, ens afirmem en la necessitat de potenciar la participació i la comunicació entre totes les persones implicades en el seu funcionament. Amb les famílies, perquè una bona informació i comunicació crea lligams de coneixement i

complicitat; amb els alumnes, perquè han d'aprendre a relacionar-se i comunicar-se amb persones diverses; amb els mestres, perquè el debat entre els membres de l'equip enriqueix, omple d'arguments i facilita la presa de decisions; amb el personal d'administració i serveis perquè la seva opinió i el seu treball és necessari i repercuteix en el bon funcionament general. Per tant, cal potenciar la participació i la comunicació, totes les varietats possibles de comunicació que es poden produir al centre. Exercitant-se en les competències personals i socials, els alumnes i la comunitat en sortiran beneficiats. En coherència amb el que hem explicat, el consell escolar recobra les competències perdudes amb la LOCE i esdevé un altre cop un òrgan de participació i de control.

Quant a la religió, el text torna a la situació anterior a la LOCE. De nou tenim l'assignatura de religió d'obligada oferta. És una decisió que produeix decepció. Les escoles haurien d'integrar, incloure, compartir, viure el respecte, els valors cívics i de convivència, i no dividir per creences religioses. Què faran els nens i les nenes que no optin per la religió? L'escola ha de respectar les creences religioses i ideològiques de les famílies, però la iniciativa de qualsevol educació religiosa concreta s'hauria de dur a terme a les comunitats on estiguin vinculades. Al mateix temps, el coneixement de les diferents religions i de les cultures religioses que formen part important de la cultura dels pobles han d'estar incloses dins l'àrea de ciències socials.

La LOE en el dia a dia de l'escola

Ha estat important que s'hagi promogut un debat polític i social previ a l'elaboració d'una llei nova d'educació, després de vuit anys d'impediments, però és una llàstima que el debat educatiu no hagi arribat a les escoles en l'aspecte institucional. És molt difícil que els centres puguin incorporar-se a un debat que té curts terminis, si no hi ha una voluntat i una planificació que ho faci possible. La feina del dia a dia a l'escola és intensa i absorbeix tota la nostra energia disponible. És cert també que els professionals de l'ensenyament som un element clau per aconseguir una educació de qualitat i per a l'aplicació de qualsevol llei educativa. Sorprèn que no s'hagi volgut implicar-hi més directament les escoles, quan des del mateix Ministeri s'ha manifestat molt clarament la necessitat de diàleg amb tots els centres

educatius, professors, alumnes i famílies com a protagonistes directes de l'educació. Molts de nosaltres recordem el gran debat que es va produir amb la LOGSE, però eren altres temps, segurament més reivindicatius.

De tota manera, podem afirmar que als centres es valora positivament que es liquidi la LOCE, una llei regressiva, i que s'obri pas a iniciatives més positives que carreguin el pes en la prevenció dels problemes dels alumnes, el compromís de reforç amb aquells que s'endarrereixen en l'aprenentatge, que donin més importància a la lectura i a les biblioteques escolars, a l'avaluació integradora i a l'obligació d'escolaritzar equilibradament en centres públics i concertats l'alumnat amb necessitats específiques de reforç educatiu.

Tenim a tocar una llei que finalment ha aconseguit força consens, una llei que hauria de fer possible, per tant, una certa estabilitat del sistema educatiu, una llei acompanyada per una memòria econòmica, com no havíem tingut mai, que equipararà els recursos educatius a la mitjana europea d'aquí a l'any 2010. Tot plegat sembla que obre el camí a l'esperança.

Bibliografia

- FEITO ALONSO, Rafael. «LOE: límites y logros del talante socialdemócrata», dins *Cuadernos de Pedagogía*, 347, juny 2005.
- MARCHESI, Álvaro. «Leyes educativas y cambio en la enseñanza». A: *El Periódico de Catalunya*, web dedicada a la LOE; www.elperiodico.com/info/especial/loe/cat

La LOE introdueix mesures per millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat a l'ESO i repensar un currículum a voltes sobrecarregat i descontextualitzat. Per aconseguir-ho, caldrà comptar amb la complicitat d'un professorat que sent com el sistema li fa confiança.

Una altra secundària és possible? La LOE i l'educació

«¡A ver qué nos echan hoy!»

Quan era petit, i d'això ja comença a fer massa anys, a l'escola en què estudiava, els diumenges s'hi projectava una pel·lícula. Va ser la primera vegada que vaig poder sentir l'expressió que serveix com a títol d'aquesta introducció. Amb el temps, l'he tornada a sentir diverses vegades, però, sovint, lluny del context cinematogràfic.

He començat aquest article amb aquesta frase, perquè penso que reflecteix en bona mesura l'actitud d'una part important del professorat de l'educació secundària (i probablement també de moltes i molts professionals de la resta d'etapes educatives) en relació amb la promulgació de la Llei Orgànica d'Educació (d'aquí endavant, LOE). I penso que no és just culpar-los (culpar-nos!) de poc entusiastes, de manifestar una actitud a la contra, obstruccionista i amb poca disposició a la col·laboració.

Des del meu punt de vista, seria erroni analitzar la LOE i el seu possible impacte a l'educació secundària d'aquest país (aquest és l'encàrrec que se m'encomanà per a aquest article) sense fer esment, encara que sigui de manera breu i possiblement massa esquemàtica,

**Joan-Josep
Llansana
i González**

Professor d'Educació Secundària i professor associat de la UAB

del context polític i socioeducatiu en què s'insereix la seva elaboració i la seva imminent promulgació.

El perquè de tot plegat

Un dels factors que contribueix a l'actitud que acabem d'exposar és que, en poc més de 25 anys, s'han promulgat cinc lleis orgàniques sobre educació. No cal insistir gaire en aquest aspecte que ja ha estat prou tractat en diverses anàlisis. És evident, però, que, entre d'altres, ha tingut un important efecte deslegitimador, que desactiva la, sovint ja escassa, potencialitat transformadora del marc legal i normatiu.

D'altra banda, trobem també altres factors que se sumen a la inestabilitat legal i que contribueixen a configurar aquesta actitud escèptica. Em limitaré a anomenar-ne dos que em sembla que poden ser significatius en relació amb les expectatives que la LOE genera a l'educació secundària:

- En primer lloc, penso que hem assistit a un progressiu replegament dels plantejaments democràtics i renovadors del sistema educatiu, de manera molt especial en l'àmbit de l'educació formal o escolar. La LOE (2002) és l'exponent més clar d'aquest procés que, al meu parer, es remunta ja a la promulgació de la LOPAGCE (1995). Aquest procés reflecteix també, en certa mesura, una tendència més general cap a un model d'escola neoliberal (Laval, 2005).

- En segon lloc –i ja adverteixo que el que diré tot seguit, ho dic des de la convicció que la LOGSE (1990) era una bona llei d'educació– bona part dels errors comesos en el desplegament normatiu i aplicació de la LOGSE s'han intentat projectar (la psicoanàlisi ha considerat sempre la projecció com un mecanisme de defensa) sobre el professorat de secundària. Sovint de manera implícita, hom ha intentat presentar el professorat de secundària (especialment el que provenia de l'antic BUP) com un col·lectiu amb una cultura professional *carpetovetònica*, contrària a l'harmònic desenvolupament del conjunt de nois i noies que s'escolaritzen als IES. En aquest sentit, s'ha dibuixat un perfil del professorat de secundària amb traços excessivament gruixuts, que l'han caricaturitzat i han contribuït a desproveir-lo, als ulls de l'alumnat i de les seves famílies, de la necessària *auctoritas* que



hauria de fonamentar la seva actuació docent. Amb un panorama així, difícilment podem esperar trobar-nos amb professionals motivats! I això no significa que no hi hagi professorat amb posicions veritablement reaccionàries o corporativistes, però no em sembla ajustat a la realitat presentar-les com a majoritàries.

La secundària a la LOE

En el moment que escric aquest article, la LOE encara no ha superat tot el tràmit parlamentari, ja que està pendent de l'aprovació de la Cambra Alta del Parlament espanyol, el Senat. Treballo, per tant, amb un document, el text aprovat pel Congrés de Diputats, que teòricament encara pot rebre alguna modificació.

D'entrada, cal precisar que el projecte de Llei dedica tres capítols a l'educació secundària: el capítol III, a l'educació secundària obligatòria; el capítol IV, al batxillerat, i el capítol V, a la formació professional.

Quins en serien, a grans trets, els aspectes més destacables? No cal dir que qualsevol tria és necessàriament subjectiva; acceptant, doncs, aquesta limitació, en remarcaria els següents:

a. Primerament i en l'aspecte general, fa la impressió que la LOE ha estat redactada amb la intenció d'autopresentar-se com un text legal «moderat», que intenta establir un cert «pacte» entre alguns dels posicionaments defensats a la LOGSE i alguns dels que es recollien a la LOCE. Aquest caràcter moderat respon segurament i malaurada als «signes dels temps» que apuntàvem a l'apartat anterior.

b. Pel que fa a l'ESO, em sembla important subratllar-ne:

- La desaparició de la idea de cicle.
- La configuració d'un currículum més tancat que el de la LOGSE, que recupera en certa mesura el concepte tradicional de matèria.
- Una concepció més normativa, menys criterial, dels processos d'avaluació; una concepció que en determinats aspectes és més propera a la LOCE que a la LOGSE.
- La insistència en l'atenció a la diversitat i una concepció inclusiva de l'educació obligatòria com a eix pedagògic que hauria de vertebrar l'organització del centre. En aquest sentit, caldria interpretar també la regulació més detallada dels *programes de diversificació curricular*, que, pel que fa a Catalunya, no s'arribaren a desenvolupar mai en la normativa que desplega la LOGSE al nostre país (Decret 75/1992 i 96/1992).
- S'introdueix la figura dels *programes de qualificació professional inicial*, els quals recorden molt els *programes d'iniciació professional (PIP)* que establia la LOCE, que se suposa que substituiran els actuals *programes de garantia social (PGS)*.

c. Pel que fa als ensenyaments postobligatoris, batxillerat i formació professional, no s'hi introdueixen grans canvis. Em sembla interessant, però, assenyalar-ne algun aspecte concret:

- L'èmfasi en el caràcter terminal (i no exclusivament propedèutic, preparatori) del batxillerat, el títol del qual [...] *tendrá efectos laborales y académicos* [...] (article. 37.1. de la LOE).
- La introducció d'una nova matèria comuna: *Ciencias para el mundo contemporáneo*.



- El manteniment dels polèmics *centros integrados y de referencia nacional* de formació professional que preveu l'article 11 de la Llei Orgànica 5/2002 sobre la formació professional.
- L'avançament d'un any (dinou anys en comptes de vint) pel que fa als requisits per presentar-se a les proves d'accés als cicles formatius de grau superior per a l'alumnat que no tingui la titulació necessària; la possibilitat d'exempció de la realització de determinats apartats de les proves d'accés als cicles formatius per a l'alumnat que hagi cursat un programa de qualificació professional inicial.

Què en podem esperar?

No és gens fàcil respondre aquesta pregunta. Un dels primers problemes que dificulten la resposta rau en les perspectives d'estabilitat de la Llei. Què passarà si el PP torna a guanyar, en un futur proper, unes eleccions? Quins obstacles posaran al desenvolupament de la Llei el PP i els sectors que li donen suport? D'altra banda, la LOE dona, i aquest és un dels seus aspectes més positius, un ampli marge

d'actuació als governs de les diferents comunitats autònomes per fer-ne un desplegament que respongui a les necessitats de la ciutadania dels seus territoris. Cal, doncs, esperar i veure què farà el govern de la Generalitat i si, finalment, es podrà aprofitar l'avinentsa per elaborar l'esperada Llei Catalana d'Educació que ha de permetre la configuració d'un sistema escolar que doni una resposta específica a les necessitats del nostre país.

D'altra banda, i malgrat que no és una Llei per tirar coets (ja he dit abans que el marc que ens oferia la LOGSE em semblava prou bo), és evident que no té punt de comparació amb la LOCE i que ofereix possibilitats raonables per aconseguir una educació secundària de qualitat per a tothom.

No hem d'oblidar, però, que allò més important ens ho juguem en el seu desplegament normatiu. Caldria aprendre d'errors anteriors i intentar afavorir la implicació d'un professorat que, massa sovint, s'ha sentit deixat de la mà de Déu o fins i tot menyspreat per les instàncies de l'Administració amb poder de decisió. Les lleis ens han d'oferir possibilitats, però els canvis reals, les transformacions s'aconsegueixen als centres i a les aules, amb el treball diari de les comunitats educatives. I aquest treball és impossible sense la implicació del professorat, de les famílies i de l'alumnat.

A diferència de la LOCE, la LOE crea algunes de les condicions necessàries per aconseguir que els instituts siguin centres educatius coherents i acollidors, on els nois i les noies siguin protagonistes del seu procés educatiu, que ha de liderar un professorat implicat i competent, amb el suport d'unes famílies que se'n corresponsabilitzen. Cal, però, que els responsables de les diferents administracions implicades siguin capaços de concretar aquestes condicions en recursos i en normatives que, si no poden afavorir, com a mínim no impedeixin aquelles iniciatives de renovació pedagògica que facin possible una transformació qualitativa del nostre sistema escolar.

Referències bibliogràfiques

- LAVAL, C. «Per què l'escola no és una empresa?» Article del cicle *Debats d'educació*. [En línia]. Barcelona: UOC, 2005.
<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>

Per alguns sectors de l'escola privada concertada, la LOE ha de comportar una oportunitat per acabar amb la desigualtat en dotació de recursos públics que aquest col·lectiu pateix a l'hora d'oferir un servei obert a tothom. Ha de significar, també, una oportunitat per pensar en l'excel·lència a més a més de l'equitat, i garantir l'autonomia de centres i de professorat per aconseguir-ho.

Massa reptes per a una llei?

Una visió de la LOE des de l'escola concertada

1. El procés també compta: calia la LOE?

Al principi del 2003 entrava en vigor la *Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE)*. Aquesta llei, aprovada no sense polèmica i amb l'únic suport parlamentari del PP, representava una reforma de totes les lleis orgàniques de matèria educativa en vigor –totes elaborades sota governs socialistes. La LOCE partia d'un diagnòstic força correcte de les dificultats i reptes del sistema educatiu espanyol, però potser no encertava tant a l'hora de trobar respostes, més enllà d'apel·lacions a l'esforç individual i un enduriment en els controls dels coneixements adquirits. A més, la LOCE era una llei profundament intervencionista, gens respectuosa de les competències autonòmiques en educació, amb currículums impossibles per l'extensió i elaborada sense el consens necessari per a una llei d'aquestes característiques. Tot això feia presagiar una durada de la llei limitada al manteniment en el poder del partit polític que la va avalar.

Com és prou conegut, l'any 2004, quan la LOCE feia poc més d'un any que era vigent, canvià el govern i la majoria parlamentària a l'Estat espanyol. El nou govern s'afanyà a retardar l'efectivitat d'una part de la seva aplicació modificant-ne el calendari i anuncià canvis a la llei.

*Carles
Armengol*

Secretari general
adjunt de la Fundació
Escola Cristiana
de Catalunya

38 L'educació des de la LOE

Més endavant, aquest canvis es concretaren a plantejar l'elaboració d'una nova llei que substituís totalment la LOCE.

L'estiu passat, el govern de l'Estat va enviar a les Corts un projecte de llei orgànica de l'educació (LOE) que hauria de derogar fins a tres (!) lleis orgàniques (entre les quals, evidentment, la LOCE) i modificar-ne molt substancialment una quarta. Aquest projecte denominava LOE (*Llei Orgànica d'Educació*) la nova llei.

La LOE ha suscitat grans debats i controvèrsies socials i polítiques, a vegades pujades de to, inclosa una manifestació massiva a Madrid contrària al projecte de llei. Com ha estat prou notori, la LOE ha acapatat un gran protagonisme mediàtic al llarg dels diferents moments del seu tràmit parlamentari. Un tràmit que encara no s'ha acabat. En escriure aquestes ratlles, la LOE està al Senat i, molt probablement, quan aquest article surti publicat, la LOE encara no haurà entrat en vigor. Amb tot, és cert que ja no s'esperen grans sorpreses pel que fa a les seves línies bàsiques.

Abans d'entrar en l'anàlisi del contingut de la LOE, val la pena fer alguna consideració del que ha passat en els pràcticament dos anys que van des de l'anunci de la paralització parcial de la LOCE fins avui, data en què ja disposem d'un text de la LOE en un moment molt avançat del tràmit parlamentari.

La primera consideració és si calia fer la LOE. Si, d'acord amb els resultats, ha valgut la pena tot el procés viscut o si, tot plegat, ha estat allò de «molt soroll per a no res». Al capdavant, la LOE que aprovaran les Corts Generals, afortunadament, no serà la d'aquells primers redactats que, per oposició a la LOCE, semblaven voler tornar a la LODE i a la LOGSE més primigènies, sense tenir en consideració els canvis que els mateixos governs socialistes ja havien hagut d'introduir-hi. D'altra banda, la LOCE no era una llei tan rupturista amb el sistema configurat anteriorment, com en ocasions s'ha dit o s'ha volgut fer creure.

No n'hi havia prou amb un bon i profund *lifting* a la LOCE? No ens haguéssim estalviat, tots plegats, feina, temps i tensions que es podien haver aprofitat per millorar realment el sistema educatiu des de la pràctica quotidiana i sobre el terreny?

Deixem obert aquest interrogant i anem a una segona qüestió, potser molt relacionada amb aquesta: què passa amb l'educació? Per què l'educació, i específicament l'escola, sembla situar-se al bell mig de tots els debats polítics o públics? Tots podem convenir en la importància de l'educació, però el fet que esdevingui, amb tanta facilitat, centre de polèmica política i social o bandera enarborada per marcar diferències entre bàndols oposats sembla que va més enllà d'aquesta reconeguda importància.

Potser és que l'escola encara és percebuda com un dels principals factors de control ideològic de la societat, tal com s'havia afirmat? Caldria treure ferro a aquest argument, ja que avui, per molt que l'escola pugui o vulgui influir, aquesta capacitat està molt matisada i contrarestada per altres factors: la família, l'entorn social, els mitjans de comunicació, el lleure...

En tot cas, en la nostra societat i en la nostra economia social de mercat, l'educació és un factor de mobilitat social i l'escola és, tot i que imperfecta, un àmbit on incidir en pro d'una igualtat d'oportunitats que actua gairebé com a legitimació del sistema. I això converteix l'educació en una de les polítiques públiques centrals de tot govern. A més, les concepcions sobre com articular dos principis fonamentals entorn de l'educació com són el *dret de tothom a l'educació* i la *llibertat d'ensenyament* encara difereixen molt segons les adscripcions polítiques.

No és estrany que cada govern hagi caigut en la temptació de desenvolupar la seva pròpia llei d'educació. Des de la Constitució així ha estat així i el nostre sistema educatiu ha assolit altes cotes d'inestabilitat per canvis legislatius superposats i sovint no avaluats, o ni tan sols aplicats, abans del canvi següent.

Limitant-nos només a les lleis orgàniques (que són o haurien de ser lleis més bàsiques i estables), el rosari és impressionant i arriba a marejar.

La UCD va fer la LOECD el 1980, però no es va aplicar; el PSOE va promulgar la LODE el 1985, més tard la LOGSE, el 1990; el 1995, encara sota govern del PSOE, es va aprovar la LOPAG, per corregir defectes de la LODE i de la LOGSE; el PP va fer la LOCE el 2002

corregint totes les lleis anteriors, però, com hem vist, abans que es pogués aplicar en la seva major part, el PSOE la va *congelar* i l'ha volgut substituir per la LOE.

Més enllà dels encerts que cada llei hagi pogut tenir, el que no fa cap bé al nostre sistema educatiu és aquest canvi continu de la legislació bàsica (inaudit a Europa) que desconcerta els profans i impedeix treballar amb continuïtat als professionals. Mentrestant, es multipliquen els informes i estudis comparatius que no deixen el sistema educatiu en gaire bon lloc ni en eficàcia, ni en qualitat, ni en equitat.

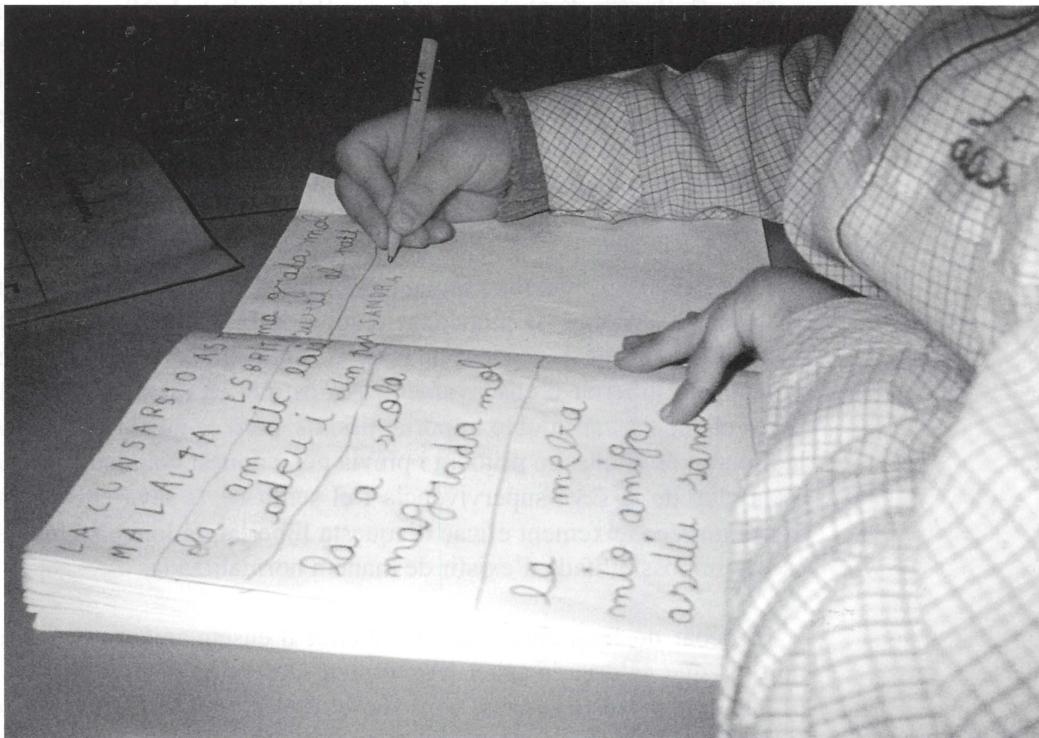
Des de les comunitats educatives, el clam de fa temps és per assolir un mínim consens que posi fi a aquesta hiperactivitat legislativa i permeti abordar els reptes reals de l'educació.

Val a dir que el govern Zapatero, tot i la proposta de *Debate educativo*, no va fer gaire esforç, ni es va preocupar en excés, de cercar el consens social o polític de manera prèvia a l'aprovació del projecte de LOE per part del govern. No va ser sinó molt més tard, quan el projecte de LOE estava ja en la comissió corresponent del Congrés dels Diputats –i després de la manifestació a Madrid–, que el PSOE va donar mostres reals de voluntat negociadora.

Finalment, el consens s'ha ampliat de manera considerable, la qual cosa és molt positiva, tot i que, per ara, sembla que el consens no inclou el principal partit de l'oposició en l'àmbit estatal. Malauradament, la crispació política existent, més enllà de les qüestions educatives, deu fer impossible aquest consens més ampli, però això és de lamentar, perquè representa una certa hipoteca sobre la llei i un risc per a l'estabilitat del sistema educatiu.

2. L'abast de la llei: què hi ha en joc en la LOE?

No es fàcil fer una valoració succinta d'una llei, com la LOE, que té 157 articles i més de 58 disposicions complementàries. A més, tot i la seva extensió, pel seu caràcter de llei orgànica i de legislació bàsica en força dels seus articles, la LOE no concreta molts aspectes que resten pendents d'un desenvolupament posterior, en part del mateix Estat –a través dels reials decrets– i, en part també, de les diverses comunitats autònomes.



Pel que fa a Catalunya, tot aquest procés no serà aliè al desenvolupament d'una anunciada llei catalana d'educació i de les negociacions –encara incertes per un Pacte Nacional per l'Educació. Un panorama, si més no, complex i encara molt obert.

La LOE, en ser una llei que substitueix i modifica d'altres, és una llei d'un gran abast, que comprèn tots els grans temes de la configuració d'un sistema educatiu. Això vol dir tres grans àmbits:

- El **marc jurídic** del desenvolupament del dret de tothom a l'educació i l'exercici de la llibertat d'ensenyament, tots dos principis consagrats en la Constitució.
- El **contingut** de l'educació: estructura del sistema educatiu (nivells i graus), currículums i avaluació.
- Delimitació en l'exercici de **competències** i grau d'autonomia (de les diferents administracions educatives i dels centres docents).

Com fàcilment s'intueix considerant l'abast de la LOE, es fa molt difícil fer una valoració global de la llei. Això ha comportat que el debat públic, o la polèmica, per algun dels aspectes clarament sectorial, hagi acaparat un protagonisme que ha amagat altres aspectes de la llei potser més importants o decisius. Això ha passat, entre altres punts, en la qüestió de la classe de religió o en la fantasia del *desmembramiento del sistema educativo español*.

Per a l'escola d'iniciativa social i amb voluntat d'obertura a tothom, els principals motius de preocupació sobre la LOE han estat centrats en el marc jurídic i, específicament, en com quedarà reconegut el principi de llibertat d'ensenyament. No és que es menystinguin els altres elements, sens dubte importantíssims, però és que la qüestió de la llibertat és la qüestió primera i prèvia per a aquest col·lectiu, ja que és la clau de la seva supervivència i el sentit de la seva existència. Sense un reconeixement eficaç d'aquesta llibertat, la iniciativa social es veu impossibilitada d'existir de manera normalitzada.

El debat de fons entorn de la llibertat d'ensenyament no és pas nou. El que caldria és saber harmonitzar dos principis, consagrats i propis dels països avançats, com són el dret de tothom a l'educació (i l'obligació que aquest dret genera en els poders públics) i la llibertat d'ensenyament, i el consegüent pluralisme escolar que per ser real ha de tenir també una protecció dels poders públics. Aquests dos principis no sempre s'harmonitzen correctament i són motiu de tensions latents en el sistema.

L'harmonització implicaria garantir l'escolaritat gratuïta, si més no en els nivells més bàsics (*dret a l'educació*) i reconèixer eficaçment el pluralisme d'opcions educatives facilitant que el dret a l'educació es pugui exercir triant aquelles escoles que millor responen a les opcions filosòfiques, religioses, ètiques o pedagògiques dels pares i mares (*llibertat d'ensenyament i llibertat d'elecció de centre*).

El model que històricament s'ha anat construint per possibilitar a tothom l'educació és el d'un servei educatiu d'interès públic amb unes etapes gratuïtes, servei prestat des d'una xarxa plural formada per centres de titularitat pública i centres de titularitat privada que, per via del concert educatiu, han de rebre els fons públics necessaris per possibilitar també la seva gratuïtat.

Aquest model ha funcionat, però no ha estat exempt de tensions i dificultats. Un dels problemes que el model de concertació d'escoles ha arrossegat històricament és el de la garantia de la gratuïtat. En termes generals, el finançament públic del concert ha estat força insuficient i absolutament desigual respecte el finançament que rep l'escola de titularitat pública.

Aquests mòduls econòmics, per exemple, deixen fora tota possibilitat de fer millores en les instal·lacions o equipament de l'escola, sense que la concertada rebí aquestes dotacions per altres vies.

Aquesta infradotació dels centres concertats, a la pràctica, s'ha suplert amb els petits marges que podien deixar activitats no afectades per la gratuïtat (activitats complementàries, serveis educatius i activitats extraescolars) i, en alguns casos, per aportacions voluntàries de les famílies que les escoles es veuen obligades a demanar.

Més enllà de possibles abusos o irregularitats que, com en tot gran col·lectiu, potser es podrien trobar (sempre en una petita proporció), aquesta realitat d'infradotació ha tingut dos efectes no desitjats. El primer és la progressiva asfíxia econòmica de la majoria de centres concertats. Un ofec que ha anat en augment perquè ha crescut la diferència entre l'aportació pública (clarament insuficient) i els costos reals de l'ensenyament i perquè ha crescut també el nombre d'impagats en les quotes autoritzades i ha disminuït el nombre de donants d'aportacions voluntàries.

L'altre efecte pernicios ha estat el fet de crear, en determinats casos, una barrera psicològica per a l'accés d'alumnat de situacions socioeconòmiques molt desfavorides a aquestes escoles. Cal qualificar de psicològiques aquestes barreres, perquè cap alumne d'escola concertada no ha estat exclòs ni de les activitats complementàries pel fet de no pagar-ne la quota.

No cal dir que la presència d'alumnes d'origen immigrat, no per raó de l'origen, però sí pel baix nivell econòmic que sovint tenen les seves famílies, ha aguditzat els dos efectes descrits. La LOE fa proclames a favor de l'equitat i de la gratuïtat, però preocupa molt el sector que la mateixa LOE no acabi de concretar els mecanismes que han de corregir aquest dèficit històric de finançament de l'escola concertada.

da, per tal de garantir gratuïtat real per a tothom –que és la base de l'equitat– en un marc de llibertat i pluralisme.

El sector de l'escola concertada necessita també un règim de concerts que no el situï en la inseguretat. Això vol dir que s'han de donar garanties de concertació mentre l'escola tingui demanda de places i també garantia de continuïtat per al seu caràcter propi. El caràcter propi de cada escola no és un caprici dels seus titulars, sinó la raó de ser d'un pluralisme escolar, l'exercici de la llibertat i una crida al compromís corresponsable de les famílies que trien una escola determinada.

Aquests aspectes no semblaven gens assegurats en les primeres redaccions de la LOE i d'aquí ve la inquietud del sector. En tot això, la LOE ha millorat en el transcurs del tràmit parlamentari però, tal com s'apuntava més amunt, caldrà esperar el desenvolupament de la llei i la pràctica quotidiana de les administracions per veure si *les bones intencions i els principis* es tradueixen de manera eficaç.

3. La LOE afronta els problemes reals de l'educació?

Coincidint amb el procés de la LOE ha aparegut un allau d'estudis i informes sobre el nostre sistema educatiu (molts dels quals basats en els informes del sistema PISA, però no únicament). Sembla que alguns dels problemes estan perfectament localitzats i diagnosticats:

- Percentatge massa elevat d'alumnes que no obtenen el graduat en educació secundària obligatòria.
- Massa abandonaments en la secundària obligatòria i postobligatòria.
- Resultats acadèmics per sota d'altres sistemes educatius de països propers o competidors del nostre.
- Baixa proporció d'alumnat amb estudis i titulacions postobligatòries (batxillerat i cicles formatius).
- ...

És evident que tots aquests criteris, més enllà de la lectura quantitativa i comparativa amb altres països, poden valorar-se de moltes maneres i ser considerats com de major o menor gravetat. En tot cas,

són indicadors del molt que el nostre sistema pot millorar i són reptes en relació amb un concepte prou imprecís, però en boca de tothom, com ho és el de la qualitat de l'educació.

És cert que en relació amb la qualitat és on les lleis tenen menys capacitat d'incidència directa i real. A la LOE, ni a cap llei per ella sola, no se li pot demanar la consecució d'una millora en tots aquests aspectes, però cal veure si posa les condicions necessàries per afrontar millor els reptes i amb més garanties d'èxit.

En aquest sentit i sense espai per aprofundir-hi, potser la impressió és que la LOE té bones intencions, però és massa continuista de la LOGSE i no és prou agosarada per superar certs dèficits, molt específicament en l'educació secundària. La concepció comprensiva de la secundària obligatòria no ha de frenar la recerca d'alternatives quan a la pràctica és prou evident que fan falta. En aquest sentit, no s'entenen les reticències amb els programes d'iniciació professional o la negativa a oficialitzar el curs pont entre els dos nivells de cicles formatius que, en la pràctica (i de manera alegal), ha funcionat i amb èxit.

La LOE fa molta referència a l'equitat, però aquesta equitat no pot ser una excusa per no afrontar també els problemes de l'excel·lència. L'equitat no pot ser l'únic paràmetre. El sistema educatiu ha de ser tot el compensatori que pugui ser, però no amb la trampa d'escapçar per dalt i no deixar aflorar l'excel·lència. Potser hauria calgut una certa revisió de l'igualitarisme pedagògic que de manera dogmàtica va fonamentar la LOGSE i en va presidir el desenvolupament. Ha mancat coratge o s'ha estat massa presoner d'apriorismes ideològics.

Finalment, dues apostes per la qualitat que la LOE tampoc no ha assumit amb prou contundència: l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i la formació del professorat. La millora real del sistema educatiu no l'aconseguirà cap llei. Aquesta millora només vindrà per l'acció del professorat. Per això calia i cal una reforma de la seva formació inicial –especialment pel que fa a professorat de secundària–, cal reconèixer més autoritat al professorat i als equips directius dels centres i cal, també, dotar d'autonomia real els centres perquè els seus professionals els conduixin d'acord amb les necessitats concretes i la realitat específica del seu entorn i del seu alumnat.

46 L'educació des de la LOE

El futur es diu llibertat. Per a la millora del sistema educatiu i la qualitat de l'ensenyament cal alliberar totes les energies creadores de la societat: l'energia de la iniciativa social per fer propostes educatives plurals que atreguin les famílies a projectes de coresponsabilitat i l'energia de professionals que afrontin creativament la seva realitat amb una àmplia autonomia que els converteix en responsables de l'acció educativa i no en peces d'un complex i pesant aparell administratiu.

La LOE acabarà sent una llei acceptable per a un ampli sector, però no serà el vent de llibertat que tant de bé podria fer al nostre sistema educatiu.

Els pares i les mares tenen i tindran un rol destacat en el nou marc legislatiu que es dibuixa. El compromís amb la millora de la qualitat de l'ensenyament, la defensa de l'escola pública i la correcció dels dèficits històrics de la concertada esdevindran els eixos centrals de la seva acció en el context LOE.

Els reptes de l'escola pública

El procés d'elaboració i negociació de la Llei Orgànica d'Educació (una Llei orgànica que substitueix la LOGSE, la LOPEG i la LOCE), ha estat condicionat poderosament en la seva redacció per una sèrie de realitats molt sedimentades en el nostre sistema educatiu. No resultava fàcil edificar una nova Llei orgànica que prescindís d'aquestes realitats, i més quan es busca un consens polític. Una llei construïda d'aquesta manera no aporta els grans canvis que nosaltres volíem, però la major part de la comunitat educativa ha participat en la seva construcció i això ja és positiu. Tots hem hagut de cedir en algun punt.

En aquest sentit, la LOE ens sembla insuficient, perquè legalment situa al mateix nivell l'escola pública i la privada concertada, i no deixa clar que aquesta última xarxa sigui subsidiària. Això no obstant, ens donaríem per satisfets d'aconseguir que, si aquesta llei s'aprova, es compleixi tot el que estableix sobre allò que fa referència a l'admissió d'alumnes, perquè tots els centres sostinguts amb fons públics (és a dir, també els privats concertats) escolaritzin tot tipus d'alumnat, sense distinció, admetin alumnat immigrant i amb necessitats educatives especials. Si algú es vol acollir al finançament públic és just que se sotmeti a les condicions de l'interès públic.

Els qui manifesten defensar la llibertat d'elecció de centre, és a dir,

**Lola Abelló
Planas**

Presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)

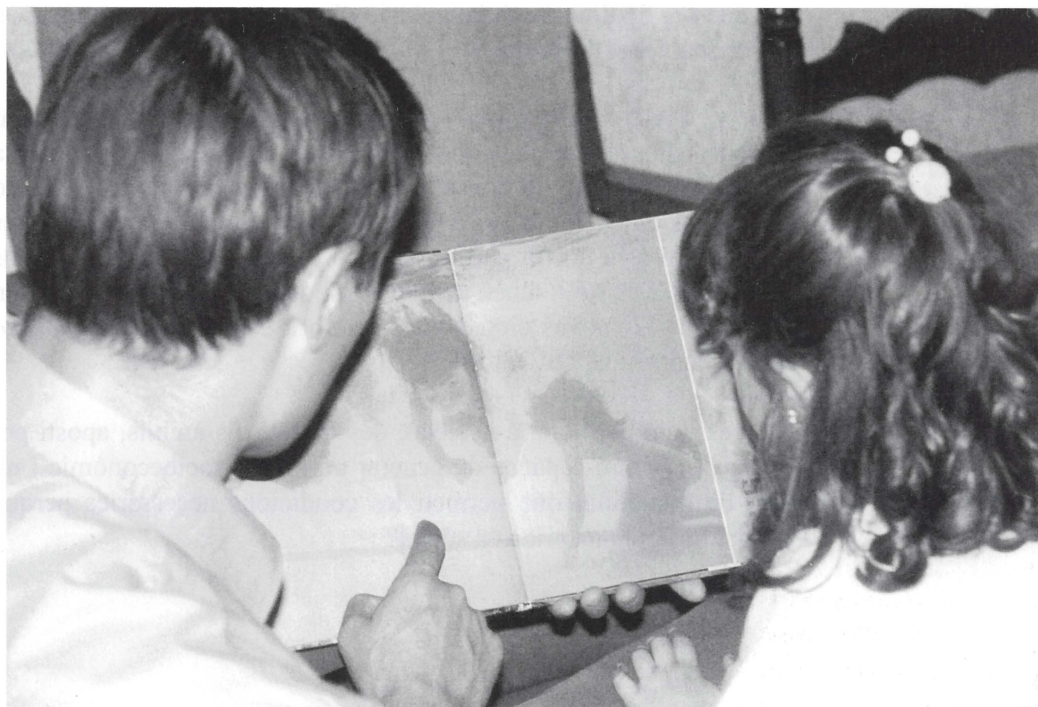
organitzacions educatives amb escassa representativitat i dirigides per la jerarquia de l'Església Catòlica, en el fons, no ens enganyéssim, el que pretenen és que l'Estat no exerceixi cap control sobre els centres concertats que finança, per poder mantenir així alguns dels privilegis de què ja gaudeixen, tals com el cobrament de quotes a les famílies, sistema que permet una selecció encoberta de l'alumnat.

Tot i les concessions fetes a última hora pel Govern a les organitzacions educatives de l'escola concertada catòlica en favor d'un consens més gran, preval la prioritat pressupostària a l'educació, concretant terminis i objectius, i les polítiques d'interacció del centre educatiu amb l'entorn del barri o municipi, perquè l'educació ha de ser una prioritat social, fruit de l'esforç del conjunt de la societat i no solament de pares i mares, professorat i alumnat.

La preocupació de CEAPA en la negociació d'aquesta nova llei educativa no ha estat com es repartia el *pastís*, sinó què cal fer per millorar el *pastís*, què cal fer per elaborar un bon *pastís* que afavoreixi tothom, també els més dèbils, i repercuteixi en el benestar de l'escola pública i del conjunt de la societat.

Així, els pares i les mares de CEAPA considerem que és molt positiva:

1. Una millora general del sistema, especialment manifesta en:
 - a. La potenciació de les matèries instrumentals.
 - b. La reducció d'alumnes quan sigui necessari.
 - c. La potenciació del paper de les famílies, no solament en la seva vessant de participació en el funcionament de els centres, sinó també en el seu paper d'agent educatiu.
 - d. Una priorització de recursos de tot tipus per als col·lectius que més ho necessiten, independentment del lloc d'escolarització.
 - e. Forta atenció per la formació del professorat i pels nous perfils professionals que necessita l'escola del segle XXI: coneixements específics, formació pedagògica, psicològica, sociològica i humana, tal i com exigeixen els canvis de les persones i la societat.
2. Dotació d'eines a l'escola pública que li permetin optimitzar els recursos i aconseguir el millor del seu alumnat essent significatius aquests aspectes:



- a. Es facilita una organització que permeti potencialitats més grans com és el cas d'unitats educatives que agrupin centres de diversos nivells, més pròximes al territori, amb diversos preceptes que donin més protagonisme als ajuntaments i al territori.
 - b. S'assegura l'oferta en el camp de la educació infantil, especialment en noves zones.
 - c. Compromís de creació de nous centres públics de batxillerat.
 - d. Nous camins que permetin configurar una xarxa pública més com escola pública i menys com escola que recordi massa l'escola estatal.
3. Considera la realitat de l'escola concertada, que atén una part de la població, però:
- a. Buscant fórmules que permetin assegurar millor la correcció de deficiències cròniques, sobretot en el terreny de la distribució d'alumnes amb necessitats específiques.
 - b. Procurant assegurar el seu funcionament i el compliment d'a-

questes finalitats amb la inclusió d'un representant municipal en el seu consell escolar.

Per a CEAPA és important afrontar nous reptes com a organització que representa les famílies que escolaritzen els seus fills en l'escola pública. De moment, els consells escolars, òrgans de control i gestió dels centres on els membres de les APA participem, recupera moltes funcions. Però la nostra participació no es pot quedar en els canals tradicionals. Les APA tenen un paper important per a la integració en el centre de les noves ciutadanes, i com a *corretja de transmissió* entre el centre i el seu entorn.

Necessitem que tota la societat, des de tots els àmbits, aposti per l'educació. Serem capaços de generar un model socioeconòmic i un canvi de mentalitat que permeti les condicions necessàries perquè l'educació sigui una prioritat social?



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

AYMERICH, Ricard. «Un compromís col·lectiu per l'educació camí d'una llei catalana». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 292 (febrer 2005), p. 71-76

Llibres i articles

ABELLÓ, Lola. «Nova llei per a un nou segle». A: *Guix*, núm. 311 (gener 2005), p. 58-59

ÁVILA CAÑADAS, Manuel. «La LOE y el título II: de la equidad en educación. Una ley necesaria». A: *Organización y gestión educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 13, núm. 3, 2005, p. 6-7

BADÍA, Pedro. «El anteproyecto de ley orgánica de educación: motivos para no repetir la historia». A: *Organización y gestión educativa*, núm. 3 (mayo/junio 2005), p. 10-11

CABELLO HERNANDORENA, Isidro. «La legislación educativa actual y el profesorado». A: *Cátedra Nova, revista de bachillerato*, núm. 21 (junio 2005), 171-217

«Los cambios educativos (2000-2004): nuevos desafíos, viejos remedios» [Diversos artículos]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 130 (marzo 2004), p. 7-63

CASALS, Judith. «Los grupos parlamentarios pactan cambios en la LOE». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353 (enero 2006), p. 12

*Biblioteca
Rosa Sensat*

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

- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN. «La escuela pública en la encrucijada: ante las nuevas propuestas de reforma educativa». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 345 (abril 2005), p. 89-92
- DELVAL, Juan. «Más allá de las reformas». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 342 (enero 2005), p. 76-79
- Una educación de calidad para todos y entre todos: informe del debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. Inclou 1 CD-ROM
- Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004
- «En la perspectiva d'una nova llei d'educació» [Diversos articles]. A: *Revista del Col·legi*, núm. 123 (deseembre 2004), p. 75-122
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Objetivos europeos y españoles 2010: memoria económica: proyecto LOE*. Madrid: Subsecretaría General de Educación, 2005
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 22 de julio de 2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005
- FEITO ALONSO, Rafael. «LOE: límites y logros del talante socialdemócrata». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 347 (junio 2005), p. 82-86
- GIRALT I ZARCO, Joan. «El Pacto Nacional para la Educación: una oportunidad para el compromiso de Cataluña con la educación». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353 (enero 2006), p. 86-89
- HOMS, Oriol. «La formación profesional en la nueva ley de educación». A: *Herramientas*, núm. 80 (2005), p. 6-13
- HOYUELOS, Alfredo. «LOGSE, LOCE i LOE entre l'espera i l'esperança». A: *Infància, educar de 0 a 6 anys*, núm. 148 (gener/febrer 2006), p. 5-10
- JIMÉNEZ, Jesús. «Diccionario de la LOE». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348, (julio-agosto 2005), p. 21-23
- «La Llei Orgànica d'Educació» [Diversos articles] A: *Revista del Col·legi*, núm. 124 (juliol 2005), p. 105-134
- Manual de legislación educativa: estatal y autonómica*. M^a Antonia Casanova Rodríguez, José M^a Vera Mur (coords.). Barcelona: Praxis, 1996-2006. Carpeta amb anelles per afegir les actualitzacions. Suplement: *Legislación educativa: boletín mensual de avance legislativo y convocatorias*
- MARINA, José Antonio. «La movilización educativa». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 342 (enero 2005), p. 73-75
- PENA, Pere. «Generació L: els fills de la reforma educativa». Barcelona: Proa, 2005 (Debat; 22)
- «Polèmica a les aules, la LOE, la reforma de l'educació» [recurs electrònic] <http://www.elperiodico.com/info/especial/loe/cat/> [consulta 28 de febrer de 2006]
- «Reforma educativa en el Estado español» (Diversos articles). José Pineda

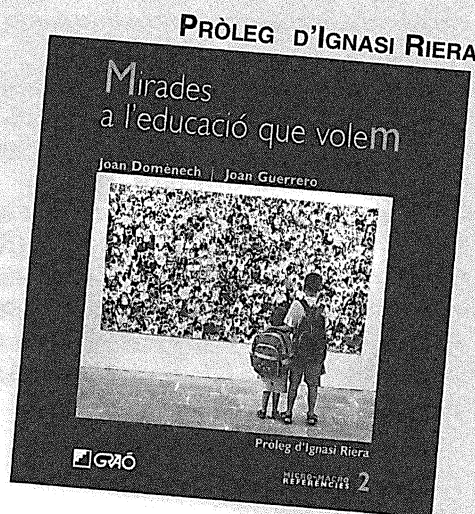
- (coord.). A: *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 265 (septiembre 2005), p. 14-32
- «Reformas posibles y necesarias» [Diversos artículos]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 348 (julio/agosto 2005), p. 9-120
- El sistema educativo: una mirada crítica*. José Gimeno; Jaume Carbonell (coords.). Barcelona: Cisspraxis, 2004
- SOUTO SUÁREZ, Roberto. «Consideraciones básicas acerca del anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE)». A: *Música y educación: revista trimestral de pedagogía musical*, núm. 62, 2005, p. 179-180
- TIANA FERRER, Alejandro. «Invitació al debat sobre la reforma educativa». A: *Guix*, núm. 310 (diciembre 2004), p. 68-69.
- «Valoración de la LOE» [Diversos artículos]. A: *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 269 (enero 2006), p. 12-18

MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

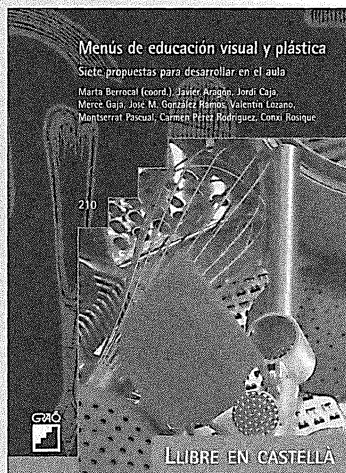
Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



MARTA BERROCAL (COORD.),
JAVIER ARAGÓN, JORDI CAJA, MERCÈ GAJA, JOSÉ M.
GONZÁLEZ RAMOS, VALENTÍN LOZANO, MONTSERRAT
PASCUAL, CARMEN PÉREZ RODRÍGUEZ, CONXI ROSIQUE

Concebut a base de menús com fan algunes cultures orientals que incorporen deu plats o més a la taula, aquest llibre presenta idees i recursos pràctics a l'àrea d'educació visual i plàstica. Després d'un capítol inicial sobre orientacions didàctiques i metodològiques generals, apareixen set capítols ordenats segons el curs o cicle al qual van dirigits, des d'educació infantil fins a primer curs de secundària. Cada menú presenta una proposta en forma de seqüència, amb un punt de partida diferent.

165 pàg. 13,50 €



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64

www.grao.com graoeditorial@grao.com

Amaraberri és una experiència que aplega dinou centres del País Basc, els quals estan organitzats en xarxa per facilitar la coordinació i l'optimització d'esforços. L'article descriu els principis metodològics que abracen tots els aspectes de la vida del centre i vertebren tota l'activitat de l'escola i que es coneixen amb el nom de Sistema Metodològic Amaraberri.

Orígens i evolució del Sistema Metodològic Amaraberri

Red de Centros S. Amara Berri
César Martínez Iturralde

CP San Frantzisko HI
Bermeo (Bizkaia)
www.bermeo.sanfrantzisko.org

Una mica d'història

Al principi de la dècada de 1980, un grup de professionals de l'ensenyament entre els quals hi havia Loli Anaut, veritable *alma mater*, inicien aquesta experiència en el CP d'Amara Berri (Donostia-San Sebastián) sota la denominació de *La globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto*.

Aquesta experiència donava resposta a molts dels problemes amb què ens trobàvem en la feina diària: aprenentatges descontextualitzats, manca de motivació de l'alumnat, activitats repetitives... Per això alguns equips docents ens hi anàrem acostant, de primer per conèixer-la en profunditat i, a poc a poc, anar-nos integrant en això que ara es coneix amb el nom de Sistema Metodològic Amaraberri.

En el curs 1990-91, la Conselleria d'Educació del Govern Basc recollí aquesta inquietud i ens facilità una estructura estable d'assessorament. Gràcies a aquesta estructura, un grup de professors d'Amara Berri s'encarrega d'assessorar els dinou centres que participem en l'experiència. Els últims anys, un grup de centres de la Comunitat canària, amb el suport de la seva Conselleria d'Educació, s'hi ha afegit.

Els avantatges de treballar en xarxa

Aquest sistema d'organització en xarxa ens permet tenir un marc comú recolzat en els aspectes següents:

- a. Uns plantejaments pedagògics i de concepció d'escoles comunes.
- b. Una concepció de l'alumnat com a ésser global.
- c. Uns principis de participació, implicació i coresponsabilitat del professorat, potenciats des de les mateixes estructures organitzatives de la xarxa.
- d. Un projecte educatiu global que comprèn totes les edats i tots els camps de desenvolupament.

Aquest sistema d'organització en xarxa ens permet establir i desenvolupar una cosa que té un gran interès per a nosaltres: un estil de formació basat en la reflexió sobre la pràctica i que reverteix en ella mateixa, desborda l'àmbit de centre i planteja la reflexió en un àmbit més ampli, en el qual les aportacions de cada participant es contrasten, analitzen i desenvolupen entre tots

els centres, per després posar-les en pràctica adaptades a les peculiaritats de cada centre.

En resum, podríem dir que aquesta estructura de xarxa assoleix uns objectius, entre els quals destaquem:

- a. Coordinació dels esforços dels centres en la investigació de problemes comuns.
- b. Enfrontament als nous reptes educatius.
- c. Potenciació de la comunicació *intra* i *intercentres*, amb recursos tant presencials com telemàtics, amb l'objecte de millorar la participació del professorat.
- d. Optimització dels esforços mitjançant el treball en equip.
- e. Generació d'uns estils culturals comuns basats en la col·laboració, la comunicació, la solidaritat...
- f. Potenciació de la formació permanent del professorat.

Característiques generals d'aquesta metodologia

En el món educatiu i entre els professionals de l'educació, una de les característiques més importants, que més es troba a faltar, i que es considera necessària per a un bon desenvolupament educatiu és el concepte d'unitat: concebre l'escola com una unitat, entendre l'escola en la seva globalitat.

Aquest parlar d'unitat i globalitat significa, per als centres que integrem la xarxa de Centres del Sistema Metodològic Amara Berri, parlar de sistema. Un sistema que

abraça tots els aspectes de la vida del centre, totes les àrees del currículum de les etapes infantil i primària i que hi implica tot el seu professorat. Podem dir que aquest sistema metodològic vertebrava tota l'activitat del centre.

En paraules de Loli Anaut, podríem dir que «es un sistema de treball, no un mètode; és un sistema interdisciplinari, conceptual, organitzatiu, de reflexió, d'anàlisi, de presa de decisions. No existeix cap element aïllat ni "estàtic", i el tot no és la suma de les parts, sinó que s'integren totes les relacions que es generen.

»No és una cosa acabada. En diem sistema obert, com la vida mateixa, capaç d'anar modificant-se constantment, acollint des de dintre –no unint– nous elements que sorgeixen, creant també noves interaccions sense, per això, perdre la seva ordenació sistemàtica.»

Aquesta concepció de sistema ens fa entendre l'alumne com un ésser **global**, interessar-nos en tots els camps del seu desenvolupament: personalitat, relacions socials, aprenentatges acadèmics...

Conseqüentment, i entenent també la vida com un tot global, creem en els nostres centres situacions vitals en les quals l'alumne pugui viure i ésser; i perquè viu, aprendrà.

Considerem que el nen és un ésser **que té els seus propis interessos i motivacions (el joc, el qual dotem d'una intencionalitat educativa)**, com també **un sistema con-**

ceptual i emocional determinat i amb un **potencial propi**.

Podem dir que els principis metodològics que regeixen la nostra acció educativa són els de l'Escola activa, reinterpretats per adequar-los al nostre sistema de treball: *individualització, socialització, activitat, creativitat, llibertat, globalització i normalització*.

La concepció que tenim de l'alumne i d'aquests principis metodològics ens fan entendre una escola en la qual, tant l'adequació física d'espais i medis com la programació mateixa, resulten coherents amb la seva orientació:

- No programem per matèries, sinó a través d'activitats-joc. Activitats vitals en les quals les matèries s'interrelacionen, tot i que pot predominar-ne una. Aquestes activitats es desenvolupen en allò que denominem **contextos socials, estables i complementaris**. **Socials**, perquè cerquen la interrelació, el treball en equip i la col·laboració; **estables**, perquè es mantenen en el transcurs del cicle, i **complementaris** perquè la suma de tots plegats conforma el currículum.

- Aquests contextos han estat dissenyats amb una intenció educativa. Cada context permet desenvolupar un tipus de capacitats i aprendre uns determinats continguts.

- Pel fet de tractar-se de **contextos socials estables**, l'alumnat hi passa en distintes ocasions durant els dos anys del

cicle, de manera que aprofundeix sistemàticament en el cos de coneixement que cada context possibilita. Com que són contextos *complementaris* entre ells, generen xarxes conceptuals, procedimentals i actitudinals, la jerarquització de les quals dependrà de la intenció amb què cada context ha estat creat.

- Totes les activitats que l'alumne duu a terme en els distints contextos tenen un sentit, un *perquè* en elles mateixes en la *sortida a l'exterior*. Aquesta *sortida* pot ser l'exposició en l'aula als companys, l'emissió per mitjà de la ràdio o la televisió escolar o la publicació en el periòdic del centre.

En el desenvolupament de les activitats potenciem que l'alumnat entri en contacte amb les noves tecnologies de la informació i la comunicació, aprengui a manejar processadors de text, Internet, l'escàner, la càmera de fotos digital, les càmeres de vídeo i l'edició digital de vídeos.

- Treballem amb programes de cicle i alumnes dels dos cursos del cicle en cada grup *mescla d'edats*, ja que el sistema permet que cada alumne faci el seu treball respectant el seu nivell i ritme. Aquesta metodologia supera el concepte de nivell.

- En aquesta estructura no existeix el *professor d'aula*, sinó un grup de professors en el qual cada un s'especialitza en una aula (departament) on existeixen diversos contextos estables, pels quals passen diversos grups d'alumnes.

- Cada una de les activitats de cada context té el seu *mètode de treball* escrit que indica a l'alumnat la manera de dur a terme la feina. Això possibilita la seva autonomia d'actuació (on sóc, què he fet, què em falta...) i l'ajuda a situar-se en cada moment del procés en el qual es troba immersit.

- L'absència del llibre de text requereix l'organització d'una *mediateca* o zona de recursos, font bàsica d'informació per dur a terme els treballs dels diferents contextos.

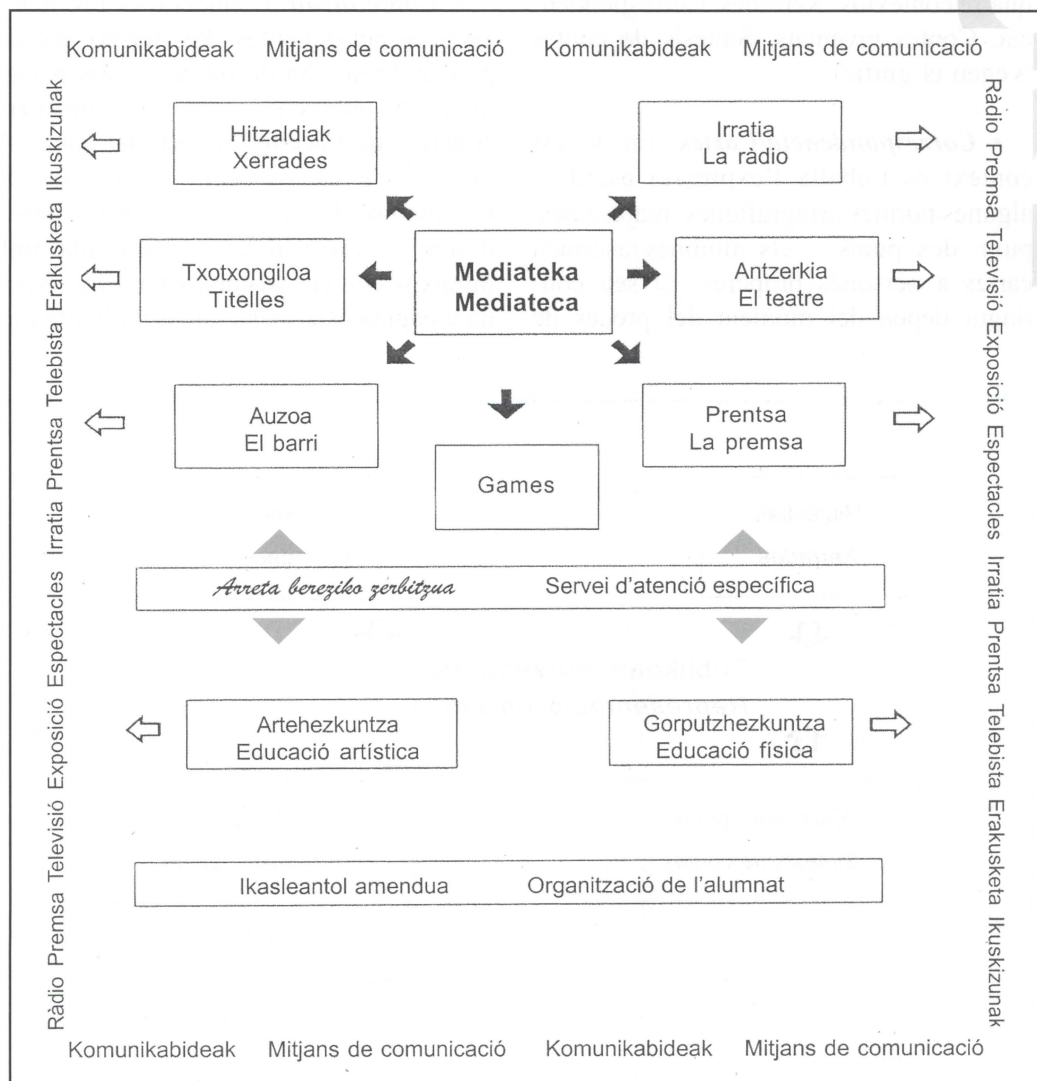
- La *crítica constructiva* es considera un factor de progrés en el desenvolupament de l'alumne. La crítica no té res de negatiu, sempre i quan sigui argumentada en relació amb els èxits, deficiències, mancances, possibilitats, distints punts de vista... No es critica les persones, sinó les seves obres, els processos, els estats previs i les actituds.

- S'aposta per la *diversitat*. El programa està fet de tal manera que permet a cada alumne treballar al seu propi ritme i nivell en el si del grup heterogeni al qual pertany. La *diferència* és un fet enriquidor i no un factor discriminant. Tots som diferents. Aquesta concepció genera esquemes conceptuals i actitudinals nous. La presa de consciència que la diversitat és enriquidora ajuda a fer teva alguna cosa dels altres, a no prendre allò que és propi per l'absolut, a situar-se respecte als altres i a identificar-se des de la contrastació.

Exemplificació d'un departament i els seus contextos

Com ja hem explicat abans, en el nostre sistema metodològic no programem per matèries, sinó a través d'activitats joc, activitats vitals on les matèries s'interrelacionen i que anomenem contextos socials,

estables i complementaris. Aquests contextos estan agrupats en departaments. Segons que podem observar en el gràfic adjunt, el 1r cicle de primària el conformen els departaments de: Xerrades, Ràdio, El Barri, Premsa, Teatre i Marionetes... (vegeu el gràfic d'aquesta pàgina).



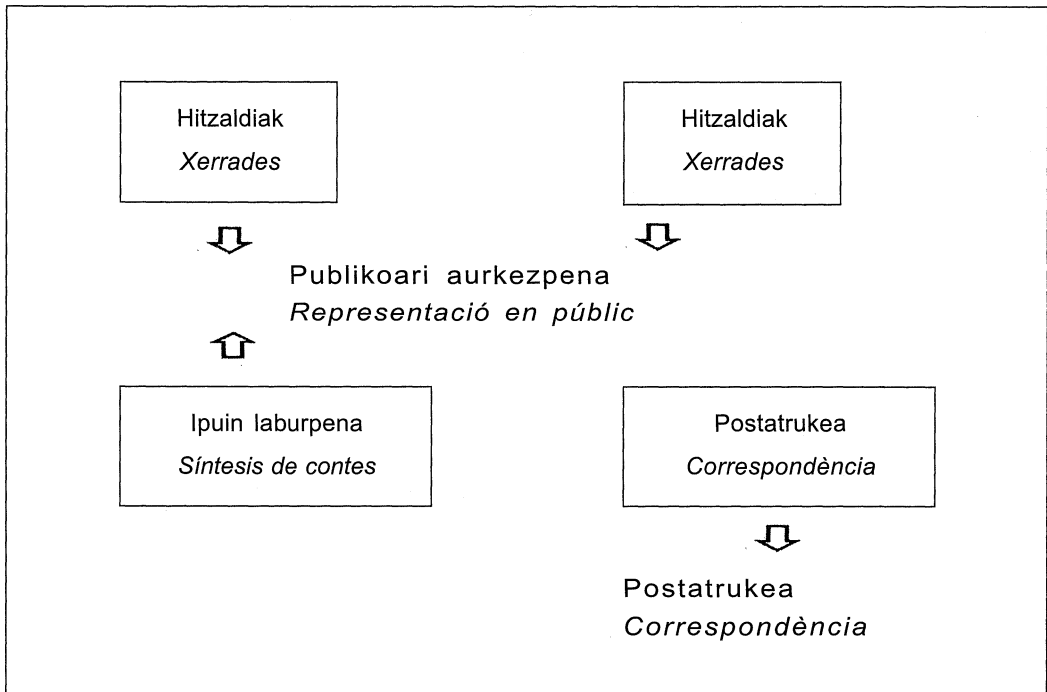
Per facilitar la comprensió d'aquesta estructura, descriurem el funcionament dels contextos del departament de xerrades.

L'objectiu bàsic d'aquest departament és desenvolupar la capacitat comunicativa tant en l'expressió oral com en l'escripta. Aquest departament està configurat per quatre contextos: Xerrades, Correspondència, Contes inventats, Síntesis de contes (vegeu el gràfic).

- **Correspondència/Cartes.** En aquest context es treballa l'expressió escrita i algunes normes ortogràfiques: majúscules, punt, dos punts..., els alumnes escriuen cartes a persones properes. El seu contingut depèn del moment del procés de

lectoescritura en què es troben. Aprenen quin és el format de la carta i del sobre, fórmules de cortesia, vocabulari específic... Així mateix segueixen el procés de la carta des que és ideada i s'escriu fins que la rep el destinatari, cosa per a la qual hi ha bústies i la funció de carter.

- **Conte inèdit.** L'objectiu és inventar i escriure petits contes. Per fer-ho han de pensar de què ha de tractar, quins personatges hi intervenen, el desenvolupament coherent de l'acció i el final del conte. A poc a poc es van fent conscients de l'estructura del relat: plantejament, nus i desenllaç. La història és il·lustrada amb dibuixos que ells mateixos fan i que pàgina a pàgina estan relacionats amb allò que



van explicant. Els objectius d'aquesta zona són desenvolupar la creativitat i les capacitats d'expressió gràfica i escrita.

- **Síntesis de contes.** Aquí treballen la comprensió lectora, l'expressió escrita i s'inicien en l'ús del diccionari. El procés és el següent: en la secció literària de la biblioteca escullen un conte, el llegeixen, consultant el vocabulari que apareix en el text per arribar a comprendre'l bé, cosa que els permet reescriure'l amb les seves pròpies paraules. Aquest conte reelaborat, l'acompanyen també amb dibuixos i, en acabat, fan un assaig per presentar-lo al grup.

- **Xerrades.** L'activitat d'aquesta zona consisteix a preparar un tema que, en forma de xerrada, serà presentat a la resta del grup. En la secció científica de la biblioteca trien un text que serà més o menys complex segons el moment de lectoescritura de l'alumne. L'objectiu és transmetre el contingut del text als seus companys i companyes. Per això formulen per escrit la pregunta adequada a cada frase llegida. Aquestes preguntes seran el guió que els permetrà fer una exposició ordenada. Els objectius d'aquest context són el treball de la comprensió lectora, l'adquisició de vocabulari, l'ús del diccionari i, quant a l'ortografia, s'insisteix en les majúscules, els signes d'interrogació i el punt. També s'exercita la capacitat de memoritzar.

Estructures organitzatives del professorat

En primer lloc escau destacar que entenem l'estructura organitzativa com a estratègia clau d'intervenció i com a marc de formació. Fins ara hem presentat algunes de les característiques més importants d'aquesta metodologia i la conseqüent estructuració de l'alumnat, però, quins tipus d'estructures per al professorat es deriven de tot això? A més a més de les estructures comunes a tot centre i derivades de la Llei d'educació: cicle, seminari, departament... n'hi ha d'altres específiques i intrínseques al nostre sistema, que ens possibiliten una bona i necessària coordinació i seguiment de l'alumnat:

- **Sector:** Cada cicle està dividit en diversos sectors. En el nostre centre, cada sector està format per tres grups d'alumnes i l'equip de professors/es que els atén. L'objectiu d'aquesta estructura és permetre la coordinació del professorat i el seguiment dels alumnes dels seus grups.

- **Paral·lels:** Estructura que agrupa els professors que intervenen en els mateixos departaments d'un cicle, per bé que amb alumnat diferent. Cal considerar que el nombre de professors que intervenen en el mateix departament del cicle, com que depèn de la grandària del centre, és variable i que per tant és a tots els professors a qui correspon la coordinació dels distints contextos que conformen el seu departament.

Experiència que té com a objectiu engrescar i interessar els nois i les noies que estudien ESO en la poesia. L'experiència es duu a terme en un medi on hi ha una elevada presència d'immigrants i s'acaba fent un recital de poesia en el qual són representades totes les diferents llengües dels alumnes i també aquelles que s'estudien.

Tretze cultures, tretze mirades al món

Isabel Ortega Rion

Professora de llengua catalana

L'onada immigratòria que estem rebent en els últims anys fa que els professionals de l'ensenyament ens hàgim de replantejar la nostra tasca docent amb l'objectiu d'oferir a tot l'alumnat una educació el més completa possible, que tingui en compte no solament els continguts de cada àrea sinó la valoració i el reconeixement del bagatge cultural que aporten les persones provinents d'altres països.

Cornellà és la ciutat amb el nombre d'immigrants més alt del Baix Llobregat. El nostre institut (IES-SEP Esteve Terradas) és el que té el percentatge més elevat d'alumnes arribats de diferents indrets del món -27 %-. Per als docents de l'àrea de llengua catalana, aconseguir la motivació per l'aprenentatge de la llengua és tot un repte i més si el temari inclou la poesia.

Treballar (amb matèria humana) amb



adolescents és una tasca artesana que comporta uns quants riscos pel que fa al resultat de la feina. L'adolescència és duc-til, versàtil, no sempre agraïda, però, sobretot, és imprevisible, malgrat els manuals i les simplificacions a què tan sovint recorrem per aferrar-nos a pals segurs. Per això, les programacions, per molt estructurades que estiguin, no satisfan del tot ni les expectatives dels estudiants ni les dels ensenyants.

En aquest sentit, la possibilitat d'improvisar sobre un tema és un al·licient de què gaudim el professorat. Crec que és justament aquest factor atzarós el que ens esperona a dur a terme canvis, innovacions, assajos i tempteigs en la nostra feina quotidiana, perquè sabem que el projecte

que en un grup determinat representa un èxit, en un altre grup pot ser un fracàs.

Com que a 4t d'ESO una bona part del temari fa referència a la poesia, ens vam plantejar, el curs passat, de fer un treball col·lectiu que tingués com a eix bàsic l'elaboració poètica, sense tenir-ne, de bon començament, cap idea estructurada. Ensenyar poesia a adolescents és, malgrat el tòpic que els més joves són especialment sensibles i, per tant, més dotats per a l'expressió poètica (llegida i escrita), ben poc agraït. La poesia clàssica —el mot «clàssic» inclou poemes escrits fa quaranta anys— els resulta carrinclona i fora de la seva realitat immediata, que és el que capta el seu interès. La poesia anomenada *de l'experiència*, més actual, la troben absur-

64 Interculturalitat

da. De fet, és difícil encertar el poema que els provoqui alguna emoció.

Enmig d'exercicis com ara el de canviar la lletra de «Caragol treu banya, puja la muntanya...» seguint-ne la mètrica i el ritme, o el de buscar versos que rimessin amb «Una nit de lluna plena» i «Lentament, sense dir re» a fi de recollir les diferents propostes en un sol poema i de lliurar-los, posteriorment, les *Corrandes de l'exili* de Pere Quart, els vaig passar «Pareu tots els rellotges» d'Auden, en versió original, juntament amb la traducció al català de Salvador Oliva. Després de llegir-lo i de fer-ne el comentari en català, vaig demanar si algú gosava llegir-lo en anglès. S'hi va oferir una noia d'origen romanès. El silenci i l'expectació amb què la van escoltar em va causar tanta impressió que a la nit vaig continuar donant-hi voltes tot pensant què era el que els feia mantenir tanta atenció. Me'ls vaig imaginar escoltant els seus companys i companyes recitant en llengües desconegudes, a la sala d'actes, amb acompanyament musical i en un context més espectacular. Al cap d'un parell de dies, els explicava un esbós del projecte.

La proposta va tenir èxit. Vaig plantejar de fer un recital multilingüe per Sant Jordi i vaig demanar voluntaris i voluntàries per dur-lo a terme. De manera que es tractava d'un acte absolutament generós. Vaig convocar els quatre grups a qui feia classe un dia a la mitja hora de l'esbarjo, i s'hi van presentar divuit alumnes (tres o quatre van venir més tard a dir que també volien participar-hi). Veure una vintena d'adolescents disposats a col·laborar en una ac-

tivitat és prou encoratjador per treballar pel que sigui. Comptàvem amb estudiants del Marroc, d'Equador, de Colòmbia, de Romania, de Veneçuela, de la Xina i de Rússia, a més dels catalans.

El plantejament va ser el següent: necessitàvem tantes llengües com fos possible. Els estudiants que havien arribat feia poc llegirien els poemes en la seva llengua d'origen. La resta, ho faria en les diferents llengües que també formen part del currículum de l'institut: anglès, francès, llatí i grec (encara que les dues últimes no figurin al de 4t d'ESO). En total, en vam aconseguir tretze, inclòs el català. Un cop adjudicats els idiomes en què llegiria cadascú, vam dedicar-nos, amb l'ajuda de professorat d'altres departaments, a buscar poemes o autors que els agradessin i que alhora tinguessin prou qualitat literària. D'aquesta manera, per exemple, el noi que recitava en francès va triar el poema que li havia agradat més d'uns quants seleccionats de *Les fleurs du mal* de Charles Baudelaire; la noia d'Argentina va triar-ne un d'un volum de l'obra poètica de Jorge Luis Borges; la noia romanesa i la xinesa van buscar pel seu compte els poemes que volien llegir...

Cal remarcar que alguns d'aquests joves pertanyien a grups de rendiment acadèmic baix i que la seva trajectòria escolar era força fluixa, però el fet de veure valorada la seva llengua els feia sentir orgullosos d'aportar la seva contribució al recital.

Com que hi havia més persones interessades a col·laborar-hi que llengües per re-



citar, vam poder preparar millor la part escenogràfica: dues presentadores encetarien l'acte, donarien pas als diferents poemes i el clourien; altres s'encarregarien de muntar el *PowerPoint*, on apareixeria una imatge significativa de cada un dels països a què pertanyien els poemes que s'anaven recitant i, al damunt de la imatge, la traducció al català en el cas de llengües diferents de la catalana o la castellana; altres buscarien la música escaient a cada poema, tenint en compte, també, el país d'origen; uns altres, finalment, farien un punt de llibre per lliurar, a la sortida del recital, a tothom que hi assistís.

L'acte va ser previst per a Sant Jordi i va emmarcar el lliurament de premis del

concurs de poesia en català convocat per la biblioteca de l'institut. El resultat va ser un recital senzill, emotiu i esperat per la resta d'estudiants dels diferents grups, els quals, pel fet de veure companys i companyes com a protagonistes absoluts d'un acte d'aquest tipus, van saber valorar la bellesa de les paraules tot i que no les entenien. Aquest és el misteri de la poesia. En aquest sentit, l'últim poema que es va recitar, de Maria Mercè Marçal, expressa l'esperit de *Tretze cultures, tretze mirades al món*, el títol de l'espectacle: «És perquè et sé estrangera que puc dir-te germana...».

La conclusió que se n'extreu és que una de les maneres de valorar la poesia és apropiant-se'n.

Fruit de la coordinació de diferents seminaris d'intercanvi d'experiències primària-secundària duts a terme a les comarques tarragonines, exposem a continuació diversos aspectes organitzatius i de treball (tant de caire teòric com pràctic) que han reeixit i han demostrat la seva funcionalitat en el resultat final de coordinació.

Com organitzar un seminari d'intercanvi d'experiències primària-secundària: la transició com a procés

Laura Villares Bermejo

IES de L'Arboç

José-Diego Vargas Cano

EAP T-11 Conca de Barberà

1. Contextualització

Interessats a millorar la coordinació entre l'ensenyament primari i la secundària, diferents instituts d'educació secundària obligatòria (IES) amb els seus centres adscrits, han organitzat seminaris d'intercanvi d'experiències primària-secundària (dintre del Pla de Formació de Zona dels respectius territoris), els quals han permès als diferents professionals treballar aspectes d'interès comú i aplicar-los posteriorment en benefici tant dels alumnes com de les seves famílies. No podem obviar que tot aquest treball de coordinació primària-secundària apareix clarament destacat a les diferents instruccions d'organització i funcionament dels centres educatius (vegeu apartat Referències).

En aquests seminaris, hi ha participat tant professorat de primària com de secundària. Les reunions de treball s'han fet amb una periodicitat mensual.

Com a resultat d'aquestes experiències de treball coordinat entre docents de primària i de secundària, proposem algunes orientacions bàsiques de cara a l'organització d'aquest procés d'intercanvi centrat en la transició d'una etapa educativa a l'altra, amb la intenció que puguin resultar d'ajut a futurs intents de coordinació interetapes que es puguin dur a terme.

2. Objectius

Els objectius de treball al llarg de les diferents sessions de coordinació han estat:

2.1. Establir una continuïtat curricular i progressiva amb el cicle educatiu anterior (educació primària) atenent el desenvolupament propi de l'edat evolutiva de l'alumnat.

2.2. Desenvolupar recerques metodològiques globalitzades i interdisciplinàries per tal d'establir una correcta connexió primària-secundària.

2.3. Atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials, i oferir les mesures d'atenció a la diversitat escolars en cada cas i donar continuïtat, si cal, a les mesures organitzatives adoptades durant l'etapa de l'educació primària quan aquest alumnat s'escolaritza a l'ESO.

3. Activitats

Les activitats proposades a l'equip de treball es van iniciar amb continguts de caire teòric. Així, durant les dues primeres sessions de treball es va posar molt d'èmfasi a destacar els aspectes psicopedagògics que justificaven la necessitat de la coordinació primària-secundària (dues etapes, però un únic ensenyament obligatori; continuïtat evolutiva dels estudiants; aspectes metodològics afavoridors de la continuïtat curricular...).

En les sessions posteriors, el treball dels equips de professors va consistir a compartir aspectes concrets de la pràctica educativa diària. L'objectiu d'aquesta fase de la coordinació primària-secundària era unificar metodologies i estils de treball entre els centres de primària i els de secundària. Aquests continguts s'han planificat a partir dels àmbits següents.

a. Àmbit de l'ensenyament-aprenentatge. El treball d'aquest àmbit ha permès als equips de professors arribar a acords sobre:

- procediments de treball compartits (acords sobre l'ús de llibretes, normativa sobre treballs escrits i electrònics...);
- l'establiment d'un «mètode d'estudi» progressiu entre l'ensenyament primari i la secundària així com acordar els hàbits i les tècniques de treball més necessaris a cada etapa educativa;
- l'ús coherent de l'agenda a les dues etapes educatives;
- el disseny d'estratègies per afavorir l'atenció i la concentració;

- la coordinació de continguts per àrees de coneixement (connectant les unitats didàctiques d'una mateixa matèria, les metodologies de treball, els criteris d'avaluació...);
- la coordinació en el tractament de les errades ortogràfiques;
- el tractament que havien de rebre els continguts transversals (educació per a la salut, educació ambiental, etc.) dintre d'un pla d'actuació conjunt seqüenciat de manera progressiva entre primària-secundària.

b. Àmbit de treball a l'aula. En aquest àmbit s'han compartit les metodologies pedagògiques referides a:

- les estratègies didàctiques i organitzatives emprades per aconseguir aprenentatges autònoms (com ara incrementar la motivació de l'alumnat per l'aprenentatge);
- les normes bàsiques de convivència (ordre, treball i relació a l'aula), compartint les diferents maneres d'organització social de l'aula (ús dels espais, equips de treball...);
- l'ús de les TIC i el tractament de la diversitat, en el marc d'una educació inclusiva.

c. Àmbit de l'avaluació. En aquest àmbit, el treball dels equips de professorat ha consistit en:

- l'anàlisi comparativa dels tipus de proves que fem servir per avaluar els coneixements dels/les alumnes, tant a primària com a secundària;

- revisió del sistema de correcció de les proves i els treballs a l'aula i a casa;
- compartir els criteris d'avaluació i l'avaluació dels/les alumnes amb NEE i més dificultats per aprendre.

d. Àmbit de la gestió i la coordinació del procés de coordinació primària-secundària. En aquest àmbit, els equips directius dels centres educatius, en col·laboració amb els serveis educatius i la inspecció, han pogut anar planificant i revisant el desenvolupament de les diferents sessions de treball del professorat participant d'aquestes experiències. Les actuacions referides a aquest àmbit han estat:

- l'elaboració d'un sistema de coordinació que facilités el seguiment del procés de transició, així com la planificació d'un pla de comunicació que permetés estendre aquest treball i els seus acords a la totalitat de la comunitat educativa dels centres educatius participants (tant de primària com de secundària);
- definir l'acompanyament necessari del procés de coordinació que calia fer des de les tutories, tant de primària com de secundària;
- establir la informació requerida per l'alumnat (de primària i de secundària); així com la informació que es proporciona a les famílies;
- planificar els programes de xerrades (orientació escolar, aptituds, actituds, interessos i motivacions, valors...) i les trobades d'intercanvi entre el professorat participant;
- facilitar l'elaboració d'un protocol per



al traspàs d'informació de l'alumnat de primària quan s'escolaritza a la secundària, incloent-hi també un model específic per als alumnes amb necessitats educatives especials (NEE).

4. Metodologia de treball

Quant a la metodologia de treball emprada en les diferents sessions dels seminaris, cal destacar els aspectes següents:

- En primer lloc, la importància d'estructurar i planificar cada sessió d'acord amb la programació general: triar un tema d'interès, plantejar l'estructura de la sessió, oferir materials de treball, concloure-la fent una síntesi dels acords, planificar la sessió següent...

- En segon lloc, planificar els continguts a treballar en cada una de les sessions passant dels aspectes teòrics (de contingut/normatius) als pràctics. En aquesta fase de la coordinació s'havien de detallar els temes tractats a les diferents sessions i, en general, els possibles resultats (models de traspàs d'informació...).

- En tercer lloc, la importància de treballar partint de les tècniques cooperatives amb la finalitat d'arribar a un consens entre els diferents professionals.

Finalment, cal destacar la importància de fer extensius els aspectes consensuats als diferents centres educatius seguint un procés que aniria des dels professionals que participen al seminari, passant pels claustres de mestres i/o professors i pro-

fessores de cada un dels centres implicats, fins acabar en aspectes relacionats directament amb la pràctica educativa diària a les aules.

5. Avaluació de l'experiència

La valoració que van fer els membres que han participat en el seminari va ser molt positiva. Per part dels centres de primària es va destacar que els seminaris d'intercanvi permetien als professionals que hi assistien traspasar informació fiable tant als companys com a les famílies dels alumnes que el curs vinent volien incorporar-se a l'institut. Per part de l'IES, el coneixement de la manera de treballar dels centres de primària va permetre entendre de manera molt positiva les dificultats que alguns alumnes mostraven quan s'incorporaven a secundària i pensar possibles aspectes de millora de cara al curs vinent. A més, es manifestava la millora observada en l'aplicació del pla d'acollida dels alumnes de primer d'ESO i el seguiment dels alumnes al llarg del primer curs de la nova etapa educativa.

6. Conclusions

La realització de seminaris d'intercanvi d'experiències primària-secundària permet la coordinació entre diferents professionals que treballen en etapes educatives diferenciades però que, per a l'alumne o l'alumna, tenen una continuïtat natural dintre del seu cicle vital.

Aquesta tipologia de treball coordinat resulta fonamental, perquè s'afavoreix que es col·labori en el marc d'un procés educatiu continu (sense trencaments) i, a la vegada, s'afavoreix en gran mesura l'adaptació de l'alumne als canvis que el pas d'una etapa a l'altra comporta.

Paral·lelament, el fet de conèixer les pràctiques educatives d'uns professionals i altres permet situar-se en el lloc de l'alumne/a des d'un punt de vista empàtic i afavorir, d'aquesta manera, la seva acollida i integració al nou centre educatiu.

Finalment, cal destacar que a partir de les diferents sessions de treball, s'obté un gran recull d'informació sobre les diferents maneres de treballar i d'organitzar-se als centres educatius, sent fonamental arribar un consens en aquells aspectes que puguin contradir-se amb la dinàmica diària a la qual l'alumne està acostumat a treballar.

Referències

RESOLUCIÓ d'1 de juliol de 2005, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària i d'educació especial de Catalunya per al curs 2005-06.

RESOLUCIÓ d'1 de juliol de 2005, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2005-06.

La societat, condicionada cada cop més per les exigències del mercat, arrossega l'escola vers un terreny marcat per tres premisses bàsiques: l'alliberament de les estructures, la desregulació normativa i la competitivitat com a motor de qualitat. La política educativa del Regne Unit està obrint un camí sense retorn en aquesta direcció.

Educació en temps de globalització

L'exemple britànic, un model a no seguir

Miquel Àngel Essomba
Universitat Autònoma de Barcelona

Canvis socials, canvis educatius

La naturalesa de la relació entre educació i societat ha canviat, en el discurs i en la pràctica, al llarg dels darrers anys. Davant de l'incessant dinamisme social en tots els sentits, hem vist com l'educació passava de ser, en l'imaginari de molts, el motor de transformació de la societat, a ser-ne una víctima. La profunda transformació ideològica, tecnològica i demogràfica que ha afectat pràcticament totes les societats durant les darreres dècades ha costat de ser digerida, pel ritme lent i pesant dels sistemes educatius d'arreu, d'una manera activa i protagonista.

Avui l'educació se situa en un context de globalització. Els efectes d'aquest nou escenari obre expectatives i preguntes sobre la seva mateixa finalitat, el seu cur-

rículum i la seva estructura. Sobre cadascuna d'aquestes qüestions es reproduïxen, des de nous paràmetres, vells debats però amb noves variables. La reflexió sobre els fins de l'educació supera la clàssica dicotomia entre l'educació per a l'adquisició de coneixements o l'educació de la persona. Els canvis significatius en els processos de generació i transmissió del saber, així com la creixent complexitat de les relacions socials, han fet de l'escola un sistema més petit i menys rellevant que abans.

Una de les conseqüències d'aquest fet és que, des del conjunt de l'ampli ventall ideològic, se situï l'increment de competències personals de l'alumnat com a eix principal de la tasca educadora. Malgrat el que puguin dir-hi alguns sociòlegs, s'imposa la necessitat d'orientar l'acció educadora cap a l'«aprendre a aprendre». Amb tot, cada ideologia s'ha apropiat d'aquesta idea i l'ha adaptada segons els seus principis. Des d'una òptica conservadora, s'accepta aquesta premissa metacognitiva, però posant-la al servei del món del treball i de la competitivitat econòmica. Cal formar els millors treballadors per poder tenir la millor economia. En canvi, des d'un enfocament progressista, l'aprendre a aprendre s'entén com la millor fórmula per educar ciutadans actius, participatius, crítics i capaços d'evitar per ells mateixos la seva exclusió social.

En l'àmbit curricular, també hi trobem circumstàncies similars. Els plantejaments metodològics que fa la dreta liberal més seriosa defugen prendre posició a favor

d'un ensenyament tradicional (transmissió oral, memorització, monopoli del llibre de text). La defensa d'una metodologia activa, de treball en grups, etc. ja no és patrimoni exclusiu de l'esquerra. Tanmateix, quan observem per a què s'usa la metodologia activa, veiem que un plantejament educatiu l'orienta cap a l'adquisició de coneixements basats en uns estàndards socials comuns per a tot l'alumnat, mentre que una educació progressista defensa la construcció d'itineraris curriculars comprensius on els continguts responen a les necessitats concretes d'igualtat d'oportunitats i d'equitat de l'alumnat.

Finalment, l'estructura del sistema escolar també ha estat sacsejada en els termes que exposem. Avui ningú no es planteja que l'escola hagi d'estar tancada a l'entorn. La qüestió rau en si aquesta obertura propugnada per tothom s'orienta cap a una participació de les famílies des d'un enfocament de clientela, i d'implicació de l'empresa privada o grups religiosos en la gestió del sistema, o bé cap a un increment de la participació democràtica i la implicació dels diversos agents educatius locals, no amb ànim de fiscalització i control, afany de lucre o proselitisme, sinó d'augment de la qualitat educativa i l'exercici real del dret a l'educació de tots i cadascun dels infants i joves.

L'impacte de la globalització en l'educació

En resum, podem considerar que la tensió ideològica entre plantejaments libe-

rals i socials es manté, però sota distintes condicions. Allò que sí que resulta una diferència respecte a èpoques passades és la relativa hegemonia d'una política educativa conservadora en detriment d'una alternativa progressista, aquesta darrera en ple desconcert davant l'impacte i els efectes de la globalització.

L'educació es veu engolida per la força dels dinamismes globalitzadors de l'economia i la ideologia neoliberal, sota l'esguard atent i complagut de la dreta, i la inquietud i el silenci de l'esquerra. En aquest panorama, com a conseqüència lògica d'aquest paper secundari que li ha estat atorgat, la direcció empresa per l'educació està marcada per les tres premisses bàsiques de la globalització: ampliació de mercats, alliberament de capitals i competitivitat sense normes (la llei del més fort).

Certament, els capitals han reorientat la seva mirada cap al terreny educatiu. Els motius són diversos, d'entre els quals en destaquem dos. En primer lloc, hem d'assenyalar com a causa un cert col·lapse dels mercats del món ric, on cada cop costa més generar nous productes que atreguin l'atenció dels consumidors. Això fa que l'educació aparegui com un espai de joc a explotar i on invertir. La proliferació d'empreses proveïdores de serveis a les escoles és imparable. El manteniment –i fins i tot creixement en alguns casos– de centres educatius privats amb afany de lucre, que permeten als seus propietaris incrementar el seu capital per fer inversions en altres àmbits, i als seus clients –les famílies– obtenir deduccions fiscals per



participació en fundacions, es produeix quasi a tot arreu i són un exemple que existeix sobradament a casa nostra. En segon lloc, una altra raó rau en aspectes més vinculats al rol selectiu del sistema. Disposar de la titularitat dels centres, en un règim d'autonomia, significa també disposar del control ideològic i, sobretot, social de la composició dels centres, per la qual cosa es garanteix la tan desitjada protecció de les xarxes exclusives i excloents de classes benestants respecte a d'altres grups socials que no comparteixen els mateixos valors ni poder adquisitiu.

L'alliberament de capitals, com a mesura emblemàtica d'un món sense regles preestablertes (les normes, segons aquest principi, les ha d'anar generant el propi dinamisme social), també ha causat el seu impacte. Parlem de l'afany per una educació desregulada. Avui dia costa de mantenir amb força, en el debat públic, la

74 Globalització

necessitat de donar prioritat al dret a l'educació per damunt de la llibertat d'ensenyament –principi essencial de tot sistema basat en la igualtat d'oportunitats–, o l'exigència social de disposar sistemes de regulació per a l'admissió d'alumnes, per al control dels concerts educatius o del desenvolupament curricular. Sota una reclamació de més autonomia i llibertat per als centres s'amaga una intenció implícita de fomentar la vertebració d'un sistema dual, on el sector públic hauria de tendir a cobrir l'atenció dels grups socials més desfavorits i el sector privat hauria de dedicar-se als fills i filles dels grups més avantatjats. Desapareix la noció de col·lectivitat i s'instal·la un individualisme que ignora les condicions d'interdependència pròpies de tota societat. És el cavall guanyador que, sabent-se guanyador, no vol afrontar ni el risc d'haver de córrer la cursa.

Finalment, l'educació també ha rebut el sotrac de la competitivitat pròpia de la globalització actual en la seva estructura. Competitivitat entre els alumnes per aconseguir les millors qualificacions, competitivitat entre les escoles per obtenir els millors resultats en les estadístiques, competitivitat del mateix sistema educatiu davant d'un sistema econòmic que cada cop li exigeix més la formació d'una mà d'obra preparada i qualificada, per ser també, com diem, més competitiu. Mesures com la segregació primerenca dels estudiants amb dificultats d'aprenentatge a l'inici de l'ESO, la defensa numantina de la repetició de curs com a imprescindible per garantir la qualitat, o la focalització de l'atenció

de l'opinió pública sobre els resultats acadèmics i no sobre els processos d'aprenentatge són elements en la mateixa línia que dibuixa aquesta panoràmica social de «campi qui pugui» i «que guanyi el més fort».

Globalització i educació al Regne Unit: el triomf de l'educació neoliberal

Totes les qüestions fins ara plantejades no són fruit de la imaginació, sinó realitats ben concretes que poden ser llegides, de manera explícita o entre línies, en projectes orgànics de llei encara vigents al nostre país com el de la LOCE (esperem que per poc temps). Però sempre hi ha qui gosa anar més enllà, fer un pas més cap a la «neoliberalització» de l'educació. Aquest és el cas del Regne Unit i el seu llibre blanc per a la reforma educativa.

Al final de 2005, el Govern britànic va presentar el llibre blanc titulat *Higher Standards, Better Schools for All* (Millors resultats, millors escoles per a tots) al parlament londinenc, text sobre el qual pivotarà l'articulat del futur projecte de llei d'educació. S'hi descriuen mesures de política educativa que van arrencar els aplaudiments dels diputats conservadors, i un silenci força violent en els bancs dels diputats laboristes. Es tracta d'un fet insòlit, si tenim en compte que el Govern de Blair se situa, ideològicament i orgànica, al costat d'aquests darrers.

El conjunt del text resulta un tractat

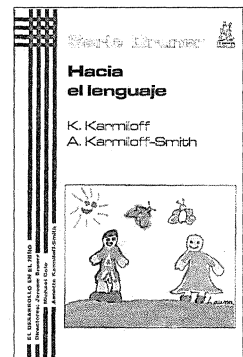
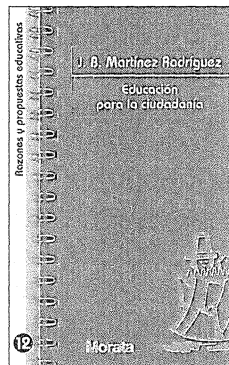
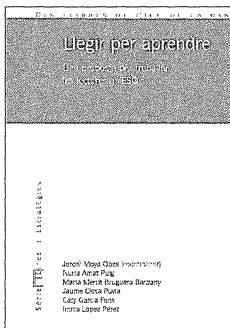
neoliberal de política educativa que reflecteix a bastament els principis que descrivim en aquest article. En primer lloc, obre la porta al fet que les escoles, siguin de titularitat pública o privada, passin a ser consorcis escolars, independents de l'Estat en aspectes financers, i gairebé autònoms en matèria curricular i organitzativa. Els defensors de la mesura opinen que és la millor manera de donar llibertat als centres escolars, i d'aquesta manera poder satisfer millor les necessitats del seu alumnat concret. Els detractors veuen com això pot significar, a la pràctica, posar en venda el sistema públic d'ensenyament, deixar-lo en mans d'empreses privades i de grups religiosos, una possibilitat del tot legitimada per l'esperit i per la lletra del document.

Un altre conjunt de mesures destacable és el creixent poder atorgat als pares i a les mares. Vistos com a clients d'una «empresa» que es diu escola, podran exigir a l'Estat el tancament i obertura de centres educatius, d'acord amb la demanda i l'oferta, i disposaran d'un lloc privilegiat en el funcionament i la gestió dels centres a través dels anomenats «consells de pares». Les famílies també gaudiran de llibertat total a l'hora de matricular els seus fills a l'escola, i l'Estat es compromet a pagar els desplaçaments de transport que això comporti. Segons el Govern, d'aquesta manera s'afavoreix l'increment de la igualtat d'oportunitats, especialment per a aquells sectors més desfavorits, que veuen com la societat els empara en l'accés a les mateixes oportunitats que gaudeixen *de facto* les classes mitjanes. Segons els sindicats de mestres, les associacions de directors i

nombrosos acadèmics, es tracta d'una acció decidida envers la pèrdua de poder dels professionals de l'educació, i el reforçament de les pràctiques selectives en el procés de matriculació.

També és rellevant observar quines són les mesures que s'adrecen directament a l'alumnat. D'una banda, en termes d'atenció a la diversitat, es pretén promoure accions adreçades a atendre individualment cada alumne que presenti dificultats escolars (amb un professor particular dedicat en exclusiva, amb una adaptació curricular que li permeti la millora), i a promoure i incentivar més l'alumnat superdotat o talentós. Es trenca la noció de comprensivitat. Tots els alumnes estaran junts físicament en un mateix grup classe, però cadascun farà una tasca específica adequada al seu nivell acadèmic. Es deixa de promoure, doncs, l'aprenentatge col·laboratiu i la idea d'inclusió des d'un enfocament comunitari.

Tot plegat, resulta un exemple excel·lent sobre com desplegar de manera eficaç una política educativa pensada en termes de globalització neoliberal. I, per aquest mateix motiu, es tracta d'un exemple a no seguir en aquells països que volem fer, del dret a l'educació i de la igualtat d'oportunitats, els principis rectors del sistema educatiu. En aquesta ocasió, parafrasejant el popular titular periodístic anglès sobre grans pertorbacions climatològiques al canal de la Mànega, és preferible que el continent quedi aïllat de la tempesta ultraconservadora en matèria educativa que se'ns acosta des del sud d'Anglaterra.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ALBERTÍN, Ana María; ZUFIAURRE, Benjamín. *La formación del profesorado de educación infantil: una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2005 (Psicología y Pedagogía; 2)

Extracte de l'índex:

La educación infantil y los profesionales responsables de esta etapa educativa; La educación preescolar y la educación infantil: hacia la búsqueda de una identidad; El profesorado y su formación para las enseñanzas preescolares y la educación infantil

Aprender a cuidar y a cuidarnos: experiencias para la autonomía y la vida cotidiana. Nuria Solsona [et al.]. Barcelona: Octaedro, 2005 (Recursos; 67)

Extracte de l'índex:

Una iniciativa sobre las tareas domésticas; Las experiencias en el aula: la corresponsabilidad y la autonomía en las labores del cuidado familiar, el trabajo en la tutoría: autonomía personal y saberes domésticos, la

química en la cocina, la tecnología de los tejidos; Valoración y continuidad de la experiencia

Arte infantil y cultura visual. Manuel H. Belver; Maria Acaso; Isabel Merodio (eds.). Madrid: Eneida, 2005 (Puntos de vista; 7)

Extracte de l'índex:

Niños, arte y educación artística en la cultura actual; *Power Drawing*; Arte y educación; Infancia y cultura visual; Sujeto, lenguaje y cultura en el arte infantil; Arte y creatividad infantil en los contextos educativos; Cuestiones de arte infantil y arte moderno; La cultura visual de los niños y jóvenes: tres escenarios de pedagogía transaccional

BALAGUER, Irene; JUBETE, Montserrat; ROCA, Enric. *Educar de 0 a 3 anys: una professió amb futur*. Barcelona: Rosa Sensat: Fundació Artur Martorell, 2005

GÓMEZ I BRUGUERA, Josepa. *Senyora cilíndrica*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006 (Temes d'Infància; 52)

KARMILOFF, Kira; KARMILOFF-SMITH, Annette. *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (El desarrollo del niño: serie Bruner; 28)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la adquisición del lenguaje?; Paradigmas experimentales para el estudio de la adquisición del lenguaje; La percepción del habla dentro y fuera del útero; El aprendizaje del significado de las palabras; La transformación gramatical; Desarrollo atípico del lenguaje; Repalanteamiento del debate naturaleza-educación

Llegir per aprendre: una proposta per treballar les lectures a l'ESO. Jeroni Moya Obes (coord.). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 2005 (Els llibres de l'ICE de la UAB; sèrie eines i estratègies; 16)

MARTÍN HERNÁNDEZ, Javier. *La intervención ante el maltrato infantil: una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide, 2005 (Psicología Pirámide)

Extracte de l'índex:

Infancia y maltrato: conceptos básicos; Análisis conceptual: perspectivas acerca de la familia, pobreza y desarrollo; Las instituciones de protección a la infancia; Una nueva perspectiva en la protección infantil; Modelos de intervención en caso de maltrato; Evaluación de las situaciones de riesgo; Procedimientos de actuación ante el maltrato; La intervención con la familia; Intervención con adolescentes en conflicto social; La calidad en los servicios de protección; La labor de los profesionales de la infancia; Procedimientos y medios de intervención

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata: 2005 (Razones y propuestas educativas; 12)

Extracte de l'índex:

Centro escolar y comunidad: un microcos-

mos social abierto; ¿Es imposible el diálogo entre padres, profesorado y alumnado?; Aplicar los derechos civiles y sociales del alumnado; Trabajando en grupos heterogéneos con problemas de desigualdad; Diferentes sentidos de la participación en los centros escolares; Negociación de los significados escolares: aprender a comunicarse en el aula

MOLNER, Àngels. *Taller de voz: recursos para evitar las afecciones vocales, mejorar la expresión y vencer el miedo a hablar en público*. Barcelona: Alba, 2005 (Talleres)

Extracte de l'índex:

¿Qué es un taller de voz?; La voz: vehículo de comunicación; Nociones de anatomía; La respiración; El habla; El texto; Hablar en público; Higiene vocal

RIVIÈRE, Àngel. *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. 1a reimpr. Madrid: Trotta, 2005

VIDAL I RAMÉNTOL, Salvador. *Dia del número, motivació de la matemàtica*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat, 2005

Extracte de l'índex:

Estratègies i tècniques de motivació a l'aula; Dinàmica de grups; Autoestima: comprendre i aprendre augmenta l'autoestima; Afectivitat i ensenyament de la matemàtica relacionada amb la motivació; Dia del número: objectius de l'experiència, proposta de jocs, etc.

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Expodidàctica 2006. Jrnades didàctiques
Barcelona, 23, 24 i 25 de març de 2006**

Organitza: Associació de Mestres Rosa
Sensat

Informació: <http://www.rosasensat.org>

Lloc: Palau de Congressos, núm. 5
Recinte Montjuïc

Presentació del llibre

*Tot per amor? Una experiència educativa
contra la violència a la dona*, de Rosa
Sanchís Caudet (XXV Premi Rosa Sensat
de Pedagogia)

**Barcelona, 29 de març de 2006
a les 19 h**

Lloc: Sala d'actes de l'Associació de
Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

12 HORES DE MÚSICA

**Concerts d'alumnes del Conservatori
Municipal de Música de Barcelona
Barcelona, dissabte, 25 de març
de 2006**

Entrada lliure de 10 a 22 h

Programa detallat a:
<http://www.cmmb.net>

CONGRÉS

**I Congrés de Bones Pràctiques
per al Civisme i la Convivència
Lleida, 23 i 24 de març de 2006**

Organitza: GREC, resolució de conflictes
<http://www.grecmail.org>

Per a més informació podeu escriure a:
grec@grecmail.org

**Tertúlia-café: *Educar a través de l'art*
Barcelona, dijous, 30 de març de 2006 a les 18 h**

Organitza: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Lloc: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Informació: tel. 93 402 36 63

A/e: imebatencio@mail.bcn.es

<http://www.bcn.es/educacio>

TERTÚLIA

novetats

**Educar
de 0 a 3 anys**
una professió
amb futur

Temps lliure
una aproximació

Temps lliure
centre de reciclatge
taller de creació

Conciliar la vida laboral i familiar, com a conseqüència de la cada cop més generalitzada incorporació al món del treball, amb més igualtat entre les dones i els homes, és una nova realitat social que alhora genera un nou i ampli filó d'ocupació.

Des d'aquesta perspectiva poden tenir interès els tres estudis que, per encàrrec de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ha realitzat la Fundació Artur Martorell:

- **Educar de 0 a 3 anys: una professió amb futur**
- **Temps lliure: una aproximació**
- **Temps lliure: centre de reciclatge i taller de creació**

Els estudis mostren com l'educació ha estat sempre una qüestió de gran valor en la nostra societat, com també ho ha estat la capacitat d'organitzar-se de manera associativa o cooperativa quan ha estat necessari per donar resposta a les necessitats que no són coherents o assumides des de l'Administració. Finalment també s'ha tingut en compte l'experiència que en aquest tema tenen altres països, per trobar-hi inspiració.

Tres estudis que han donat la possibilitat d'aprofundir en el que podrien ser, a Catalunya, nous filons d'ocupació orientats a l'atenció educativa dels infants i joves.

Si tens interès a conèixer el seu contingut, només cal que ens facis arribar la teva sol·licitud a redaccio@revistainfancia.org i els rebràs per correu de manera gratuïta.



R O S A
S E N
S A T

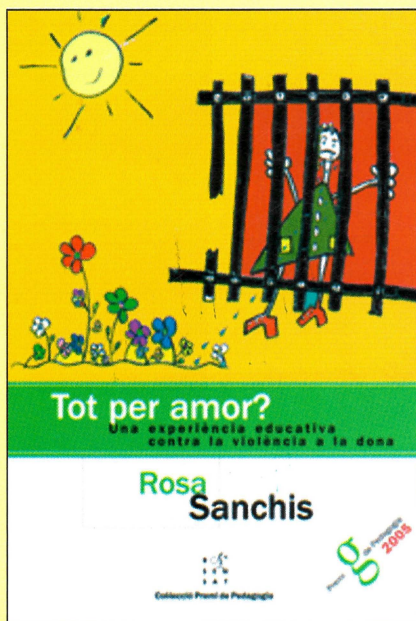


Generalitat de Catalunya
Servei d'Ocupació de Catalunya

UNIÓ EUROPEA
Fons Social Europeu



novetat



Tot per amor? Una experiència educativa contra la violència a la dona

Rosa Sanchis Caudet

Col·lecció Premi de Pedagogia, 3
182 pàg. PVP: 12 euros

Edita:
**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

www.rosasensat.org

Tot per amor? és, una història d'amor a l'educació com a motor i combustible de vida, i també la constatació que es pot estimar i créixer alhora, amar sense perdre el vol i ampliar el territori. El territori del llibre està format pels relats i les valoracions dels alumnes que han passat per les classes d'educació afectiva i sexual de Rosa Sanchis, per les seues discussions i per un saber teòric fruit de quinze anys d'estudi i treball a peu de classe.

L'aparent senzillesa de l'obra és una virtut que no amaga l'exacta radiografia de la manipulació moral que el patriarcat ha comès amb les persones, en especial amb les dones, personatges secundaris en la pel·lícula de la vida. Però la càmera que la professora ha instal·lat a l'aula es gira ací cap a la violència exercida contra elles, i mostra clarament com la llavor dels principis patriarcal arrela en les creences i sentiments dels joves.

Amor i dolor han anat massa temps de la mà; llibres com aquest són necessaris perquè ofereixen als adolescents –i també als adults– diferents eines que qüestionen una educació massa restrictiva. Documents per recuperar la capacitat per a explorar i crear plaer en les relacions afectivosexuals i el temps per a pensar i perdre's en la fantasia.

R
S
S
O
S
E
A
N
A
T

COL·LECCIÓ PREMI DE PEDAGOGIA