

LA INNOVACIO EDUCATIVA A L'ENSENYAMENT  
MITJA: UNA PROPOSTA DE REFORMA  
EXPERIMENTAL

---

ORIOI HOMS  
FERRAN MIQUEL

I N D E X

---

Presentació

- 2 La reforma de l'ensenyament mitjà
  - 20 L'esgotament del model de sistema educatiu
    - 21 La transformació de l'organització del treball
    - 29 La tendència a la corporatització de la societat
    - 33 La fi del paper modernitzador de l'escola
    - 34 Les ideologies de la igualtat d'oportunitats
    - 33 La socialització de les noves generacions
    - 40 El món juvenil
    - 42 Com els canvis descrits han afectat al sistema educatiu?
    - 44 Com s'adapta l'escola a la nova situació?
  - 55 L'estrategia de la reforma
    - El període experimental
- 4 73 Proposta experimental de reforma de l'ensenyament mitjà
  - 79 Característiques del nou ensenyament mitjà
  - 105 La divisió en cicles
  - 108 Objectius del Primer Cicle i Segon Cicle
  - 118 Objectius del Tercer Cicle
- 4 123 El Primer Cicle de l'ensenyament mitjà
  - 125 1. L'accés al cicle
  - 127 2. L'organització del currícula escolar
  - 133 3. El grup base
  - 134 4. L'avaluació
  - 143 5. Els programes i les metodologies

- 466.6. El professorat
- 171 7. Els centres
- 2153 El Segon Cicle de l'ensenyament mitjà
  - 2141. L'accés al cicle
  - 2142. L'organització del currícula escolar
  - 2143. El grup base
  - 2144. L'avaluació
  - 2145. Els programes i les metodologies
  - 2146. El professorat
- 224 \* El Tercer cicle de l'ensenyament mitjà
  - 2271. L'accés al tercer cicle
  - 2302. L'organització del currícula escolar
- 2243 La formació ocupacional

P R E S E N T A C I O

---

El caràcter social de l'educació i l'estreta relació entre societat i educació han estat pregonats des de fa temps, però potser, en la crisi de l'ensenyament mitjà en la majoria de països desenvolupats i a Catalunya hom troba una de les comprovacions més rotundes i actuals d'aquesta afirmació.

Els problemes de l'ensenyament mitjà són una de les manifestacions dels canvis que s'han anat produint en les societats avançades en els processos de socialització de les noves generacions, en les relacions entre els adults i els joves i en les etapes d'incorporació dels joves al món dels adults.

S'hi barregen aspectes socials, amb d'altres pedagògics, administratius i de tipus polític, de manera que emprendre la transformació d'aquest nivell educatiu és una de les tasques més delicades amb les quals s'enfronten les societats en general i els sistemes educatius en concret en les darreries del segle XX.

Una reforma de l'ensenyament mitjà reduïda als aspectes pedagògics i administratius sense emprendre l'organització i l'estructura educativa per adaptar-les als canvis socials que s'han anat produint està condemnada al fracàs. La interrelació entre tots els diferents factors obliga a un plantejament reformador global de gran abast, sense el qual tots els esfor-

ços esdevindrien inútils.

Malgrat l'envergadura de l'afer i les actituds pessimistes quant a les possibilitats de reformar els sistemes educatius, estem convençuts que la reforma és possible per diverses raons. Una, perquè molts mestres i professors, pares i estudiants quotidianament estan introduint innovacions i experiències que demostren els avantatges del canvi. En segon lloc, perquè el sistema educatiu com a tota institució no és inmovil i actua constantment davant de les tensions que es produeixen seguint els mecanismes del seu ordre intern i de les pressions externes. De fet, el sistema educatiu s'està adaptant lentament i tendeix a l'evolució. El que cal, és explicitar aquests canvis per tal de controlar i orientar el seu procés.

Conseqüentment, la reforma de l'ensenyament mitjà no és una qüestió restringida als experts i als professionals de la docència, sinó que implica la població en general i tota la societat.

En aquest sentit s'ha estructurat el present treball cercant una presentació el menys acadèmica possible per facilitar la seva utilització com a eina de treball i de discussió entre tots aquells sectors que hi estiguin interessats.

La publicació del document cap a la reforma de l'ensenyament mitjà del Ministeri d'educació de l'Estat i la presentació de la proposta experimental de reforma de l'ensenyament mitjà per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en la qual es poden trobar algunes similituds amb criteris desplegats en el present treball, aviva el debat i reforça l'interès en el sentit que es produeixin aportacions des de posicions no subjectes als equilibris i tensions que caracteritzen l'activitat de les administracions públiques.

Ha animat el nostre treball oferir una reflexió sobre els problemes de fons que presenta el sistema educatiu del nostre país i unes orientacions sobre quines podrien ser les bases de la seva reforma. Per aconseguir una major comprensió de les idees exposades hem avançat una hipotètica concreció dels nostres punts de vista.

La proposta que es fa de reforma de l'ensenyament mitjà no pretén definir un model educatiu tancat, sinó la formulació exemplificada d'un conjunt d'idees articulades entre si.

Per tant, les pàgines que segueixen, són el fruit d'un equilibri, de vegades difícil, entre un model



teòric coherent i la possibilitat d'aplicació d'aquest model de forma generalitzada en les circumstàncies actuals del nostre país. No s'ha pretès la construcció d'un model ideal, sinó que s'han pres en cada moment aquells elements teòrics o experimentals que podrien adaptar-se millor a la situació actual i als objectius pretesos. Però d'altra banda, tampoc no ens hem supeditat a les servituds del present. Des d'una posició d'estudiosos del tema oferim unes proposicions que partint de la situació actual, creiem que són aplicables i generalitzables a tot l'ensenyament mitjà de Catalunya i de l'Estat Espanyol.

Els trets fonamentals d'aquestes propostes es poden reduir a tres punts de vista:

- a) El respecte a les característiques individuals de cada un dels estudiants adaptant el disseny curricular als trets diferencials que presenten els respectius processos d'aprenentatges.
- b) La flexibilitat de l'organització escolar i del disseny curricular de manera que les diferències en els processos d'aprenentatge siguin integrables dins d'un únic marc educatiu.
- c) El reconeixement del caràcter social de l'educació i la responsabilitat col·lectiva sobre l'esmentada educació, introduint en el disseny curricular activitats obertes a la comunitat en el qual està situada l'escola.

D'aquests tres punts en donem una versió que els articula en un plantejament global de l'ensenyament mitjà sense el qual no té sentit cada una de les peces que el formen.

Un dels grans reptes de la reforma de l'ensenyament mitjà és aconseguir de transformar els elevats percentatges formals d'escolarització en una veritable formació cultural i professional per a tots els joves siguin quines siguin les seves posicions socials i culturals sense marginacions o divisions que legitimin discriminacions de tipus social o intel·lectual.

Les idees que exposem són fruit de l'experiència i dels coneixements adquirits durant els anys de treball conjunt amb els antics membres de l'equip de formació professional de l'ICE de l'UPB, i també de l'observació, seguiment i discussió de les experiències que en els últims anys han anat aplicant a la formació professional el BUP i la EGB, alguns professors i equips directius amb gran coratge i voluntat. Sense aquestes dues fonts el treball hauria estat segurament més difícil.

Volem fer constar especialment, però, el reconeixement a Joan Eugeni Sánchez, antic cap del departament de recerca de l'ICE de l'UPB. Va ésser en discussions

mantingudes amb ell, quan van sorgir els conceptes clau que s'utilitzen en aquesta proposta i que posteriorment hem desenvolupats sota la nostra responsabilitat.

L'estudi va ésser iniciat a l'abril de 1982 per Oriol Homs, incorporant-s'hi més tard Ferran Miquel. La col.laboració entre ambdós ens ha reportat múltiples gratificacions i evidenciat l'interés de potenciar anàlisis interdisciplinars (en aquest cas entre la sociologia i la pedagogia) com a enfoc per estudiar els problemes educatius.

En diferents fases del treball s'han donat a conèixer els materials a diverses persones per tal de contrastar opinions. En citar-les aquí volem expressar el nostre reconeixement a les seves opinions. Amb tot, hem d'assenyalar que no volem fer-los partíceps dels possibles errors o defectes del treball.

Agraïm a Joan Eugeni Sánchez, a Mariona Escobar, a Blanca Ortiz per la seva col.laboració. També agraïm a Lluís Lencof per la informació aportada sobre el sistema educatiu anglès i a tots aquells amb els quals hem discutit durant aquest període sobre el tema de la reforma de l'ensenyament mitjà

per que ens han ajudat a posar a prova les nostres idees.

En tot moment Antonio Montes, subdirector de l'ICE de l'UPB (entitat finançadora del treball) ens ha encoratjat a prosseguir el treball i per últim agraïm a Rosa Mateu i a la Carmina la correcció i mecanografiat del text.

Barcelona, novembre de 1984

Oriol Homs i Ferran Miquel

LA  
REFORMA  
DE  
L'ENSENYAMENT  
MITJA

---

Afirmar avui que hi ha una necessitat urgent de reformar l'ensenyament mitjà, és pràcticament repetir un tòpic en el que conflueixen les opinions de quasi bé tots els sectors socials relacionats amb l'ensenyament, sigui quina sigui la seva procedència social, ideològica, institucional o geogràfica.

El mot reforma, s'ha convertit en el cap de turc de tots els problemes que afecten l'ensenyament mitjà i en l'esperança miraculosa de totes les solucions, barrejant-s'hi qüestions laborals, burocràtiques, administratives, circumstancials, polítiques, socials, pedagògiques, institucionals.... Això no obstant els problemes que s'hi acumulen són evidents i profunds, però per fer operativa la discussió sobre les opcions a prendre, cal precisar exactament de què es tracta, situant en tota la seva complexitat el que significa plantejar la reforma d'aquest nivell educatiu.

L'ensenyament mitjà presenta, a l'Estat Espanyol, una situació d'oberta crisi deguda als errors de plantejament de la Llei General d'Educació i a les deficiències en la gestió educativa des d'aquelles dates. La separació entre

BUP i FP, la programació i especialització del primer grau de la FP, la rigidesa dels plans d'estudi, la manca de planificació, el retard científic i l'excessiu enciclopedisme dels currículums, els dèficits d'instal·lacions, els problemes de contractació i gestió del personal, la formació pedagògica del professorat.... constitueixen, entre d'altres, algunes de les qüestions pendents, que precisen d'una intervenció ràpida de l'administració pública.

En aquest sentit la reforma exigiria una correcció de la Llei actual i una actualització de l'aparell educatiu espanyol. Fins aquí, es tractaria d'una operació bàsicament administrativa i pedagògica a la que podrien ésser útils les experiències d'altres països amb uns sistemes educatius més àgils i més eficaços.

Però ens adonem que en aquests països, tot i tenir encaminats aquests tipus de problemes, apareixen des de fa uns quants anys dificultats semblants a les que hom observa a l'Estat Espanyol: creixent nombre d'abandons escolars, divergències entre la preparació acadèmica i les qualificacions exigides en el sistema productiu, dificultats en la gestió massificada de l'ensenyament, problemes d'ordre i de disciplina a les aules, manca de motivació dels alumnes.... Hom pot deduir, que en el cas espa-

nyol es superposen els problemes propis que hem esmentat i els generals, característics de la major part de països industrialment avançats.

Com en altres qüestions els períodes evolutius a Espanya s'escursen, entrecavalcant-se situacions que en d'altres latituds han seguit una cronologia més pausada. El que a Europa o a Amèrica del Nord es va fer entre els anys 60 i els 80, aquí s'ha de fer de sobte, a l'inici dels 80, prenent forçosament un caire més convulsiu. Les dificultats són més grans, les reformes queden inacabades i torna a començar el cicle de l'etern retard de l'evolució social espanyola. Aquesta pinzellada de colors obscurs no pretén ésser pessimista, sinó alertar els estaments implicats en l'ensenyament, de l'amplitud dels problemes que cal abordar perquè no es tornin a repetir els errors dels anys 70 amb la Llei General d'Educació.

En aquesta ocasió el tema no és senzill, per tot arreu les administracions públiques actuen amb molta cautela i els estudiosos no acaben d'explicitar clarament els diagnòstics i encara menys les solucions. Amb tot, sobresurten alguns elements de consens general sobre quines haurien d'ésser les directrius d'una reforma: augmentar la flexibilitat general del sistema educatiu en relació al sistema productiu; prioritzar la capacitat d'innovació



constant per adaptar-se als canvis socials i tecnològics; primar la polivalència en els nivells bàsics més que l'especialització; introduir aprenentatges més pràctics i útils per a formar ciutadans més que acadèmics; apropar l'escola a l'entorn social:

Però a l'hora de transformar aquests principis, en programes concrets d'actuació, en general, resten en el terreny de les ambigüetats, sense que arribi a formular-se una alternativa reformadora de gran abast. Les realitzacions pràctiques es redueixen a experiències pilot, produïdes en unes condicions especials que les fan difícilment generalitzables si no es transformen les condicions generals en les quals s'assenta avui l'institució escolar.

Aquesta és la qüestió de fons. D'idees i de projectes ja n'hi ha, però la majoria d'ells s'estavellen contra les inèrcies i limitacions de les estructures sobre les quals es basa l'actual edifici escolar.

Com tractarem d'explicar estem assistint a l'esgotament del model decimonònic del sistema educatiu, que reclama una operació reformadora d'envergadura per adaptar-lo a les necessitats de les societats avançades. Els governs sotmesos a les pressions electorals no s'acaben de decidir i les reformes avancen molt lentament.

17

Les innovacions en els sistemes educatius són de per sí lentes i de resultats a mig o a llarg termini. La magnitud que han adquirit els sistemes educatius en els països avançats els hi confereix una tendència considerable a l'immobilisme, tant per les inèrcies institucionals i de mentalitat que s'hi creen, com pel volum de recursos humans, materials i econòmics que cal remoure a l'hora de planificar una modificació de la seva organització. El lloc que ocupa el sistema educatiu en les societats actuals "racionals" "intel.lectualitzades" "tecnològiques" fa que qualsevol retoc a les seves funcions, adquireixi una dimensió política i de gran abast.

El sistema educatiu organitza l'aprenentatge formal d'una bona part dels coneixements necessaris per a la comprensió de la vida moderna; legitima mitjançant les titulacions que imparteix, alguns dels factors de la reproducció de les posicions socials; concentra les expectatives creades per la ideologia de l'ascens social; actua com a agent socialitzador de les noves generacions; fins i tot ha adquirit una presència decisiva en l'organització de la vida quotidiana de la població, tant de l'adulta com de la infantil o juvenil.

L'amplària d'aquests trets seria suficient per entendre les dificultats que troba en general l'aplicació de les

innovacions educatives, semblants a les plantejades en altres moments en els que s'ha realitzat una reforma de l'aparell educatiu. Tal vegada, com més es consoliden aquests trets més obstacles apareixen.

Però en la situació actual, la realitat és més complexa i cal buscar, en factors externs al mateix sistema educatiu, les raons de la languidesa del procés reformador.

L'evolució de les societats modernes, ha produït una sèrie de tensions en les relacions entre joventut i societat en les quals l'ensenyament mitjà ocupa un lloc clau. Reformar l'ensenyament mitjà, avui significa plantejar com educar els adolescents. ¿Quin paper juga l'escola en les dificultats que troben els adolescents per integrar-se en el món adult? ¿Com ha d'incidir l'escola en el nou espai social que es defineix entre l'escola i el sistema productiu, en el qual romanen cada vegada més joves i durant un temps més llarg? ¿Com situar l'escola en la progressiva constitució d'un món propi i diferenciat dels joves?.

La resposta a aquestes preguntes és bàsica per entendre la crisi de l'ensenyament mitjà. Massa sovint es tendeix a oblidar aquesta vessant de la reforma i, a presentar-la com un afer intern al sistema educatiu, com si es tractés de pures qüestions pedagògiques o administratives, que tan

sols afecten els especialistes en el tema. De fet, es tracta d'un gran afer social que desborda el marc estricte del sistema escolar i que implica a tota la població i al futur de l'organització social.

Es en aquest marc, en el que cal dissenyar les alternatives. Intentar experiències innovadores sense tenir en compte aquests aspectes, és tornar a posar en marxa una reforma que ja d'entrada seria obsoleta i condemnada al fracàs, com va passar amb la Llei General d'Educació. La dimensió social de la crisi de l'educació és la que explica la confusió en què es mouen els sistemes educatius de països tan diferents, però tots ells participant de les mateixes tensions socials.

Segurament les circumstàncies actuals no siguin les més propícies per predicar aventures reformistes de gran abast, però els conflictes socials segueixen els seus camins i no esperen les grans decisions polítiques. La discussió no és entre reforma si o reforma no, sinó en com i cap a on dirigir un procés de reforma del sistema educatiu que ja s'ha iniciat. El sistema educatiu com tota institució és dinàmica i segueix processos d'adaptació i reacció davant de les tensions que l'afecten. El nombre de nois que abandonen l'escola o no segueixen estudiant

després de l'E.G.B., el fracàs escolar, les vies especials que es creen per atendre els nois i noies que presenten problemes, l'augment de la competitivitat escolar, són algunes de les formes que podriem dir "espontànies" que s'han manifestat com a reacció de l'estructura educativa, davant la incapacitat de fer front a les demandes educatives i socials que li dirigeix la societat actual.

Deixar el sistema educatiu al "seu aire" raporta uns costos socials elevadíssims i amenaça amb destruir els guanys que s'han assolit en les últimes dècades en el dret a l'educació.

#### L'esgotament del model de sistema educatiu

Hem dit que l'evolució de les societats modernes industrials ha desenvolupat una sèrie de contradiccions entre joventut i societat, que exigeixen un replantejament dels principis en què es basa l'actual ensenyament mitjà. ¿Quins són aquests canvis, en quina mesura afecten el sistema educatiu, quines han estat les reaccions?. Les respostes a aquestes preguntes les hem agrupat en tres eixos: els canvis que es detecten en el nivell social més general; els que afecten estrictament al col·lec-

tiu juvenil, i els efectes sobre l'escola. En el nivell més general centrarem l'atenció en la transformació de l'organització del treball, en la tendència a la corporalització de la societat, en la fi del paper modernitzador de l'escola, en les ideologies de la igualtat d'oportunitats, i en les formes de socialització de les noves generacions.

### La transformació de l'organització del treball

Des de fa uns anys, en el cas espanyol s'ha manifestat obertament des dels anys 70, té lloc un procés accelerat de mutació de la divisió del treball i de la seva organització, paral·lela a la generalització del principi d'automació degut a l'aplicació de l'electrònica i posteriorment de la micro-electrònica en els processos productius. Una de les conseqüències directes d'aquest fet ha estat la modificació dels sistemes de qualificació de les empreses. Els oficis industrials tradicionals com elements centrals de la qualificació obrera desapareixen progressivament i apareix la figura de l'especialista. L'especialista individualitza semi-qualificacions adaptades a cada tipus de maquinària automàtica o a processos de treball molt simples

Els efectes de la reorganització del treball sobre el sistema educatiu són múltiples:

- a) El gran nombre de categories d'especialistes i la seva dependència dels sistemes de formació i d'organització del treball interns a cada empresa fa pràcticament impossible, que l'escola pugui preparar els joves per ocupar directament un lloc de treball, i que pugui seguir l'evolució de les especialitats. La formació impartida a l'escola s'allunya dels coneixements directament utilitzats per les empreses.
- b) La quantitat d'anys que abans era necessària per a formar un oficial, tant per la via de l'aprenentatge com per la via de la formació professional reglada, avui són innecessaris. Les empreses poden formar els seus especialistes en unes hores. En canvi el sistema educatiu segueix preparant qualificacions elementals amb un temps molt més llarg (dos anys F.P. 1<sup>er</sup> grau).
- c) La ràpida renovació de les innovacions tecnològiques que en un termini de cinc anys deixen obsoletes instal·lacions senceres, dificulta la planificació i la programació educativa. ¿Com preparar la formació de persones que quan acabin els seus estudis hauran d'enfrontar-se amb innovacions tecnològiques que avui encara no es coneixen?.

- d) L'aprenentatge com a via de formació i d'integració dels joves en el món laboral, entra en decadència al millorar les condicions de contractació. Mitjançant l'aprenentatge, el jove s'introduïa en el microsistema de relacions socials que configura l'empresa i aconseguia paulativament la productivitat que se li exigia. Avui, el jove ha de fer-ho tot en uns dies, no solament demostrar que sap fer la seva feina sinó també adaptar-se al món del treball i aconseguir la productivitat standard. En aquest sentit el sistema productiu s'ha tornat més exigent respecte a les preparacions inicials que necessita i que no confereix el sistema educatiu.
- e) El trencament de l'ofici, fa més mòbil la mà d'obra. El procés productiu s'independitza de les qualificacions existents de la força de treball i es generalitza la mobilitat funcional a l'interior de l'empresa, degut a la rapidesa de les requalificacions. Les especialitzacions rígides inicials del sistema educatiu no s'adapten bé a aquesta situació.
- f) Les instal·lacions automàtiques incorporen moltes de les operacions manuals que abans realitzava el treballador, però en canvi, exigeixen una atenció més concentrada, una capacitat de desxifrar codis simbòlics, un treball més precís i més acurat, una major respon-



sabilització... ja que un error humà pot tenir greus conseqüències econòmiques i de vegades personals. Es redueixen els treballs directes en la producció i augmenten els de manteniment i serveis (administració, comercialització, disseny, control....) que requereixen nivells culturals més amples, supeditació a la normalització de conductes i comportaments, capacitats elevades de relació i comunicació escrita i oral..... i d'utilització de codis. La majoria d'aquests continguts tenen la peculiaritat que no es poden aprendre amb llibres, sinó amb l'experiència i amb domini de la pròpia persona i de les pautes culturals dominants a la societat.

- g) Apareixen noves professions en si mateixes terciàries dirigides a donar serveis a la població o a les empreses.
- h) En la configuració de la nova professionalitat, fent un simil amb els processos informàtics, prima més el "soft-ware" que el "hardware". Es a dir, es dóna més importància als elements relacionats, comunicatius de responsabilització, de dedicació a l'empresa, en una paraula a la capacitat d'operar més que al "fer", ja que aquest ha estat incorporat en una bona part a la màquina. La distinció tradicional entre tecnologia i cultura ha quedat desfasada, sintetitzant una nova cultura tecnològica que té tant "d'humanista" com de "tècnica", per dir-ho en conceptes convencionals.

- 25
- i) Per mantenir taxes elevades de benefici l'empresa està sotmesa a la pressió d'altres productivitats. La formació de la mà d'obra necessària per obtenir el màxim rendiment de les instal·lacions productives ha passat a ésser gestionada sota els mateixos principis. Les empreses organitzen la formació dels seus empleats utilitzant tècniques d'ensinistrament i d'aprenentatge d'alta eficàcia, subordinada estrictament a les exigències de la producció.
- j) L'empresa resol una gran part de les seves necessitats formatives mitjançant la requalificació per ella mateixa del seu personal, de manera que dirigeix una escassa demanda formativa cap a l'exterior del sistema productiu.
- k) Contràriament al que havien previst alguns autors l'innovació tecnològica ha demostrat que no precisa un gran augment dels nivells de qualificació de la força de treball, sinó altres tipus de qualificacions relacionades amb les noves tecnologies. El cas de la informàtica és significatiu. La introducció d'ordinadors i màquines computaritzades a les empreses, ha exigít unes qualificacions noves, que per la majoria del personal no significa un nivell més elevat de preparació, sinó que vol dir canviar la màquina d'escriure convencional o la manipulació manual de documentació

pel maneig d'un teclat o d'una pantalla de visualització. Com que aquesta qualificació no existeix en el mercat de treball, cal organitzar formalment l'aprenentatge de la nova tècnica; la mateixa empresa ho soluciona amb cursets intensius que ofereixen, les empreses que venen l'ordinador o acadèmies privades. Una vegada es generalitza la nova tècnica i passa a ésser un nou component de moltes qualificacions, apareixen les formacions reglades corresponents, en el sistema educatiu, quan ja les empreses cobreixen les seves necessitats per l'aprenentatge en el mateix lloc de treball a partir del personal ja format.

- 1) El sistema educatiu produeix titulacions diferents i de nivells més elevats que les qualificacions que després seran utilitzades per l'empresa.

La profunda reestructuració que està seguint el sistema productiu, ampliada des de l'inici de la crisi econòmica, ha ocasionat una reducció del nombre de treballadors necessaris per a la producció dels mateixos bens i serveis, degut a l'augment de la capitalització en tecnologia automàtica que redueix la relació treball-producte. Els estudiosos no es posen d'acord si aquest és un fet conjuntural d'una primera fase de la reestructuració a la qual posteriorment, seguirà un creixement econòmic generat per una nova onada tecnològica que absorbirà les

elevades xifres d'atur, com ha passat fins ara en altres moments de crisi, o pel contrari, si estem assistint a una més o menys definitiva reducció del mercat de treball en valors absoluts. El que si és clar, és que a curt termini cal moure's en la segona hipòtesi i les possibilitats d'una represa econòmica suficient per absorbir l'atur, encara no es contempla en l'horitzó del curt ni del mig terme.

En aquest context augmenta la competència per l'obtenció d'un lloc de treball i els empresaris seleccionen la mà d'obra més rentable en funció de la productivitat. Els sectors desfavorits en aquesta cursa: dones, immigrants, persones d'edat avançada, deficients i joves troben dificultats per aconseguir un contracte de treball, acumulant atur.

En el cas dels joves la seva manca d'experiència, l'escassa creació de nous llocs de treball, el volum demogràfic de les noves generacions... són factors que debiliten la seva posició en el mercat de treball.

A Catalunya entre els 16 i els 25 anys, pràcticament de cada dos joves, un està parat i d'aquests, de cada dos un cerca la primera feina. Aquesta situació amb un volum una mica més reduït, és semblant a la majoria de països industrialitzats. La tendència a no repartir el treball exis-

tent entre tota la població potencialment activa, sinó a mantenir una utilització intensiva de la població més rendible, està creant canvis profunds en la relació de la població amb l'activitat econòmica. Apareix una jubilació forçosa dels parats d'edats entorn dels 50-55 anys. La participació de la dona al treball, es veu limitada per l'acumulació d'elevades taxes d'atur i, es retarda la incorporació dels joves en el mercat de treball. Si més no, es configura una franja d'edat entre els 16 i els 25 anys en la qual l'activitat laboral és, per una part important dels joves, esporàdica, parcial, generalment mal remunerada i de treballs desqualificats o poc interessants.

Les carreres professionals també s'han vist afectades. Difícilment hom pot preveure en quina empresa i en quin lloc de treball es trobarà una persona al cap de deu anys.

Resumint, les conseqüències que té pel sistema educatiu, aquests canvis descrits en el sistema productiu i, recordant que no es pot establir una correspondència directa amb la crisi, en el sentit que podria ser que es superés aquesta i alguns d'aquests fenòmens continuessin, podem dir que:

- Apareix l'impossibilitat de planificar a terme mitjà

les especialitats que ha d'impartir el sistema educatiu.

- Que l'escola no pot preparar per ocupar un lloc de treball concret.
- Que l'especialització excessiva o primerenca dificulta l'adaptació del jove a la mobilitat professional.
- Que és convenient que el jove conegui directament el món del treball per poder-s'hi adaptar en períodes breus de temps.
- Que les formacions àmplies de base i les polivalències s'adapten millor a les exigències del mercat de treball.
- Que cal tenir en compte, en les formacions, els nous continguts de la professionalitat que demanen, experiència de relació, gestió, responsabilització i codificació
- Que no té sentit la confrontació entre tècnica i cultura.
- Que el sistema productiu no precisa grans qualificacions per a la gran majoria de llocs de treballs.
- Que en acabar l'escola el jove passarà per un període més o menys llarg en el qual el treball serà escàs.

La tendència a la corporatització de la societat.

La importància que han adquirit les organitzacions for-

10

mals i les institucions actuals, ha portat a alguns autors a avançar la teoria de la societat corporativa. En el nostre país el sociòleg Salvador Giner n'és un dels seus defensors. Segons aquests autors, les relacions socials estan cada vegada més dominades per organitzacions, empreses, associacions, institucions que mediatitzen els conflictes, les necessitats i els interessos de la població. Hom pot observar com la gran majoria de les activitats quotidianes es realitzen a través d'algun tipus d'organització formal (escola, treball, esport, oci, transport.)

Els mateixos autors han detectat una tendència a augmentar la grandària de les organitzacions i, a definir zones d'influència com a forma d'ampliar el seu poder i el seu prestigi. De manera que apareixen les grans corporacions que dominen de forma monopolística o oligopolística les seves respectives clienteleles i estableixen relacions de mútua interdependència o de conflicte. Aquesta tendència observada clarament en el terreny econòmic, també s'estén al terreny polític i al terreny més ample de les organitzacions de caràcter social i cultural (sindicats, sistema sanitari, educatiu, esports, indústria de la cultura, mitjans de comunicació...).

Les corporacions es burocratitzen i introdueixen a les re-

lacions socials, nous interessos institucionals interns, fruit de la lluita pel poder i la defensa de l'estatus en el seu sí, que poden no coincidir amb els objectius oficialment proclamats o amb els interessos defensats.

¿Què té a veure la corporatització de la societat amb l'escola i la joventut?

a) En primer lloc, el sistema educatiu és una d'aquestes corporacions que s'han desenvolupat enormement en els últims temps. La gran expansió de l'escola pública, la coalició dels grans sectors de l'escola privada en instàncies gremials per a la defensa dels seus interessos, la burocratització interna de l'escola, l'existència d'influents associacions professionals dels diferents estaments que hi participen, (pares, categories de professors...) són signes d'aquesta tendència. Des d'aquest punt de vista cal ressaltar que el joc d'interessos institucionals entre els diferents sectors que componen el sistema educatiu, adquireix un pes decisiu en la seva gestió, i arriba a sobreposar-se als objectius oficialment preconitzats pel mateix sistema. Una anàlisi institucional de l'escola és necessària per a dissenyar qualsevol projecte de reforma.



22

b) La importància que adquireixen les corporacions es reflecteix també en la vida dels joves i dels nois i noies. L'escola ocupa un lloc cada vegada més central en la seva vida i no sols l'escola, també el seu temps lliure s'ha institucionalitzat a través de la indústria del consum.

c) El tancament dels espais de les ciutats per l'edificació exhaustiva, i els canvis d'ús dels espais públics -supeditats a les necessitats de la circulació rodada i la institucionalització de les relacions ciutadanes, deixen poques possibilitats a la utilització no organitzada del temps lliure i de l'espai pels joves.

La influència de les grans corporacions en la socialització de les noves generacions és cada vegada més gran.

d) La rigidesa de les normes institucionals, redueix la participació i iniciativa del jove, en el seu procés d'aprenentatge social, a un espectador-consumidor que accepta o no, però que no pot influir en el com. La vida dels joves i dels infants corre, cada vegada més, als mateixos ritmes i pressions que determinen la vida dels adults.

e) Per acabar, les relacions dins les corporacions venen determinades per les pressions i representacions d'interessos de forma semblant al joc polític. ¿Quins són els canals de representació dels joves?. Els joves resten indefensos davant del poder institucional.

Aquestes reflexions s'haurien d'incorporar al debat sobre la reforma, per preveure l'organització interna de l'escola i la seva relació amb l'entorn, com també per fer un disseny "suau" de l'escola, que contraresti algunes d'aquestes tendències.

#### La fi del paper modernitzador de l'escola

Ja és conegut el paper modernitzador que ha representat l'escola en la transformació de la societat tradicional. A l'escola s'hi han après els elements de la modernitat com a ordre social determinat i les eines culturals per a viure-la. No solament els individus eren analfabets, sinó també la societat, el medi social, basat en mecanismes de tipus oral de transmissió de la cultura. L'escola ha estat sovint el primer pas cap a la ciutat i una de les claus per entrar per la porta gran de la modernitat. Per a molts joves el món de l'escola i el món familiar eren dos mons molt diferents. L'escola ha fruit del prestigi que li otorgava la seva funció modernitza-

dora i custodiadora de la cultura.

Una vegada assegurat l'ordre social modern i desapareguda la societat tradicional, aquesta funció de l'escola s'esvaeix. Ni la societat, ni els individus, ni el medi social són avui analfabets, sinó tot el contrari. L'acumulació de signes cultes en el medi és evident (rètols, signes, codis, cartells, diaris, documents, papers escrits.... omplen tot l'espai social)

Tampoc a l'escola s'hi aprenen els signes de la modernitat perquè ja han estat assumits en la vida social, els nens i nenes els viuen molt abans d'anar a l'escola.

Aquesta nova situació cal matisar-la en les zones de recent immigració rural en les que l'escola encara té un paper adaptador a les formes culturals de la modernitat, però justament és en aquests llocs en els que aquesta funció és més conflictiva, perquè la confrontació ja no és entre tradició i modernitat, sinó entre diferents modernitats.

Cal recordar que en la dicotomia entre tradició i modernitat s'hi amaga tot un procés de canvi social, influït per grans interessos de classes i que, en nom de la modernitat, s'han destruït molts elements culturals, la de-

aparició dels quals no troba altra justificació que la no adaptació a interessos econòmics o polítics.

Dins la societat moderna el sistema educatiu ja no és ni l'única ni la més important institució transmissora de coneixements cultes. Les universitats espanyoles no són el centre de les innovacions científiques ni culturals i els nivells més elementals estan rodejats d'equipaments culturals (biblioteques, museus, cinemes, tv,...) que sovint permeten afirmar que són més eficaços que la mateixa escola.

L'escola ha quedat desfasada per incorporació a l'entorn, de bona part dels coneixements i pautes de conducta que impartia. En aquest sentit el prestigi cultural de l'escola ha disminuït. L'aparició de la cultura de la imatge i dels medis de comunicació de masses han tornat a tocar el seu prestigi. Aquesta vegada l'escola ha quedat clarament endarrera i la seva recuperació és molt lenta.

¿Es pot seguir ensenyant de la mateixa manera?. ¿El mestre o el professor té la mateixa funció, d'ensenyar a persones que no saben i que han de canviar les seves pautes de referència, o bé apareix una nova funció del mestre que sistematitza, ordena, aprofundeix els coneixements que ja tenen els joves i que han après a fora de l'escola?.

### Les ideologies de la igualtat d'oportunitats.

Si l'escola ha perdut prestigi com agent modernitzador n'ha guanyat com a trampolí per a l'ascens social. La creença que les bones posicions socials s'obtenen per les capacitats individuals reconegudes i sancionades per titulacions acadèmiques ha estat i és encara un dels grans alicients que han dipositat en el sistema educatiu les esperances de la millora de les condicions d'existència de la població. Sense entrar ara en el debat de la reproducció social, sembla ser que la mobilitat vertical de la població en els anys que han transcorregut d'aquest segle no ha estat tan forta com hom pensava i que l'origen social segueix pesant en un percentatge de terminat, en les possibilitats d'accedir a una determinada posició social.

Això no treu que per una bona part de les classes mitjanes i altes de la societat, la reproducció, per part de les noves generacions, de la categoria social dels seus pares exigeixi inevitablement l'obtenció d'un diploma escolar. Per aquestes classes socials, la motivació per a defugir les dificultats del recorregut escolar són evidents. Els problemes es plantegen en les classes treballadores, per les quals fins fa pocs anys

la reproducció de les seves posicions socials no exigia més que uns quants anys d'escola primària i, que en canvi ara han de seguir tota l'escolarització obligatòria. En aquest cas l'aliciet de l'escola es centra en la possibilitat de l'ascens vertical i de fet aquest ha estat un dels pivots de l'escolarització de les classes populars.

Els pares aconsellen els fills que estudiïn, perquè així tenen la possibilitat de no haver de ser allò que ells han hagut d'acceptar.

En la mesura que la crisi econòmica, ha congelat les expectatives de mobilitat social, o en els casos dels joves que per l'experiència dels primers anys d'escolaritat, o per la seva distant posició social es "planten" la motivació per a seguir l'escolaritat, o bé s'esperona amb una forta competitivitat per intentar jugar les poques cartes que tenen, o bé es torna feixuga i perd força.

Davant de la pregunta "per què serveix estudiar?", seguir mantenint la ideologia de la igualtat d'oportunitats, o de les possibilitats ilimitades i per a tothom d'ascens social, no sembla que doni resultat, ni que sigui la millor manera d'afrontar la situació.

32

En aquest context de desencís de les aspiracions futures de les generacions joves i, dels pocs incentius que ofereix l'escola instal·lada en la modernitat, o bé sorgeixen nous estímuls per atraure a la gent jove, o bé per la via dels abandons escolars una part de la població s'allunyarà del sistema escolar. Mentre hom no estigui disposat a convertir les escoles en casernes com anunciava Fernand Oury.

### La socialització de les noves generacions.

Més amunt hem afirmat que l'escola ocupa un lloc central en la vida del jove i de l'infant. El nombre d'anys que tota la població infantil passa a l'escola recolzen aquesta afirmació. Una de les conclusions del recent Primer Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica celebrat a Barcelona, preconitzava l'escolarització total dels 3 als 16 anys. En el programa del PSOE figura l'extensió als 16 anys de l'edat fins la qual obligatòriament els joves han de restar a l'escola. Es de préveure doncs, que en un futur immediat l'escolarització augmentarà encara més seguint les pautes d'altres països.

L'expansió de l'escolarització obligatòria en el nostre país és molt recent, de fet se'n pot començar a parlar a partir dels anys 70. És aleshores que s'aconsegueix

una escolarització pràcticament total. Per tant, en aquests moments comencen a sortir les primeres generacions que d'una forma completa han seguit tota la Bàsica.

Aquest procés de perllongació dels anys d'escola, està directament relacionat amb el retard gradual de la incorporació dels joves a l'activitat econòmica, fruit tant de les pressions socials, per evitar la sobreexplotació del treball infantil, com per la conquesta del dret a l'educació, però també, i no cal oblidar-ho, per la pèrdua de productivitat de la força de treball infantil i juvenil davant les innovacions tecnològiques. La mateixa que en aquests moments està situant l'entrada efectiva al mercat de treball entorn dels 20 anys. ¿Es possible allargar l'escolaritat obligatòria fins aquesta edat?. Segurament que no, i no solament per raons econòmiques.

Mentre l'escolarització s'ha mantingut en els límits de la infància, hom ha trobat raonable que els nois i noies estiguessin a l'escola, ja que el seu estadi de desenvolupament físic, psíquic i intel·lectual aconsella que no participin en responsabilitats econòmiques i socials, que podrien malgastar prematurament les seves capacitats. Però a mesura que l'escolarització continua durant l'adolescència, és més dubtós aquest raonament, perquè l'ado-



lescent comença a tenir les seves capacitats desenvolupades i justament el que necessita es posar-les a prova. Això queda agreujat si la situació s'allarga més enllà dels 17,18,19 anys. Els adolescents i joves d'avui es converteixen d'alguna manera en uns "inútils socials" en la mesura que tenen unes capacitats que no poden exercir. Amb la seva retirada del món del treball han perdut la forma més important, en les societats "productivistes" actuals, de participar en la vida social, sense que hagi estat substituïda per altres formes, mentre no es consideri el consum com una d'elles.

En la mesura que la societat protegeix progressivament la infància i la joventut, per permetre un millor desenvolupament de les seves capacitats, els allunya alhora del món adult.

En aquesta situació el jove busca identificacions en un món propi, diferenciat del dels adults. La indústria del consum ha explotat hàbilment aquest procés accelerant-l'ho i convertint-se en un dels seus eixos bàsics. El naixement recent d'una subcultura juvenil ha acabat de consolidar l'anomenat fenomen juvenil.

El resultat d'aquesta evolució és el canvi que s'ha produït en el procés de socialització de les noves generacions. A la societat tradicional el nen i la nena es socialitzaven corrent entre "les cames de la societat adulta" (a la família, a la comunitat, al treball) sense cap atenció específica. A la societat moderna, les noves generacions fan el seu aprenentatge social en institucions especialitzades en la seva atenció, en activitats dedicades a ells i en un món propi diferent i de vegades distant de la societat adulta.

El pas d'un món a l'altre és més sobtat i amb un període d'adaptació més curt. Aquest esquema socialitzador presenta quasi inevitablement transicions crítiques entre l'espai juvenil i l'adult

El món juvenil.

Les distàncies entre les generacions també augmenten, degut a la rapidesa dels canvis socials que deixen obsoletes les referències culturals, d'una generació a una altra, i dificulten l'entesa i la convivència mútua. Tot plegat porta a un allunyament entre els joves i els adults i per tant a una certa inseguretat en els moments de transició. Des d'un punt de vista psicològic, es po-

drien analitzar molts dels comportaments i actituds dels joves, com reaccions a la por i a la prevenció amb la qual aborden la integració al món adult.

Caldria matisar la generalització del món juvenil, com el món de tots els joves. No tots els joves es situen de la mateixa manera respecte a aquest món. Les diferències de classe, d'hàbitat, de contactes i dependències respecte al món dels adults, de nivells culturals.... configuren un vano heterogeni en el qual es poden definir múltiples "joventuts". En tot cas, la seva relació amb el món juvenil constitueix un bon eix per analitzar aquesta tipologia.

¿Com situar l'escola en aquest context?: A quina banda s'ha de col·locar l'escola?. ¿Quina ha d'ésser la cabuda del món juvenil a l'escola?. La reforma també implica respondre a aquests interrogants. Seguir girant l'esquena al món juvenil, és aprofundir la incomunicació entre professors i alumnes i col·locar els primers entre cordes.

¿Com han afectat els canvis descrits al sistema educatiu?.

a) La crisi de les sortides de l'aparell educatiu. En els punts finals és on es manifesten més clarament les transformacions del sistema productiu en la mesura que, a

diferents nivells, estan dirigides a preparar els individus per la realització d'un ofici o professió laboral. La no correspondència d'un sistema amb l'altre ha fet trontollar la programació d'aquests cicles.

b) L'allargament de l'escolaritat ha provocat l'espectacular creixement de l'ensenyament mitjà, plantejant una situació nova: l'educació generalitzada d'adolescents en un medi institucional. Fins fa pocs anys, l'ensenyament mitjà continuava essent una educació per a minories, una bona part de les quals, es dirigia cap a la Universitat.

c) La generalització de l'ensenyament obligatori ha ampliat el vano d'heterogeneïtats culturals, socials, personals que conviuen a l'escola, desbordant els mètodes pedagògics utilitzats per aconseguir l'assimilació dels coneixements per part de tot el grup. La unidimensionalitat de les didàctiques emprades, la pobresa dels recursos i de l'equipament didàctic, el nombre de joves per aula, la normalització dels comportaments esperats dels alumnes, són elements que resulten ineficaços per mantenir un mínim rendiment escolar. L'escola actual no està preparada per assumir "la diferència" com a característica bàsica del grup classe, sinó que pel contrari continua dirigida

a la homogenització i a la unificació del grup.

d) L'escola ha quedat desfasada, com a tal, respecte a l'entorn i també en els continguts que imparteix. L'escola té actualment grans competidors molt més àgils i preparats que ella, (la imatge, els medis de comunicació, els equipaments culturals....) Com més s'aïlla l'escola de l'entorn, més dificultats té en reproduir al seu interior la influència d'un medi culturalment ric.

e) La crisi de la relació entre professors i alumnes. El desenvolupament d'un món juvenil distanciat del món adult, afecta també a l'escola especialment en les relacions professor-alumne. El professor perd les claus d'interpretació i les referències culturals per interpretar i entendre els comportaments dels seus alumnes. Aquesta incomprensió porta sovint a reforçar posicions autoritàries per part del professor o a relacions que en podriem dir pràcticament patològiques.

f) La desmotivació d'una part dels alumnes fa difícil construir un procés d'aprenentatge.

g) La redefinició de les funcions del sistema educatiu. En el context institucional i socialitzador que hem descrit, pren cada vegada més força la funció enqua-

dradora de la joventut davant de les altres funcions que aconsegueix el sistema educatiu. En aquest sentit, juga un paper semblant al que representa el treball pels adults. Al mateix temps que normalitza, disciplina i estructura les activitats dels individus, és l'espai social en el qual aquests projecten la seva personalitat i les seves capacitats. És a dir, l'escola és també un espai institucional de convivència i de vida. Aquesta funció que ja ha estat desvetllada en les primeres etapes del sistema educatiu, en el jardí d'infants i en el pre-escolar, i que comença a tractar-se en la primera etapa de l'EGB, cal que també es desenvolupi en les etapes corresponents a la pre-adolescència i a l'adolescència.

h) A tots aquests problemes cal afegir-hi els que es deriven de la burocratització interna del sistema educatiu: els interessos administratius, polítics i corporativistes dels diferents estaments que el formen, primer per sobre dels aspectes pedagògics i dels objectius educacionals que pretén. Com més es reforci la institucionalització de l'escola més difícil serà superar la inversió d'aquests termes.

De l'anàlisi d'aquests grans "mals" que afecten el sistema educatiu de les societats industrials avançades, en

deduïm: l'esgotament del model imperant de sistema educatiu (conclusió amb la qual hem titolat aquest apartat). La generalització de l'escolarització obligatòria ha desenvolupat les contradiccions del model escolar fins a fer-lo inservible, tant per satisfer les exigències generades per les ideologies educatives de la societat actual, com per respondre a les necessitats que planteja la situació de les noves generacions dins les societats altament avançades. Cada societat organitza d'una manera peculiar l'atenció, l'educació i la socialització de les noves generacions. A la societat actual li toca plantejar-se a fons aquesta qüestió.

Segurament enfocar amb l'amplitud que ho fem la reforma de l'ensenyament mitjà, significa sobrepassar els límits del què el sistema educatiu per si sol pot assumir. Això implica que altres institucions i no solament l'Estat, sinó també el municipi, la comunitat, la societat civil... per citar només els nivells socials més elementals, han de corresponsabilitzar-se d'aquesta reforma que els atany directament, doncs de fet, es tracta de dissenyar una activitat educativa en el marc més ampli de l'enquadrament global de la infància i de la joventut.

Pels mateixos joves, treball, formació, temps lliure, fa-

47

milia, relacions personals, són ja elements d'una única problemàtica que no es pot compartimentar en caselles aïllades i que cal atendre globalment.

En aquest sentit, cal realitzar un esforç per interessar totes aquestes institucions en l'afer, ja que per ara, el debat sobre l'ensenyament mitjà es circumscriu als sectors actualment implicats. La potenciació de debats públics i amplis, que arribin al fons de la qüestió i desvetllin en tota la seva complexitat, el conjunt de factors que influeixen en l'educació dels adolescents, provocaria segurament la seva reacció i ajudaria a aclarir les posicions a adoptar per part de pares, educadors, joves i institucions públiques, davant d'aquest complicat repte de la societat moderna.

¿Com s'adapta l'escola a la nova situació?.

És evident que els processos de canvis socials no tenen lloc d'un dia per l'altre i, els que hem comentat no són l'excepció. Amb això, volem recalcar el caràcter evolutiu d'aquests canvis inherents, a la forma en què s'han desenvolupat les societats modernes i per tant, ni és inevitable la situació actual com a cost social de la modernitat, ni pel contrari es pot pensar que aquests problemes hagin



sorgit en els anys 70 més o menys lligats a l'aparició de la crisi econòmica. Es cert que la crisi ha significat una certa fita en alguns aspectes, però molts d'aquests efectes ja eren visibles als països europeus i a EEUU els anys 60. Una fita més relevant, és el desenvolupament de l'estat del benestar després de la Segona Guerra Mundial. I en tot cas, són etapes d'una evolució que arranca amb el naixement de les societats modernes industrials.

El sistema educatiu no ha restat immòbil davant d'aquets canvis. De fet entre els anys 50 i 60 es produeixen reformes substancials en els països europeus, dirigides principalment a enquadrar, en el sentit més físic de la paraula, a les noves generacions que entraven a l'escola. Hom ha allargat l'escolaritat i ha unificat els programes en ple auge de la ideologia de la igualtat d'oportunitats. Es renoven també els continguts, per donar cabuda a les innovacions científiques i tècniques que s'han desenvolupat des dels anys trenta i, tot el sistema ha adquirit una major flexibilitat amb la introducció, al menys teòricament, dels nous avenços pedagògics amb la concepció activa de l'educació.

Amb tot, aquestes reformes no arriben a transformar pro-

42

fundament els elements fonamentals de l'edifici escolar. Els sistemes educatius continuen organitzats piramidalment en funció dels nivells superiors, l'escola es va desfasant progressivament de l'entorn, el sistema es resisteix a acceptar la funció enquadradora que li exigeix la societat, i només s'adapten els nivells més elementals, es desenvolupa la burocratització de la institució, la renovació dels programes s'esclerotitza ràpidament perquè no s'ha introduït la capacitat innovadora permanent, l'escola segueix tancada sobre si mateixa com si a fora hi hagués el desert, es parteix d'un error en la mesura de la contribució de l'educació en el desenvolupament econòmic....

Les reformes dels anys 50 i 60 s'esgoten els anys 70 i 80. Els sistemes educatius es tornen a trobar davant la imperiosa necessitat d'endagar una altra reforma per mantenir una mínima eficàcia en el compliment dels seus objectius. Però les possibilitats actuals de reformar l'escola amb un cert èxit, sense transformar-la són escasses.

Si l'objecte principal de les anteriors reformes va ésser l'ensenyament primari, en la situació actual, ho és l'ensenyament mitjà. Aquest cicle concentra, quasi bé, totes les tensions dels canvis que hem observat i les conseqüèn-

cies de les produïdes en el nivell anterior. En ésser un cicle final per a la gran majoria de la població, pateix les frustracions i desenganys de la relació escola-treball. Les edats que atén entren de ple en el període adolescent, que com ja hem vist, és el centre de les tensions entre joventut i societat. I a més, ha de fer-se càrrec dels efectes d'una escolarització total en l'etapa anterior, realitzada amb una escola de tipus tradicional.

Per aquesta raó, plantejar els problemes de l'ensenyament mitjà, significa posar en qüestió les bases de funcionament de tot el sistema i, el que es digui respecte a aquest nivell amb les respectives adaptacions, pot servir de referència pels altres nivells.

Si els problemes es presenten amb més virulència a l'ensenyament mitjà, és perquè els alumnes són més grans i més autònoms i per tant, amb més capacitat per a plantejar-la. També perquè el contrast entre la situació privilegiada en la que es trobava durant l'etapa anterior i l'actual, és més fort. El període que ha tingut per adaptar-s'hi ha estat més curt. En deu anys s'ha passat d'un ensenyament mitjà minoritari i classista a aconseguir quotes molt elevades d'escolarització fins als 16 anys. Per altra

banda tractar amb adolescents exigeix explicitar i especificar clarament uns objectius que siguin capaços d'aconseguir la seva motivació i adhesió, sense la qual no es pot dur a terme una tasca educativa. La incorporació de l'ensenyament mitjà a l'etapa obligatoria ha trasvalsat les seves funcions tradicionals, més semblants a les universitàries que a les de la primària, generant una forta resistència a assumir la nova demanda social que es dirigeix a aquest nivell educatiu.

L'escola, en aquest nivell està tan lluny de les necessitats, motivacions i interessos, dels seus alumnes que difícilment pot sortir-se'n per aquest camí. El nombre d'abandonaments en aquesta etapa són altíssims. Hom podria pensar que per aquesta via, el sistema educatiu prepara les condicions perquè una part de la població accepti els graus més baixos del sistema productiu. Però en les condicions en què abandonen la majoria d'aquests joves, amb un rebuig total cap a l'escola i a través d'ella a tot el que significa mecanismes intel·lectuals o culturals, difícilment hom pot acceptar que aquesta situació sigui funcional a la mateixa societat, quan per altra banda, exigeix el domini d'uns mínims cada vegada més alts de mecanismes culturals. X

La imatge que elaboren aquests joves de l'escola, és un element més que contribueix a la deterioració del seu prestigi. ¿Com es comportaran aquests individus amb els seus futurs fills respecte a l'escola?.

Davant la deterioració de la situació i de les frustracions provocades per l'ajornament continu de les reformes i per la manca de directrius pedagògiques i administratives clares, que permetin orientar la tasca quotidiana i, superar els problemes que es plantegen, va generalitzant-se un cert fatalisme inhibidor que encara agreuja més la situació.

En el cas de l'Estat Espanyol aquest fet és paradoxal. L'absència total de directrius durant al menys, tota la transició política ha anat acompanyada de l'anunci repetitiu de la immediata publicació d'un projecte de reforma de l'ensenyament mitjà. La sensació d'abandó a la seva sort, que es viu des de les escoles, ha creat un buit i una desorientació completa. El traspàs a la Generalitat de Catalunya de les competències d'ensenyament i posteriorment l'arribada dels socialistes al Govern de Madrid ha creat una certa expectativa favorable a la reforma, especialment en la Formació Professional, on es viuen més intensament els problemes de l'ensenyament mitjà. Però,

si no se sap aprofitar aquesta avinentesa i no es concreta amb una certa rapidesa un projecte de reforma clar i, que vagi al fons dels principals problemes, és possible que es perdi una bona ocasió. Els qui tenen algun tipus de responsabilitat educativa, des dels professors fins a responsables administratius estan molt "cremats" per la situació anterior i amb molta facilitat poden adoptar actituds abstencionistes que bloquejarien qualsevol intent de reforma. Sense la col.laboració i iniciativa d'aquests professionals difícilment es pot aconseguir una remodelació del sistema educatiu.

Per últim, un altre perill que apareix, són les noves tentacions regressives que es comencen a insinuar. Davant de la dificultat de governar totes les tensions que es produeixen en els nivells obligatoris, una posició que pren força, és la d'adaptar-se a la nova situació separant els nois que no poden seguir els ritmes actuals i preparar per a ells unes vies especials, separades de les altres, dirigides a recuperar el seu retard, encara que d'entrada ja se sap que pocs aconseguiran assolir els nivells dels demés. La rapidesa amb la qual, l'experiència de les aules especials a l'escola d'EGB, s'ha convertit en l'aparcament definitiu dels joves que presenten dificultats d'aprenentatge, o els resultats de les experiències del Pre-FP en la Formació Professional i últimament

la Formació Especial o la facilitat amb què poden institucionalitzar-se les experiències puntuals i, en teoria conjunturals, de tallers dirigits als nois problemàtics que ja han abandonat l'escola, il·lustren quins són els mecanismes "espontanis" d'adaptació del sistema.

És a dir, el mecanisme sembla ser el següent: actuar sobre allò que és més senzill. No afrontar la transformació global de l'escola, sinó separar els més problemàtics en vies especials capaces de retenir-los més temps dins el sistema educatiu. Aquesta és segurament la sortida més simple, però els seus resultats no són evidents. Afortunadament no són possibles els parkings escolars per adolescents, mentre no es col·loquin dos centinelles a la porta per impedir que s'escapin. És d'aquestes vies especials d'on abandonen la majoria dels nois. No solament l'eficàcia d'aquestes mesures és dubtosa, sinó que la gravetat rau en què de fet, constitueixen un fre a la transformació de l'escola, per adaptar-la a les noves condicions que plantegen les societats actuals i, signifiquen un retrocés considerable respecte a la unificació de l'ensenyament aconseguït en l'etapa anterior. L'avenç que va representar la programació unitària de l'ensenyament primari ha estat qüestionat per diverses bandes. Són conegudes les crítiques fetes a l'escola única en el sentit que, no pel fet d'unificar els programes, el sistema educatiu deixa de reproduir circuits diferenciats relacionats amb l'origen

familiar i territorial dels alumnes. Es cert que en aplicar un tractament igualitari característic de l'escola tradicional amb unes mateixes programacions i uns mètodes didàctics iguals a uns alumnes que presenten un ventall molt ample d'heterogeneïtat en les seves motivacions, en les seves referències culturals, interessos i situacions socials, ha produït uns resultats alarmants.

Però d'aquests fets no es dedueix necessàriament que l'única alternativa sigui tornar a implantar vies escolars diferenciades, sinó que l'escola pot adaptar-se i treballar amb amplis marges d'heterogeneïtat a condició de transformar l'organització i els mètodes escolars.

El punt neuràlgic de la reforma de l'ensenyament mitjà i per extensió de tot l'ensenyament és justament aquest. Com dissenyar una escola per adolescents capaç d'integrar en un marc unitari els diferents ritmes, els diferents interessos, i les diferents capacitats que socialment defineixen a la població.

#### L'estrategia de la reforma

Fins aquí hem defensat un enfocament global de la reforma de l'ensenyament mitjà i hem intentat plantejar els factors que, d'una manera o altra haurien de tenir-se



en compte a l'hora de definir els objectius i bases sobre les quals ha de fonamentar-se.

Aixó no comporta que s'hagi de fer un disseny exhaustiu d'un model global, acabat, de reforma, ni que aquesta necessàriament s'hagi d'aplicar de cop en tota la seva amplitud.

Ja hem advertit que les reformes són processos lents que necessiten molts anys per a la seva completa aplicació. Per això som partidaris d'insistir, més que en els models, en un conjunt de principis que tinguin una coherència amb els objectius que s'hagin traçat i, respondin a una anàlisi aprofundida de la realitat sobre la qual volem actuar, juntament amb l'esbós d'unes estratègies d'aplicació, avaluació, reconducció i d'innovació per evitar les distorsions i els anquilosaments que es produeixen en tot procés de reforma.

De fet el model que desenvolupem en aquest treball és discutible i contrastable amb les experiències en curs pel que fa a la seva forma. En canvi defensem amb més èmfasi les bases i principis que el sustenten.

En aquest sentit, fins i tot es podria acceptar d'espaiar en un període determinat, un conjunt de reformes

parcials i puntuals, sempre que les unís una estratègia coneguda que aportés la significació global del procés. És a dir, un període de reforma permanent. El que no creiem convenient, és avançar petites reformes puntuals que introdueixin retocs en els aspectes més candents, seguint un criteri d'anar fent, sense que estigui clara la globalitat. Doncs, també l'experiència ha mostrat la gran capacitat d'absorbir que té el sistema educatiu, per reduir a paper mullat propostes que semblaven interessants, però que no anaven dirigides als punts neuràlgics del sistema. Ni tampoc creiem que sigui plausible la introducció d'innovacions provisionals que haurien de modificar-se o desaparèixer en el futur. No cal oblidar que estem tractant de processos institucionals, que una vegada iniciats generen una tendència a la permanència difícil de detenir i de vegades la seva eliminació és tan o més conflictiva que la seva implantació.

Seguint en la línia d'un període de reforma permanent, la idea de procés suggereix dos tipus de flexibilitat: en el temps i a l'espai.

Una de les observacions de les últimes reformes és la rapidesa amb la qual esdevenen obsoletes tan les estructures educatives com els curricula. En aquest sentit no n'hi ha prou en programar cap el futur, perquè

aquest futur és incert i canviant, ni tampoc sembla econòmic implantar uns esquemes fixos que hagin d'ésser canviats cada ixs anys, sinó que sembla més raonable dissenyar estructures que siguin dinàmiques, és a dir que portin incorporades els mecanismes dels canvis, de manera que la seva actualització sigui constant. Això no és un simple artifugi conceptual i abstracte sinó que significa trencar l'esquema monolític i enormement centralitzat del sistema educatiu actual.

De la mateixa manera, la flexibilitat a l'espai suposa l'acceptació de l'adaptació de l'escola al seu entorn, no solament, i això ja és important, perquè s'introdueixin a l'escola els aprenentatges de les característiques del seu entorn més immediat (llengua, geografia, història) sinó perquè l'escola pugui definir la seva posició a l'entorn en el qual es troba i pugui establir una relació de mútua interdependència per teixir el suport institucional que hem vist necessari per a l'enquadrament del jove.

Aquest enfocament va més enllà de les típiques descentralitzacions, que més aviat solen ser desconcentracions, és a dir delegacions a instàncies inferiors i perifèriques de les decisions de gestió que queden totalment de

terminades per unes directrius centrals. Es tracta de permetre que l'escola, com a unitat bàsica, i a partir d'ella els diferents nivells d'articulació local, comarcal o regional o nacional posseeixin la suficient iniciativa com per complementar els models i les programacions establertes a nivell central.

El que totes les escoles del país no segueixin exactament el mateix horari, ni imparteixin exactament les mateixes assignatures, ni facin les mateixes activitats, no sembla que hagi de produir cap d'altibaix, ni que influenciï negativament a la completa educació de les noves generacions. L'argument de la necessitat de la unitat dintre de l'estat per facilitar l'intercanviabilitat de les programacions d'una zona a una altra, obeeix més a interessos corporatius i polítics que a una dificultat pràctica.

Es tracta en definitiva, d'instal·lar motors autònoms als diferents nivells d'unitats del sistema perquè es produeixi l'adaptació constant en el temps i en l'espai.

Amb aquesta perspectiva hom abasta un altre objectiu, que és contrarrestar les tendències a la progressiva institucionalització i burocratització del sistema.

L'apropament dels centres de decisió a les instàncies de recepció i, la multiplicació per la base d'unitats autònomes, són típiques mesures que utilitzen les grans organitzacions per lluitar contra la burocràcia i aconseguir quotes més elevades d'eficàcia, sempre que existeixin programacions ben estructurades.

Procés, pot significar també implantació gradual, que pot ser una introducció paulatina d'elements de la reforma simultàniament a totes les escoles del país, o bé l'extensió gradual d'una reforma més completa, a partir d'un nucli experimental inicial. Ens decantem per aquesta segona versió, seguint l'exemple anglès de reforma de la "comprehensive school". Es a dir, la reforma pot ser voluntària i no cal aplicar-la per decret. Amb aquesta estratègia s'afronten varis problemes:

primer. La implantació gradual de la reforma escola per escola o zona per zona facilita que pugui ésser més global i profunda aconseguint una modificació substancial dels paràmetres educatius i uns resultats visibles. En canvi una reforma extensiva aplicada de cop i volta a totes les escoles del país segurament ha d'ésser més superficial perquè sigui assimilable i pre-

61

senta la dificultat que la timidesa de les innovacions a introduir no/aconsegueix trencar amb les inèrcies existents i és desviada ràpidament dels seus objectius. La qual cosa, no solament ajuda a enquistar més durament les resistències conservadores, sinó que provoca una nova frustració.

En segon lloc, una reforma de l'envergadura que proposem sols es pot dur a terme si s'obté la col.laboració o almenys la predisposició dels estaments afectats, bàsicament professorat, alumnat, pares i institucions locals. Això suposa una etapa d'explicació i de convenciment, de la dimensió de la reforma i la posada a punt dels recursos necessaris perquè sigui factible.

Aquesta estratègia implica desplegar una atenció especial el més individualitzada possible en la fase introductòria amb l'oferiment d'uns serveis de suport, que evidentment no poden abastar a tota la xarxa educativa de cop. No es pot iniciar una reforma si no s'han disposat prèviament tots els mitjans per a fer-la possible. I això necessita temps.

En aquests moments existeix una part important -ens atreviríem a dir una tercera part- del professorat, almenys a la Formació Professional, ben predisposada a

62

acceptar una reforma si se la dota dels recursos necessaris. La millor manera de convèncer als demés, és que observin directament els resultats.

Per altra banda, la participació que proposem en el nostre model de les institucions locals, requereix una tasca prèvia de contactes, coordinació i d'elaboració de projectes que precisa d'un tractament específic en cada cas. Tota aquesta planificació minuciosa es pot realitzar si s'espaija en el temps.

En tercer lloc, no ens preocupa que es puguin consolidar dos sistemes educatius diferenciats; doncs, donada la situació actual de l'ensenyament mitjà, n'hi hauria prou amb alguns estímuls de millora de la qualitat de l'ensenyament als centres que adoptessin la reforma, per provocar que una majoria hi participés activament. Tanmateix estem convençuts que una estratègia d'aquest tipus produiria efectes clars en un període no gaire llarg de temps, i es convertiria així en el principal motor de la generalització de la reforma. Els problemes són suficientment greus i les angoixes dels responsables educatius prou fortes, com perquè si es demostra que existeix un model millor se l'accepti encara que costi superar esquemes i posicions molt afiançades a la

rutina. En últim terme, si passats uns quants anys quedessin sectors o zones irreductibles es podria pensar en la seva imposició normativa.

En quart lloc, tota la reforma suposa unes despeses econòmiques suplementàries. Encara que avui el problema bàsic no és l'econòmic en la mesura que ja hi ha realitzada una bona part de la infraestructura necessària, el millorament de la qualitat de l'ensenyament té unes repercussions econòmiques clares. Des d'aquest punt de vista val més dotar, amb els recursos econòmics que siguin necessaris, a les escoles que paulativament s'incorporesin a la reforma, que no pas voler fer front a tota la xarxa educativa amb dotacions insuficients. L'efecte acumulador en el temps no és el mateix i perilla el bloqueig de la mateixa reforma. L'exemple de la Llei General d'Educació és prou eloqüent.

La reforma no pot ser una aventura voluntarista sinó que ha d'ésser un procés molt ben estudiat i programat dirigit des de l'administració. L'experiència dels darrers anys, en què equips molt vàlids de professors han iniciat processos experimentals, davant del buit total de directrius per afrontar els problemes que els plantejava la seva tasca educativa, serveix per valorar el paper fonamental que han de jugar els professionals de



64

l'ensenyament, però també ha ensenyat les grans limitacions que provoca la posició inhibidora i tot sovint obstruccionista de l'administració. L'administració educativa ha d'assumir les seves responsabilitats i no pot continuar defugint el tema de la reforma. Per això, ens apuntem a una estratègia que confereixi a l'Administració la direcció de la reforma articulada amb la iniciativa i autonomia dels elements implicats i dels moviments de renovació pedagògica. Això implica tractar també el tema de la capacitat de l'Administració educativa per dirigir un procés de reforma. Segurament el primer pas a fer, és el de reformar la pròpia administració, des dels òrgans, departamentals i seccions de les respectives direccions generals, fins a la mateixa inspecció.

Resumint, creiem que l'estratègia general més apropiada per introduir la reforma de l'ensenyament mitjà, és l'obertura d'un període de reforma permanent en el que, a partir d'un disseny d'un model marc, que permeti la flexibilitat per adaptar-se a les característiques especials i a l'evolució temporal, l'implanti de forma consensual a mesura que hom disposi dels elements necessaris, per a realitzar-la, comptant amb l'autonomia dels diferents nivells del sistema educatiu.

Paral·lelament a aquesta estratègia general s'hauria d'elaborar unes estratègies particulars dirigides a facilitar els medis necessaris. En destacarem dues per la seva importància. Una estratègia per assegurar la investigació educativa i la creació de recursos didàctics i una altra dirigida especialment al professorat.

Una de les queixes més sentides per part del professorat, al tractar la situació escolar, és la manca de recursos en què es troben. Recursos que van des de les llacunes en la seva preparació psicològica i pedagògica, fins a la de material didàctic. La creació d'una xarxa de centres de recursos, coordinada per l'administració amb una bona divisió de funcions i d'especialitzacions, que oferís des de material didàctic, fins a assessoraments puntuals i a reciclatge permanent seria un instrument d'una gran eficàcia. No es pot exigir al professorat noves formes d'ensenyar si prèviament no se'ls han donat els coneixements i les eines per a fer-ho.

Més que grans plans de formació teòrica el que fa falta són suports a la tasca quotidiana dels professors. Els cursos i seminaris "in situ" a nivell de centre, basats en l'anàlisi dels problemes concrets que tenen,

són les experiències de reciclatges que han donat més bons resultats.

El professorat per si sol mereix una atenció específica durant tot el procés de la reforma. Si el professorat no comprèn, no participa, o no accepta la reforma difícilment aquesta es podrà dur a terme. Cal per tant, valorar els aspectes formals, d'imatge i sensibilitat envers el professorat per garantir l'èxit de l'operació reformadora.

La situació i les característiques del professorat no són homogènies i per tant caldrà diversificar l'actuació, segons les necessitats.

La primera característica a ressaltar és la manca de formació psicològica i pedagògica del professorat, donades les condicions d'accés a l'ensenyament mitjà i a l'organització dels estudis universitaris del país.

Malgrat tot, per una minoria de professors de BUP i de FP cal matisar aquestes afirmacions, ja que en aquests casos, ja sigui per la seva participació en els moviments de renovació pedagògica o per l'esforç autodidacta personal, es compte en l'actualitat amb un nucli de professorat competent en aquest camp.

64

La formació pedagògica impartida en els CAPS, organitzats pels ICEs de les tres universitats, és totalment insuficient i en molts casos deixa molt que desitjar. La crítica als CAPs és prou estesa com per insistir-hi.

Una part considerable de professors tant de BUP com de FP han accedit a l'ensenyament sense vocació o interès preferent per aquelles professions, i més aviat ho han fet com a solució davant de les dificultats amb que s'han trobat en el mercat de treball. En aquesta situació una part s'ha adaptat o ho està fent, en la mesura que accepta l'ensenyament com una solució professional satisfactòria i abandona a curt termini la idea de transició cap a una altra colocació professional. Una altra part no s'adapta i segueix pensant en trobar altres camins professionals. En la mesura que no els troba adopta posicions de desinterès, de mínim rendiment o de frustració envers la tasca educativa.

La manca d'estudis sobre aquesta situació en el nostre país, no permet saber quina és la importància de cadascun d'aquests grups i com evolucionen.

L'actual situació de l'ensenyament mitjà, provoca a nombrosos professors una actitud de frustració professional

com a ensenyant i com a tècnic i especialista en una matèria. La pràcticament nul·la activitat de recerca, de treball en equip, d'experimentació, de funcionament dels departaments, de possibilitats de publicació, etc. fa que el professorat tingui la sensació, d'altra banda, bastant real, de progressiu empobriment dels seus coneixements i de les seves capacitats professionals.

Aquesta situació no sols es constata en el grup esmentat en el punt anterior de no adaptats, sinó també en els adaptats i en els capdevaners de la renovació pedagògica dels últims anys, cansats de restar aïllats sense suport per part de l'administració; cansats d'haver d'enfrontar-se amb tants i nombrosos obstacles per a dur a terme una millora de la qualitat de l'ensenyament. En els darrers anys hi ha hagut un replegament a l'interior de la pròpia assignatura o classe per molts d'ells o la recerca d'altres sortides fora dels centres o de l'ensenyament, per d'altres.

L'existència de diverses categories i cossos de funcionaris entre els professors de l'ensenyament mitjà públic, és un greu entrebanc a qualsevol intent de reforma.

El creuament de totes aquestes característiques dóna lloc a una tipologia del professorat que, a grans trets podem resumir en tres grups, segons la seva possible posició respecte a la reforma. Un grup inicialment disposat a acceptar la reforma i que de fet l'està exigint a condició de participar en la seva elaboració, de forma més o menys directa. Un segon grup, l'adhesió del qual dependrà de l'oferta que se li faci i dels esforços que se li demanin. Un tercer grup, cal pensar que en principi s'oposarà a la reforma amb més o menys intensitat.

Aquesta situació dóna elements com perquè utilitzats correctament es transformin en incentius d'adhesió a la reforma educativa. Per exemple es podrien oferir, una sèrie de possibilitats que consolidessin els aspectes professionals dels ensenyants:

la recerca. Orientada tant en els aspectes pedagògics educatius com en els tècnics o d'especialitat. Es a dir, caldria promoure la recerca en el camp de les programacions, les didàctiques, les experiències educatives... però també en el camp propi de l'especialitat. De manera que els professors tinguin possibilitats

aprofundir en els seus coneixements científics.

Es podrien oferir varis mitjans. Des de complements salarials per dedicació a la recerca, o disminució d'hores lectives, fins a convocar concurs o premis de treballs de recerca, o a facilitar la publicació de treballs realitzats; otorgar beques d'estudi o per viatges de caire científic, facilitant la substitució d'aquests professors durant el temps d'absència o utilitzant el període de vacances escolars.

Algunes d'aquestes possibilitats ja existeixen, però sense que siguin gaire conegudes i sense que es faciliti la seva utilització per part del professorat.

Aquesta orientació implicaria la reorganització dels departaments tal com avui estan configurats.

#### El període experimental

Donada la urgència d'introduir alguns canvis d'una certa importància, especialment a la Formació Professional de primer grau, proposem un escursament del període experimental que seria desitjable abans de definir el model de la reforma.

En d'altres ocasions hem defensat l'obertura d'un període de dos a tres anys d'experimentació de varies estratègies educatives per avaluar els resultats i dissenyar amb més coneixement una proposta definitiva.

En aquests moments veiem més oportú precipitar l'experimentació en un sol curs, augmentant l'intensitat del seguiment i avaluació dels resultats.

En aquest sentit proposem per al curs 1984-85 la realització d'una sèrie d'experiències de reforma global de l'ensenyament mitjà en un nombre reduït de centres d'EGB, FP i BUP de Catalunya, sota la responsabilitat del Departament d'Ensenyament (podrien ser uns deu centres) i seguits per una comissió operativa d'especialistes i de tècnics de l'administració, per analitzar intensivament l'evolució de l'experiència i avaluar-ne els resultats. Si es comencés a preparar aquesta experimentació immediatament (març-abril 1984) encara fóra possible dur-la a terme el proper curs, sinó caldria esperar un altre any.

No cal que s'experimenti una sola alternativa, de fet en aquests moments no s'han fet públiques gaires opcions, per tant, caldria que a partir d'unes garanties de se-



riositat, de qualitat, de fiabilitat i de viabilitat, hom acceptés varies propostes.

Els centres experimentals haurien de ser centres amb unes característiques "normals" que complissin els requisits legals vigents i que hi hagués una voluntat col·lectiva del claustre de professors i de l'equip directriu per a dur a terme l'experiència. Per tant, caldria evitar els canvis de tipus estructurals, d'instal·lacions, d'equipaments, etc... i utilitzar els recursos i capacitats que ja posseeixen.

~~Durànt~~ el curs experimental i amb els resultats de l'experimentació s'elaboraria el projecte de llei de reforma, que una vegada aprovat pel Parlament s'aplicaria de forma gradual a partir d'aquells centres que ho sol·licitessin i una vegada instrumentats els mitjans necessaris per a dur-la a terme.

El procés d'aprovació de la llei suposem que s'allargaria tot un altre curs, durant el qual podria mantenir-se el període experimental pels deu centres inicials, sense que s'amplies a més centres.

P R O P O S T A  
E X P E R I M E N T A L  
D E  
R E F O R M A  
D E  
L' E N S E N Y A M E N T  
M I T J A

---

L'ensenyament mitjà transcorre actualment entre el final de l'ensenyament bàsic (EGB) i l'entrada als estudis universitaris, o la incorporació al món del treball, agrupa joves dels 14-15 anys als 18-19 anys, en dues vies educatives el BUP-COU i els dos graus de la Formació Professional. Aquest esquema organitzatiu, fruit de la Llei General d'Educació, presenta dos punts foscos: el tall als 14 anys entre el cicle bàsic i el secundari i en segon lloc la divisió entre la via del BUP i la de la Formació Professional.

En el primer cas, l'única justificació que explica establir la frontera dels dos cicles als 14 anys, és la decisió político-administrativa del límit de l'escolaritat obligatòria. Malgrat que la Llei General d'Educació senyala l'escolarització obligatòria fins els 16 anys. Aquest precepte no ha tingut un desenvolupament normatiu, i per tant els 14 anys continuen essent legalment el límit de l'escolarització obligatòria. Tot i que segons L'Estatut dels Treballadors l'edat mínima per accedir al treball és als 16 anys. Aquesta decisió obeeix més a criteris de càlcul pressupostari i a criteris d'ordre social, segons els contingents de mà d'o-

bra juvenil que no reclama el sistema productiu, atenent al seu grau d'innovació tecnològica, que a criteris de tipus psicològics i pedagògics. El segon cas és fruit de les concepcions político-socials i als interessos que dominaren la reforma educativa dels anys 70.

En contraposició a aquesta divisió proposem que l'ensenyament mitjà comenci als 12 anys i s'allargui fins els 18-19 anys, edat a la que s'acabarien les formacions professionals mitges i s'iniciaria el cicle universitari. El període dels 12 als 16 anys encara formaria part de l'ensenyament obligatori i estaria estructurat entorn d'una sola via educativa amb una diversificació curricular que permetés adaptar-se a l'heterogeneïtat de la població escolar. Als 16 anys s'iniciaria l'especialització professional dirigida cap el món del treball o bé cap a la universitat.

Es parteix dels dotze anys per dues raons. Des del punt de vista de les etapes evolutives de la personalitat del jove, en aquesta edat, s'inicia els primers estadis de l'etapa de l'adolescència.

Els mateixos professors de l'actual segona etapa d'EGB afirmen que noten més diferències en el pas de sisé a setè, és a dir, quan els nois tenen 12 anys, que en el

pas del cinquè al sisè, amb el canvi d'etapa. Aquesta constatació pràctica ve avalada pels canvis que es produeixen en el cos dels joves i en la seva personalitat, que entra de ple en la pre-adolescència. Els seus centres d'interès, les seves motivacions i la capacitat de treball, reclamen un tracte i una orientació educativa diferent, que s'assembla de forma embrionaria a la dels 14-16 anys més que no pas a la dels 6-12 anys.

En segon lloc, si l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys és efectiva, és més racional, des del punt de vista global d'aquesta escolaritat, separar per una banda el cicle pròpiament bàsic (dels 6 als 12 anys) dominat per l'aprenentatge de l'escriptura i la lectura i del càlcul elemental; i per una altra el cicle secundari (dels 12 als 16 anys) dirigit cap a la incorporació dels adolescents a la vida adulta.

La unificació de l'actual BUP i FP en un sol cicle, obeeix a un argument bàsic. Segons els factors que hem assenyalat a l'hora de parlar dels canvis produïts en el sistema productiu, no té cap sentit l'especialització professional dels joves a aquestes edats. De fet la FP de primer grau està hipotecant el futur dels seus alumnes, ja que la seva capacitat d'adaptació a la mobi-

litat que exigeix el mercat de treball és reduïda. El seu nivell cultural és massa baix per ocupar llocs de treball qualificats i pels semiqualicats d'especialistes, l'empresa no utilitza les especialitzacions del sistema educatiu. Per altra banda no es pot oferir un cicle dels 14 als 16 anys dirigit a preparar els joves per una professió, quan sols un nombre molt limitat d'ells trobarà feina en acabar i els que la trobin, segurament serà en activitats econòmiques que no tenen res a veure amb els seus estudis, ni pels continguts ni pels nivells obtinguts.

Quelcom de semblant, però de signe contrari, passa amb el BUP. Dissenyat com a introducció a la Universitat s'ha convertit en realitat en l'etapa final de l'escolaritat de molts joves sense que s'hagi introduït cap mena d'objectiu professional.

En aquesta situació de necessitat de professionalitzar el BUP i de no especialitzar la Formació Professional neix la convergència dels objectius de les dues vies actuals, en un nou cicle que essent terminal posi les bases per afrontar el futur professional i acadèmic de la majoria dels joves.

El sistema educatiu està organitzat de forma piramidal

de manera que cada esglaió té sentit en funció del següent. La universitat ocupa el vèrtex d'aquesta piràmide i en base a les seves necessitats s'estructura tot el sistema. Al BUP s'aprèn allò que serà necessari per entrar a la Universitat, la EGB prepara per anar al BUP, el pre-escolar, perquè quan s'entri a l'EGB ja se sàpiga llegir.... En canvi el nombre de joves que arriba a la cúspide és molt minoritari i encara més si compten els que reïxen a obtenir un diploma unversitari. Els mateixos estudis universitaris estan concebuts en funció de la ínfima minoria, que obtindrà un doctorat i es dedicarà a la gran recerca teòrica. Es a dir, que es sacrifica els interessos i les necessitats de la gran majoria de la població escolar perquè tan sols uns quants tinguin els coneixements necessaris per dedicar-se a una "tan alta professió". Aquesta estructura s'explica pel caràcter minoritari i clàssista que té l'ensenyament dirigit a la legitimació de la reproducció de les posicions elevades dins la societat, però en un ensenyament obligatori i general per a tothom no té cap sentit.

Nosaltres reivindiquem un ensenyament mitjà que tingui personalitat pròpia amb uns objectius específics en funció de les necessitats psicològiques, pedagògiques i socials dels seus alumnes, que són els adolescents.

## Característiques del nou ensenyament mitjà

A continuació definim les característiques generals de la proposta de reforma de l'ensenyament mitjà per passar després a la concreció dels objectius específics per cada un dels cicles que proposem.

L'objectiu general de tot l'ensenyament mitjà ve determinat pel seu subjecte, que és l'adolescent i pel lloc que ocupa dins la societat. Hem definit bàsicament l'adolescència com el període de transició personal i social, pel qual un individu entra a formar part del món adult, doncs bé, creiem que l'organització de l'ensenyament mitjà ha de girar entorn d'aquest fet. Es a dir, formar adolescents per a la seva "incorporació a la vida adulta", en totes les seves vessants: personal, social i professional.

Aquest objectiu pot semblar a algunes persones molt eteri o poc operatiu i sobretot difuminador dels coneixements científics i del nivell que imparteix el sistema educatiu actual. Lluny d'això, una formació per a la vida, en una societat moderna, altament culturalitzada com és la nostra, significa coneixements jurídics, econòmics, tecnològics, científics, lingüístics amplis, que corresponen a les necessitats que tindrà la persona en la seva vida professional, social i personal.



El que sí representa, és un canvi radical d'enfocament, ja no és un ensenyament per a la universitat, ni per al treball, sinó per a la vida social adulta, i això comporta nombroses conseqüències en tots els àmbits del sistema escolar:

- 1) En primer lloc, significa que l'ensenyament mitjà ha d'oferir un tractament global del jove i no solament instructiu. És a dir, ha de continuar essent una etapa educativa com ho és l'ensenyament bàsic, especialment la primera etapa, per dos motius principals. Perquè l'adolescent està encara en un període de construcció dels elements bàsics de la seva personalitat i perquè com hem vist, la institucionalització de la societat moderna ha reduït els medis educatius pels infants i joves. La família nuclear té dificultats per realitzar les seves funcions educatives; el barri o el poble com a relació comunitària més pròxima a l'adolescent ofereix poques possibilitats; la indústria del consum es dirigeix més a edats superiors. Pels 12 als 16 anys ben poques coses hi ha tret de la família i de l'escola.

La societat tradicional amb el predomini coactiu de les normes socials incorporades a la col·lectivitat per sobre de la individualitat, traçava l'entremat

de pautes de conducta que guiaven l'acció personal. D'alguna manera es pot dir que no calia tanta educació perquè aquesta estava incorporada en el teixit social. En canvi en la societat moderna, és necessària més educació per interioritzar individualment les pautes de conducta, ja que el teixit social s'ha fet més clar i la seva pressió sobre l'individu s'ha reduït. Cal formar individualitats més completes per a preparar els joves a viure el món actual. En aquest sentit alguns autors parlen d'educar a prendre decisions, doncs avui l'individu es troba més mancat de punts de referència normatius.

Amb això no volem dir que l'ensenyament mitjà hagi d'adoptar la relació mestre-nen de l'ensenyament primari, moltes vegades, reproducció de la relació afectiva pares-fills, sinó que l'escola ha d'ofereir-se com a medi educatiu, com a recurs i punt de referència perquè l'adolescent l'utilitzi en la construcció de la seva personalitat. En aquestes edats, es tracta de facilitar espais rics i si es vol, protegits perquè l'adolescent pugui actuar, projectar-se, provar-se i assajar.....

Encara que només fos des d'una òptica productivista-instructiva caldria actuar sobre tota la perso-

nalitat de l'alumne, ja que la seva influència so  
bre la rendibilitat dels aprenentatges és ben cone-  
guda.

Sovint les dificultats que experimenta el jove a  
l'escola no són tant d'ordre intel·lectual, com la  
conseqüència de tota una sèrie de factors més gene-  
rals, que afecten globalment la seva persona.

Els mestres han constatat pràcticament com en molts  
casos els problemes d'aprenentatge que presenta el  
noi són de tipus personal, i que un cert percentat-  
ge d'alumnes d'aules especials a l'EGB, superen els  
seus problemes només amb una atenció preferencial  
de tipus emotiu.

El tractament global del jove que reclamem no es  
soluciona tenint un psicòleg a l'escola, sinó que  
és tota l'activitat escolar que ha d'obeir a aquest  
nou plantejament. Per tant el professor ha de fer  
també de mestre i de pedagog en aquestes edats.

És cert també que dins l'ensenyament mitjà aquesta  
tasca, haurà d'ésser més intensiva en els primers  
anys que en els últims. Pels joves de 16-18 anys  
l'escola es va fent petita com a medi educatiu i

els seus horitzons són més amples. També són més autònoms i els espais de convivència ja se'ls construeixen ells mateixos.

2) En segon lloc, l'escola ha d'estar oberta a l'entorn. Les raons son diverses:

a) Simplement perquè a fora de l'escola hi ha moltes coses interessants per aprendre. Una bona part dels coneixements que s'imparteixen a l'escola es poden aprendre "in situ", per observació directa sense un cost gaire elevat.

Difícilment l'escola pot reproduir en el seu interior tots els recursos culturals que posseeix una societat moderna, ni tots els objectes d'estudi que pretén conèixer. Es absurd seguir ensenyant teòricament amb llibres de text o explicacions del professor allò que està a l'abast més o menys del coneixement directe.

Com més es tanca l'escola, més difícil és també reproduir les condicions de l'aprenentatge i és necessari recórrer a sofisticats mètodes pedagògics. Com més artificial és l'elaboració d'un producte, qualsevol descuit o falla en el pro-

2-

cés produeix una tara o malversació en el resultat. Quelcom de semblant es pot aplicar a l'educació institucionalitzada. La creació d'unes condicions institucionals favorables per l'aprenentatge és una de les qüestions que la pedagogia i la psicologia encara no han resolt del tot. Segurament col·locant els nois i noies en condicions més "naturals o espontànies" hom permetria que actuessin més intensament els estímuls i factors que influeixen en l'aprenentatge.

b) L'entorn no és solament l'espai de pràctiques i d'observació pels aprenentatges escolars sinó que també és un espai d'identificacions i d'arelaments. L'escola no pot constituir-se com un món a part de la resta de la societat. Si ho ha fet durant molt de temps ha estat justament per afavorir el desarrelament de la societat tradicional. El paper que ha jugat l'escola rural, encara en els nostres dies, ha estat ja prou estudiat.

Aquests conceptes van penetrant poc a poc en els graus més elementals de l'escola primària. Cada vegada es veu més sovint escoles en els metros. Però en canvi aquestes pràctiques són encara molt esporàdiques en l'ensenyament mitjà, tot i que els adolescents tenen un grau d'autonomia que

permet una major mobilitat en l'entorn.

- c) Per l'ensenyament mitjà l'entorn té encara una altra dimensió totalment descuidada. L'adolescència és l'etapa en la qual la persona comença a capgirar la seva relació amb l'entorn, d'una passivitat egocèntrica passa a un activisme altruista. Són dos dels descobriments de tot adolescent: l'acció i l'altre. L'entorn de l'escola pot ésser -i és de fet- un immillorable espai pel desenvolupament de l'acció de l'adolescent, no com a espectador sinó com a participant actiu.

Aquesta possibilitat enllaça amb l'objectiu bàsic que hem definit per l'ensenyament mitjà: la formació per a la incorporació dels adolescents a la vida adulta. Això vol dir que l'activitat de l'escola ha d'estar dirigida a facilitar aquesta incorporació.

La predisposició a l'acció que caracteritza l'adolescent, dóna una bona oportunitat perquè des de l'escola es projectin a l'entorn els aprenentatges que s'hi facin.

Amb això volem dir que moltes de les activitats escolars que tenen un sentit purament didàctic, però que molt sovint no tenen cap valor d'ús, podrien dirigir-se cap a fora de l'escola. D'aquesta manera s'aconseguirien efectes diferents.

Un, elevar el grau d'utilitat dels coneixements impartits a l'escola. En aquestes edats és cada cop més difícil mantenir la motivació del jove si no està convençut de la utilitat dels esforços que se li demanen. La projecció social dels aprenentatges escolars mitjançant una participació activa de l'escola en la vida social de l'entorn més immediat, com és el municipi, pot donar aquest al·licient que avui falta als centres d'ensenyament.

Dos, els estudiants de l'ensenyament mitjà posseeixen un nivell de coneixements molt superior a la mitjana de la població i suficients per a realització de tasques o projectes que siguin útils a la col·lectivitat. L'execució d'aquests projectes produiria un efecte de reconeixement i valoració per part de la població del què es fa a l'escola i del propi estudiant.

Tres, aquest reconeixement social és un dels mòduls que mouen l'adolescent. Una de les formes, fins ara, d'obtenir aquest reconeixement era mitjançant el treball, que complia la funció de ritual de pas. En la mesura que es retarda la seva incorporació laboral, el reconeixement social del jove es fa menys explícit i per tant, més necessari potenciar des de l'escola una intervenció gratificant sobre l'entorn.

Quart, l'intervenció sobre l'entorn responsabilitza l'adolescent respecte a la col·lectivitat, i per tant l'integra, ajudant en el seu procés de transició al món adult.

El fet d'obrir l'escola a l'entorn social assumint activitats que afavoreixen el reconeixement social del jove, és introduir també un marc ampli i flexible en el qual aquest pot trobar més elements que l'ajudin a estructurar i a madurar la seva personalitat.

L'escola, al retenir als adolescents en un àmbit escolar tancat, no afavoreix llur integració adulta. En canvi hauria de potenciar paulatinament en els últims cursos la seva desescolarització i la seva autonomia. Avui els estudiants



en acabar els estudis presenten una desorientació molt forta respecte a la seva persona, a la societat en la qual viuen i al seu futur i una dependència molt forta envers l'escola.

d) L'obertura de l'escola contribueix també a la desinstitucionalització escolar i flexibilitza tot el sistema.

Dur a terme aquest nou concepte escolar, significa a la pràctica anar més enllà dels límits actuals de l'escola. De fet, ja comencen a haver-hi experiències en aquest sentit. Alguns instituts de BUP i de FP han promocionat les anomenades activitats extra-escolars i han iniciat contactes i relacions amb entitats municipals. Es tracta de reformular aquestes experiències i donar-els-hi una cabuda planificada a la vida escolar, no com activitats "extra" sinó integrant-les en les programacions curriculars.

No és que l'escola s'hagi de responsabilitzar tota sola de totes les dimensions de l'educació dels joves, sinó que aquesta responsabilitat ha d'estar compartida per altres institucions socials.

El que preconitzem és que hi hagi una responsabilització col·lectiva, que podria materialitzar-se en uns consells municipals o comarcals que elaboressin plans d'actuació coordinats, de manera que s'establis una col·laboració entre les diferents institucions que permetés la mobilització dels recursos existents.

3) En tercer lloc, ha de ser una escola per a adolescents. Això vol dir una escola planificada en funció de les característiques psicològiques i socials que defineixen l'adolescència. Passem a repassar-ne els principals trets per deduir les conseqüències d'ordre pedagògic que comporten:

a) El grau d'evolució de l'estructura mental de l'adolescent. En aquests anys l'alumne ha d'arribar normalment a dominar els mecanismes del raonament abstracte. Això vol dir que d'entrada, no es pot donar per aconseguit aquest estadi i transmetre els coneixements amb mètodes de tipus abstracte, sinó que és durant aquests anys que s'aniran afermant aquestes estructures mentals, si se les desenvolupa i si es tenen consolidades les anteriors.

Per tant, si bé l'objectiu de l'etapa ha d'èsser de fomentar el domini del raonament abstracte, caldrà diversificar els mecanismes lògics de transmissió de coneixements i d'aprenentatges per adaptar-los a les diferents situacions de partida dels alumnes.

b) La importància del grup. El grup és un element clau en la vida de l'adolescent. Normalment l'escola actual no considera el valor de grup que té la classe. Aquesta construeix relacions grupals més aviat com a resistència al professor i a l'escola. Al contrari, creiem que l'escola i el professor han de potenciar el grup, i reconèixer i assumir el seu valor pedagògic.

Si es vol desenvolupar la riquesa grupal de la convivència escolar, no es pot continuar reconeixent només la dimensió exclusivament acadèmica com l'única forma del grup i considerar les altres com a informals. Els nois i noies teixeixen gairebé més relacions en els passadissos i al pati que no a la classe. Per això cal definir el grup-classe en to-

tes les seves dimensions, que superen de llarg les relacions acadèmiques professor-alumne.

Respecte al concepte de grup classe convé fer alguns aclariments per desfer malentesos a l'hora de la seva aplicació a l'ensenyament mitjà. El desenvolupament d'aquest concepte engloba dues dimensions que normalment es confonen, degut a la seva utilització majoritària a l'ensenyament primari. Una de les dimensions, consta de les relacions i interaccions de tipus grupal que es dona entre els alumnes d'una classe. L'altra, fa referència a la interpretació de les relacions professor-alumne com unes relacions professor-grup classe.

En el cas de les primeres etapes de l'ensenyament bàsic aquestes dues dimensions es superposen, doncs la classe ve definida pràcticament pel professor ja que només n'hi ha un i aquest a més dels aprenentatges específics és el que dirigeix la dinàmica del grup en els aspectes lúdics, relacionals, convivencials... El mestre fa de professor, de tutor, d'animador... Que el grup es defineixi entorn del professor no vol dir que l'esgoti. Les relacions que teixeixen els nois i noies com a companys són molt més amples que les que es produeixen amb el professor i l'escola. A la segona etapa de Bàsica l'existència de varis professors modifica la situació entre les dues dimensions.

Els professors esdevenen més exteriors al grup i aquest es constitueix més autònomament. De tota manera el fet que un dels professors faci les funcions de tutor i d'animador del grup manté la relació entre les dues dimensions. Però en el cas de l'ensenyament mitjà on solen desaparèixer les funcions d'animador del professor i les del tutor són més burocràtiques i augmenta el nombre de professors que té un curs, la constitució del grup s'autonomitza molt més dels professors. En aquesta situació les relacions grupals que s'estableixen entre el professor i la classe a cada assignatura i les que es produeixen entre els estudiants divergeixen progressivament. Les primeres estan molt marcades per la tasca escolar, en canvi a les segones, hi entren interaccions més personals segons la dinàmica del grup. Segons l'actitud de l'escola aquestes relacions seran més o menys profundes.

En la mesura que en aquesta etapa els estudiants realitzen poques activitats com a grup al marge de les diferents assignatures, la definició del grup és més imprecisa i s'estableixen relacions que no sempre coincideixen amb la divisió adminis-

trativa per cursos.

Una vegada feta aquesta distinció creiem que cal potenciar alhora les dues dimensions. Es a dir, la dinàmica de la classe assignatura ha de basar-se en les relacions grupals que la formen i d'altra banda cal fomentar les condicions perquè es donin relacions grupals de companyonia com a manifestació de la funció educadora i no sols instructiva de l'escola.

c) El valor de l'activitat. En general l'escola és poc activa. L'única activitat que ofereix és la intel·lectual. L'activitat de l'adolescent no és una necessitat solament d'expansió física, sinó un element important entorn del qual desenvolupa la seva personalitat, de la mateixa manera que el joc simbòlic és una peça fonamental en les etapes anteriors.

D'aquest tret, se'n pot deduir el caràcter eminentment empíric que ha de tenir aquest cicle. I això no és una necessitat sols per als qui s'encaminin cap a les professions manuals, sinó que és un imperatiu del desenvolupament de la personalitat de l'adolescent-

d) El conceixement de si mateix. Durant l'adolescència es desenvolupa la capacitat de reflexió sobre si mateix, i la construcció de la pròpia imatge i de la identificació sexual, social i humana. En aquest procés són molt importants els punts de referència exteriors respecte als quals s'elabora la pròpia imatge i, l'orientació en el descobriment i l'acceptació de les pròpies limitacions i capacitats. Per tant, tot el que compon la vida escolar adquireix una importància cabdal i, no es pot deixar a l'atzar sinó que ha d'obeir a una acurada planificació.

Cal destacar el paper que té l'adult en aquest procés i, per tant, el paper del professor, que ultrapassa la funció transmissora-avaluadora de coneixements per entrar en el conjunt de relacions i d'elements que influeixen en la construcció de la personalitat de l'adolescent. El professor d'ensenyament mitjà adquireix un valor com a mestre, més que com a professor universitari.

e) L'autonomia de l'adolescent té una doble vessant: la utilització d'aquesta autonomia com un element pedagògic positiu i la necessitat de tenir-la en compte i respectar-la. D'aquí neix la impòr-

tància de valorar els interessos de l'adolescent en la configuració dels continguts i les matèries que han de compondre el seu currículum, i la necessitat que l'alumne no sigui un objecte passiu ni a la classe ni a l'escola, sinó, al contrari, que desenvolupi la seva participació i responsabilitat en l'estructura interna de l'escola i en la tasca educativa.

- 4) En quart lloc, ha d'ésser una escola flexible. Un dels grans reptes de l'escolarització obligatòria és el tractament de l'heterogenitat. En ampliar-se el ventall de persones que assisteixen a l'escola, inevitablement es detecten unes diferències personals més acusades.

Diferències que en si mateixes no adquireixen excessiva importància ja que ja se sap que tota persona és única, però en la mesura que venen determinades per factors de tipus econòmics, socials i sobretot culturals defineixen posicions diverses respecte als aprenentatges escolars i aquest, és el punt que requereix un replantejament de la situació actual.

Fins ara l'escola no ha reconegut (heterogenitat i ha continuat funcionant amb la fal·làcia ideològica de



la igualtat d'oportunitats. Hem sentit a dir moltes vegades a professors que per un criteri de justícia i democràcia, ell tractava a tots els seus alumnes de la mateixa manera. Justament aquest fals igualitarisme és una de les causes del fracàs escolar de molts joves.

Els joves no són iguals, això cal reconèixer-ho d'entrada, sense pors farisaiques. Estem en una societat profundament desigual que òbviament dóna uns individus desiguals, socialment, econòmica i cultural.

Ara bé un dels mecanismes de legitimació social de la desigualtat es basa en la generalització de la diferència específica a la totalitat de la persona. D'una persona que té pertorbades les seves capacitats mentals hom en fa un boig, d'una persona que té una incapacitat en alguna funció corporal hom en fa un deficient. Quelcom de semblant passa a l'escola, on més que alumnes diferents cal parlar de nois i noies amb capacitats heterogènies. Pocs són els casos que presenten unes incapacitats en la globalitat de la seva personalitat, i fins i tot en aquests casos les seves inadaptacions són també heterogènies.

Del que es tracta és de definir en què consisteix l'heterogeneïtat, doncs de la mateixa manera que diem que tenen capacitats diferents també són tots "adolescents" i per tant presenten una sèrie de constants que unifiquen molts aspectes del grup.

Una escola per a tothom, només pot funcionar si coneix les diferències que presenten els nois i noies i dissenya uns mètodes, uns continguts, una organització específica per atendre a cadascuna de les diferències. Es a dir, l'escola ha de treballar a partir de la premisa de l'heterogeneïtat, entre altres raons perquè per molt homogeni que sigui un grup sempre presentarà un determinat grau d'heterogeneïtat.

L'heterogeneïtat es converteix en un problema quan supera certs marges d'amplitud. En aquest cas només hi ha un tipus de solució que consisteix en la creació de subconjunts que agrupin les diferències en grups més homogenis que permetin un treball específic per cada un d'ells. El problema consisteix en decidir a quin nivell s'han d'organitzar aquests subconjunts i per tractar quines diferències.

Una possibilitat és la de treballar dins d'una úni-

ca via educativa amb un únic grup heterogeni, organitzat a diferents nivells i ritmes d'aprenentatge. L'altra és la formació de diferents grups més homogenis però enquadrats dins d'una única via educativa. Una tercera possibilitat és la de diversificar les vies educatives classificant els individus segons capacitats en unes o altres. Aquesta última és la temptació més senzilla, més semblant a la situació actual i que s'adapta millor a les tendències "espontànies" del sistema educatiu, però que representa un pas enrera considerable, al reproduir les discriminacions actuals entre diferents vies marcades per desigualtats bàsicament socials.

De tota manera aquesta solució necessita una justificació ideològica. Difícilment és defensable una via pels "tontos", així de clar, sense que s'amagui sota argumentacions més assimilables per una societat basada en principis de tipus democràtic. La preparació pel treball ha estat un dels arguments utilitzats per justificar les vies educatives de segon ordre, però aquest argument avui ja no és utilitzable dins l'ensenyament obligatori, pels canvis en el sistema productiu que hem explicat.

Nosaltres ens decantem per una articulació entre la

primera i la segona possibilitat. Es a dir, per definir una sola via educativa en la qual es creïn grups homogenis per cada una de les matèries que precisin -i en la mesura que sigui necessari- el treball en diferents nivells d'aprenentatge. Aquelles matèries o activitats que permetin un treball heterogeni a l'interior de la classe no cal separar-les en grups homogenis. Així el grup és flexible i no aplega individus jerarquitzant-los en una gradació de més "llestos" a més "tontos" sinó que jerarquitza capacitats. Com que els individus tenen capacitats heterogènies, per aquest sistema un individu pot pertànyer a un grup elevat en manualitats i tecnologia i en canvi retardat en llengua i matemàtiques i pertànyer a un grup unitari d'esport o d'activitats diverses.

Aquest sistema és el que permet la màxima flexibilitat possible dintre d'un marc unitari, cosa que no permet el treball a diferents nivells dintre d'una classe unitària, allà només es poden flexibilitzar els ritmes, però no permet l'opcionalitat de les matèries en els continguts i en el temps. Tots han d'estudiar el mateix i en el mateix moment.

Un altre aspecte de l'heterogeneïtat és que l'adolescent comença a definir els seus interessos i el seu futur a partir d'un descobriment de les seves capacitats i limitacions. Aquesta evolució que es va concretant a mesura que s'endinsa en l'adolescència, ha de trobar el seu recolzament en la vida escolar. Per tant el currícula ha de permetre la flexibilitat suficient per adaptar-se als diferents interessos que presenten els joves.

Els eixos d'aquesta flexibilització són els següents:

- L'opcionalitat de les assignatures. És cert que una opcionalitat total podria conduir a una especialització que justament es vol evitar i a unes llacunes considerables en el bagatge cultural d'una persona. Però això es pot evitar fixant uns mínims obligatoris que defineixen allò imprescindible que tothom hauria de conèixer per a comprendre i viure en el món actual. A partir d'aquí són els interessos personals els que haurien d'escollir el reste del currícula.

- La formació permanent. Hi ha una tendència a concentrar tots els coneixements necessaris per la vi-

da d'un adult en la formació escolar dels joves, quan segurament al final de la seva vida hauran après més coses després de l'escola que durant el temps que hi varen ser. El concepte de formació permanent va fent el seu camí, i ajuda a descongestionar els curricula escolars.

La condició necessària perquè sigui factible la generalització de l'educació permanent és que a l'escola s'hagi consolidat el domini de les eines i dels hàbits del coneixement intel·lectual i s'hagi implantat el curs de la formació. Això només és possible si l'aprenentatge escolar es realitza en unes condicions de distensió, de gratificació i si es vol també lúdiques, és a dir que s'hagi après a fruir en l'adquisició de nous coneixements. Vista l'educació des de la perspectiva de tota una vida, segurament és tan o més important això que tots els coneixements que s'hagin pogut acumular en el període escolar. Aquestes reflexions s'han fet moltes vegades, però el que cal és incorporar-les ja de forma operativa en els projectes de reforma.

- L'opcionalitat en el curs dels aprenentatges. Din

tre del període escolar les matèries poden estudiar-se en moments diferents. Si hom trenca la "idea" de curs acadèmic per introduir-hi el de cicle, es dona més facilitat perquè el jove pugui espaiar en funció dels seus interessos i capacitats, diferents tipus de coneixements.

- La diversificació dels mètodes d'aprenentatge. Segons l'estructura mental i les tradicions culturals que tingui l'individu, està més capacitat per uns mètodes d'aprenentatge que per d'altres (mètodes abstractes, operacionals, inductius, deductius) per tant les unitats didàctiques han d'estar programades amb mètodes pluridimensionals perquè es puguin adaptar a tots els casos. De la mateixa manera es pot aprendre el mateix a partir de centres d'interès o projectes diversos. Es poden aprendre igualment matemàtiques fent operacions a la pissarra, o jugant amb l'ordinador o fent un passeig per la ciutat, o jugant a un joc determinat. Amb això volem dir que a partir d'un coneixement profund de les característiques de l'alumnat s'han de dissenyar programacions específiques que corresponguin a la seva heterogeneïtat.

La diferenciació de les programacions curriculars,

és la millor forma per crear les condicions que permetin a tots els estudiants de poder arribar al mateix resultat. Justament, si es troben en diferents posicions d'entrada, cal aplicar polítiques desiguals perquè puguin compensar els desequilibris inicials.

De tota manera el reconeixement de les diferències porta a un altre reconeixement i és que segurament no tothom arribarà al mateix lloc i per tant l'escola ha d'estar preparada i adaptada a aquesta circumstància. L'escola no pot estar organitzada només en funció dels que van bé, considerant els demés com un subproducte. En aquest punt és d'aplicació la màxima esportiva, que tan important és participar com guanyar. Per tant dins l'ensenyament obligatori no té sentit que el sistema educatiu gratifiqui els que han superat els objectius previstos i els altres no. La certificació del treball realitzat pot ser una bona fórmula per superar la discriminació de les titulacions al final dels estudis, reconeixent a cadascú els esforços que ha realitzat.

Resumint, proposem una organització curricular opcional en els continguts i en el temps a partir d'uns mínims obligatoris, modular, el màxim individualitzat possible, utilitzant metodologies pluridimensionals i certificacions acadèmiques per gratificar els resultats obtinguts.



5) En cinqué lloc ha d'ésser una escola integradora. Els quatre punts anteriors defineixen una escola que potencia més el que tenen en comú els adolescents escolars que no pas les seves diferències. La flexibilitat de la qual hem parlat, al tenir en compte l'adolescent globalment i, la projecció social cap a la col·lectivitat, enriqueixen les dimensions de l'escola. Els alumnes tenen altres elements de referència per comparar-se, que els estrictament instructius i per tant les diferències es poden integrar més fàcilment. Si a qualsevol grup humà hom només li dona una mesura d'avaluació, forçosament les diferències es faran més notòries, en canvi si se li donen varis elements de mesura, les divisions ja no són tan clares. Això és el que cal fer a l'escola.

Des d'aquesta perspectiva i amb aquest tipus de proposta és pensable que l'escola pugui arribar a integrar un ventall molt ampli de diferències, i que arribi fins i tot a tipus de deficiències físiques, psíquiques lleugeres o mitjanes.

6) En sisè lloc ha d'ésser una escola científica, que transmeti els coneixements amb la rigorositat pròpia de la ciència. En aquest aspecte és també necessari una profunda renovació dels continguts curriculars

per desempolsar-los de l'academicisme estèril en el que estan avui sotmesos.

L'escola ha de trametre coneixements, sinó perd la seva especificitat, formant part de la comunitat científica. L'escola ha d'ésser un espai d'experimentació i recerca conjuntes de professors i alumnes.

Si l'escola es defineix al marge de la producció científica és quan es transforma en un espai devaluat de reproducció monòtona de coneixements banals deslliats dels interessos científics i de la seva utilitat pràctica que no satisfarà ni a professors ni a alumnes.

Es evident que difícilment des de l'escola secundària es farà recerca fonamental, però en canvi l'extens àmbit de la recerca aplicada, de la comprovació local d'hipòtesis, la confecció de monografies.... està a l'abast d'activitats científiques que es poden dur a terme a l'ensenyament secundari. Des d'aquesta òptica l'activitat docent seria un nou alicient pel professorat.

### La divisió en cicles

Tal com hem definit l'ensenyament mitjà, entre l'EGB i l'accés a la Universitat i al món del treball agru-

pa unes necessitats i unes edats educatives molt amples i diverses que exigeixen una concreció d'objectius. Per aquesta raó creiem que cal estructurar-lo en varis cicles amb finalitats pròpies.

Som partidaris d'establir dos cicles. El primer agafaria dels 12 als 16 anys, seria de caire obligatori i gratuït i acolliria a tots els joves que acabessin l'etapa bàsica en un marc educatiu comú, i oferiria una diversificació curricular suficient per poder assumir l'heterogeneïtat que presentessin. El segon cicle, dels 16 al 18-19 anys seria un cicle no obligatori, diversificat que permetria l'especialització professional i l'accés als estudis superiors.

Però l'actual estructuració de l'EGB fins els 14 anys és un gran obstacle a aquesta concepció. En la mesura que el Ministeri d'Educació i Ciència de Madrid reconsiderés l'actual EGB seria factible la nostra proposta, però en cas contrari hem introduït una adaptació del primer cicle a la situació actual. Proposem, aprofitar que s'està reestructurant la implantació del cicle superior de l'EGB, per introduir una reforma que de fet suposi la programació del 7è i del 8è de l'EGB actual dins de la reforma general de l'ensenyament mitjà.

Per tant acceptem l'existència de tres cicles dins l'ensenyament mitjà. El primer, dels 12 als 14 anys constituiria el cicle superior de l'EGB. En acabar tots els joves entrarien en el segon cicle únic, dels 14 als 16 anys, al final del qual acabaria l'escolarització obligatòria. Els que volguessin seguir estudiant iniciarien el tercer cicle de caràcter especialitzador cap a la Universitat o cap el mercat de treball qualificat. Els joves que optessin per no seguir estudiant seguirien una especialització intensiva cap el món del treball.

La implantació dels tres cicles és una fita que proposem aconseguir partint de la situació actual i superant progressivament els obstacles que s'interfereixen a la realització d'aquesta concepció. El primer pas podria ésser la reforma de l'actual cicle superior de l'EGB per tal de transformar-lo en el primer cicle del nou ensenyament mitjà. Simultàniament es podria reformar la Formació Professional de primer grau i el BUP, sota uns mateixos esquemes adaptats a les respectives situacions. Per tant proposem que en el període experimental transitori, s'apliqui el mateix model tant a la Formació Professional com al BUP. Després de consolidada la reforma

i amb una pràctica semblant, és quan es podrà pensar en la seva integració en un segon cicle comú de l'ensenyament mitjà. Una vegada comprovada la validesa del segon cicle i comencin a sortir les primeres generacions, s'implantaria el tercer cicle a partir de la reforma de la Formació Professional de segon grau i el curs del tercer de BUP i el COU.

La simultaneïtat de la reforma en les dues vies actuals de l'ensenyament mitjà, la creiem necessària perquè una reforma aïllada de la Formació Professional de primer grau que no s'acompanyi de la reforma del BUP, de fet allunya la perspectiva de reforma global de l'ensenyament mitjà i consolida una bifurcació de vies, injustificable.

#### Objectius del Primer i Segon cicle

El primer i el segon cicle de l'ensenyament mitjà com parteixen uns mateixos objectius que s'haurien d'aconseguir progressivament al llarg dels quatre anys que els componen. Com ja hem dit la distinció d'ambdós cicles obeeix a la necessitat d'adaptar-nos a l'estructura actual de l'EGB i no pas a una fonamentació psicològica o pedagògica, per tant no té sentit la de-

finició d'uns objectius propis al primer cicle. La concepció evolutiva de la programació dels quatre anys, de fet marcarà uns criteris per a poder avaluar la progressió realitzada en els aprenentatges al final del primer cicle. En canvi, com es veurà, l'organització del primer cicle presenta uns trets propis més adaptats a les característiques psicològiques dels pre-adolescents. Passem a presentar els objectius:

- 1) El domini del raonament abstracte. La capacitat de raonament abstracte s'aconsegueix a partir de la consolidació de les estructures formals de la intel·ligència. Segons la psicologia evolutiva, més o menys a partir dels 12 anys el pre-adolescent inicia els seus primers assaigs de construcció de les operacions mentals formals. Per tant un dels objectius dels dos cicles és el desenvolupament i domini del pensament abstracte com a eina fonamental del pensament adult. Aquest desenvolupament dependrà, en una bona part, dels estímuls que rebi l'adolescent. Es tracta doncs, d'oferir aquests estímuls de forma programada, a fi de que l'alumne progressivament els faci servir fins a dominar-los. Aquesta perspectiva descarta que d'entrada s'estructurin les didàctiques suposant que ja es posseix aquesta estructura mental. Sinó que s'ha-

gi d'introduir poc a poc. Tampoc tots els nois i noies seguiran els mateixos ritmes. Cal donar-els-hi temps perquè s'hi adaptin. (Els quatre anys dels dos cicles). En aquest sentit l'objectiu propi del primer cicle seria l'iniciació al pensament abstracte que no arribaria a completar-se fins al final del segon.

- 2) Aprenentatge dels hàbits i mètodes intel·lectuals de coneixement. Paral·lelament al desenvolupament de les capacitats intel·lectuals superiors s'ha d'introduir aquells hàbits i mètodes que canalitzin aquestes capacitats per estructurar eficaçment els coneixements. Es a dir, s'ha d'introduir específicament en aquestes edats la metodologia del coneixement. Ensenyar a estudiar, desenvolupar el pensament lògic, ensenyar a sintetitzar, a criticar, a coordinar els coneixements i a saber expressar-los, a fer treballs.....

El rigor metodològic és una disciplina fonamental, tant pels que no seguiran estudiant, com sobretot, pels que faran estudis superiors, segurament tant o més important que tots els continguts que es puguin aprendre en aquestes edats. Per un pensament

desenvolupat i ben disciplinat, els coneixements no són un problema. Recordem la importància que els clàssics donaven als mètodes en els seus programes educatius. Evidentment no reclamem una assignatura que es digui mètode o lògica sinó que es programin les didàctiques des d'aquesta perspectiva. En aquest cas també en el primer cicle l'objectiu haurà d'ésser evolutiu en funció del nivell obtingut en el domini del pensament abstracte.

- 3) Suport a la personalitat de l'adolescent. Durant l'adolescència es produeixen una sèrie de canvis de vivència del cos, del propi "jo", dels altres i de la societat, que apunten cap a l'estructuració de la personalitat adulta, a partir d'una posició respecte als factors externs que defineixen una identitat pròpia. Per tant la programació ha d'anar dirigida també a facilitar aquests descobriments de l'adolescent i a la seva integració armònica.

La nova vivència del cos que desperta en el pre-adolescent, és un poderós estímul per el desenvolupament de tota una sèrie d'habilitats, que són de gran transcendència pel futur personal, social i professional del jove. Ens referim evidentment a l'es-



port, però també a l'expressió corporal i a les habilitats manuals. Tot el que faci referència al domini de capacitats corporals. Un bon cirurgià és ara quan ha d'iniciar el domini del pols, un bon dibuixant és ara quan a d'aprendre a dominar el traç, un bon mecànic les seves "manetes", un bon actor l'expressió corporal i la declamació, un atleta la potència física. En general tota persona adulta seria convenient que dominés totes aquestes capacitats per lograr un més gran equilibri de la seva persona. Per tant som partidaris que ja des dels 12 anys aquests aspectes tinguin una cabuda important en el curricula: escolar mitjançant activitats específiques.

- 4) L'orientació escolar i professional. Una de les tasques prioritàries d'aquest cicle és l'orientació en el terreny professional i en el coneixement dels camins escolars possibles. Orientació que no pot reduir-se a unes quantes xerrades sobre diferents possibilitats, sinó que implica una tasca per part del jove, d'autodescobriment de les seves capacitats, possibilitats i interessos, juntament amb una observació i una participació en el coneixement pràctic de les grans opcions que se li presenten.

Al no considerar el primer cicle com a terminal, per allargament de l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys, no és convenient avançar coses que no cal que es defineixin fins a moments posteriors. Amb això volem dir que l'orientació professional i escolar adquireix el seu valor en el període 14-16 anys, en els quals d'altra banda ja estan més definits els interessos i motivacions de l'adolescent.

No és que dels 12 als 14 no s'hagi de fer cap mena d'orientació, sinó que té un objectiu més d'iniciació, de suport a la configuració d'interessos, de desenvolupament de les intel·ligències diferencials, de coneixement genèric del món del treball. Respecte al món del treball s'ha de programar molt acuradament el seu tractament. Des dels 12 anys ja s'ha de començar una aproximació al coneixement de l'activitat laboral, però no és fins al final del segon cicle que s'ha d'inculcar la preocupació de les sortides professionals. Durant tot el període, l'estudiant ha d'haver anat acumulant informació, dades, experiències directes sobre els seus interessos de futur, per tal que pugui prendre una decisió en acabar.

5) Projecció social dels aprenentatges. Aquest objectiu materialitza les anàlisis que hem fet sobre la relació entre l'escola i l'entorn, i joventut i societat. Es tracta que a cada escola, en col.laboració amb altres institucions locals, es confeccioni un programa d'activitats en les que els estudiants participin en tasques, que projectin la utilitat social dels coneixements escolars. Amb aquest objectiu es pretén desenvolupar en l'adolescent la responsabilitat, la capacitat pràctica, de gestió, d'organització, d'iniciativa, de realització d'un projecte, així com facilitar la seva identificació en la comunitat i la seva integració en el món adult.

També en aquest cas caldrà matisar els objectius per al primer cicle. La capacitat d'intervenció en l'entorn és més reduïda i la necessitat de fer-ho tampoc és tan intensa. En aquestes edats la relació amb l'entorn pot dirigir-se a la participació en les activitats i en la dinàmica que generi la col.lectivitat com a observador participant. De tota manera també es pot iniciar alguna activitat en què a la mida de les seves capacitats els pre-adolescents aportin quelcom a la comunitat

6) L'adquisició dels coneixements bàsics per a la vida personal, social, i professional d'un adult. És a dir aquest cicle no té caracter preparatiu pel cicle següent, no introdueix a les branques científiques i tècniques sinó que té un caracter eminentment pràctic, dirigit cap a obtenir els coneixements necessaris perquè una persona pugui entendre i participar en el món que li ha tocat viure en totes les seves vessants. Aquesta perspectiva implica:

- que la conceptualització teòrica de les nocions que s'imparteixin no corresponguin a un interès propi o acadèmic, sinó que han de ser funcionals als coneixements pràctics. Per exemple, caldrà estudiar les estructures lingüístiques o gramaticals necessàries com a suport, per aconseguir una expressió i comprensió escrita i oral correctes. Però no al revés com normalment es fa avui. S'estudien les estructures lingüístiques en si mateixes, realitzant, si sobra temps, algunes pràctiques per a conèixer millor les seves aplicacions.

- Que s'ha d'enterrar l'enciclopedisme com a forma d'acumulació de coneixements. El nombre i la rapidesa dels avenços científics i tècnics imposa un

aprenentatge sintètic i no extensiu. Per entendre el nostre món no cal saber-ho tot, n'hi ha prou en comprendre els elements bàsics i els processos elementals. L'atiborrament de coneixements teòrics impedeix un aprenentatge pràctic. L'ensenyament mitjà a l'Estat espanyol comparat amb l'americà o l'anglès és d'una complexitat de matèries i de temes d'estudi molt superior.

- Que tant important és aprendre coses com aprendre a fer-les. Perquè "fer" és una forma d'aprendre i perquè en aquestes edats els adolescents estan en plena etapa de l'activitat creadora que els prepararà per a afrontar l'acció adulta.

- Que la tècnica entesa com a tota l'aplicació de coneixements científics o artístics, pot ser un eix bàsic d'organització dels continguts a impartir. Ja hem vist la importància de la tecnologia en el món modern però caldria afegir que permet un coneixement científic i pràctic alhora i atrau les motivacions dels adolescents.

Aquesta visió àmplia de la tècnica permet de defensar amb totes les seves conseqüències la convivència, en un mateix medi educatiu, de joves que tenen

projectes i trajectòries de futur tan dispars. No solament perquè és un element de pes d'una cultura comuna, de gran influència en tota l'organització social, sinó perquè professions molt dispars tenen en comú la utilització de processos tecnològics semblants. I també perquè dintre d'una mateixa branca professional hi ha tota una sèrie de tècniques comunes als diferents graus de qualificació i d'especialització.

Es tracta de, partint dels interessos i motivacions del jove i sense hipotecar el seu futur, hom l'introdueixi en el món tècnic i tecnològic que li desenvolupi unes aptituds i uns coneixements que l'orientin envers el seu futur social i professional.

- Finalment, implica un ensenyament globalitzador que integri les diferents matèries. Amb els objectius que hem definit perd sentit l'excessiva compartimentació actual dels coneixements i en canvi és més pertinent l'organització d'unitats didàctiques basades en projectes i centres d'interès que coordinin diferents matèries.

L'organització dels currículs per talls horitzan-

tals en els quals cada u, té una significació pròpia, no vol dir que no hi hagi una planificació global de tot el sistema educatiu, de manera que en entrar en una etapa, l'estudiant tingui les eines intel·lectuals i els coneixements necessaris per a seguir-la. Sinó que vol dir que cada aprenentatge ha d'estar en el seu lloc i en el seu moment i no en funció d'una estructura piramidal. De fet el que proposem no significa un descens dels nivells de coneixements adquirits sinó l'avançament d'un tipus de coneixements més tècnics, el retardament d'uns altres més teòrics, la introducció d'uns més útils i l'eliminació d'altres obsolets o no pertinents.

### Objectius del Tercer Cicle

El caràcter voluntari i professional del tercer cicle li confereix unes característiques molt diferents a les dels dos cicles anteriors. D'altra banda la major edat dels estudiants, que ja es pot considerar que finalitzen el període adolescent per entrar a l'etapa de joventut propiament dita i que als 18 anys són ja majors d'edat jurídicament, determina un paper diferent de l'escola en la seva educació. L'escola se'ls fa petita i els límits de les seves relacions són molt més amplis. En aquest context l'escola es focalitza més en els seus aspectes instructius.

Els dos primers anys d'aquest cicle són especialitzats per grans àrees: la literària, la científica, la tècnica, la social, l'artística. A partir del segon any es pot o bé accedir a la universitat o bé seguir un tercer curs d'especialització més intensiva que conjuntament amb els dos anteriors formaria la Formació Professional, dirigida a ocupar llocs de treball qualificats en el sistema productiu. Per tant els dos primers cursos són comuns sigui quina sigui la sortida a la qual els estudiants vulguin optar.

Els objectius específics del cicle són els següents:

- 1) Formació Professional de Base. En analitzar les transformacions del sistema productiu, ja hem vist com l'escola no pot assumir la formació de tipus ocupacional dirigida a un lloc de treball concret; i com cal enfocar la formació professional cap a una formació el més àmplia possible, ben assentada en uns coneixements teòrics i polivalents de forma que l'individu es pugui adaptar el més ràpidament possible als canvis que li imposarà el sistema productiu. Aquestes són característiques que s'han agrupat sota el concepte de formació professional de base.



Per facilitar la convivència en una mateixa via educativa de les persones que aspirin a nivells superiors de qualificació amb els altres, proposem concentrar en els dos primer cursos d'aquest cicle el coneixements més teòrics i deixar pel tercer curs els aspectes més pràctics. Aquest enfocament està basat en l'existència, en cada branca professional, d'uns nivells acumulatius de coneixements teòrics, tècnics i tecnològics pràctics. Per exemple en la professió mèdica hi ha un determinat nivell de coneixements de biologia, d'anatomia, d'estructura sanitària.... juntament amb un nivell de coneixements tècnics-pràctics com poden ser saber donar injeccions, prendre la pressió, primeres cures.... que són comuns al metge, a l'ATS i a l'auxiliar clínic. Després n'hi hauria uns altres tan teòrics com pràctics comuns al metge i a l'ATS i per fi hi hauria els nivells específics dels metges. Doncs bé, la formació seqüencial permet organitzar a cada nivell cicles comuns a totes les professions afectades. Aquest és l'esquema que adiquem al tercer cicle de l'ensenyament mitjà que representaria el primer nivell formador per a totes les branques professionals.

D'aquesta manera l'aspirant a metge quan entrés a la Universitat ja tindria tota una sèrie de coneixements pràctics que li permetrien aprofundir amb més

dedicació als nivells superiors i l'aspirant a auxiliar clínic tindria una formació de base més sòlida que li permetria afrontar amb seguretat les innovacions tecnològiques i les requalificacions professionals que es produiran en el seu futur.

- 2) La conceptualització dels coneixements. En aquest cicle ja acceptem que els coneixements teòrics obeeixin a una conceptualització ordenada segons criteris introductoris a les diferents branques científiques però repetim, no en funció del que necessitaran per a poder arribar a ser doctors en tal branca, sinó en funció de la formació professional de base que es pretén donar i que té una personalitat per si mateixa com ja hem vist.
  
- 3) L'obertura a la professió. El caràcter eminentment professional que conferim a aquest cicle marca també quina ha d'ésser la seva relació amb l'entorn. En aquest cas és bàsicament en relació del món professional de què es tracti. En aquesta línia hi cap l'organització d'alternàncies escola-treball, o bé la realització de "stages" a empreses del sector, o la realització de cursets intensius per part de professionals per introduir o informar de les innovacions tècnològiques que s'hagin produït o bé l'aplicació dels coneixements professionals que

posseeixen els estudiants en serveis o activitats de caracter social.

- 4) L'orientació ocupacional. Del caràcter professional del cicle se'n dedueix evidentment la funció orientadora que ha de seguir mantenint aquest cicle. En aquest cas l'orientació es dirigeix més a conèixer a fons la branca professional per a localitzar els llocs de treball més aptes o atractius pels interessos i capacitats de l'estudiant.

L'estructura seqüencial de tipus professional que hem dissenyat, facilita aquesta labor en abordar ja en aquests nivells, aspectes pràctics de la professió, sense que s'hagi d'esperar a mitjans de carrera universitària o al final de la formació professional per a conèixer-la per dins.

E L  
P R I M E R  
C I C L E  
D E  
L' E N S E N Y A M E N T  
M I T J A

---

Recordem que segons la nostra proposta, el primer cicle de l'ensenyament mitjà transcorre entre els 12 i els 14 anys. Experimentalment fins que no es superés l'actual estructura de l'EGB, coincidiria amb els dos últims cursos, el 7è i el 8è de la segona etapa o cicle superior de l'Ensenyament General Bàsic. La programació d'aquest cicle es coordinaria amb el cicle següent de manera que el curricula obeís a una planificació unitària i progressiva des dels 12 fins als 16 anys. Amb tot, l'organització escolar seria diferent d'un cicle a l'altre, per aconseguir una millor adaptació a les característiques dels pre-adolescents i per facilitar la seva iniciació a un tipus d'escola radicalment diferent de la que han conegut a l'etapa bàsica.

El model que proposem pel primer cicle, és fruit de l'observació de les moltes experiències d'innovació educativa, que s'han dut a terme a Catalunya. Es a l'etapa bàsica i a la del parvulari on hom troba més propostes innovadores i on la renovació pedagògica ha penetrat més ampliament. Moltes de les idees que presenten no són noves, sinó que corresponen a iniciatives que ja fa temps estan aplicant les escoles més avançades pedagògicament.

No pretenem fer la síntesi de totes les experiències realitzades -questió que per altra banda seria molt útil, però no és l'objectiu del present treball- ni segurament les coneixem totes, sinó reivindicar aquest valuós patrimoni innovador i fer una aportació que a partir de l'anàlisi teòrica que hem fet, racionalitzi alguns dels elements experimentals que coneixem, en el marc d'un model-educatiu que sigui generalitzable.

### 1. L'accés al cicle

Tots els nois i noies en acabar l'etapa bàsica, als 11 anys, accedirien al primer cicle de l'ensenyament mitjà, sigui quin sigui el seu nivell d'aprenentatge. Cada alumne presentaria el seu certificat dels coneixements adquirits i un informe realitzat pel seu tutor, en el qual es detallaria la seva situació escolar.

Amb aquestes dades, més les obtingudes en la formalització de la matrícula es distribuïrien els alumnes en grups, que d'ara endavant anomenarem grup-base. Cada grup base tindria un tutor que abans de l'inici del curs començaria l'estudi dels expedients dels seus alumnes i prendria contacte

amb ells per a conèixer-los, per explicar-els-hi el funcionament del cicle i per elaborar conjuntament amb el grup, el pla general del curs, i la programació específica del primer quadrimestre. Es tractaria de començar a detectar interessos, afeccions, característiques del grup, dificultats.... Es a dir encetar la dinàmica del grup-base.

Durant la primera quinzena de setembre mentre no comencessin les classes, som partidaris que l'escola estigués oberta unes hores perquè els grups-base poguessin planificar alguna activitat que ajudés a unir el grup.

Un altra element a tenir en compte són els pares. Caldria que especialment a l'inici del curs hi hagués reunions amb els pares per explicar els objectius i el funcionament del cicle així com també el que farà cada un dels seus fills. Es important que els pares comprenguin el que fa en cada moment a l'escola, doncs moltes vegades una incomprensió repercuteix en la motivació i resistència de l'alumne per la pressió o comentaris de la família.

En aquest sentit els centres de recursos haurien de donar instruments pel treball amb la família. Les relacions escola-famílies haurien d'esser més normalitzades que a l'actualitat basades generalment en la por. Por de les famílies al poder del mestre i por del mestre a la sanció de la família, amb la qual cosa el mestre sol retraurer's davant de la família refugiant-se en posicions d'autoritat i de despreci al baix nivell cultural de moltes famílies dificultant encara més les relacions.

Mentre el primer cicle estigui enquadrat dins l'actual EGB es seguiria fent a la mateixa escola, però en la mesura que s'estructurés una etapa unitària dels 12 als 16 anys, som partidaris que existissin unes escoles secundàries específiques per aquestes edats, en edificis separats de l'escola bàsica.

## 2. L'organització del currícula escolar

El currícula escolar, està dissenyat per articular en un marc integrador varis tipus d'organització de matèries a diferents nivells, ritmes i opcions.



La unitat bàsica es l'assignatura programada en mòduls per als dos cursos que formen el cicle.

Aquesta programació es planificaria conjuntament entre el primer i el segon cicle, de manera que entre ambdós es definís per cada matèria, els mínims coneixements obligatoris per a tothom. Hi hauria matèries en les quals aquests mínims es podrien assolir ja a la fi dels dos cursos del primer cicle i, en canvi d'altres on no s'obtindria el nivell obligatori fins els primers quadrimestres del segon cicle.

L'organització curricular està basada en els principis següents:

- a) Ensenyament actiu. Totes les assignatures estan dissenyades per ser impartides amb una didàctica activa, en la qual l'alumne no és un espectador, sinó el subjecte actiu que construeix i elabora a partir dels materials i instruments a la seva disposició, els aprenentatges programats. Aquest és l'objectiu prioritari que s'ha d'aconseguir a totes les assignatures i a totes les ecoles.

- b) Ensenyament globalitzat, és a dir la integració de diferents aprenentatges en un sol objecte d'estudi, superant la divisió existent entre les assignatures. Seria bo arribar a la globalització general de tot el cicle, però això demana temps, planificació i recursos que s'han d'anar elaborant progressivament. Hi ha matèries que permeten una globalització més senzilla i altres que són més complexes. Hi ha professors i equips preparats per fer-ho i altres que necessiten un reciclatge per capacitar-se. Per això hem dissenyat diferents nivells de globalització. Cada escola podrà avançar més o menys en aquest terreny.
- c) Mínim de professors simultanis. Per passar del professor únic per curs, de l'etapa bàsica, a l'ensenyament especialitzat de tipus modular del segon cicle, cal un període transitori en el qual s'introdueixin els especialistes però, reduint el seu nombre al mínim possible. Tanmateix també ho exigeixen les característiques dels nois i noies d'aquestes edats, poc autònoms encara per assimilar un excessiu nombre de professors. D'altra banda la major profundització dels continguts es

colars necessita una certa especialització del professorat.

- d) Introducció de l'opcionalitat de matèries. El caràcter encara elemental dels aprenentatges, imposa que siguin generals i obligatoris per a tothom, però simultàniament cal introduir algunes opcionalitats temàtiques i del desenvolupament que responguin al procés de definició dels interessos personals del pre-adolescent. També serveix de transició al cicle posterior en el que l'opcionalitat és una de les bases per la definició de les sortides professionals.
- e) L'homogenització del grup d'aprenentatge. En principi no seria necessari l'homogenització dels grups d'aprenentatge doncs, és possible treballar a diferents nivells a l'interior de la classe, però en aquest punt, també hi ha matèries més favorables al treball heterogeni que d'altres i actualment pocs professors estan preparats per a fer-ho. Hem preferit seguir una línia més flexible establint diferents nivells d'homogenització.

A les assignatures que considerem més instrumentals, com les matemàtiques i la llengua proposem treballar amb grups homogenis, establint tants nivells

com sigui possible. En canvi a les assignatures més culturals, com les ciències naturals, la física, la història i la geografia.... proposem treballar amb grups semi-homogenis, és a dir, establint com a màxim dos nivells, amb ritmes i dificultats diferents. A les altres assignatures, educació física, activitats artístiques, els tallers monogràfics i especialment en el grup base el grup seria totalment heterogeni sense cap mena de distinció.

Amb aquests principis el curricula queda estructurat de la següent manera:

- 1) Les assignatures instrumentals. Les matemàtiques, la llengua catalana i la castellana, son les tres matèries que proposem incloure en aquest bloc. La seva programació seguiria un criteri modular seqüencial.

Entenem per modul un nombre reduït d'unitats didàctiques (una, dues, tres) referents a un gran tema (en alguns casos de temes molt curts se'n poden establir dos) d'una durada entre tres o quatre mesos de forma que globalment tractin un conjunt ample de coneixements d'una matèria.

Exemple, els trencats a matemàtiques, o bé l'oració a llengua.

Els mòduls del primer cicle podrien tenir una durada trimestral per facilitar la coherència de les unitats didàctiques.

La programació seqüencial, implica definir mòduls en el que cada un avança continguts nous que d'alguna manera suposen el coneixement dels anteriors. No es pot treballar un mòdul fins que no s'hagi superat l'aterior.

Aquest sistema s'adapta al caràcter de les matemàtiques i de la llengua, en els quals els coneixements s'articulen uns amb els altres i l'avenç en la matèria no és possible sino es consoliden els estadis anteriors. Un dels problemes que presenta l'actual organització d'aquestes matèries es que defineix uns temps fixes per aprendre cada un dels conceptes, transcorregut el qual es passa a un altre concepte. Els alumnes més lents o que presentin dificultats no arriben mai a dominar-los i no consoliden mínimament les estructures bàsiques del coneixement d'aquestes matèries, acumulant una "bola" cada vegada més gran, fins que

els condueix al bloqueig total per seguir estudiant.

Per superar aquesta dificultat hem definit temps variàbles per cada mòdul. L'estudiant que amb un trimestre no en tingui prou continuarà amb el mateix tema fins que el superi (veure esquemes següents). Per evitar que els grups es vagin distanciant, al seguir ritmes diferents, hem dissenyat els mòduls ponts per ajudar a recuperar el ritme a aquells estudiants amb retards conjunturals. Aquests mòduls repassarien els conceptes no apresos del mòdul anterior i introduirien conceptes del nivell següent. Difícilment un alumne no supera res d'un mòdul, sinó que en general domina unes coses i altres no.

D'aquesta manera, segons el rendiment obtingut cada trimestre, els alumnes podrien variar el seu nivell sense acumular durant tot un any el seu retard i haver de repetir un curs sencer.

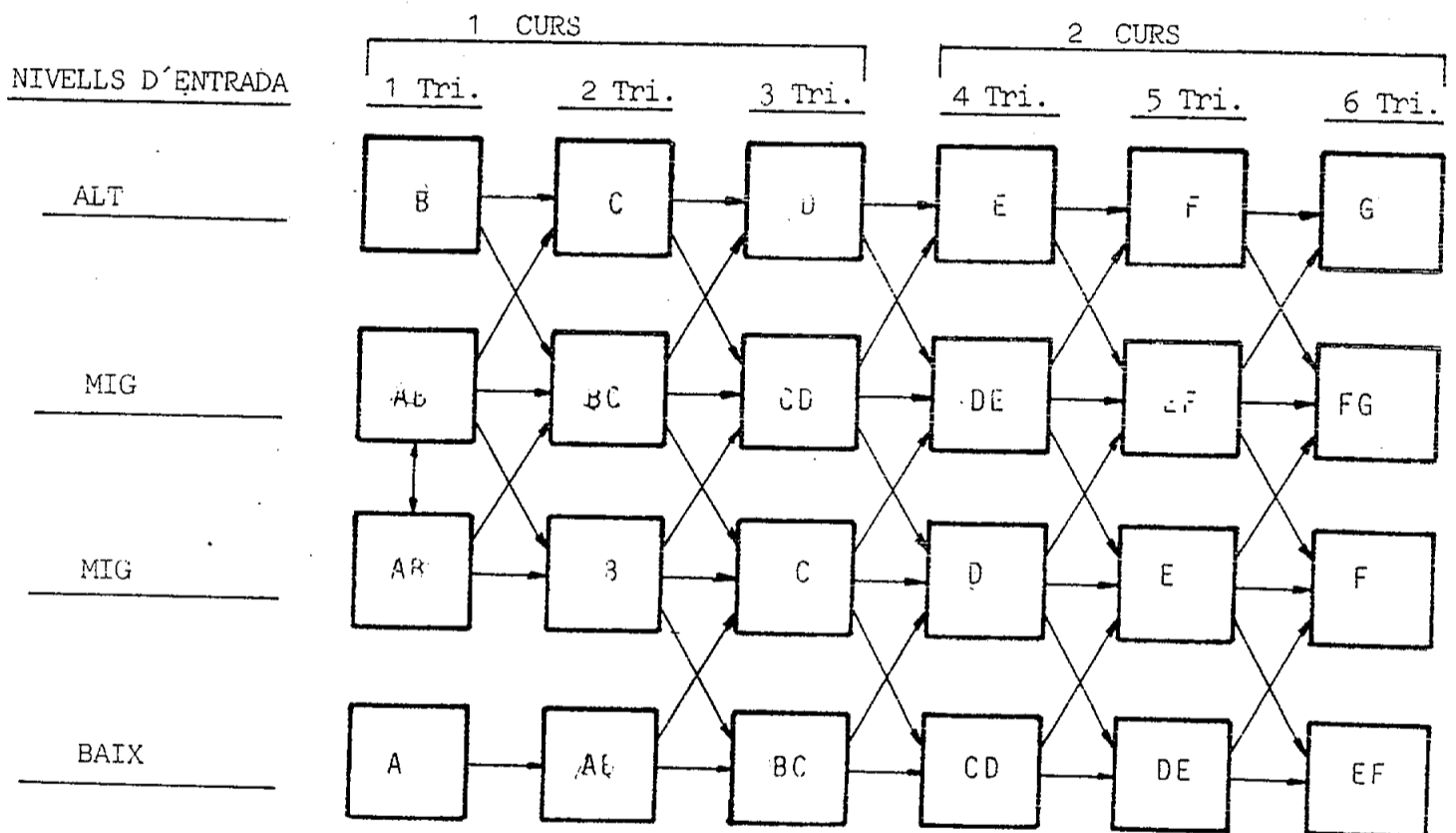
La planificació de la seqüència de mòduls, abastaria el primer i el segon cicles, de manera que quedessin definits els coneixements obligatoris que tot estudiant hauria de tenir en aquella ma-

tèria. Si examinem els continguts actuals de la segona etapa d'EGB, BUP i Formació Professional de primer grau, en les assignatures de matemàtiques i llengua creiem que superen el que hem definit com a estrictament necessari pel desenvolupament personal, social i professional. Hi ha temes que responen a una preparació cultural i a una qualificació professional més elevades i per tant, haurien d'entrar dins l'àrea d'opcionalitat del segon cicle.

Segons el tamany del centre i del nombre de grups que es formessin per cada curs, es podrien afinar més o menys els nivells i permetre una major flexibilitat. L'organització dels mòduls seqüencials és podria fer de diferents maneres. Per exemple:

Suposem que es programen sis mòduls trimestrals de matemàtiques (B,C,D,E,F,G) i un (A) que és de repàs dels nivells del cicle bàsic. En el gràfic següent es poden observar algunes de les combinacions possibles amb quatre grups per curs. Els alumnes que han superat bé el cicle anterior començarien amb el mòdul (B) els que ho han fet molt just, se'ls introdueix un mòdul (AB) que repassa breu-

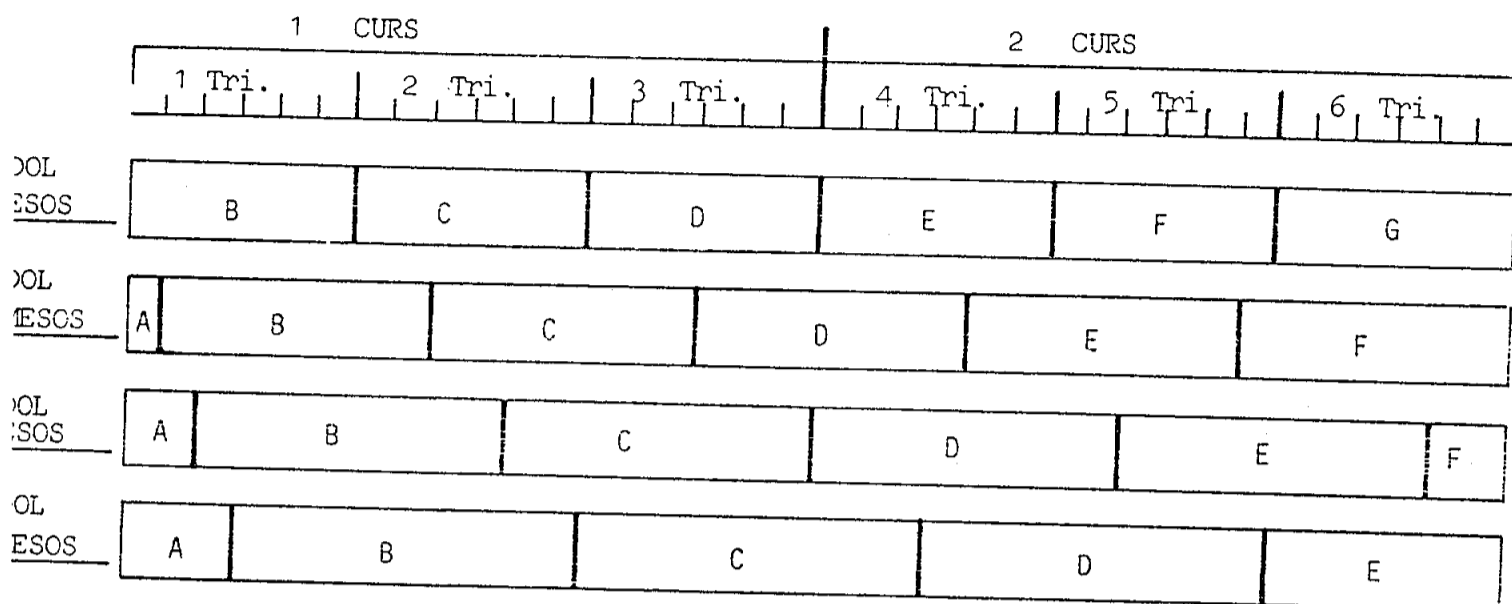
ment els conceptes anteriors i es centra en els elements del mòdul (B). I els alumnes que no han superat el nivell del cicle anterior, comencen amb un mòdul de repàs (A). En el primer exemple d'un centre amb quatre grups per curs, es suposa que la majoria d'alumnes comencen en el nivell (AB). Al final de cada mòdul, si l'han superat pugen al nivell superior, si el superen just, segueix en el nivell intermedi de repàs i introducció del nivell superior i sinó es queden en el mateix nivell.



Un altre criteri podria ésser, establint grups amb ritmes diferents de manera que els estudiants



al final de cada mòdul poguessin reestructu -  
 rar el seu nivell en funció de l'avaluació.



Aquests esquemes són teòrics i abstractes i per tant només serveixen per il·lustrar el possible funcionament modular seqüencial, però a la pràctica caldria tal com hem dit, refer els grups al final de cada trimestre i establir nivells intermedis i coordinar els diferents grups, de manera que no perdin el ritme i permetin l'intercanviabilitat dels alumnes, en cas que l'alumne pugui seguir un ritme o nivell superior. El principi en què es basen aquests esquemes és que durant el curs es puguin refer els nivells; existeixin nivells intermedis i no es repeteixin coneixements que ja s'hagin assimilats. La resta s'ha d'adaptar als diferents re

cursos que pugui mobilitzar cada escola buscant el sistema organitzatiu que vagi millor. Alguns d'ells que hem exposat o d'altres.

El fet d'organitzar aquestes assignatures de forma modular seqüencial, no vol dir que els grups siguin totalment homogenis. Sempre, tot grup es heterogeni, el que pretenem és reduir els límits de l'heterogenitat per tal de poder adaptar les didàctiques a les característiques de cada grup. Es tracta d'aconseguir un més gran rendiment del grup al ésser menors les diferències.

En aquestes assignatures no necessàriament s'han d'utilitzar mètodes globalitzadors, ja que això es podrà fer als tallers, com es veurà tot seguit. El bloqueig que tot sovint apareix en aquestes assignatures, per part d'un cert nombre d'alumnes, no és degut, tant a problemes específics amb les matemàtiques o la llengua sinó a problemes generals en el mecanisme d'aprenentatge i això precisa un tractament concret que es presenta en l'apartat d'avaluació.

En aquests casos les matemàtiques i la llengua adquireixen un doble valor pel professor com a eina

per desenvolupar les capacitats d'aprenentatge de l'alumne i com a continguts. Cal recordar que el jo ve als 12 anys ja domina -i en general és així- la mecànica de la lectura i l'escriptura i del càlcul elemental i per tant l'objectiu per aquestes matèries durant el cicle és el de desenvolupar la capa citat de comprensió escrita i expressió oral i de capacitat de resolució de problemes pels quals, haurà d'utilitzar cada vegada instruments de planteig i de càlcul més complicats. Per tant és nece saria l'existència d'un espai específic responsable del desenvolupament d'aquestes capacitats. Cosa que no implica -ans al contrari- que s'hagin d'utilitzar mètodes i didàctiques abstractes i teòriques per ensenyar matemàtiques i llengua. En aquest aspecte caldrà replantejar la didàctica d'aquestes matèries en funció dels objectius que acabem de mar car. Per aprendre a expressar-se i a comprendre, no hi ha millor manera que fent-ho, és a dir discutint, dialogant, llegint, analitzant continguts... sobre temes i qüestions que afectin la vida de l'es tudiant i per tant que el motivin. I per aprendre a resoldre problemes, la vida quotidiana ofereix mil oportunitats per enfrontar-se amb ells. Tant en una matèria com en l'altra existeixen experiències didàctiques que avalen aquesta orientació. Capacitats i continguts estan íntimament relacionats. Les capacitats obtenen a partir de treballar "d'una de

terminada manera" uns continguts. No són antagonics com moltes vegades s'ha suposat passant d'un extrem a l'altra sense matitzacions.

Aquestes assignatures han de tenir un temps per a treballar els conceptes, utilitzant en cada cas els mètodes més tradicionals de comprensió i memorització i un temps pel desenvolupament de les capacitats en contextes el més reals i vius possibles.

Els nivells inicials es decidirien en funció de la informació que aportés l'expedient de l'alumne. Per a completar aquesta informació es podrien realitzar algunes proves abans de començar les classes. Segons el resultat es col·locaria l'alumne en el seu nivell dins de cada matèria, així per exemple, un jove catalano-parlant que va bé de matemàtiques o llengua catalana podria anar a un grup avançat en aquestes matèries i en canvi anar a un grup endarrerit en llengua castellana o al revés. Una noia castellano-parlant podria anar a un grup avançat en la seva llengua materna i retardat en matemàtiques o llengua catalana.

- 2) Les assignatures-tallers. Les ciències naturals, la física, la química, la tecnologia, la geografia, la història, i el coneixement de la societat són les

assignatures que proposem agrupar en dos tallers globalitzats: un taller de ciències experimentals i un de ciències socials.

La fórmula seqüencial de les assignatures instrumentals no s'adapten tan bé als continguts d'aquestes matèries, ja que a partir d'un esquema inicial de l'articulació de les parts de la matèria i de la comprensió d'aquesta articulació és possible estudiar independentment uns temes dels altres sense que sigui necessari dominar-ne uns per passar als següents. La geografia, la història, les ciències naturals i la física que s'ensenyen a aquestes edats, es poden aprendre amb més o menys profunditat, però dins un mateix grau, el coneixement d'Europa no implica el d'Amèrica, o el de l'edat moderna, la prehistòria, o bé els mamífers, la botànica, o bé l'electricitat, la mecànica. Per tant en aquestes assignatures els nivells enlloc de definir-se verticalment (cada tema representa un nivell superior a l'anterior) es faran horitzontalment, (per cada tema es donarà a diferents graus de dificultat).

Al final de cada mòdul es redefiniran els nivells

decidint si un alumne del grup elemental pot passar al grup d'aprofundiment o al revés, si un alumne d'aquest darrer grup ha de passar a l'elemental.

Hem donat la forma de taller a aquestes assignatures per recalcar el caràcter pràctic i empíric que ha de presidir el seu ensenyament, utilitzant els mètodes del coneixement científic, com són l'experimentació, la classificació, l'anàlisi, l'observació directe..... Caldria doncs construir, manipular, elaborar els instruments necessaris per a l'aplicació d'aquests mètodes. D'altra banda l'objecte de coneixement d'aquestes matèries és complex i permet fàcilment integrar les diferents perspectives científiques a la globalització de l'aprenentatge, no solament de les diferents matèries que globalitzen dins de cada taller, sinó que permet també seguir treballant la llengua i les matemàtiques. De fet les escoles podran avançar més o menys en la perspectiva de la globalització segons les seves capacitats i recursos.

En el taller de ciències experimentals s'agruparien les ciències naturals, la física, la

química, la tecnologia i el dibuix. La programació es realitzaria per centres d'interès o projectes que integressin elements de les diverses branques científiques. Un centre d'interès podria tenir una durada de dos o tres mesos. No seria necessari que tots els centres d'interès globalitzessin totes les disciplines, cada un d'ells podria especialitzar-se més amb una o altra, tot incorporant elements interdisciplinaris. En canvi seria important que en quasi bé tots els centres d'interès s'hi programés una activitat tecnològica. Es a dir la construcció, manipulació o utilització d'elements tècnics necessaris per a executar un projecte.

La tecnologia en aquest cicle no pot ser una disciplina a part, en la qual els alumnes manipulen elements tècnics sense cap finalitat real, en abstracte, deslligada de qualsevol aplicació pràctica. La tecnologia com a activitat científica és tot el contrari, sols adquireix significació quan aplica coneixements científics per a resoldre problemes d'ordre pràctic. La tecnologia per la tecnologia no té altre sentit que el purament lúdic. Per tant sembla adient que l'aprenentatge d'aquesta disciplina es faci en el ma-

teix context. D'aquí que insistim en la forma de taller per organitzar aquests aprenentatges. Els estudiants han de conèixer aquestes disciplines científiques "fent" més que "empollant".

Tant les ciències naturals, com la física i la química permeten amb facilitat la construcció i manipulació d'objectes tecnològics útils per l'aprenentatge i que poden ser objecte en si mateixos també d'aprenentatges tècnics.

L'orientació que donem a la tecnologia implica superar el concepte de pre-tecnologia que avui s'està aplicant a la segona etapa d'EGB. En primer lloc cal separar la tecnologia del que és les manualitats artístiques. En segon lloc no confondre la tecnologia amb una certa manera d'entendre les manualitats més inspirada en els entreteniments de la "sección femenina" que en el concepte modern de tecnologia. I en tercer lloc l'aprenentatge tecnologia no pot estar supeditat als interessos o coneixements de cada professor.

Si en el taller de ciències experimentals s'han d'estudiar les plantes o l'electricitat o una reacció química, proposem que orientació tecno-



lògica consisteix en el disseny, càlcul i realització d'un herbolari, d'un arc voltaic, o dels instruments necessaris per a la reacció química, en la qual intervendran segurament diferents tecnologies, (de la fusta, del metall.... i diferents tècniques, llimar, serrar, pintar, soldar.....).

El taller de ciències socials integraria la geografia, la història i el coneixement de la societat actual. La programació d'aquest taller seria similar a l'experimental, també seguint mètodes de projectes o centres d'interès globalitzats. En agrupar aquestes assignatures en un taller, hem volgut insistir en el caràcter actiu, pràctic, em píric, científic que també ha de presidir el seu aprenentatge. Pot semblar a primera vista que el taller és més apropiat per les ciències experimentals, però nosaltres concebem que l'aprenentatge del medi tant físic com social, passat o present no pot fer-se d'altra forma que no sigui viscuda, construïda i elaborada pels mateixos alumnes, espe cialment en aquestes edats.

Estudiant els rius o les muntanyes, o la vegetació sense utilitzar els medis actuals per apropar-se a aquestes realitats (viatges, cartografia, me-

dis, audiovisuals, correspondència amb altres indrets....) o bé estudiar la història sense entrar directament en contacte amb les seves manifestacions, o bé estudiar la nostra societat sense viure-la creiem que és la pitjor manera d'aprendre.

Amb tot, volem evitar caure en un reduccionisme o experimentalista, segons el qual tan sols es podria aprendre allò que fos comprovable empíricament o experimentalment. Hi ha molts temes que difícilment podran comprovar-se per aquestes vies, ja sigui per raons econòmiques, de temps, de possibilitats... i tanmateix han d'ésser estudiats. El que pretenem és que l'orientació i la metodologia d'aquestes assignatures sigui també la que hem descrit.

Un altre component metodològic dels tallers, és el que hem afirmat en els objectius del cicle: el foment dels hàbits i mètodes científics en el pre-adolescent. La forma taller, ajuda a desenvolupar aquest objectiu. L'experimentació, l'observació, l'anàlisi documental, l'enquesta, l'elaboració i comprovació d'hipòtesis, la verificació de les dades, l'inquietut per la recerca..... són mètodes i tècniques que es poden desenvolupar tot observant uns insectes, un fenomen social, experimentant un

fenomen físic....

Els tallers tindrien aquesta vessant pedagògica d'ordre metodològic on l'estudiant aprendria a coneixer.. Això no vol dir que no es pugui fer en altres assignatures, sinó que distribuïm les responsabilitats pedagògiques.

El treball de taller permet una major heterogeneïtat del grup, per tant proposem que els tallers s'organitzin en grups semihomogenis. Es a dir que com a màxim es facin dos grups de nivells diferents, un elemental i un altre d'aprofundiment.

La major diversificació dels grups, en els coneixements bàsics de llengua i matemàtiques amb un treball més individualitzat, hauria de repercutir en una reducció de les diferències en els tallers.

La programació dels tallers hauria de fer-se, de la metixa manera que hem presentat les matemàtiques i la llengua, tenint en compte els dos primers cicles de l'ensenyament mitjà per tal de definir el conjunt de coneixements d'aquestes matèries que han d'ésser obligatòries per a tothom i que constitueixen el bagatge cultural que hom

creu necessari per a una persona del nostre món. Una vegada definits aquests mínims es distribueixen els elements de cada matèria en els diferents mòduls globalitzats de manera que no es repetissin conceptes i que es trobes el moment i el lloc més adient per globalitzar-los.

- 3) L'educació física i la creativitat. Aquestes dues matèries malgrat pertànyer a l'àrea obligatòria, introdueixen una opcionalitat per part de l'alumne, en triar els temes del seu interès.

Considerem l'educació física en un sentit ampli que abarca des de la gimnàstica tradicional, el ritme, l'atletisme i qualsevol altre esport com el futbol, basquetbol, judo....

A les escoles que hi hagués més d'un grup per curs, es podrien programar mòduls d'una durada quadrimestral (dos a l'any) en funció dels interessos dels alumnes de manera que poguessin escollir el tipus d'activitat que prefereixen practicar.

Introduïm l'assignatura obligatòria de creativitat, en un sentit més ampli que l'actual plàstica.

Creiem que és necessari que en aquestes edats tots els joves tinguin una educació artística i així su perar d'una vegada el vergonyós abandó que aquestes disciplines tenen en l'educació de les noves generacions del nostre país.

Proposem mòduls organitzats en tallers de quatre mesos (dos per any) que ofereixin diferents tècniques artístiques (dansa, plàstica, teatre, música..) Segons les possibilitats dels centres. En centres amb varis grups per curs, aquesta oferta podria ésser més àmplia i alhora els estudiants podrien escollir els mòduls que els agradessin més. Si les dotacions de l'escola no fessin apropiades, es podrien contractar amb centres especialitzats del barri o poble, tallers artístics en els quals poguessin participar els estudiants. En aquest cas l'escola seguiria essent el responsable del seguiment i avaluació del rendiment de l'alumne.

En els municipis o zones on no hi haguessin instal·lacions d'aquest tipus els Ajuntaments podrien col·laborar amb la creació o promoció d'escoles d'art, centres cívics o altres tipus d'entitats en les quals es poguessin realitzar aquestes activitats.

Som partidaris d'una oferta artística diversificada perquè creiem que la sensibilitat creativa i artística es pot conrear des de totes les diferents arts i par tant no imposen una tècnica concreta com podria ésser introduir una assignatura obligatòria de música. D'altra banda la sensibilitat artística exigeix un respecte als interessos de la persona. Difícilment es podrà treballar la sensibilitat musical d'un estudiant que no s'hi sent motivat i que en canvi prefereix la dansa.

- 4) L'àrea opcional. Hem dit que en aquestes edats cal començar a canalitzar els interessos i motivacions del pre-adolescent. Fins ara totes les assignatures les hem plantejat obligatòries per a tothom, perquè constitueixen el cos central dels coneixements bàsics, ara introduïm dues assignatures opcionals els tallers monogràfics i l'idioma estranger.

Si incloem l'idioma estranger en l'àrea opcional no és perquè considerem poc important aquesta matèria o bé perquè creiem que en aquestes edats no s'hagi ja d'introduir l'aprenentatge d'un altre idioma, si no que donades les dificultats que presenten molts nois i noies en el domini dels elements bàsics de la pròpia llengua, ens sembla que no es pot intro-

duir un altre idioma quan encara no es domina el pro  
pi. A Catalunya aquesta qüestió s'agrava per l'apre-  
nentatge simultanis de la llengua castellana i la ca  
talana. L'opcionalitat per l'idioma vol dir que fins  
que l'alumne no hagi superat uns determinats nivells  
de llengua castellana i catalana no podrà iniciar  
cap mòdul de l'idioma estranger que l'interessa.

Els mòduls d'idioma s'organitzarien seguint el model  
seqüencial de les assignatures instrumentals, tal com  
es fa en els diferents centres que es dediquen a l'en  
senyament d'idiomes.

Amb els tallers monogràfics hem planificat una acti-  
vitat opcional i lliure per l'estudiant, dirigida a  
donar cabuda a aquells temes que comencen a centrar  
la seva atenció i que no formen part de la programa-  
ció del cicle. Aquests tallers podrien ser projectes  
o centres d'interès totalment globalitzats o no en-  
torn d'un objecte d'estudi d'una durada d'un trimestre,  
programats a partir dels interessos dels estudiants.  
Segurament part d'aquests interessos giraran entorn  
de camps professionals, originant tallers com per  
exemple informàtica, cuina, mecànica de l'automobil,  
fotografia, mecanografia.... o a altres tipus d'intes-  
sos més generals: les guerres, la sexualitat, l'astro

logia, la màgia.....

En el primer cas els tallers juguen també el paper d'iniciació a la orientació professional. Es tracta de facilitar la projecció dels interessos temàtics del pre-adolescent en un moment que comença a definir-los. Aquests tallers també podrien contractar-se a especialistes exteriors a l'escola o realitzar-se en centres especialitzats municipals. A vegades serà difícil satisfer amb recursos propis les iniciatives dels estudiants.

Aquests tallers voluntaris formarien part igualment dels criteris d'avaluació del treball escolar de l'estudiant. La decisió de participar en un taller o no, caldria prendre-la de comú acord l'estudiant i el seu tutor

- 5) El grup-base. El cinquè element del curricula estaria format per les activitats del grup-base com espai de síntesi i aplicació dels continguts apresos a les assignatures instructives. Per la inportància del grup base hi dedicarem un apartat específic.

Resumint, el curricula que proposem articula diferents elements adaptats als objectius que pretén el cicle. Una part obligatòria i una part lliure. Compagina grups ho-



mogenis de treball a les matemàtiques i llengua; grups semi-homogenis als tallers experimental i de ciències socials; i grups heterogenis en l'esport, la creativitat, els tallers monogràfics i sobretot en el grup-base. Integra diferents tipus d'organització curricular: mòduls seqüencials per les assignatures instrumentals; tallers a diferents nivells de dificultat; compaginar matèries globalitzades i d'altres compartimentades per assignatures; programar treball individualitzat i treball grupal.

Com exemple de possible distribució horaria de les diferents matèries sense que impliqui una versió definitiva sinó a tall totalment orientatiu es pot veure el següent quadre:

Matemàtiques	tres hores setmana
Llengua Catalana	tres " "
Llengua Castellana	tres " "
Idioma estranger	tres " "
Taller ciències experimentals: ciències naturals, física, química, tecnologia, dibuix	tres " "

Taller ciències socials geografia, història, co - neixement societat.	tres hores setmana
Tallers monogràfics	dues " "
Educació física	dues " "
Activitat artística	tres " "
Activitats grup-base	cinc " "

Com es pot observar proposem un allargament de l'ho-  
rari setmanal a trenta hores, és a dir sis hores  
diàries. De fet és l'horari que avui està fent qua-  
si bé tot l'ensenyament privat.

### 3. El grup-base

El plantejament curricular que hem fet, precisa d'un  
complement que faci de receptacle dels aprenentatges  
realitzats i que coordini i tutoritzi el treball de  
l'alumne, i que integri tots els elements curricu -  
lars entorn d'uns objectius pedagògics coherents.

El grup-base és el grup que integra els diferents  
aprenentatges de l'alumne, que integra i cohesiona  
el grup entre si, que integra l'alumne a la dinàmi-  
ca escolar i que integra l'escola al medi que l'en-  
volta.

Si preferim que la instrucció escolar s'organitzi de forma més individualitzada a diferents ritmes, nivells, grups.... és perquè ho enllacen tot en una instància que globalitza l'educació general de l'individu.

Creiem que la instrucció escolar s'ha de situar en el seu lloc, i desmitificar el paper que se li otorga actualment dins l'escola. Això no vol dir que calgui exigir menys, o que s'hagin de baixar nivells o que no tinguin importància els continguts acadèmics, sinó al contrari creiem que aquesta exigència i aquests nivells poden augmentar, a condició que s'englobin en una concepció més global de l'educació. Conèixer per conèixer no té cap sentit, si descartem els aspectes lúdics que tenen una significació pròpia. Si en aquestes edats els nois han d'estudiar és perquè es formin com a persones, sàpiguen aplicar aquests coneixements i madurin personalment.

Els sistemes educatius actuals obsessionats pels rendiments instructius, no contempen espais ni recursos que facilitin aquesta concepció global de l'educació, i com més augmenta l'edat de l'alumne la instrucció ho acaba invadint tot.

Per nosaltres, el grup-base és aquest espai educatiu que fora de la tensió instructiva, ofereix els recursos necessaris perquè l'alumne integri els aprenentatges realitzats a la seva evolució personal.

Concebem el grup-base com un grup estable durant tot el cicle. Si els dos cicles es realitzessin en un mateix centre de secundària de 12 a 16 anys, el grup base seria el mateix durant tot el període.

En el cas que es detectés que algun noi no s'integra en el seu grup-base o bé que el grup no acaba de funcionar es podria pensar en una reestructuració del grup.

La composició del grup seria heterogènia, respectant les relacions de coneixença, d'identitat, d'origen dels alumnes. Per tant no seria un grup classificat segons l'aptitud o el rendiment escolar, sinó tot el contrari, seguint criteris el més "naturals" possible.

Al front de cada grup base hi hauria un tutor.

El grup base realitzaria les següents funcions:

- a) Seria el grup estable de relació entre els alumnes i, d'identificació individual i col·lectiva dins l'escola.
- b) En el grup base es realitzaria el seguiment del treball escolar de l'alumne. El tutor del grup seria el responsable d'aquesta tasca. A l'inici del curs el tutor de comú acord amb l'alumne seria qui establiria les classificacions dels nivells de pertença. Al final de cada mòdul tractaria amb l'alumne els resultats i decidirien si cal canviar la classificació inicial. Si apareguessin problemes durant el curs, el tutor coordinaria les recuperacions. Organitzaria i supervisaria el temps d'estudi lliure de l'alumne.
- c) En el grup base s'hi faria l'orientació escolar i professional de l'alumne. En el primer cicle creiem que l'orientació professional ha de dirigir-se més aviat a despertar interessos i motivacions que no pas a consolidar sortides professionals.

Pel que fa a l'orientació escolar, l'alumne hauria de tenir una mena de quadernet on, de forma gràfica, tingués descrit tot el sistema curricular dels cicles de l'ensenyament mitjà, així com les sortides, per poder conèixer amb claretat totes les possibilitats que té. En cada moment l'alumne hauria de saber la seva situació escolar i les opcions que pot prendre

En aquest quadernet l'alumne podria anar inscribint el seu currículum a mesura que anés superant els diferents mòduls.

- d) El grup base seria l'unitat bàsica d'organització i participació a la vida d'escola.
- e) A través del grup base s'organitzaria la relació de l'alumne i de l'escola amb l'entorn social. Es a dir es programarien tres o quatre activitats que tingués sin una projecció externa a l'escola, ja fos per la participació en activitats o aconteixements socials del barri o municipi o la realització d'activitats pròpies dirigides cap a l'entorn. En aquest primer cicle ens decantem per utilitzar més la primera via i, en canvi centrar-se en la segona, al cicle següent.

En aquestes activitats es valorarien, la responsabilitat, la capacitat de gestió i organització, la capacitat d'autonomia i independència personal, la capacitat de relació, l'esforç personal.... Aquests serien els criteris a seguir per l'avaluació de les activitats del grup base i que s'incorporarien a l'avaluació general de l'alumne.

El tutor d'un grup base, hauria de tenir una formació

específica en el camp de la pedagogia o de la psicologia del mateix nivell universitari que la resta de professors i, hauria de poder dedicar-se en exclusiva a aquesta tasca. Es a dir, hauria d'esser un professor que només fes de tutor durant un període determinat (per exemple dos o quatre anys) o bé que no dongués cap classe instructiva al grup.

#### 4. L'avaluació

L'avaluació general del cicle no oferiria problemes si, es contemplés unitàriament, els dos primers cicles en un mateix centre des dels 12 fins als 16 anys. Una certificació dels resultats obtinguts a l'avaluació de cada una de les assignatures seria suficient. De la mateixa manera que avui es passa del primer al segon cicle d l'EGB.

Mentre duri l'actual estructuració de l'EGB i, el primer cicle de l'ensenyament secundari s'hagi de fer dins del seu marc, caldria estudiar les fórmules administratives per a superar la dualitat de títols i amb un simple certificat fos suficient per a entrar al cicle següent.

La Certificació dels resultats obtinguts en el pri-

mer cicle serviria com a punt de partença al segon cicle, ja que com hem dit els continguts han estat programants de forma conjunta. Per tant, el noi que encara no hagués arribat a uns certs mínims o portés un cert retard, encara tindria dos anys més per a completar la seva formació bàsica.

Ja hem vist com cada mòdul té la seva pròpia avaluació. En les assignatures amb mòduls seqüencials, l'avaluació determina si una persona pot avançar de nivell o no. En cas negatiu, tal com hem explicat, repetiria un mòdul de repàs i, en la mesura del possible, s'introduirien conceptes del nivell superior. De tota manera, som partidaria de tractar els problemes desseguida que sorgeixen i no esperar al final del mòdul. Si es detecta que un noi va malament en un mòdul, el professor li confeccionaria un programa individualitzat de recuperació o de suport per tal que aquest alumne tingui un reforç i no acumuli el dèficit fins al final. Aquest programa estaria supervisat pel tutot que es cuidaria que es dugués a terme.

Per exemple, un alumne que va malament en una o les dues llengües, com que no podria començar l'idioma



estranger, tindria fins a tres hores setmanals buides per a seguir el programa individualitzat de reforç. Amb aquest sistema, segurament s'evitarien moltes avaluacions negatives i l'alumne podria seguir millor el ritme general.

Si en canvi l'alumne va bé en les llengües i coixejà en matemàtiques, podria utilitzar-se el temps opcional lliure per al programa de recuperació.

El nivell obtingut en acabar el primer cicle, configuraria el nivell de partença del segon.

Es important que ja des de l'inici del primer cicle els tutors promoguin una consciència global dels dos cicles a l'estudiant, ja que un fort retard en els nivells del primer cicle influiria pràcticament en les possibles sortides escolars i professionals del segon cicle.

L'avaluació dels tallers tindria conseqüències diferents. Quan es detectés que un alumne no segueix un mòdul d'un taller, se li confeccionaria també un programa de reforç individualitzat que guiaria el tutor. Però si amb tot, no superés l'avaluació del mòdul passaria igualment al mòdul següent i se

li establiria un programa de recuperació. En el cas que el mòdul fos de nivell d'aprofundiment, passaria al següent en el nivell elemental, i si fos d'aquest nivell hi continuaria. A final de curs, si es veïés que l'alumne encara no ha superat la majoria de mòduls d'un taller i el seu nivell és molt baix no podria matricular-se el curs següent, a mòduls d'aquell taller fins que hagués superat les recuperacions.

Els tallers monogràfics, també serien avaluats i formarien part de l'expedient acadèmic de l'alumne. En cas que no es superés un taller d'aquest tipus, figuraria a l'expedient, l'avaluació obtinguda, però no es repetiria el mòdul. El mateix passaria amb l'educació física i amb l'activitat artística.

Resumint, els criteris que hem seguit són els següents. Actuar amb programes individualitzats de reforç desseguida que es detecta un problema en l'alumne. Repetir tan sols allò que no s'ha assimilat. Evitar que el retard en els aprenentatges comporti una desintegració respecte al grup. En cap cas un alumne canviaria de grup-base degut als resultats a les avaluacions de les diferents matèries.

l'avaluació de cada mòdul hauria de realitzar-se segons els objectius fixats, que inclourien, tant els continguts com les capacitats i aptituds que pretén desenvolupar. Al començar el curs l'estudiant hauria de conèixer els criteris d'avaluació de cada mòdul i els continguts que se li exigiran

Les activitats realitzades dins els grup classe, seran igualment avaluadores segons els objectius marcats per cada activitat. Ja hem dit que en aquestes activitats dirigides cap a l'entorn de l'escola, es tractava de desenvolupar la capacitat de gestió, de realització pràctica, de responsabilitat, d'autonomia personal.....

Al final de cada curs i especialment al final del cicle, el tutor confeccionaria un informe de cada estudiant on detallaria els trets que ha observat, de l'evolució personal i acadèmica de l'estudiant tot definint els diagnòstics psico-socials. Seria més aviat un resum pautat del treball realitzat entre el tutor i l'estudiant, en la tasca d'orientació i seguiment realitzada durant l'any o bé tot el cicle.

Per a la realització d'aquest informe, el tutor hauria de sintetitzar també les relacions mantingudes durant tot el curs amb els altres professors de l'alumne, i així representar la situació general de l'estudiant i la feina que ha realitzat.

Aquest informe, o com a mínim una versió d'ell seria entregat a l'estudiant i discutit amb ell.

##### 5. Els programes i les metodologies

El plantejament curricular que fem, implica una reestructuració dels programes i metodologies que actualment s'imparteixen. En primer lloc suposa modular tots els programes actuals agrupant els continguts en unitats didàctiques, centres d'interès, projectes... per tal de definir els mòduls de cada assignatura.

En segon lloc suposatambé una reformulació dels continguts, en funció dels objectius marcats en el cicle i dels pressuposits teòrics que hem formulat. Es a dir coneixements més útils, més pràctics, menys abstractes, més sintètics, més globalitzats....

En tercer lloc, significa noves metodologies i didàctiques d'aprenentatges. Hem donat molta importància

en aquest cicle, als mètodes i hàbits de coneixement i estudi i a la necessitat d'una pluridimensionalitat de les didàctiques. Tot això ha d'incorporar-se a les metodologies. Les directrius generals dels programes obligatoris del cicle haurien de ser uniformes per tota la població i presentats des de l'administració.

A partir d'aquí cada escola confeccionaria els mòduls i les programacions de les àrees obligatòries mes adaptables a la seva realitat. Aquestes programacions caldria que fossin homologades per l'administració.

La reorganització de les programacions, precisa d'un recolzament eficaç i seriós als mestres i a les escoles, que no es pot improvisar d'un dia per l'altre. L'existència d'uns centres de recursos municipals o comarcals es bàsica per aquesta tasca. Són aquests centres els que haurien d'elaborar i oferir el suport necessari, amb elements formatius i amb recursos materials i didàctics, per tal que els mestres poguessin dur a terme amb un mínim de garanties la reforma curricular. Fins que això no estigui assegurat no creiem que es pugui començar a aplicar la nova reforma. Cal evitar decididament la imposició

d'uns programes nous, materialitzats en uns llibres de text que, les editorials en la cursa pel mercat, improvisen en uns mesos i uns mestres que no saben com utilitzar els nous programes i acaben fent el mateix de sempre o improvisant el que poden.

El centre de recursos i les escoles del municipi, haurien de treballar quasi bé durant tot un curs per l'e laboració de les noves programacions, per tal de tenir-ho tot a punt a l'inici del curs següent.

El sistema modular precisa una programació estricta i una coordinació, efectiva entre els diferents programes i els professors. Ha d'existir una estreta col.laboració entre els professors que donen una mateixa matèria per tal d'establir trimestralment els nivells i fer possible la intercanviabilitat dels alumnes en cas de reorganització.

D'altra banda, també és necessària un bon treball en equip, entre les diferents matèries, especialment entre els professors de les assignatures instrumentals i els altres, per aconseguir que pel que fa als mecanismes bàsics del càlcul i de la llengua s'exigeixin i es treballin totes les assignatures.

## 6. El professorat

El professorat adequat per aquest cicle obeiria a tres perfils distints:

- a) El professor especialista. Es a dir, el professor especialitzat en unes matèries determinades, podria tenir dos orígens: o bé ser un mestre (titolació de les Escoles Normals) que hagi seguit una especialització concreta o bé un llicenciat que tingui una formació pedagògica. En el primer cas, aconsellem un més gran aprofundiment de les actuals especialitzacions de les Escoles Normals i, en el segon lloc una reformulació dels actuals CAPs. Com que bàsicament no es tracta de crear nou professorat, la qüestió no està tan, en les preparacions d'entrada sinó en un reciclatge dels actuals professors. El reciclatge hauria d'anar en dues direccions: aprofundiment dels continguts especialitzats i formació pedagògica.

Creiem que s'ha de reduir el nombre d'especialistes al mínim possible, per aixó proposem que el professor de matemàtiques sigui el mateix que el del taller de ciències experimentals i que el professor de llengua catalana i castellana sigui el mateix o bé que el d'idioma estranger o bé que el del taller de ciències socials.

Es a dir seguim com a criteri d'especialització del professorat el clàsic de ciències o lletres, introduint en el cas de les lletres, una possible distinció entre llengua i ciències socials, segons les possibilitats del professorat.

En el cas de les llengües, caldria evitar la pràctica usual, que qualsevol professor dóna aquestes matèries, encara que no tingui coneixements consistents de l'idioma que imparteix.

Segons les característiques del professorat de cada escola es distribuïran les assignatures. Pot ser que hi hagi professorat castellano-parlant que encara no domina el català i que té coneixements d'un idioma estranger, o al revés un catalano-parlant amb coneixements d'idiomes, en aquest cas el professor del taller de ciències socials podria ser el que dóna llengua castellana. O bé el cas, que sigui el professor de ciències socials el que sapiga un idioma i, per tant les dues llengües les doni un mateix professor.

Per tant els professors s'haurien d'especialitzar amb àrees, però no en una sola matèria, així, el professor tindria mes hores de classe i reduiria el nombre de grups amb la qual cosa podria conèixer millor els estudiants.



S'haurien d'estabilitzar els equips de professor i les distribucions d'assignatures, a fí que un professor pogués donar un conjunt de matèries com a mínim uns 3 o 4 cursos. El canvi de matèries s'hauria de preparar amb un curs d'antelació, alliberant algun temps de treball per poder-se dedicar a la programació dels mòduls.

- b) El tutor. Hauria d'ésser o bé un mestre o bé un pedagog o psicòleg. En aquest cas, és difícil guiar-se per les titulacions perquè pràcticament no informen de les capacitats que haurien de desenvolupar aquests professors. Per això proposem, que a cada escola el tutor sigui un voluntari que agafi el compromís, per un mínim de dos a quatre anys de dedicar-se als grups base i que es programi per part del centre de recursos de la zona, un suport adequat.

Insistim en que el tutor es dediqui exclusivament a la tutoria perquè és una tasca molt delicada que no tothom està preparat per realitzar i, d'una gran responsabilitat per la influència que pot tenir sobre l'alumnat. Per tant, cal exigir una certa "vocació" i una certa capacitat. En segon lloc perquè el paper que hauria de jugar el tutor com a recurs i suport a l'alumne es contradiu molt freqüentment,

a la pràctica real, amb la del professor, que juga més el paper de l'autoritat. Si no és en equips d'escola molt cohesionats i amb plantejaments pedagògics molt avançats, el confondre els dos papers seria segurament negatiu per la funció tutorial, que acabaria diluint-se i desviant-se dels objectius previstos. En tot cas podria ésser un professor que no dongués cap classe al grup que tutoritza. Som conscients que la separació entre professor i tutor pot conduir a una separació entre instrucció i pedagògia. Però justament aquest és un dels objectius que paulativament s'han d'aconseguir amb la nova dinàmica dels equips educatius que suposa la reforma que proposem. En aquest camí la figura del tutor pedagog pot ser d'una gran utilitat pels claustres de professors.

En tercer lloc perquè el tutor és també un animador del grup base amb una part de treball molt informal i molt "d'arremangar-se les mànigues". Cosa que no tots els professors saben fer ni estan disposats a fer.

c) L'especialista contractat. En aquells casos en que no hi hagués el professorat adequat en un centre,

per a realitzar els tallers monogràfics o l'educació física o les activitats artístiques, es podrien contractar especialistes de fora de l'escola per la realització d'un mòdul concret. O bé, l'assistència dels alumnes als centres especialitzats en aquest tipus de cursos.

L'aplicació de la reforma del primer cicle., com en general tota la reforma de l'ensenyament secundari, exigeix una dedicació prioritària al reciclatge del professorat. El paper dels centres locals de recursos és fonamental en aquesta tasca, ja que no es tracta que els professors segueixin cursos teòrics, abstractes, sobre temes pedagògics sinó d'ajudar als professors a reorganitzar el seu treball i a resoldre els problemes amb què es troben en la seva feina diària.

Un altre aspecte del reciclatge del professorat que cal tenir present és la seva salut mental. L'ensenyament és una professió que produeix un fort desgast personal. En les condicions que s'exerceix actualment i amb els problemes que s'acumulen a les escoles, és font de fortes tensions en el professorat. Avui a la gran majoria de claustres es pot observar "nivells de frustracions, de bloquetjos, d'angoixes, de tensions superiors als

màxims recomenables per què una escola pugui funcionar amb unes certes garanties de qualitat.

El professor necessita un suport amb el qual poder treballar les dificultats que se li presenten. A les programacions dels CAPs o dels Centres de recursos caldria introduir aquesta dimensió de l'activitat docent.

En aquest sentit caldria dirigir i orientar els esforços a consolidar equips estables a les escoles, que treballessin de forma coordinada i col·lectiva per tal d'afrontar les problemàtiques de cada centre.

## 7. Els centres

Hem defensat que el primer i el segon cicle s'imparteixin en uns centres específics diferents dels centres del cicle bàsic. De fet és una conseqüència de la concepció de l'ensenyament mitjà que hem explicat. Tan per la coherència entre els dos primers cicles de l'ensenyament mitjà, com per les característiques dels alumnes que atenen, com per les necessitats d'espai i d'infraestructura que es necessita, és necessari disposar d'uns centres especialment dissenyats per aquestes etapes. La con

figuració de centres que abarquin menys diferències d'edats que els actuals vuit cursos d'EGB, permet: per una banda una dinàmica més coherent d'escola, en la mesura que és més fàcil planificar activitats on participin en igualtat de condicions tots els membres de l'escola. Per altra banda possibilita també que hi hagi més grups per cada curs, qüestió que en el nostre plantejament modular facilita la flexibilitat i una major opcionalitat curricular.

El tamany apropiat dels centres seria entre tres o quatre grups per curs, és a dir entorn dels 360 o 480 alumnes per centre.

La implantació dels centres hauria d'obeir a una plnificació territorial, és a dir que cada unitat poblaclional mínima (aproximadament 10.000 h.) tingués el seu propi centre d'ensenyament mitjà.

Els centres que actualment estarien més preparats per adaptar-se al nou ensenyament mitjà, serien segurament els Instituts de Formació Professional perquè tenen un equipament mínim amb tallers i són en la seva immensa majoria de recent construcció. En aquests centres caldria introduir algunes reformes per tal de permetre una utilització més multidisciplinar dels tallers, però quant a la resta no caldria fer gaires modificacions.

EL  
SEGON  
CICLE  
DE  
L'ENSENYAMENT  
MITJA

---

El segon cicle de l'ensenyament mitjà és el que agafaria els nois al final del primer cicle, dels 14 fins als 16 anys i complementaria l'escolarització obligatòria de tota la població.

Aquest cicle substituiria a l'actual Formació Professional de Primer Grau i als dos primers cursos del BUP, unificant-los en un únic cicle educatiu.

### 1. L'accés al cicle

En acabar el primer cicle tant els pares com els alumnes haurien de rebre una informació sobre el segon cicle, especialment en cas que els dos cicles es fessin en centres diferents.

Pensant en centres específics d'ensenyament secundari el pas al segon cicle es faria automàticament per part dels alumnes que haguessin acabat el primer cicle. Els alumnes que haguessin de repetir algun mòdul dels tallers passarien igualment amb el seu grup-base encara que en aquella assignatura no podrien matricular-se de mòduls del segon cicle fins haver superat els del primer.

Si el primer cicle es realitzés en els centres d'EGB, caldria aegurament major informació sobre l'alumne que el que presentés l'expedient acadèmic. Aquesta informació es podria obtenir de la mateixa manera que hem proposat

en el primer cicle: pels contactes preliminars amb el tutor i amb possibles proves a títol totalment informatiu. Tant en el primer cas com evidentment en el segon caldria reformular el grup-base. En el primer cas, som partidaris de conservar el mateix grup però canviar el tutor i en el segon caldria organitzar un nou grup-base respectant sempre que això fos possible la composició anterior.

En el segon cicle, la tasca preliminar del tutor durant el mes de setembre abans que comencin les classes, adquireix més importància, ja que aquest cicle permet un més alt grau d'elecció i defineix de fet les sortides escolars i professionals de l'estudiant. Per tant cal aprofundir més en els interessos i motivacions de l'alumne per orientar el seu curricula cap un sentit o un altre tenint en compte el seu expedient acadèmic i les seves possibilitats.

L'alumne i el tutor de comú acord haurien d'establir les grans línies de pla de treball dels dos anys i el conjunt de mòduls als quals es matricularia durant el primer quadrimestre.

En funció de les aspiracions professionals del jove, del seu interès en seguir estudiant després del segon cicle i dels mòduls que necessités per entrar en les es



pecialitats del tercer cicle, el jove hauria de seguir unes determinades estratègies curriculars.

En aquesta etapa caldria assessorar d'alguna manera els pares a la decisió sobre l'estratègia curricular a seguir pel fill. Per exemple, una vegada feta una primera discussió amb el fill, concertar una reunió amb els pares per pendre la decisió final.

## 2. L'organització del currícula escolar

L'unitat bàsica del currícula és l'assignatura modular. Aquest tipus d'assignatura tindria les característiques següents:

- La durada hauria d'ésser inferior a un curs acadèmic, entorn dels quatre mesos. L'interès de la divisió de les assignatures actuals resideix en donar més coherència i unitat als coneixements, facilitar la flexibilitat i l'opcionalitat dels mòduls, així com també possibilitar que tots els alumnes superin positivament els mòduls i hi fagi una millor adaptació als ritmes personals d'evolució.
- Els diferents mòduls d'una branca científica haurien d'ésser coherents i obeir a una programació unitària. Els criteris de divisió dels mòduls podrien ésser diversos: per grans temes (vertebrats, a les ciències naturals; geometria, a la matemàtica), per períodes histò-

rics (a la literatura, història); per nivells (bàsics o d'aprofundiment), per zones geogràfiques (a la geografia, literatura, història); per criteris lògics de processos d'aprenentatge o de centres d'interès. També es podrien assajar temes multidisciplinaris entorn d'una unitat temàtica.

- Les matèries que formarien els mòduls podrien agrupar-se en els següents departaments:

a) Literari: llengua catalana, castellana, idiomes estrangers, literatura, llatí, grec....

b) Ciències naturals: matemàtiques, física, química, biologia, botànica, informàtica, dibuix....

c) Ciències socials i humanes: història, geografia, dret, sociologia, economia, antropologia, psicologia, demografia, política, filosofia, mecanografia, comptabilitat...

d) Educació física: dansa, esport, gimnàstica, tècniques sanitàries...

e) Artístic: expressió corporal, teatre, cinema, pintura, escultura, música, cant...

L'organització dels mòduls en aquest cicle és diferent

del primer cicle. El curricula es constituiria entorn de tres àrees: l'àrea obligatòria, l'àrea opcional i l'àrea lliure.

A) L'àrea de mòduls obligatòris: aquesta àrea estaria formada per aquells mòduls obligatòris per a tothom, continuació del primer cicle i que defineixen aquells coneixements que es creuen necessaris per el bagatge cultural d'una persona adulta en relació al medi en el qual viu. De fet són els coneixements mínims que hauria de tenir tot jove que no continués estudiant en finalitzar el cicle.

La determinació del nombre de mòduls obligatòris per cada un dels departaments que hem assenyalat, caldria fer-la en el moment que s'elaboressin les directrius generals de les programacions dels dos cicles, per part de l'administració educativa.

Els mòduls obligatoris del departament literari serien la continuació de la seqüència dels mòduls de llengua catalana i castellana del primer cicle. Els del departament de ciències naturals serien la continuació dels de matemàtiques i del taller de ciències experimentals. Els del departament de ciències socials i humanes continuació del taller del mateix nom. Els de

tecnologia, continuació del taller de ciències experimentals. Els mòduls d'educació física serien considerats tots obligatòris durant els dos cursos del cicle. Els d'activitats artístiques seguirien la programació del primer cicle.

Analitzant els programes actuals de Formació Professional i de BUP, aquesta àrea podria hipotèticament ocupar el primer o els dos primers quadrimestres del cicle. Aproximadament i com a proposta podrien considerar-se obligatòris, de dos a quatre mòduls del departament literari, un o dos del de ciències naturals, un o dos de ciències socials i humanes, quatre d'educació física, dos de tecnologia i un o dos d'artístics. Un total de 12 a 16 mòduls.

Aquests mòduls obeirien a una programació conjunta amb els mòduls del primer cicle, de manera que ambdós constituïrien un sol bloc d'aprenentatge. Per cada assignatura caldria calcular el nombre de mòduls obligatoris. En funció d'aquesta decisió hi hauria assignatures que en el segon cicle encara tindrien mòduls obligatòris i d'altres que potser no faria falta.

Si en el segon cicle encara hi haguessin mòduls obligatoris de llengua catalana, castellana i matemàtiques, l'estudiant s'iniciaria en el nivell següent del que

hagués acabat en el primer cicle, continuant amb el mateix plantejament de mòduls seqüencials.

La resta de mòduls obligatoris dels departaments de ciències naturals i de ciències socials i humanes es dissenyarien a diferents nivells de dificultat com en el primer cicle. El nivell que l'estudiant hagués seguit en el primer cicle determinaria el del segon. Els estudiants que tinguessin suspès algun mòdul del primer cicle, no podrien seguir els del segon fins que l'haguessin superat.

Els mòduls tecnològics obeirien a un criteri diferent del seguit en el primer cicle. En el segon cicle la tecnologia pren més entitat i s'independitza dels mòduls científics.

Si en el cicle anterior es presentava la tecnologia com el conjunt de tècniques per a la realització i concreció pràctica dels principis científics, en aquest cicle la tecnologia s'ha de presentar com un dels fonaments dels diferents camps professionals, i integrar-la en aquest context. Però al mateix temps el gran desenvolupament tecnològic del món actual ha introduït un cert coneixement tecnològic dins del bagatge cultural imprescindible per a qualsevol ciutadà. Per aquesta raó hem considerat dos mòduls tecnològics obligatoris per a tothom, sigui

quin sigui el seu futur professional. Es tindria accés a aquests mòduls independentment dels resultats obtinguts en els mòduls de taller de ciències experimentals del primer cicle.

A tall d'exemple, aquests dos mòduls de tecnologia podrien configurar-se utilitzant el mètode de projectes, a partir d'uns materials determinats i d'un grau de dificultat determinat, integrar diverses tecnologies de forma globalitzada.

En els mòduls tecnològics som partidaris de no homogeneïtzar massa el grup d'aprenentatge. De la mateixa manera que hem fet en els tallers del primer cicle, creiem que un màxim de dos nivells, un elemental i un altre d'aprofundiment són suficients per dirigir adequadament el grup.

Els mòduls obligatoris del departament artístic i d'educació física seguirien el mateix criteri que en el primer cicle i es podrien contractar, si fos necessari, amb centres especialitzats fora de l'escola. Els grups en aquests mòduls podrien ser totalment heterogenis.

B) L'àrea de mòduls opcionals: Aquests mòduls serien opcionals per l'estudiant en funció de les seves

expectatives futures. Segons l'especialitat que volgués seguir en el tercer cicle, l'alumne necessitaria superar un nombre determinat de mòduls dels diferents departaments. Per tant, una vegada superada l'àrea obligatòria, l'alumne conjuntament amb el tutor hauria d'optar per una estratègia curricular específica.

Cal recordar que en aquest cicle no es pretén especialitzar l'alumne en un camp professional, sinó donar-li possibilitats per conèixer les àrees professionals per les quals se sent més inclinat i descobrir les seves pròpies capacitats i interessos, avançant en els coneixements teòrics i pràctics introductoris, necessaris per a poder seguir posteriorment una especialització teòrica superior o bé una de tipus ocasional, o professional. Per tant, el tutor ha de saber orientar correctament l'estudiant de manera que no hipotequi el seu futur per unes motivacions temàtiques massa estretes.

Cal recordar també el caràcter eminentment pràctic i instrumental que hem donat al segon cicle de l'ensenyament secundari. Els mòduls que s'exigiran a l'entrada del tercer cicle no seran solament mòduls teòrics sinó també tecnològics i pràctics, que demostrin capacitats i habilitats apreses per l'estudiant. Per exemple l'especialitat literària del tercer cicle po-

dria exigir haver superat mòduls de literatura però també mòduls de creació literària. O per exemple l'especialitat de ciències socials exigin mòduls teòrics d'economia, dret o sociologia... però també uns mòduls de mecanografia, de correspondència i documentació i d'informàtica.

En aquest sentit la programació dels mòduls per part dels diferents departaments hauria d'obeir a la doble finalitat teòrico-pràctica, incorporant sempre els aspectes tecnològics que desenvolupin capacitats i habilitats d'execució.

Les línies generals dels programes d'aquesta àrea vindrien marcades per l'administració i, les programacions concretes haurien d'homologar-se per tal de garantir l'homogeneïtat dels nivells exigits per entrar en el tercer cicle.

Els departaments haurien de coordinar les seves programacions de manera que hi hagués una correspondència entre els graus de dificultat dels mòduls d'un departament i els continguts d'altres departaments necessaris per a superar aquestes dificultats.

Per exemple, un determinat mòdul tecnològic pot suposar uns coneixements de caire científic o cultural sense els quals no es pot seguir el mòdul. En aquest



cas caldria que l'estudiant seguís paral·lelament els mòduls corresponents dels altres departaments. El mateix pot passar en els mòduls literaris que precisin coneixements sobre la societat o mòduls de ciències socials que precisin determinats nivells d'utilització del llenguatge...

Per tant, cada mòdul optatiu ha d'explicitar quins mòduls complementaris d'altres departaments són necessaris per poder-s'hi matricular. Les escoles que estiguin preparades per a fer-ho podrien experimentar mòduls interdisciplinaris que globalitzessin tots els coneixements necessaris.

El conjunt dels mòduls optatius d'un mateix departament hauria d'obeir a una programació unitària que tingués en compte les diferents funcions curriculars dels seus mòduls. D'una banda haurien d'oferir els coneixements necessaris per aquells estudiants que volguessin seguir l'especialitat en el tercer cicle. D'altra banda, caldria tenir en compte la interrelació entre els mòduls de diferents departaments. Es a dir, hi hauria estudiants que agafarien els mòduls d'un departament, no per seguir aquella especialitat sinó perquè són necessaris o convenients per seguir mòduls d'altres departaments. Per exemple, fi-

sica per seguir certs mòduls tecnològics. I en tercer terme cal també comptar amb estudiants que seguirien certs mòduls simplement per completar la seva formació cultural. Això implica que cada departament ha de tenir un punt de vista global de tot el cicle i ha d'existir una coordinació estreta entre tots els departaments.

Cada departament haurà que determinar quins mòduls són de caràcter bàsic, introductor i d'una matèria i quins altres de caràcter superior d'un major grau d'especialització de la mateixa matèria. En aquests casos caldrà establir per matricular-se als nivells superiors l'exigència d'haver superat els de tipus bàsic. Aquesta distinció modular no és necessari que existeixi en totes les matèries, ja que hi haurà matèries que s'esgotaran en un sol mòdul i d'altres que no caldrà imposar un mòdul selectiu.

En els mòduls optatius s'hi trobaran alumnes molt heterogenis i per tant caldrà pensar en establir diferents nivells d'exigència. D'una manera general podem definir tres nivells: Un primer nivell elemental programaria aquells coneixements mínims justos per a la comprensió d'una matèria. Un segon nivell mitjà programaria els coneixements necessaris pel domini de la matèria. I un tercer nivell d'aprofundiment, programaria els coneixements amb un grau d'exigència més

elevat.

En funció dels alumnes inscrits i de les característiques de cada mòdul caldria decidir el grau d'heterogeneïtat en què es pot organitzar el mòdul, creant els grups que en cada cas sigui aconsellable. D'aquesta manera hi haurà mòduls en els quals degut al nombre d'estudiants inscrits es podran establir varis grups diferenciats per nivells i d'altres que això no serà possible o aconsellable. Però tant en uns com en els altres, cal tenir present l'heterogeneïtat del grup i la seva correspondència en la programació del mòdul. El fet que els nivells es treballin a l'interior d'un mateix grup o en grups diferents perd importància davant de la programació heterogènia del mòdul.

L'avaluació dels diferents nivells es veurà a l'apartat corresponent. Els mòduls optatius dels diferents departaments haurien de compaginar mòduls monogràfics sobre una temàtica molt concreta amb mòduls més genèrics, per tal d'evitar excessives especialitzacions.

Els mòduls tecnològics són un dels que caldria formular amb més precisió perquè són un dels punts claus del cicle. Cal cercar l'equilibri entre una excessiva especialització tecnològica que hipotequés el fu-

tur dels joves i un excessiu teoricisme.

Davant la dificultat de reunir en un sol departament totes les tecnologies que caldria oferir en aquest cicle, des de tecnologies artístiques i literàries, fins les industrials i dels serveis, i per tal d'evitar la tradicional separació entre tècnica-tecnologia i teoria, proposem que no existeixi un departament específic de tecnologia i que cada un dels departaments assumeixi les seves tècniques i les seves tecnologies. Es a dir, cada departament hauria de programar mòduls de caire teòric i mòduls tecnològics dels camps científics que agrupa.

Ja hem dit que la tecnologia en aquest cicle té fonamentalment una funció orientativa dels diversos camps professionals. Per tant, les programacions d'aquest tipus de mòduls haurien de tenir una introducció a aquelles tècniques i a aquells processos tecnològics elementals que es troben a la base d'amplis camps o famílies professionals. Però què cal saber d'aquests camps professionals?.

Ja hem aclarit suficientment que en aquestes edats no s'han de formar especialistes, per tant el coneixement que els joves haurien de tenir dels camps professionals pels quals s'interessin, el podem definir com a introductori. Es a dir, coneixements dels

materials amb els quals es treballa, les eines i màquines que s'utilitzen, el vocabulari professional, els processos més bàsics i les habilitats necessàries. Sense formar especialistes es pot fer quelcom més que un simple "bricolage" o que una informació ràpida i superficial sobre una professió. Aquest aprenentatge no ha d'ésser teòric, sinó pràctic. No es tracta d'explicar les eines que s'utilitzen, sinó de treballar amb aquestes eines, però sense voler adquirir el domini i el nivell de perfecció de l'especialista. El coneixement professional no pot ser abstracte i llibresc, sinó el més concret i viu possible, impartit per professionals. L'estudiant s'ha d'embrutar les mans, el cap o la bata blanca tot descobrint la utilitat productiva del que està fent.

Aquesta manera d'enforçar-ho, precisa d'un esforç de síntesi de cada activitat professional, per extreure'n un nivell introductori elemental, que obri les portes a un ventall el més ampli possible d'especialitzacions professionals futures. De fet, és començar a treballar en la línia de la formació professional de base tal com es ve pregonitzant en els informes del Consell d'Europa i d'altres organismes internacionals.

Els mòduls tecnològics podrien ser de dos tipus: uns

globalitzadors, que a partir d'un centre d'interès o d'un projecte treballassin diverses tècniques o processos tecnològics, que donguessin una idea ampla de la complexitat d'un camp professional. Altres podrien ser monogràfics, especialitzats en un tema o tècnica molt específica. Si l'escola no tingués personal preparat per aquest tipus de mòduls es podrien organitzar amb personal extern a l'escola o contractant a un centre especialitzat.

Tant en un tipus de mòduls com en els altres, s'haurien de determinar quins són de caràcter bàsic i quins de caire superior dins d'un mateix camp professional. Per entrar en el tercer cicle s'exigiria haver seguit un nombre determinat de mòduls de l'especialitat corresponent.

C) L'àrea de mòduls lliures: aquest tercer bloc estaria format pels mòduls que l'alumne volgués escollir per completar el seu currícula totalment en funció dels seus interessos i capacitats personals. L'estudiant seria també lliure de no agafar cap d'aquests mòduls i concentrar els esforços en les altres àrees, dedicant les hores corresponents a l'estudi.

La distribució dels mòduls en els quatre quadrimestres del cicle es faria en funció de les motivacions dels joves i de l'estratègia curricular que seguissin.

En el cas dels joves que arribin al cicle ben preparats i que aspirin a continuar estudis superiors, seria recomenable que concentrassin els mòduls obligatoris en els primers quadrimestres per poder fer després el mòduls opcionals, que per a ells serien pràcticament obligatoris, segons l'especialitat que volguessin fer en el tercer cicle. En canvi els joves que presentin dificultats d'entrada i sobretot poc motivats i amb un cert cansament escolar, es podrien retardar alguns mòduls obligatoris per tal de deixar més lloc en els primers quadrimestres a mòduls opcionals d'acord amb les seves motivacions personals.

D'aquesta manera l'alumne assessorat i dirigit pel tutor construeix la seva pròpia estratègia curricular adaptada a les seves possibilitats personals.

La idea d'estratègia curricular és la que hauria de presidir la tasca orientativa del tutor cercant la millor combinació dels diferents elements curriculars en cada cas. Pels joves que volguessin entrar en el tercer cicle aquestes estratègies serien menys lliures, donat que es pretén assegurar un nivell mínim per accedir al tercer cicle.

En canvi pels joves que no vulguin o no puguin seguir estudiant en el tercer cicle l'estratègia curricular es pot adaptar més fàcilment als seus interessos sense estar tan supeditada a unes exigències curriculars del cicle següent. L'avaluació del seu treball es farà pel que han fet i no pel que no han arribat a fer, valorant més positivament el seu esforç.

Com que les estratègies es poden revisar cada quadri-mestre, aquestes decisions no marquen unes vies educatives separades, no imposen decision prematures al jove, ni l'encaixonen definitivament en línies curriculars marginadores.

Igualment pels nois que presenten greus problemes d'aprenentatge, fins i tot certs graus de deficiències, és possible configurar una estratègia curricular adaptada a les seves possibilitats. En el cas que els problemes no siguin generals en totes les matèries és possible dissenyar una estratègia centrada en les tecnologies (matèries en les quals solen haver-hi menys problemes) i complementada per uns mòduls molt elementals de les matèries instrumentals o culturals. En el cas de deficiències generals es pot pensar en un nivell de mòduls especials per ells en quasi bé totes les matèries, però en canvi participarien en les mateixes condicions que



els altres en el grup-base.

Com més baix és el nivell de l'estudiant, recomanem més hores de tecnologia. Això pot semblar contradictori, donat que les mancances que presenten els nois amb dificultats no són en el camp de les tecnologies sinó en el literari i en el científic. S'ha fet aquesta opció perquè creiem que no és augmentant el nombre d'hores d'aquestes matèries com s'aconsegueix superar-les, sinó canviant d'estratègia. Es a partir d'uns mòduls tecnològics integrats, en els quals, per via inductiva, manipulativa, pràctica, adquirint consciència de la utilitat dels coneixements científics i literaris, com es pot aconseguir que superin les dificultats d'aprenentatge.

Per tant, en realitat en augmentar les hores de tecnologia, també augmentem les hores de llengua i matemàtiques, si la programació del mòdul és adequada.

Els mòduls podrien tenir una durada de 54 hores, a raó de 3 hores setmanals. Creiem que els mòduls han de tenir una durada setmanal mínima per tal de donar continuïtat als aprenentatges que es fan setmana darrera setmana. És millor escurçar la durada total del mòdul i augmentar la dedicació setmanal que no pas al contrari. D'aquesta manera també es redueixen el nom-



Cas nº 1 "BERTA"

Noia que ha superat amb bones notes el primer cicle. Li agradaria treballar de secretària o administrativa en un despatx i vol seguir estudiant el tercer cicle per dirigir-se cap a la Formació Professional.

Opinió del tutor: noia ben preparada i motivada. Sap el que vol i està disposada a aconseguir-ho.

Orientació curricular: Oferir-li una bona formació de base dirigida cap a les tècniques de gestió. Assegurar que obtingui els mínims per poder-se matricular al tercer cicle en la seva especialitat.

Estratègia curricular: es concentren els mòduls obligatoris en el primer i segon quadrimestre. Els opcionals dels departaments de ciències naturals, ciències socials i humanes es trien relacionats en l'àmbit d'administració: càlcul mercantil, introducció al dret mercantil, comptabilitat, geografia i història econòmica, informàtica, mecanografia, documentació i correspondència. Es deixen pocs temps lliures i es trien alguns mòduls lliures: sociologia, i un mòdul d'un segon idioma. Es segueixen tots els mòduls en els nivells d'aprofundiment.

Cas nº 2 "MARTI"

Noi que ha superat amb bones notes el primer cicle. No sap ben bé que fer però està interessat per l'electrònica, vol seguir estudiant el tercer cicle per dirigir-se a la Formació Professional.

Opinió del tutor: noi ben preparat i amb ganes d'estudiar.

Orientació curricular: oferir-li una bona formació de base orientada cap el camp industrial especialment l'electricitat i l'electrònica. Assegurar que pugui matricular-se al tercer cicle opció tècnica.

Estratègia curricular: similar a l'anterior, concentrant les matèries obligatòries en els primers quadrimestres i especialitzant les optatives entorn del seu centre d'interès; diferents mòduls de física, matemàtiques, química, informàtica i diferents mòduls tècnics, electricitat-electrònica, mecànica-electrònica, història de la ciència i del departament literari un mòdul opcional (per exemple literatura de ciència ficció). Els primers tres quadrimestres es deixen dues hores lliures per estudiar i no s'agafen mòduls optatius. Es segueixen tots els mòduls en el nivell d'aprofundiment.

### Cas nº 3 "JAUME"

Noi catalano-parlant porta dos mòduls de retard en matemàtiques i llengua catsellana. No sap ben bé què vol fer, però s'interessa per la delineació i té afecció i aptitud pel dibuix. Vol arribar al tercer cicle per fer la Formació Professional.

Opinió del tutor: no creu que aconseguirà seguir el tercer cicle.

Orientació curricular: vista la predisposició que mostra l'estudiant el tutor li dona confiança perquè faci l'esforç d'obtenir els mòduls suficients per entrar en el tercer cicle. Segueix els mòduls en un nivell mitjà, en alguns casos com els mòduls tecnològics passa al nivell d'aprofundiment. Se li deixen hores lliures per recuperacions i temps d'estudi. Malgrat tot, a final del quadrimestre s'arriba a la conclusió, el tutor i l'estudiant, que no es pot seguir el ritme i es reorganitza el curricula deixant de banda el tercer cicle i optant per una sortida ocupacional. A partir del tercer quadrimestre s'especialitza més en tecnologies industrials.

Estratègia curricular: en el primer quadrimestre recupera els mòduls obligatoris de castellà i matemàtiques,

no fa res més de llengua, ni d'idiomes estrangers. Fa la resta de mòduls obligatoris i entre els opcionals escull una introducció a la física i una tecnologia del dibuix industrial. Se li deixen quatre hores lliures per recuperacions i temps d'estudi.

En el segon quadrimestre comença els mòduls de castellà i matemàtiques del segon cicle i s'introdueix l'idioma estranger. Fa la resta de mòduls obligatoris i com a opcionals segueix tres mòduls del departament de ciències naturals, dos de caire teòric i un de tecnològic. Se li deixen també quatre hores per recuperacions i temps per estudiar. En el tercer quadrimestre es produeix el canvi d'estratègia curricular, abandonant la pressió del tercer cicle i completant unes bones bases per una posterior formació ocupacional. Acaba els mòduls obligatòria de castellà i matemàtiques inicia els de català. Segueix un altra mòdul d'idioma estranger i dos de caire tecnològic. En el quart quadrimestre acaba els mòduls obligatoris de català, segueix tres mòduls tecnològics, campaginant mòduls industrials amb especialització en tècniques de dibuix, disseny, retolació, topografia... Fa un mòdul d'història de la tècnica i un opcional del departament literari sobre el còmic.

Cas nº 4 "JOSEP"

Noi que ha superat bé el primer cicle i vol ingressar a la universitat per estudiar medicina.

Opinió del tutor: noi ben preparat i amb ganes d'estudiar. Sembla que té clar el seu futur professional. Es fill de metge.

Orientació curricular: assegurar que pugui inscriur's en el tercer cicle. Orientar les opcionals cap els seus interessos.

Estratègia curricular: concentrar els mòduls obligatoris en els dos primers quadrimestres. Els mòduls opcionals podrien ser de física, química, biologia, estadística, ciències naturals, filosofia, història de la ciència i mòduls de caire tecnològic per exemple primeres cures.... No deixar gaires hores lliures i escollir mòduls lliures segons l'interès de l'estudiant. Es segueixen els mòduls en el nivell d'aprofundiment.

Cas nº 5 "AGATA"

Noia castellano-parlant porta un mòdul de retard en matemàtiques i dos de llengua catalana. Vol ser per-ruquera. No està gaire motivada per seguir estudiant.

Opinió del tutor: els retards del primer cicle són recuperables. Es una noia desperta i vida però poc motivada per estudiar.

Orientació curricular: centrar el curricula en els seus interessos immediats, seguir els mòduls a un nivell mitjà. Però intentar forçar la seva recuperació per aconseguir una major motivació. El disseny dels dos primers quadrimestres s'orienta cap a una sortida ocupacional. A partir del segon quadrimestre s'aconsegueix una motivació de la noia després d'haver seguit un mòdul de perruqueria. En el tercer quadrimestre es canvia la orientació curricular dirigint l'estudiant cap a un tercer cicle d'opció artística.

Estrategia curricular: en el primer quadrimestre recupera la llengua catalana i les matemàtiques del primer cicle. No fa mòduls de llengua catalana ni idiomes del segon cicle. Segueix mòduls obligatoris de socials, artístics i els tecnològics. Se li introdueix



un mòdul de perruqueria de tipus monogràfic. Com que el centre no està preparat per aquesta especialitat es contacta la seva assistència a un centre privat de la mateixa localitat que es dedica a perruqueria i estètica, o s'arriba a un acord amb la perruqueria del barri. A més segueix un mòdul del departament de ciències naturals, per exemple sobre el cos humà. Es deixen quatre hores lliures per recuperacions i temps d'estudi. En el segon quadrimestre inicia els mòduls obligatoris de castellà i matemàtiques, s'introdueix un mòdul d'idioma estranger. Segueix dos mòduls de tipus tecnològic, un d'administració i un altre de perruqueria igual que en el primer quadrimestre. També segueix un mòdul opcional del departament de ciències naturals. Es deixen tres hores per recuperacions i temps d'estudi.

En el tercer quadrimestre es produeix el canvi d'estratègia curricular. Acaba les obligatòries de matemàtiques i castellà i s'introdueixen les obligatòries de català. Inicia els mòduls artístics i completa amb els opcionals que necessita per seguir el tercer cicle. Se li redueix el temps lliure per poder seguir el màxim de mòduls. Amb tot en acabar li quedaria un mòdul d'idioma per completar la distribució horària que hem presentat per l'opció artística del tercer cicle. Aquest mòdul si fos obligatori per entrar en el tercer cicle el podria fer matriculant-se al curs següent d'aquest mòdul.

Cas nº 6 "ENRIC"

Noi catalano-parlant porta un fort retard del primer cicle. A llengua castellana i matemàtiques li falten tres mòduls trimestrals i un a català. Està cansat d'estudiar, no sap què vol fer. Sols li interessa la música, el "roc" pero no per dedicar-s'hi.

Opinió del tutor: noi amb un nivell cultural familiar molt baix, poc intel.ligent i amb tendència a abandonar els estudis. Caldria una atenció específica.

Orientació curricular: aconseguir que no abandoni els estudis i que el cicle li sigui útil per aclarir els seus interessos. Aprofitar el seu interès per la música. Se l'orienta cap a una opció ocupacional seguint els mòduls a un nivell elemental.

Estratègia curricular: es distribueixen els mòduls obligatoris entre els quatre quadrimestres per deixar lloc des del principi a mòduls adaptats als seus interessos i als objectius marcats.

En el primer quadrimestre recupera el castellà i les matemàtiques del primer cicle. Se li introdueixen dues tecnologies, una obligatòria i l'altra opcional de tipus industrial. Segueix un mòdul del departament científic de nivell elemental per poder seguir

el mòdul tecnològic. S'inscriu a dos mòduls artístics, per exemple un de guitarra i l'altre de dansa (jazz). Se li deixen tres hores per recuperacions i estudi.

En el segon quadrimestre segueix recuperant les matemàtiques i el castellà i acaba la recuperació del català. Fa dos mòduls de tecnologia industrial i un del departament artístic. Segueix un mòdul obligatori de ciències socials. En el tercer quadrimestre inicia els mòduls obligatoris del departament literari i de ciències naturals. Segueix una tecnologia obligatòria i una optativa i un mòdul artístic. Li queden quatre hores per a recuperacions i estudi.

A l'últim quadrimestre acaba els mòduls obligatoris del departament literari i de ciències naturals. Segueix dos mòduls tecnològics i un d'artístic. Acaba els mòduls obligatoris de ciències socials.

A la fi tindrà un currículum en el qual haurà vist un ventall ample de tecnologies i haurà aprofundit en el centre d'interès: la música.

### 3. El grup base

En el segon cicle continuaria existint el grup base amb la mateixa caracterització que hem definit en el primer, i amb unes funcions similars, ara adaptades a les necessitats del cicle. Les funcions que compliria serien les següents: el seguiment del jove, l'orientació escolar i professional, la relació escola-societat, la funció participativa, la integradora i el suport a la personalitat del jove.

- a) El seguiment del jove. El tipus de curricula flexible que hem presentat implica un seguiment constant del jove, ja que cada quadrimestre s'han d'avaluar els mòduls realitzats i matricular-se a nous mòduls, introduint les modificacions pertinents en l'estratègia curricular inicial.

Aquest seguiment permet detectar en el seu naixement les dificultats que el jove troba en la vida escolar i orientar-lo i assessorar-lo, oferint-li les solucions adequades i una reflexió de la seva pròpia realitat, per tal d'evitar que els problemes s'acumulin i el portin a una situació irreversible i bloquejada.

Es tracta d'actuar de seguida que apareguin els problemes. El tutor seria l'encarregat de coordinar els

plans individuals de recuperació confeccionats pels respectius professors i qui organitzaria i supervisaria el treball individual d'estudi de l'alumne.

- b) L'orientació escolar i professional. Com ja hem explicat aquesta funció és bàsica en el segon cicle. A part que tot el cicle s'ha dissenyat perquè assumeixi aquesta funció, cal una activitat més explícita, o més ben dit, un lloc on es reculli i es materialitzi la funció orientativa.

En acabar el cicle l'estudiant haurà de prendre algunes decisions importants respecte al seu futur escolar -de fet les haurà anat prenent a mesura que transcorre el cicle- i per tant ha d'estar capacitada per a prendre-les. La major llibertat formal respecte a escollir el futur professional que té un jove actualment comparat amb períodes anteriors, comporta un grau elevat de desorientació. El jove necessita suports que l'ajudin a descobrir o a aclarir les seves possibilitats.

En aquest sentit la tasca orientativa és més aviat una tasca de suport, mai substitutiva o d'imposició del que només pot fer el jove. L'objectiu és que els joves es coneguin ells mateixos en relació amb les seves capacitats i els seus interessos personals i

que recullin la informació necessària per prendre les decisions sobre el seu futur escolar i professional. Aquesta és una tasca que ha de fer l'alumne. El paper del tutor és el de facilitar contactes, organitzar debats i discussions, preparar informacions, supervisar la recerca d'informacions, promoure enquestes o sondejos a diverses professions, estimular que l'estudiant realitzi aquesta activitat, aconsellar....

Per materialitzar encara més aquesta funció som partidaris que s'exigeixi a la fi del cicle, un dossier a cada estudiant on hi hagi el fruit del seu treball, tant de recerca d'informació, com del procés de decisió que hagi seguit.

Com element complementari per a l'orientació de l'estudiant es continuaria utilitzant el quadernet curricular que hem definit en el primer cicle, perquè en tot moment l'alumne pugui conèixer la seva situació.

- c) La relació escola-societat. En aquest cicle la relació escola-entorn social pot anar més lluny de la simple participació en les activitats que es generin en l'entorn social, tal com hem definit en el primer cicle. La major autonomia i capacitat dels joves de 14 a 16 anys i els coneixements més especialitzats que han ad-

quirit, permet que des de l'escola es prenguin iniciatives que tinguin una utilitat social en la comunitat en la qual es trobi ubicada l'escola.

Es tractaria que el grup base es proposés la realització d'una sèrie d'activitats que projectessin en l'entorn social -municipi o barri- els aprenentatges i les capacitats adquirides a l'escola. Exemples d'aquestes activitats podrien ser: la realització d'una exposició sobre la història del municipi, sobre la indústria del municipi, la col.laboració en tasques municipals, en l'organització de tallers pels infants o en la preparació de les festes populars. La realització d'enquestes o petits estudis sobre el municipi...

Es a dir, es tracta de superar el concepte d'activitats extraescolars, assumint com a escola la utilitat i la projecció social dels coneixements adquirits durant el cicle.

La programació d'aquestes activitats caldria fer-la amb la col.laboració amb el municipi i comptant amb els interessos dels estudiants i amb els valors didàctics de cada activitats. En cada cas s'haurien de definir de forma explícita i coneguda pels estudiants els objectius pedagògics a aconseguir i la manera d'avaluar el resultat de l'activitat.

Això implica una estreta col.laboració entre el tutor i els diferents departaments, per tal que en aquestes activitats s'incorporin i s'exigeixin els continguts que s'imparteixen en els diferents mòduls. Per altra banda, també demana una forta col.laboració amb el municipi en el sentit que hem expressat en definir els objectius del cicle. El municipi ha d'assumir part de la responsabilitat educativa i integradora dels adolescents i oferir els recursos necessaris perquè no recaigui tot el pes sobre l'escola.

- d) La funció participativa. El grup base és el grup estable d'enquadrament de l'alumne, per tant des d'on és més factible estructurar la seva participació en la comunitat que forma l'escola.

Cal tendir cap a la responsabilització progressiva dels estudiants en el funcionament de l'escola. Des de les qüestions més quotidianes de decoració, neteja atenció a les plantes, organització de les classes....., com en aspectes de major transcendència, administració, ordre intern, projecció de l'escola, cal incorporar els estudiants com a elements actius i estimular que es facin seva l'escola.

En un aspecte tan insignificant com és la decoració



de la classe i de l'escola, es reflecteix la fredor, la impersonalitat i el divorci entre estudiants i escola que es pot observar en la immensa majoria d'instituts tant de BUP com de Formació Professional.

A cada centre hi hauria d'haver un reglament intern confeccionat conjuntament amb els estudiants que regulés l'organització de l'escola en tots els seus detalls, des dels aspectes de disciplina fins el funcionament dels òrgans directius.

El grup base seria el nucli organitzatiu més elemental que formaria l'escola, on es convocarien les assemblees de base i on s'organitzarien les diverses activitats relacionades amb la vida escolar.

e) La funció integradora. El grup base és on es relacionen i on treballen els estudiants sense una exigència acadèmica. El caràcter heterogeni del grup on es troben estudiants que segueixen estratègies curriculars distintes i a diferents nivells, per a realitzar activitats que no seran avaluades pels coneixements adquirits, sinó per altres variables (responsabilitat, constància, participació, convivència....) facilita la integració mútua dels individus que conviuen a l'escola, amortitzant les diferències de rendiment acadèmic i social.

L'heterogeneïtat del grup base és un factor essencial. Els criteris per agrupar els alumnes haurien d'ésser criteris de coneixença, d'amistat, de veïnatge o de provinença d'una mateixa escola. D'un grup a un altre no hi hauria d'haver diferències de nivell ni de rendiment escolar.

Aquesta orientació permet, com ja hem dit, d'integrar joves que presenten certes deficiències psíquiques o físiques. En el cas que sigui necessari, poden tenir unes estratègies i un nivell curricular propi, però en canvi estarien integrats en el grup base com un individu més.

f) Suport a la personalitat del jove. L'existència del grup base tal com l'hem dissenyat ja permet al noi i a la noia vivenciar i experimentar activitats que normalment li estan vedades a l'escola tradicional. El grup base és un espai de "parets flexibles" poc normatiu que té una major capacitat per absorbir les tensions personals dels joves i oferir-los un marc de referència per a la seva integració social.

En el grup base és on es poden treballar aquells aspectes més globals de l'estudiant que afecten la seva personalitat. No es tracta que el tutor faci de psicòleg o de consultor espiritual o patern, si-

nó que en la direcció de la dinàmica del grup es prevegi la introducció d'aquells elements i recursos que ajudin el jove a estructurar i a integrar els seus conflictes personals.

No som partidaris de l'existència de psicòlegs a les escoles. Si el noi presenta trastorns d'ordre psicològic, aquests, afecten globalment a la seva persona i no solament a l'àmbit instructiu, per tant s'han de tractar a fora de l'escola. En canvi creiem que els professors, i en el nostre cas especialment els tutors, han de poder comptar amb un assessorament d'ordre psicològic. Els equips psicopedagògics, EAPs, o els centres de Salut Mental, o els CAPs o altres organismes d'aquests tipus poden complir aquesta funció assessora.

En el cas que el trastorn que presenti el noi li provoqui problemes específics en l'aprenentatge de manera que necessiti unes tècniques concretes, cal pensar amb especialistes que sàpiguen tant que puguin desenvolupar aquestes tècniques. Des d'aquest punt de vista creiem que a les escoles hi ha d'haver professors especialitzats en aquestes tècniques, excepció feta, del casos que siguin tant específiques que l'àmbit d'actuació del professional vagi més enllà del del centre escolar.

El tutor hauria de tenir un contacte directe amb l'equip psicopedagògic de la zona per tal d'estudiar els casos problemàtics que es presenten, derivar a centres especialitzats els casos que ho requereixin, o bé poder consultar aspectes més generals de la dinàmica del grup.

Valorem especialment aquesta funció donats els nombrosos problemes de personalitat que, per molts factors, presenten els nois en entrar a l'ensenyaments secundari. Sols un plantejament global que afecti tota la problemàtica del jove pot produir una millora de la qualitat i del rendiment de l'ensenyament. Les solucions adreçades solament a millorar un aspecte del problema o les alternatives centrades solament en la millora de les tècniques educatives no produeixen uns resultats favorables, com s'està demostrant a la pràctica.

El grup base tindria una dedicació horaria de cinc hores setmanals, distribuïdes de manera que es poguessin dur a terme els objectius previstos. Es a dir, concentrades en sessions de dues o tres hores i preferentment al final del matí o de la tarda per facilitar les sortides fora del centre. El tutor responsable del grup hauria de tenir unes característiques similars a les que hem definit per al

primer cicle. Ha d'ésser bàsicament un educador o animador de grup.

#### 4. L'avaluació

El segon cicle s'avaluaria seguint els mateixos principis que hem establert en el primer cicle.

En acabar els dos anys del cicle l'estudiant rebria un certificat que pot prendre el nom de certificat elemental, en el qual es ressenyarien els resultats obtinguts en els mòduls que hagués superat junt amb un informe qualitatiu de la seva evolució acadèmica redactat pel tutor. Aquest certificat acreditaria haver seguit l'escolarització obligatòria general per a tota la població, per tant constituïria la titolació mínima que hauria de posseir tot ciutadà.

Els estudiants que no haguessin superat tots els mòduls obligatoris no tindrien certificat. Haurien de completar la seva escolarització en escoles de tipus ocupacional on acabarien els mòduls obligatoris que els faltessin, fins a obtenir el certificat.

Segons els mòduls opcionals superats, el certificat donaria accés a seguir estudis en les diferents opcions del tercer cicle. Com es veurà en el capítol següent,

aquestes opcions podrien ser: literària, ciències naturals, ciències socials i humanes, tècnica, artística i ocupacional. Totes menys la darrera serien selectives, és a dir que per accedir-hi seria necessari haver superat un nombre determinat de mòduls de les respectives especialitats. En canvi l'ocupacional no tindria una exigència modular prèvia.

En el certificat només s'hi consignarien els mòduls superats positivament. La tipologia dels mòduls (entre obligatoris i optatius, els nivells, els graus de dificultats) hauria de ser reconeguda oficialment per tal que fos comprensible la lectura del certificat i per homogenitzar la seva significació.

En canvi a l'informe s'hi ressenyarien, l'estratègia curricular seguida, amb els resultats obtinguts a tots els mòduls en què l'estudiant s'hagués inscrit, i la valoració del seu treball en el grup base, junt amb l'opinió del tutor sobre les aptituds que ha observat en el jove i els seus consells respecte el futur escolar i professional de l'estudiant.

En aquest informe no hi hauria de constar les referències de les actituds o a l'esfera psicològica del jove. Són temes massa delicats i que en general els professors no tenen prou preparació per a tractar-los.

Com a complement s'hi adjuntaria el dossier confeccionat per l'estudiant sobre els seus interessos professionals.

Aquest informe caldria consultar-lo amb l'estudiant com a culminació de tota la tasca del tutor realitzada durant el cicle.

L'avaluació de cada un dels mòduls hauria de realitzar-se formalment com un informe en el qual es manifestessin el coneixements, les capacitats i les aptituds, aconseguides i les no aconseguides en el transcurs del mòdul. L'avaluació no pot seguir essent un joc de sort o de màgia, sinó el resultat de tot un procés transparent de verificació dels avenços assolits en la consecució dels objectius fixats.

Això implica que l'estudiant ha de conèixer a l'inici del mòdul els objectius fixats, el que se li exigirà i amb quins mètodes es verificaran els seus progressos. En tot moment l'estudiant ha d'ésser conscient del que domina i del que no domina, la constant autoavaluació pot ésser un element encoratjador.

Els diferents nivells d'un mateix mòdul haurien de tenir uns mateixos criteris i una mateixa avaluació per tal d'objectivar les diferències de diferències de ni-

vell. Es a dir que haurien d'existir unes úniques proves d'avaluació pel diferents nivells del mòdul, programades gradualment per verificar el nivell que l'estudiant ha obtingut.

L'informe final assenyalarà a la persona que no supera un mòdul aquells coneixements, capacitats, aptituds que no ha assimilats i que haurà de recuperar. El professor li confeccionarà un programa de recuperació. Una vegada superats els dèficits, se li donarà per aprovat el mòdul corresponent. Si els dèficits són molt importants i es creu que amb un programa de recuperació individual no s'hi ha prou i l'estudiant necessita aquell mòdul per l'estratègia curricular que segueix es podrà preveure la repetició del mòdul.

De totes maneres som partidaris de preveure el possible resultat negatiu i actuar ràpidament abans que el jove quedi bloquejat en un mòdul i no sigui capaç de superar-lo. En aquest cas, si es detectés durant el transcurs d'un mòdul que hi ha una deficiència que dificulta el seu seguiment, el professor confeccionaria un programa individualitzat de reforç. Els programes de recuperació i de reforç es podrien seguir durant els temps lliures de l'estudiant o a casa, sota la supervisió del tutor. Aquest no seria el responsable del programa sinó del fet que l'estudiant el seguís.



Els mòduls obligatoris seguirien el mateix criteri assignat en el primer cicle per a decidir el pas d'un mòdul a un altre. Els de tipus seqüencial serien selectius per passar al següent, i els no seqüencials no impedirien inscriure's en un altre mòdul de la mateixa matèria, però en canvi no podria matricular-se en un mòdul optatiu de la mateixa matèria fins haver superat el corresponent obligatori.

En els casos de mòduls no seqüencials de diferents matèries dins d'un mateix departament no hi hauria cap incompatibilitat. Per exemple un noi que hagué suspès un mòdul de botànica del taller de ciències experimentals del primer cicle es podria matricular a un mòdul obligatori de caire científic de física i si superés aquest, seguir amb els optatius d'aquesta matèria. Però abans d'acabar el cicle hauria de superar la recuperació pendent per obtenir el certificat. Igualment passaria amb els mòduls obligatoris de tecnologia, els artístics i els d'educació física.

Pel que fa referència als mòduls optatius, la situació és diferent. Els mòduls bàsics són selectius respecte els superiors de la mateixa matèria. Per tant, no es podran matricular en un de superior fins no haver superat el bàsic corresponent. Si les diferències manifestades en el mòdul bàsic no fossin superables amb programes de re-

cuperació caldria que repetissin el mòdul, en el cas que el necessitin per a passar a un de superior. Es trobaran en aquesta situació, els joves que aspirin a un tercer cicle i els que dirigint-se cap a una sortida ocupacional vulguin seguir mòduls superiors de tecnologia. En cas que no el necessitin per la seva estratègia curricular, la no superació d'un mòdul té la conseqüència de figurar en el certificat final, com a suspès. Pels altres mòduls que no tinguessin la gradació bàsica-superior, la repetició o no del mòdul estaria en funció de les necessitats de l'estratègia curricular.

Considerem la repetició d'un mòdul com un cas molt extrem, des d'un punt de vista pedagògic no és cap solució la repetició d'un mòdul no és una estratègia pedagògica adequada sinó que és més aviat una acció administrativa-escolar deguda a la incapacitat de l'organització escolar actual de tractar les dificultats en l'aprenentatge.

Per tant, el que cal és fer front a aquestes dificultats amb recursos pedagògics i amb programacions i estratègies específiques.

El repetir és normalment una pèrdua de temps perquè si el noi supera la dificultat tan sols repetin en les mateixes condicions d'aprenentatge vol dir que amb un suport adequat l'hagués superat igualment sense tanta pèrdua de

temps i si no el supera, són les condicions de l'aprenentatge el que cal canviar, per tant no es tracta de repetir.

Aquest raonament es vàlid en una organització escolar flexible i modular com la que presentem, en la qual l'alumne està situat en el nivell que li correspon al seu grau de desenvolupament mental i per tant no es dona la possibilitat d'utilitzar la repetició en aquells nois que presenten un grau de desenvolupament personal retardat respecte a l'edat cronològica.

En reduir la repetició no vol dir que siguem partidaris que els nois passin de nivell malgrat no dominin una matèria, com passa actualment, tot el contrari, no es pot deixar avançar en allò que signifiqui avançar, a un alumne fins que no hagi superat els esglaons inferiors del coneixement. El que critiquem és la repetició com a element pedagògic i proposem el canvi d'oferta pedagògica (recursos, tècniques, estratègies...)

El resultat obtingut en un mòdul determinaria el nivell a seguir en els següents mòduls de la mateixa matèria. Si un estudiant ha superat bé un mòdul pot continuar en mòduls d'aprofundiment, en canvi si ha anat just seria aconsellable que seguís en el nivell

mitjà i si no l'ha superat en l'elemental.

## 5. Els programes i les metodologies

En aquest punt són útils les consideracions que hem fet pel primer cicle.

Per assegurar un nivell homogeni dels ensenyaments impartits en el cicle, els mòduls obligatoris tindrien una programació oficials marcats per la Generalitat, i els mòduls opcionals i lliures serien confeccionats pels mateixos centres, però també els hauria d'homologar la Generalitat.

L'oferta que fa cada centre estaria en funció, evidentment, de les competències del professorat del centre i de les instal·lacions que tingués. Però caldria vetllar per una coherència global de tota l'oferta modular, per tal que quedessin salvaguardats els interessos globals de l'aprenentatge per sobre dels individuals de cada professor.

Això suposa l'existència d'uns departaments molt actius, en els quals es planifica i coordina tota la programació dels mòduls, de forma continuada. A més cal-

dria establir una estreta relació entre els departaments per coordinar i relacionar els coneixements i els nivells impartits en les diferents matèries.

La metodologia a utilitzar en cada mòdul hauria d'ésser pluridimensional, és a dir, evitar les assignatures teòriques, les concretes i les abstractes, les pràctiques. Cada mòdul ha de tenir la metodologia adient en funció dels seus objectius particulars i generals.

El sistema de mòduls és molt apte per avançar en la interdisciplinarietat i la globalització de coneixements. En la mesura que fos possible, caldria avançar en aquest sentit, tenint en compte que es considera més important l'actitud innovadora de cercar la metodologia més idònia en cada cas, que no pas l'aplicació d'una tècnica ja estandaritzada de la forma indiscriminada.

En general haurien de programar-se tots els mòduls pensant amb un alumnat heterogeni, inclús en aquells mòduls en els quals s'ha previst l'existència de nivells. Per molts nivells que s'estableixin el grup sempre serà heterogeni.

## 6. El professorat

El professorat d'aquest cicle hauria d'ésser tot especialista, és a dir llicenciat en alguna facultat univer-

sitària, escola tècnica superior o escola universitària, i tenir a més a més una sòlida preparació per a la docència. En aquest sentit caldria reformar les actuals formacions inicials per accedir a BUP i la Formació Professional. Però avui, el problema bàsic no és tan la formació inicial sinó de reciclatge del professorat en actiu. Igual que en el primer cicle caldrà dedicar una atenció prioritària a aquest tema per resoldre'l no de manera administrativa obligant a passar per uns cursos de formació a tot el professorat, sinó aprofitant la implantació de la reforma per a dur a terme una tasca de reflexió amb el professorat i de suport, que signifiqui un replantejament de com s'està treballant actualment.

L'oferta de suport i de reciclatge hauria d'anar acompanyada d'accions per potenciar la professionalitat dels docents, estimulant la seva tasca creativa i de recerca.

També en aquest cicle caldria dedicar una especial atenció a la higiene mental del professorat en alguns casos molt deteriorada per la situació actual.

Evidentment el plantejament d'un cicle únic per les edats de 14 a 16 anys suposa també la unificació dels actuals cossos de professorat de Formació Professional

i de BUP.

L'orientació que hem donat als mòduls tecnològics fa innecessària l'actual divisió entre professors de pràctiques i de teoria a la Formació Professional, ja que el que avui s'entén per tecnologia i per pràctiques coincidirien en un sol mòdul i els professors quedarien integrats en els mateixos departaments.

Pels mòduls que s'haguessin que contractar fora de l'escola, existiria la figura del professor contractat per impartir una matèria concreta en la qual és especialista.

Les característiques del tutor serien similars a les que hem assenyalat en el primer cicle. Hauria d'ésser una persona amb una sòlida formació pedagògica i psicològica i de direcció de grup i amb un interès per aquesta tasca. Pot ésser un professor, que per exemple durant quatre anys es dediqui a la tutoria o un professor que simultàniament es dediqui a la docència i a la tutoria, sempre que no coincideixin les dues funcions amb els mateixos alumnes.

Som partidaris que els tutors del primer cicle no coincideixin amb els del segon, tant per la dinàmica del grup com perquè les característiques dels nois són una mica diferents.

E L  
T E R C E R  
C I C L E  
D E  
L ' E N S E N Y A M E N T  
M I T J A

---



El tercer cicle de l'ensenyament mitjà queda fora de l'escolarització obligatòria i representa tal com hem assenyalat en els objectius del primer esglaió de la formació professional i especialitzada, per aquells estudiants que vulguin continuar els seus estudis.

El tercer cicle substituiria l'actual Formació Professional de segon grau i el tercer curs de BUP i el COU. Els estudiants que no optessin al tercer cicle podrien seguir una transició ocupacional al món del treball.

Aquest tercer cicle ha de continuar essent una etapa educativa amb personalitat pròpia i amb sentit per ella mateixa i no pas un intermedi cap a la Universitat per a uns o per al món del treball per als altres. En aquest sentit l'objectiu del cicle és l'especialització professional.

En parlar d'especialització professional ens referim al concepte de camp professional, el qual agrupa un conjunt de coneixements teòrics i tecnològics o instrumentals sobre una part específica de la realitat social o natural. Es a dir, no parlem d'una especialització ocupacional dirigida a una professió o lloc de treball concret.

Ja és prou coneguda la impossibilitat que l'escola pugui preparar directament per un lloc de treball concret. Aquesta tasca correspon al període de transició entre escola i treball que cal instituir a tots els diferents nivells del sistema escolar, com ja es veurà més endavant.

El concepte d'especialització professional que seguim s'adapta a la idea divulgada pel Consell d'Europa sobre la Formació Professional de Base, que no vol dir elemental, simple o de nivell baix. Sinó que respon al cos tant teòric com tecnològic comú sobre el que es fonamenta qualsevol camp professional i a partir del qual després es pot bastir una especialització ocupacional determinada.

Des d'aquest punt de vista el cicle pot ésser comú dins de cada especialitat a tots aquells joves que volen adquirir una qualificació professional sigui quin sigui el grau al què aspirin arribar. L'articulació teoria-tecnologia.pràctica que hem descrit en el segon cicle permet una integració cíclica de l'especialització professional.

De la mateixa manera que per al primer cicle hem adaptat els objectius dissenyats per al període 14-16 anys, en aquest segon cicle que abasta dels 16 als 18 o 19 anys també caldrà replantejar-nos la funció de les

característiques dels joves d'aquestes edats i partint del fet que ja no ens trobem en el període d'escolarització obligatòria.

Aquesta és una etapa voluntària, no dirigida a tota la població. El grau d'autonomia dels estudiants és considerablement més elevada i la seva dependència del grup, menor. Pensem que als 18 anys els joves són socialment adults. Per tant les funcions orientatives i la projecció social envers l'entorn ha de variar el seu enfocament. El treball, apareix ja directament a l'horitzó en aquest tercer cicle.

A continuació exposem les línies generals del cicle amb menys precisió que els dos anteriors, per completar l'abast general de la reforma de l'ensenyament mitjà i facilitar la comprensió dels dos cicles anteriors-

### 1. L'accés al tercer cicle

Podrien accedir al tercer cicle tots aquells estudiants que tinguessin el certificat elemental del segon cicle (per tant que haguessin aprovat tots els mòduls obligatoris) i que haguessin superat positivament un nombre determinat de mòduls de certes matèries en funció de

l'especialitat a la qual optessin.

Proposem cinc especialitat en tercer cicle: una de literària, una de ciències naturals i una altra de tècnica, una de ciències socials i humanes i una altra d'artística.

L'administració educativa assenyalaria els mòduls que serien necessaris presentar per accedir a cadascuna de les especialitat, de manera que aquesta exigència fos comuna a tot el país.

Aquest requisit d'entrada és una conseqüència de la eliminació de la titolació estàndard al final del segon cicle..La flexibilitat curricular i la no existència d'un títol, permet una major adaptació a les característiques de tot l'alumnat durant l'escolarització obligatòria, però trasllada a l'inici del cicle la següent la determinació d'uns nivells mínims.

Aquests nivells mínims no signifiquen tant, l'exigència d'un determinat nivell de coneixements sinó de capacitats intel.lectual. Cal recordar que la petita especialització que permet el segon cicle té una funció orientativa i de desenvolupament de les motivacions dels adolescents i no la d'una especialit-

zació real, per tant el nivell d'entrada del tercer cicle no pot donar per segurs determinats coneixements sobre matèries de l'especialitat. El tercer, és el nivell zero de l'especialització. Els mòduls opcionals del segon cicle han servit per familiaritzar l'estudiant amb el contingut d'una especialitat determinada, però per sobre de tot han servit per desenvolupar capacitats intel·lectuals i manuals. Es tracta d'assegurar que els estudiants que segueixen els seus estudis en el tercer cicle han obtingut una metodologia d'estudi, han desenvolupat el pensament abstracte i els mecanismes superiors de l'activitat intel·lectual, tenen ganes de seguir estudiant i han demostrat aptituds, motivacions o interessos per l'especialitat que han agafat. La resta ja l'apendran en el tercer cicle-

Això no representa cap contradicció entre continguts i capacitats doncs és evident que aquestes capacitats no es desenvolupen en abstracte, sinó mitjançant el seu exercici en l'aprenentatge, és a dir "coneixent i sabent coses". Una persona que domina aquestes capacitats esta preparada per adquirir fàcilment els coneixements que necessiti, en canvi el contrari no es automàtic. La persona que té uns determinats coneixements no implica que tingui desenvolupades les capacitats anteriors. Per aquesta raó hem fet aquesta reflexió perquè evidentment els mòduls que s'exigeixin

vindran definits per uns continguts, però el que cal assegurar és que aquests continguts siguin la manifestació del domini d'unes determinades capacitats intel·lectuals. Aquesta es la missió de la programació curricular del segon cicle.

El pas del segon al tercer cicle ha d'ésser totalment diferent al que actualment es fa de la formació professional de primer grau a la de segon grau, que suposa uns coneixements determinats en l'especialitat.

Els criteris a seguir per a definir els mòduls necessaris per entrar a cada especialitat del tercer cicle, haurien de basar-se en les orientacions que hem donat per evitar que l'obsessió per obtenir aquests nivells mínims desvirtuï la característica que hem donat al segon cicle. Una vegada inscrit en el cicle s'assignarà a l'estudiant un grup base (com es veurà les funcions del grup base varien substancialment en aquest cicle) i un tutor. Juntament amb ell, s'establirà una determinada estratègia curricular i es decidiran els mòduls del primer quadrimestre.

## 2. L'organització del curricula escolar

Dins de cada especialitat el curricula es podria orga-

nitzar seguint dos models curriculars. El model universitari dirigit a obtenir directament el certificat superior per accedir als estudis universitaris i el model professional dirigit a obtenir un diploma de formació professional, que al mateix temps també permetria accedir als estudis superiors.

La doble titulació d'aquest cicle es basa en les consideracions següents: la primera, fa referència a la possibilitat i a l'interès d'organitzar de forma cíclica la formació superior, establint nivells comuns pels diferents graus de qualificació; la segona, a la formació professional qualificada, que s'ha d'asentar sobre una formació cultural i científica sòlida. I la tercera, a aquesta formació que es semblant a la que normalment s'exigeix per entrar a la universitat. En conseqüència es pot organitzar de manera comuna aquesta formació cultural i científica, oferint una major especialització tècnica, tecnològica i pràctica a aquelles persones que es dirigeixen cap a l'obtenció d'un títol de Formació Professional.

Aquest plantejament unitari i flexible a l'hora, té una altra conseqüència indirecta, que és la revalorització de la formació professional en ésser una major especialització de la mateixa via educativa que porta cap a la universitat. D'altra banda també elimina les vies pre-universitàries que no tenen cap valor professional i sols són útils per seguir estudis superiors.

Els dos models curriculars només es diferenciarien pel nombre de mòduls de caràcter tècnic i tecnològic que contindrien cada un d'ells. Es a dir, els mòduls culturals i científics serien similars en un cas o en l'altre. En canvi el model professional tindria un major nombre de mòduls tècnics. D'això es dedueix que la titulació professional inclouria a la universitària i per tant permetria igualment l'accés als estudis superiors.

El curricula es construiria entorn de tres àrees: la de l'especialitat, la cultural i la lliure.

- a) L'àrea de l'especialitat: formaria el cos fonamental del curricula i estaria formada pel conjunt de mòduls científics, tècnics sobre les matèries pròpies de cada especialitat, incloent tant mòduls d'ordre teòric com pràctic.

L'estudiant podria inscriure's en els mòduls d'aquesta àrea que considerés més adequats a la seva estratègia curricular. Cada una de les especialitats, de tercer cicle que proposem poder donar lloc a sortides a vàries facultats o escoles universitàries i també a vàries especialitats professionals. Per tant l'estudiant ha de poder escollir aquells mòduls que li interessin més, tot evitant



una excessiva supraespecialització. No es tracta, per exemple, que un estudiant que vulgui entrar a la facultat d'econòmiques només agafi mòduls d'economia. Primer, perquè l'oferta curricular no permetrà aprofundir massa en totes les matèries. Segon, perquè el tercer cicle no és una introducció a cada facultat. Tercer, perquè cada vegada s'avança més cap a la interdisciplinarietat de la ciència, com a mínim entre àmbits de confluència científica, i és convenient que els estudiants tinguin una panoràmica el més àmplia possible del seu centre d'interès.

En conseqüència, les facultats o escoles universitàries no haurien d'exigir a la seva entrada un currículum massa centrat en la seva temàtica principal, seria suficient que es demanés haver seguit un o dos mòduls de l'especialitat universitària.

La funció d'aquesta àrea ja no és la de simplement introductòria amb una finalitat orientativa, sinó la d'acabar d'assentar sòlidament les bases teòriques i pràctiques per a una especialització professional o bé per a la consecució de nivells més elevats d'aprofundiment teòric. Per tant els mòduls científics hauran de resituar els coneixements adquirits en el cicle anterior en un marc conceptual

i analític que defineix un primer nivell de comprensió dels problemes que es plantegen les diverses disciplines científiques. Caldria doncs, que aquests mòduls fossin molt sintètics, evitant tota tentació enciclopedista.

Si en el segon cicle l'aprenentatge dels coneixements tenia com a finalitat les necessitats culturals de la vida adulta en una societat altament desenvolupada, en el tercer cicle, els aprenentatges s'han de dirigir cap el coneixement científic per a la formació de professionals especialitzats.

En el mateix sentit els mòduls tecnològics han d'ésser ja d'especialització, fortament articulats de manera que ofereixin globalment tot el coneixement tecnològic i d'habilitats necessaris per a l'obtenció d'un primer grau de professionalitat. Normalment els mòduls d'aquesta àrea estaran articulats seqüencialment o bé per graus de dificultat, de manera que fins que no es superin els mòduls bàsics no es podrà passar a d'altres de superiors dins de la mateixa matèria.

S'haurien de preveure també mòduls de tipus monogràfic. Serien mòduls referits a coneixements teòrics o tecnològics de gran actualitat, que a causa de l'evolució

lució lenta del sistema educatiu encara no haurien estat assumits a les programacions normals. Si fos necessari aquests mòduls podrien ésser contractats amb especialistes de fora de l'escola. Aquests mòduls potenciarien l'actualització i reciclatge permanent del professorat.

b) L'àrea cultural. Estaria formada bàsicament per dos tipus de mòduls. Els mòduls d'idiomes estrangers obligatoris per a tothom. Com a mínim quatre mòduls, és a dir dos cursos sencers. Per aquests nivells de qualificació el domini de com a mínim un idioma estranger és necessari. Aquests mòduls serien també seqüencials.

Complementarien l'àrea un altre tipus de mòduls escollits entre temes d'especialitats diferents a la que s'està cursant, o bé amb un objectiu específicament culturalitzant, en el sentit ampli de la paraula, que tindrien la funció d'arrodonir una formació cultural el més àmplia possible evitant els perills de l'excesiva especialització. Serien també quatre mòduls de caràcter obligatori per a tothom.

c) L'àrea lliure: seria un àrea no definida per cap obligatorietat curricular, l'estudiant podria omplir-la, o bé escollint mòduls del seu interès o deixant

hores lliures per a l'estudi i per les recuperacions. Una part del temps lliure estaria ocupat per les activitats del grup base.

En aquest cicle el grup base tindria una activitat més reduïda, bàsicament centrada en el seguiment i orientació de l'estudiant i la participació en la vida escolar. Es a dir, el grup base seguiria essent el nucli d'organització i participació en les activitats de l'escola com a comunitat viva i el paper del tutor s'encaminaria més aviat cap a l'orientació i el seguiment curricular de l'estudiant de forma individual. Col·lectivament en el grup s'organitzarien activitats dirigides cap a la orientació professional i el contactes amb el món professional i del treball.

No hem previst cap dedicació horària per activitats de tipus artístic o esportiu. Encara que les artístiques podrien formar part dels mòduls culturals o incloure's en altres especialitats, creiem que en el cicle educatiu voluntari, no obligatori, l'escola ja no juga el paper d'institució enquadradora del jove; per les edats dels joves que hi participen, l'escola és cada vegada menys un punt de referència per la seva vida quotidiana.

Amb això no volem dir que considerem poc importants aquestes activitats pels joves d'aquestes edats, tot el contrari, les continuem considerant vitals, però creiem que l'escola ja no és el marc més apropiat per a dur-les a terme. Es en el seu entorn comunitari (poble, barri, ciutat) dins del marc d'una política cultural i esportiva de la joventut, el lloc més adequat per a organitzar aquestes activitats integrant-hi tots els joves, els que estudien i els que no ho fan. El fet de seguir estudiant en els nivells superiors de l'ensenyament no té perquè comportar espais privilegiats de pràctica esportiva o cultural, sinó que aquests espais han de formar part dels equípaments col·lectius de cada comunitat.

Com s'ha pogut veure en la descripció de les diferents àrees l'obligatorietat o la opcionalitat modular adquireix un altre sentit en aquest cicle. La obligatorietat consisteix en un nombre determinat de mòduls que haurà de superar l'estudiant de cada una de les àrees. La concreció dels mòduls serà opcional, per a l'estudiant que juntament amb el tutor marcarà la seva pròpia estratègia curricular. El nombre de mòduls obligatoris vindrien assenyalats en cada un dels títols finals del cicle.

A continuació proposem totalment, a títol orientatiu com hem fet en altres cicles, un possible model de mòduls obligatoris per a cada un dels dos títols.

	<u>Certificat superior</u>			<u>Diploma Formació Professional</u>		
	<u>Nº mòduls</u>	<u>Hores setmana mòdul</u>	<u>Hores cicle</u>	<u>Nº mòduls</u>	<u>Hores setmana mòdul</u>	<u>Hores cicle</u>
Area Cultural						
Idiomes	4	4	8	4	4	8
Culturals	8	3	12	8	3	12
Area d'especialitat						
Científic	8	3	12	8	3	12
Tècnologic	8	5	20	18	5	45
Area lliure			8			13
			<u>60</u>			<u>90</u>
			====			=====

Es podria preveure una major dedicació horària setmanal pels mòduls tecnològics, ja que segurament en el cas de l'opció professional cinc hores a la setmana són poques. Es podria pensar en dedicacions de deu hores setmana.

S'ha previst que el Certificat superior es pugui realitzar en dos cursos per tal de respectar l'actual edat d'entrada a la universitat. L'estudiant que ho desitgi, concentrant el nombre de mòduls necessaris en els dos primers anys pot obtenir el certificat en

aquest període. En canvi el que aspiri al diploma professional es pot repartir els mòduls científics i els de l'àrea cultural en els tres anys, i poder tenir ja des del principi una major dedicació tecnològica.

L'administració educativa hauria de fixar les directrius generals de les programacions curriculars a partir de les quals els centres elaborarien les ofertes modulars que haurien d'ésser homologades per la mateixa administració.

En el tercer cicle l'alumnat seria més homogeni que en els cicles anteriors i per tant és possible que no fes falta la creació de grups de diferents nivells per a seguir un mateix mòdul. De tota manera la majoria de mòduls serien seqüencials i ja establirien de per si una major homogeneïtat en els mòduls de caire superior.

Els criteris d'avaluació podrien ésser els mateixos exposats en els cicles precedents, utilitzant els programes de reforç i recuperació quan sorgissin problemes. i en últim cas fent repetir el mòdul.

Pel que fa referència al professorat, haurien d'ésser

tots especialistes amb titulació universitària. Podrien encarregar-se d'aquest cicle els actuals professors de BUP i de Formació Professional. Aquest cicle implica també la unificació dels cossos de professorat d'aquests dos sectors educatius i un reciclatge de professorat respecte a la seva preparació pedagògica i psicològica i en molts aspectes de la seva preparació pràctica.

Encara que aquest cicle no sigui obligatori no cal oblidar que es tracta d'ensenyar, i això precisa d'unes tècniques, d'uns mètodes i d'un coneixement dels processos d'aprenentatge que tot professor, estigui en el nivell que estigui, (fins i tot en l'universitat) ha de conèixer. D'altra banda la major especialització de caire tècnic que propossem en totes les especialitats del tercer cicle planteja la necessitat que el professorat no solament estigui ben preparat teòricament sinó que coneixi les tècniques d'aplicació i dominin les habilitats necessàries per a la seva execució. I això ni s'aprèn a la universitat, ni s'aprèn amb llibres, sinó que precisa d'una experiència d'ordre pràctic professional que molts professors actuals no han tingut, donat el seu origen universitari. Per aquest motiu hem previst la contractació de professorat especialista per aquells mòduls molt especialitzats en tècniques de darrera hora provinents de la indústria, que encara que no tinguin titulació universitària són especialistes en aque-



lla matèria. Aquest tipus de professors haurien d'ésser conjunturals i no constituir una categoria permanent a les escoles. Aquests contactes entre professors d'indústria i escolars seria un alicient pel reciclatge dels segons. També caldria pensar en organitzar estades de professors a les indústries. Podrien ésser estades curtes (una setmana), realitzades en èpoques no lectives, o estades més llargues (per exemple de tres mesos). La substitució en aquests casos de l'activitat docent es podria organitzar amb programes de contractació temporal combinats amb l'INEM per professors en atur.

El tercer cicle es podria donar en centres que impartissin simultàniament vèries especialitats, per exemple l'especialitat litèraria i la de ciències socials i humanes d'una banda o bé la de ciències naturals i la tècnica d'una altra. Els centres haurien de tenir una dimensió convivencial, entorn dels 500 estudiants.

Els actuals Instituts de BUP podrien ser utilitzats per impartir, per exemple, les especialitats literàries i de ciències socials i humanes. Caldria reformar els seus espais interiors per donar cabuda a les classes pràctiques, però en general la seva estructura pot ser utilitzada. De la mateixa mane-

ra els actuals Instituts Politècnics de Formació Professional podrien ser utilitzats per les especialitats tècniques i de ciències naturals.

Per l'especialitat artística podrien utilitzar-se algunes de les escoles actuals d'arts i oficis, conservatoris o centres de formació artística.

L A  
F O R M A C I O  
O C U P A C I O N A L

---

En finalitzar l'escolarització obligatòria del segon cicle una part dels estudiants no es dirigiran cap al tercer cicle, bé perquè no hagin obtingut els mòduls necessaris per accedir-hi, bé perquè no desitgin o no puguin, per raons socials o econòmiques, seguir estudiant. Per aquests estudiants cal dissenyar una transició ocupacional cap al món del treball. El mateix succeirà amb els estudiants que al final del tercer cicle no accedeixin a la universitat.

Aquests dos nivells de transició al món del treball obeeixen a l'opinió ja explicitada en capítols anteriors que l'aparell educatiu no pot pretendre otorgar formacions ocupacionals directament utilitzables en el mercat de treball, i que la forma en què avui es produeix la incorporació dels joves al món del treball (sense la institució de l'aprenentatge) precisa d'una programació i d'un suport institucional.

Recordem que al final del segon cicle el jove no haurà rebut encara cap mena d'especialització de caire professional, per tant no podrà incorporar-se al mercat de treball en aquestes condicions.

D'aquestes premisses es dedueix la necessitat d'estructurar una formació ocupacional que a diferents nivells especialitzi els joves en les qualificacions necessà-

ries en el mercat del treball.

La formació ocupacional gira entorn del lloc de treball, i es distingeix de la formació professional perquè no pretèn abordar tot el coneixement d'una activitat professional estructurada sobre un domini tècnic o tecnològic determinat sinó articular els coneixements necessaris pel desenvolupament d'un lloc de treball específic.

La formació ocupacional precisa d'uns coneixements previs que s'han pogut obtenir a través d'una formació escolar de tipus professional o bé per la pràctica de la professió durant un determinat període . Solament en els casos de nivells de qualificació senzills és possible bestir una formació ocupacional a partir d'una sòlida formació bàsica cultural sense una formació o exigència professional prèvia.

La distinció entre formació professional i ocupacional és bàsica per la orientació dels joves i per no inventar formacions professionals sense continguts o al revés per no intentar suplir amb formacions ocupacionals allò que precisa sòlides formacions professionals.

La transició ocupacional hauria d'impartir-se en Centres Ocupacionals diferents dels que hem dissenyat pel

segon i tercer cicle i fins i tot no depenents de l'administració educativa.

En els centres ocupacionals s'hi realitzarien altres activitats formatives dirigides a la població activa, com per exemple, formació de perfeccionament professional, de reciclatge, de reconversió professional, formació permanent....

Som partidaris de concentrar en un sol centre tota la formació de caire ocupacional, tant la formació "pel" treball, com la formació "en el treball" que avui s'ofereix dispersa en multituds d'entitats i dependències.

Aquests centres han d'ésser uns centres molt flexibles, grans coneixedors del mercat de treball i en estreta relació amb les empreses per oferir les formacions que en cada moment i en cada lloc, necessita el sistema productiu.

Aquests centres haurien d'estar integrats en les polítiques de l'administració sobre el mercat de treball, del qual la formació n'és un dels components bàsics. No obstant això, creiem que la titularitat d'aquests centres hauria d'ésser municipal. El nivell municipal és el més adequat per a la mobilització dels recursos que precisa uns centres d'aquestes característiques. És necessari un profund coneixement de la demanda i de l'oferta formativa, una estreta relació amb les

empreses (de tot tipus i de tota mida), amb les escoles, amb la població i amb les forces socials implantades en el territori. Això exigeix una gran autonomia en el funcionament i una gran flexibilitat en l'actuació, característiques més fàcils d'obtenir en una administració municipal que en nivells més centralitzats de l'administració.

Però també, una política de formació ocupacional, com ja hem dit, ha d'estar molt lligada a la resta d'activitats públiques sobre altres dimensions del mercat de treball, i precisa d'uns recursos d'anàlisi i seguiment del mercat de treball, d'organització tècnica i pedagògica dels cursos, legislativa.... que comporta la responsabilitat de l'administració autonòmica.

El creuament dels dos aspectes de la política de formació ocupacional el local i el centralitzat, configuren una combinació òptima en uns centres municipals finançats per l'administració autonòmica i coordinats en un organisme que, a partir del seguiment del mercat de treball, integri els programes de cada centre en un pla general de formació ocupacional i ofereixi els recursos tècnics i pedagògics necessaris per assegurar l'eficàcia dels programes.

Els cursos de transició al mercat de treball que im-

partirien aquests centres podrien seguir diverses combinacions entre formació i treball per tal d'adaptar-se a les situacions que presentin els alumnes:

- Un model de curs podria ser els cursos ocupacionals que actualment imparteix l'INEM. Es a dir, cursos molt pràctics i molt especialitzats generalment de curta durada.

- Un altra model el podria constituir l'alternança formació-treball en pràctiques, seguint l'exemple dels convenis sobre pràctiques per a estudiants de Formació Professional, signats entre la Generalitat de Catalunya i alguns gremis. Es tracta de pràctiques que es realitzen en una empresa o taller.

- El tercer model podria seguir les experiències que s'han dut a terme en el marc dels plans d'ocupació juvenil de la Generalitat, en els quals es dona una situació de treball més o menys remunerats amb un suport de formació.

Segons les característiques de la formació ocupacional que s'hagués d'impartir, seria més adequat un model o un altre. Per exemple per les ocupacions artesanals en què les habilitats juguen un paper molt important i tenen un període llarg d'aprenentatge, segurament el tercer model pot ésser el més adequat.



O bé aquelles formacions en les quals no es possible reproduir el lloc de treball en el Centre, però en les quals és imprescindible el coneixement teòric d'unes determinades tècniques, segurament serà més apropiat el segon model....

D'altra banda també hom es trobarà joves més cansats d'estudiar amb fortes deficiències formatives que caldrà dirigir cap el segon o tercer model.

Aquests tres models són vàlids, tan pel primer nivell de formació ocupacional pels joves que acabin el segon cicle, com pels que acabin el tercer cicle.

La programació dels cursos s'ha de fer segons les necessitats del mercat de treball local. Això implica dues qüestions: una, que cal conèixer directament aquest mercat a través dels contactes constants amb les empreses i del seguiment estadístic del seu comportament. Dues d'aquestes necessitats són variables en el temps i per tant com els cursos variaran d'any en any.

Els cursos tindran durades desiguals segons les característiques de la formació impartir. Des de cursos per exemple, d'un mes a cursos d'un any o a varis nivells consecutius de formació que globalment tinguin una durada superior.

Especialment pels joves que provinquin del segon cicle, caldrà preveure una política d'ajudes o beques que remunerin el període de transició per tal que les famílies amb problemes econòmics puguin suportar el retard en la incorporació al treball dels seus fills.

Aquests centres precisen unes plantilles flexibles de professorat. A partir d'una estructura de gestió i administrativa del centre fixa, pràcticament tots els professors haurien d'ésser contractats per cursos. Els professors haurien d'ésser professionals experts que, segons l'envergadura dels cursos, compartissin les classes amb l'activitat laboral o bé tingussin una excedència per la durada del curs.

Aquest tipus de professor planteja el problema que, no necessàriament un bon professional ha d'ésser un bon professor. Es difícil trobar persones que presentin les dues qualitats. Per paliar aquesta qüestió creiem que aquests centres han d'estar dotats d'un departament pedagògic que esdevingui un suport pels professionals que ha de donar les classes. Des de la confecció del programa, a la programació del curs, a la organització de les classes, el material didàctic.... és convenient que el professor estigui assistit pel departament pedagògic. En centres ocupacio-

nals petits, aquestes funcions les podria realitzar el centre de recursos de la localitat.

El departament pedagògic del centre té un paper important ja que és necessari organitzar i programar constantment cursos nous de característiques i especialitats molt diferents.

Sovint els centres ocupacionals presenten dèficits en les programacions dels cursos.

La relació del Centre ocupacional amb les empreses de la localitat és un altre dels punts claus per l'èxit d'aquest tipus de formació. En aquest sentit els Centres Ocupacionals ha d'ésser capaç d'oferir a les empreses una oferta formativa que abasti tota la gama de necessitats que sobre aquest tema tinguin les empreses, de de la formació de baixa qualificació fins les altes qualificacions, arribant fins i tot a promoure activitats informatives i formatives pels mateixos empresaris. Especialment en relació a les petites empreses, el seu paper pot ésser molt important donats els greus problemes de formació que tenen aquestes empreses i la seva dificultat per resoldre'ls.

Per facilitar aquesta relació empresa-centre seria convenient que els centres creessin un consell as-

107

sector en el qual participessin representants directes de les empreses, a més de representants sindicals i del propi Ajuntament.

UNIVERSITAT

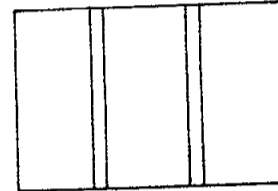
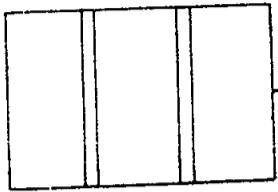
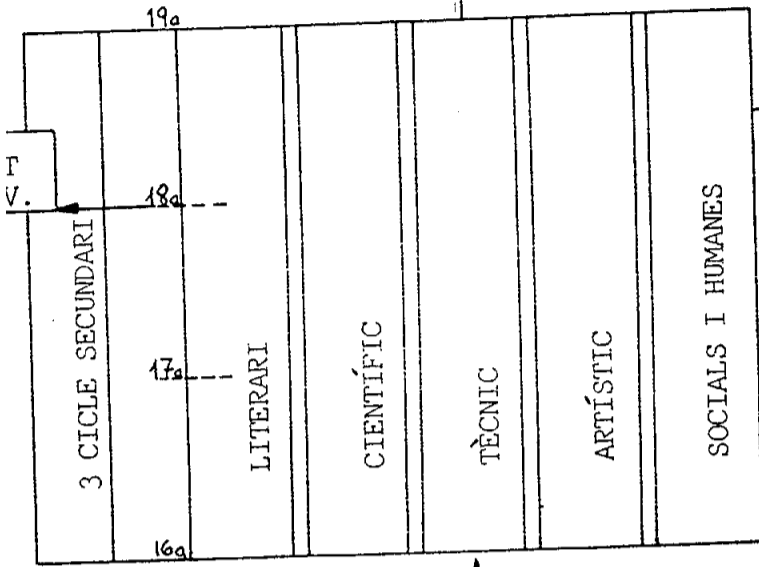
DIPLOMA F.P. 2

FRANQUET  
ESCOLA TREBALL

TREBALL

FORMACIÓ OCUPACIONAL  
3 OFERTES

FORMACIÓ OCUPACIONAL  
3 OFERTES



CERTIFICAT ELEMENTAL

