

# La gestió del currículum

Serafí Antúnez Marcos  
i Joaquim Gairín Sallán

1 crèdit  
P2/00043

Universitat  
Oberta  
de Catalunya





# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	8
<b>1. Marc i model curricular</b> .....	9
1.1. Concepció de l'acció educativa.....	11
1.2. El procés de concreció curricular.....	14
1.3. L'autonomia del centre escolar.....	17
<b>2. Les variables (o “invariables”) organitzatives en la gestió del currículum escolar</b> .....	18
2.1. La gestió del temps: els horaris.....	19
2.1.1. La concepció i l'ús del temps esdevé un element cultural i un instrument per a l'exercici del poder en el centre escolar.....	19
2.1.2. El temps disponible.....	20
2.1.3. El temps: un recurs del qual hem de disposar o un recurs al qual ens hem d'emmotllar necessàriament?.....	24
2.1.4. La gestió del temps en el currículum escolar.....	24
2.1.5. Uniformitat, fragmentació, necessitats dels alumnes, continguts i metodologia.....	25
2.1.6. Algunes pautes per a l'anàlisi.....	26
2.2. L'organització dels espais.....	29
2.2.1. El paper dels professionals de l'educació escolar.....	30
2.2.2. Les edats dels estudiants.....	33
2.2.3. La flexibilitat i la funcionalitat.....	34
2.2.4. L'agradabilitat estètica i l'ordre.....	35
2.2.5. La seguretat i la higiene.....	35
2.2.6. Les necessitats metodològiques.....	36
2.3. L'agrupament dels alumnes.....	36
2.3.1. Grups homogenis o grups heterogenis?.....	37
2.3.2. L'organització vertical.....	38

2.3.3. El cicle com a unitat d'organització i agrupament de professors i d'alumnes.....	40
2.3.4. Els grups flexibles com a alternativa a l'ensenyament graduat.....	42
2.4. L'organització del professorat .....	46
2.4.1. Els D/S D i els equips educatius com a òrgans <i>staff</i> .....	48
2.5. L'organització dels materials d'ús didàctic.....	54
2.5.1. Els processos de selecció i elaboració .....	55
2.5.2. L'optimització de l'ús .....	56
<b>Resum</b> .....	58
<b>Activitats</b> .....	60
<b>Exercicis d'autoavaluació</b> .....	60
<b>Solucionari</b> .....	61
<b>Glossari</b> .....	62
<b>Bibliografia</b> .....	63

## **Introducció**

L'organització i el funcionament dels centres escolars implica desenvolupar actuacions d'abast i de naturalesa ben diversa. Són institucions que reben nombrosos requeriments de l'entorn i sobre els quals la societat té dipositades moltes expectatives, tal vegada massa.

La multiplicitat i varietat de les demandes, i la naturalesa i la complexitat del centre escolar en tant que organització reclamen un conjunt d'actuacions que es diversifiquen en àmbits diversos, com ara:

### **1) L'àmbit de govern institucional**

Origina accions que tenen a veure amb:

a) l'acció directiva, els processos de presa de decisions i de participació, els mètodes de treball en els òrgans de govern, el seguiment dels acords, etc.; és a dir: la gestió de projecció interna;

b) les relacions amb l'Administració educativa i local, l'APA, moviments de renovació pedagògica, l'ICE, els centres de recursos, l'EAP, el barri, l'Associació de Veïns, altres centres escolars, el món laboral, etc.; és a dir: la gestió de projecció externa.

### **2) L'àmbit administratiu**

Comporta la realització de tasques relatives al finançament i a la comptabilitat, l'administració dels recursos materials (manteniment, inventari, optimització d'ús, etc.), determinats procediments i eines per a la comunicació interna i externa, etc.

### **3) L'àmbit dels recursos humans**

Gestionar aquest àmbit implica donar resposta a qüestions relatives a les relacions interpersonals, com ara la negociació, el conflicte, la regulació de la convivència, la selecció i promoció, la formació, la motivació de l'equip, etc.

#### 4) L'àmbit dels serveis

S'inclouen aquí les actuacions relatives a l'organització i el funcionament de les prestacions de caràcter psicopedagògic (servei d'avaluació i diagnòsi psicopedagògica, servei d'orientació personal, escolar i professional, per exemple), de caràcter complementari (menjador, transport, residència, etc.), o de caràcter assistencial (assegurances, beques i ajuts, etc.).

#### 5) L'àmbit curricular

Implica el desenvolupament d'actuacions relatives a:

- La metodologia didàctica, el tractament dels objectius i continguts d'ensenyament, l'avaluació, etc.
- Les accions formatives: treball sobre actituds, hàbits, valors, orientació escolar i professional, etc.
- L'acció organitzativa: agrupament, promoció, recuperació d'alumnes; utilització eficaç dels mitjans materials i funcionals; treball en equip dels professors i les professores; comunicació, etc.

#### Nota

Sovint us trobareu abreviatures com aquestes:

**APA:** Associació de Pares d'Alumnes

**D/S D:** Departament/Seminari Didàctic

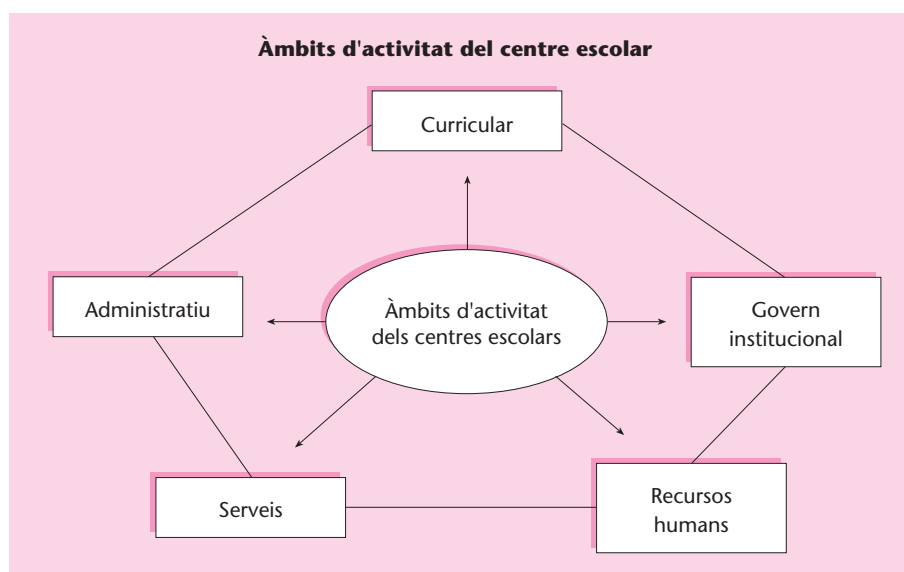
**EAP:** Equip d'Assessorament Psicopedagògic

**ESO:** Educació Secundària Obligatòria

**ICE:** Institut de Ciències de l'Educació

Aquesta enumeració, que no ha pretès ser prolixa, pot il·lustrar la magnitud i diversitat de què parlàvem. Ziswiller (1979, pàg. 33), per exemple, considerant criteris similars als nostres, proposa una visió encara més exhaustiva i detalla al màxim els components de cadascun dels àmbits.

Figura 1



De tots aquests àmbits, la gestió de l'àmbit curricular és el nucli central en una institució escolar. La gestió del currículum constitueix el que sovint denominem activitats centrals de l'organització, ja que la gestió dels altres àmbits no és sinó una sèrie d'actuacions de suport o complementàries per a possibilitar-la i facilitar-la.

Cal assenyalar, en qualsevol cas, les interrelacions recíproques que es donen entre els diferents àmbits. Així, per exemple, una determinada orientació curricular requereix uns recursos humans també molt concrets en nombre o en qualificació i pot suposar la posada en marxa de determinats serveis escolars. També aquesta orientació curricular determina el tipus de gestió de l'àmbit administratiu i afecta les decisions de govern del centre.

## Objectius

En acabar el mòdul, hauríeu de ser capaços de:

- 1.** Conèixer el marc en què s'inscriuen les decisions curriculars als centres escolars.
- 2.** Analitzar les variables organitzatives més rellevants per a la presa de decisions curriculars i avaluar-ne la influència.
- 3.** Identificar els criteris que cal tenir en compte per a una utilització adequada dels recursos en la gestió del currículum.
- 4.** Avaluar decisions curriculars amb relació a la concepció i l'ús del temps.
- 5.** Analitzar les conseqüències organitzatives de les decisions curriculars amb relació a l'ús dels espais escolars.
- 6.** Conèixer les característiques més comunes dels equips de professors i diferenciar-ne les funcions.
- 7.** Avaluar les conseqüències organitzatives de la utilització dels materials d'ús didàctic als centres escolars.



## 1. Marc i model curricular

Què designa el mot currículum quan parlem d'educació? Resulta certament complicat arribar a un consens, ja que és un terme que no té un significat unívoc; és un vocable polisèmic que respon a moltes definicions i conceptualitzacions.

No és precisament aquest mòdul el lloc on s'ha d'aprofundir aquest concepte ni tampoc és el nostre objectiu desenvolupar una digressió accessòria. Hi ha una abundant bibliografia que se n'ocupa de forma precisa.

Tanmateix, les diverses concepcions poden agrupar-se segons que es posi l'èmfasi en uns elements didàctics o en uns altres. Vegem el quadre següent:

Quadre 1

Diverses concepcions del currículum escolar	
Èmfasi	Concepció del currículum
Realitzar una bona planificació de l'ensenyament.	Pla d'acció.
El que passa amb els alumnes pel que fa als seus aprenentatges, a la modificació d'actituds, al desenvolupament de valors.	Conjunt d'experiències que, planificades o no, tenen lloc a l'escola.
Els factors introduïts pel docent, considerant que és el modelador principal de les situacions d'ensenyament-aprenentatge.	Art, difícilment planificable, d'abordar els problemes que es plantegen amb els alumnes en situacions d'ensenyament-aprenentatge.
Allò que s'ha d'ensenyar.	Conjunt de principis de selecció i organització dels continguts que són objecte d'ensenyament-aprenentatge.

Diguem doncs, directament, que concebem el currículum com una guia d'acció oberta per a orientar la pràctica docent que explicita i especifica tant les intencions educatives com els plans d'acció per a assolir-les, a partir dels quals es faran les activitats escolars.

### Lectures recomanades

Algunes obres senzilles de teoria curricular:

**Johnson, H.T.** (1970). *Currículum y educación*. Buenos Aires: Paidós.

**Taba, H.** (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

**Kemmis, S.** (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata

**Kirk, G.** (1989). *El currículum básico*. Madrid: Temas de educación. Paidós/MEC.

**Mauri, T.** i altres (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Cuadernos de educación, ICE/Horsori.

Dit d'una altra manera, el currículum és una eina en mans dels professionals de l'educació (responsables de l'Administració educativa, ensenyants, tècnics especialistes de suport als centres, directius escolars, supervisors, etc.) per a orientar els processos de presa de decisions amb relació a què, quan i com s'ha d'ensenyar i amb què, com i quan s'ha d'avaluar en l'educació escolar.

Tot model curricular té uns referents, unes justificacions, un marc, en suma, en el qual es fonamenta. Un model curricular pot diferir d'un altre, ja que és la conseqüència d'unes determinades assumpcions i conviccions respecte a:

- 1) el concepte d'educació;
- 2) el concepte d'educació escolar i el seu abast;
- 3) les fonts que informen la proposta curricular;
- 4) el grau d'obertura de la proposta que possibilitarà més o menys intervenció i protagonisme dels centres escolars i de cada professor en particular;
- 5) l'estructura de la proposta (nombre de nivells de concreció);
- 6) les concepcions sobre com es produeixen els aprenentatges escolars;
- 7) les concepcions respecte al tipus d'intervenció pedagògica;
- 8) el concepte, els tipus i les modalitats d'avaluació.




El disseny curricular proposat des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, per exemple, s'alimenta de quatre fonts bàsiques d'informació:

- L'anàlisi sociològica i antropològica, relativa a les formes culturals que sembla que s'haurien d'assimilar per a contribuir al creixement personal dels alumnes.
- L'anàlisi psicològica, referida als processos implicats en el creixement personal.
- L'anàlisi epistemològica, amb relació a la naturalesa i l'estructura dels continguts d'aprenentatge.
- L'anàlisi pedagògica, és a dir: de l'exercici educatiu i del desenvolupament del currículum en la pràctica.

### 1.1. Concepció de l'acció educativa

Els diversos models curriculars comuniquen diferents concepcions de l'acció educativa. Vegem-ne alguns exemples.

1) Els models que posen l'èmfasi en la determinació de les **finalitats educatives**, en els propòsits, solen explicitar els principis educatius en els quals es fonamenten i expressen de forma concreta els resultats que haurien d'aconseguir-se. També assenyalen de manera precisa i habitualment rígida els continguts per mitjà dels quals s'haurien d'aconseguir els objectius. Aquests currículums es relacionen amb el que tradicionalment denominem programes de les assignatures, temaris o plans relatius a allò que s'ha d'ensenyar als estudiants en una etapa determinada de la seva escolaritat. Solen preocupar-se poc per concretar pautes per a orientar les decisions sobre com s'ha d'ensenyar i sobre què, com i quan s'ha d'avaluar. 

Es concep, doncs, l'acció educativa com una intervenció en què interessa sobretot el **producte**. L'eficàcia, és a dir, el grau d'assoliment dels objectius definits prèviament de forma rigorosa, marca la pauta. El paper del docent es redueix al de simple executor de les directrius que es fixen per a ell en les instàncies pedagògico-administratives centrals; així, doncs, l'autonomia dels professors i dels centres a l'hora de prendre decisions és molt limitada.

Aquests models curriculars se solen elaborar en instàncies llunyanes dels centres escolars mitjançant persones expertes: grups d'especialistes universitaris o d'alguns serveis de l'Administració educativa. Tenen el perill d'incloure a una acció educativa centrada en la reproducció i el manteniment d'esquemes i menys interessada en la creativitat, la innovació i la crítica.



2) Aquells qui entenen el currículum com un **pla o disseny** que concreta les intencions educatives, però que també proporciona **guies d'acció** per als encarregats de portar-les a terme. Aquests models estan interessats a proporcionar les claus per al desenvolupament del currículum i per al seu seguiment en la pràctica a les aules. Preocupa, sobretot, el procés.

#### Acció educativa i models curriculars segons:

- finalitats curriculars,
- pla o disseny,
- instrument d'investigació.

L'interès se centra, especialment, en el propòsit de conèixer i descriure com aprenen els alumnes i, com a conseqüència, deduir les estratègies didàctiques més convenients.



3) Els models que entenen el currículum com un **instrument d'investigació** que permet al docent elaborar la seva pròpia teoria educativa i curricular i, a la vegada, desenvolupar la seva aplicació pràctica en una realitat escolar concreta. La proposta curricular aquí és més un tempteig per a explorar i comprovar hipòtesis que no pas una recomanació que s'ha d'adoptar indefectiblement. El currículum és, doncs, un mitjà per a donar a conèixer una hipòtesi d'intervenció que no solament implica les intencions i els continguts sinó també els mètodes, a la vegada que considera el problema de la seva posada en pràctica en els centres escolars.

#### Entenent el currículum com a...

... instrument d'investigació els professionals de l'educació tenen la possibilitat real d'acomodar a les seves necessitats el currículum prescriptiu que les autoritats educatives hauran definit de manera oberta i flexible.

Aquest currículum en l'acció reclama un paper protagonista dels docents, els quals han d'actuar com a professionals autònoms. L'anàlisi de la pràctica docent efectuada en comú, en equips de professors, ajuda a elaborar i definir contínuament la proposta curricular. La concepció de l'acció educativa és més de construcció del coneixement entre professors i alumnes que no pas de transmissió d'aquest coneixement.



La consideració de les diverses realitats i diferències particulars (del centre, dels grups d'alumnes de l'aula i de cada estudiant) i l'anàlisi contínua de la pràctica docent són conseqüència d'aquesta concepció de l'acció educativa basada en la creativitat, la innovació i la crítica.

Potser seria desitjable que tota pràctica educativa es desenvolupés considerant les aportacions de cadascun d'aquest models. És a dir: per una banda, tenir present la necessitat de definir d'una manera clara però flexible allò que pretenem aconseguir; per altra, considerar les característiques i possi-

bilitats de les persones que volem educar i, finalment, tenir la preocupació per avaluar el que s'està fent i per reflexionar sobre la seva utilitat personal i social.

El marc curricular que inspira les concepcions educatives que habitualment es promouen en l'educació escolar als països desenvolupats respon a la convicció que l'educació escolar té com a objectiu prioritari promoure i facilitar el desenvolupament integral de tots els nois i les noies. Aquest desenvolupament integral es vol aconseguir potenciant equilibradament i interrelacionadament diversos tipus de capacitats. En el nostre cas, les que postula i explicita la proposta curricular per a l'ensenyament no universitari de Catalunya des del Departament d'Ensenyament són: cognitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal (afectives), de relació interpersonal i d'actuació social, que s'han d'aconseguir mitjançant l'estudi de tres tipus de continguts: conceptuals, de procediment i d'actitud.

L'educació obligatòria es justificaria sobre la base de la idea que hi ha determinats aspectes del desenvolupament personal considerats bàsics per la societat que no es produiran de manera general i satisfactòria si no es proporciona una ajuda específica per mitjà de l'activitat educativa.

Tal com assenyala del Carmen (1992, pàg. 21), els plantejaments psicopedagògics que fonamenten el marc curricular i les propostes de la reforma educativa, que recentment s'està desenvolupant al nostre país, plantegen que aquestes capacitats no es poden desenvolupar sense l'aprenentatge significatiu dels coneixements específics, i viceversa, i que la possibilitat de fer aprenentatges específics depèn del grau de desenvolupament personal aconseguit.

D'aquesta manera es volen unir dos conceptes que sovint s'havien considerat separats: el d'educar i el d'ensenyar, que ja no seran contraposats sinó complementaris.

En conseqüència, el concepte de contingut educatiu té un sentit més ampli del que tradicionalment s'hi adjudicava. A partir de la definició establerta d'educació escolar que planteja promoure el desenvolupament de capacitats generals per mitjà de coneixements específics, podem considerar contingut educatiu qualsevol objecte d'estudi que es pugui ensenyar i aprendre al centre escolar. Per tant, juntament amb els continguts de tipus conceptual (fets,



La proposta curricular per als ensenyaments no universitaris a Catalunya es determina des del Departament d'Ensenyament.


#### L'acció educativa als centres escolars

L'acció educativa als centres escolars té com a finalitat, doncs, proporcionar pràctiques i oportunitats d'aprenentatge en un ambient estimulants i ric en el qual es puguin expressar les diferents capacitats dels alumnes, i garantir alhora l'aprenentatge dels coneixements culturals que es consideren adequats i bàsics.

#### Els continguts...

... per a Coll (1992, pàg. 13), serien "el conjunt de sabers o formes culturals l'assimilació i apropiació dels quals per part dels alumnes es considera essencial per al seu desenvolupament i la seva socialització".

conceptes i principis), hem de considerar coneixements de procediment i coneixements relatius a les actituds, els valors i les normes.

El currículum que cal elaborar i comunicar en cada centre escolar haurà de vetllar, doncs, per expressar tots els continguts que es volen ensenyar, fins i tot aquells que tradicionalment potser s'ensenyaven sense comunicar-ho ni expressar-ho de manera oberta i explícita, com podrien ser els valors o les actituds que constitueixen el currículum ocult. 

## 1.2. El procés de concreció curricular

Tal com assenyala Parcerisa (1991, pàg. 33), el currículum aconsegueix diverses funcions, de vegades no fàcilment compaginables: orientativa, prescriptiva, de control social, etc. Segons com s'entengui cadascuna d'aquestes funcions, parlarem d'una concepció del currículum més oberta o més tancada. La primera concepció serà aquella que deixi un marge ampli al professor per concretar. Un **currículum tancat** serà aquell en el qual les possibilitats d'innovació i de concreció són molt limitades; el docent serà, doncs, més un simple aplicador que no pas un professional autònom amb poder de decisió sobre la seva tasca.

En un currículum tancat, l'Administració prescriu amb detall els objectius, els continguts, els mètodes, els materials didàctics, etc. que han d'utilitzar els docents. Un currículum obert o flexible permet que siguin el centre escolar i els professors els que "el tanquin" i els que el concretin per a adequar-lo al context educatiu propi i específic.

### El model curricular...

... propugnat per la reforma del sistema educatiu a Catalunya opta per compaginar els avantatges pedagògics d'un currículum obert amb prou concreció per tal que realment sigui útil als professors com a instrument de programació i que, a la vegada, tingui en compte uns aprenentatges mínims comuns per al conjunt de la població escolar.

Si ens referim als currículums de les etapes educatives no universitàries, és evident la tendència a distanciar-se de models uniformistes i tancats, i a aproximar-se a propostes curriculars que permetin la consideració de variables situacionals i, per tant, la incorporació de decisions idiosincràtiques de cada comunitat escolar. Això implica un intent de desenvolupar una nova distribució de competències i responsabilitats en el procés d'elaboració i desenvolupament del currículum, fet que atribueix un protagonisme rellevant als centres escolars i al seu professorat.

## El currículum obert i el tractament de la diversitat

El currículum obert facilita el tractament de la diversitat.

1. Els centres han de contextualitzar el currículum preceptiu, i això permet adaptar-lo al seu alumnat.

2. En la secundària hi ha una part important del currículum en forma de crèdits variables. Això permet que el centre pugui oferir els continguts que cregui més adequats al seu alumnat. Cada alumne podrà triar, amb ajut dels tutors, aquells que responguin millor a les seves necessitats i capacitats. Així, per exemple, un centre pot oferir en l'ESO més crèdits variables de tipus tecnològic si té uns estudiants que majoritàriament es decanten per seguir els mòduls professionals en la secundària postobligatòria, i un altre centre, més crèdits variables de llengües estrangeres si està en una comarca turística.

Un alumne pot escollir crèdits variables d'ampliació de matemàtiques perquè li agrada aquesta àrea i vol estudiar una carrera tècnica, mentre que a un altre que té dificultat amb les matemàtiques no se l'ha d'obligar a estudiar-les per sobre de les seves capacitats i pot triar crèdits més adequats a les seves possibilitats i interessos.

L'Administració educativa, en definir aquest **model obert i flexible**, defineix uns aspectes prescriptius mínims que permeten i fan necessària una elaboració i un desenvolupament complementaris per part dels equips docents per a acomodar-lo de forma particular i creativa als diferents contextos d'actuació i a les diverses característiques específiques dels grups d'alumnes.

Aquesta opció del disseny i del desplegament del currículum estableix un repartiment de parcel·les d'actuació i de competències en el qual podem diferenciar tres nivells de concreció.

Quadre 2

Nivells de concreció curricular		
	Instruments	Competència
Primer nivell de concreció	Disseny curricular	Departament d'Ensenyament
Segon nivell de concreció	Projecte curricular de centre	Centre escolar (clastre)
Tercer nivell de concreció	Programacions d'aula	Equips docents i professors

1) El **primer nivell de concreció** és competència de l'Administració educativa i rep el nom de disseny curricular. Defineix els objectius generals de cada etapa educativa, els objectius i continguts generals, i els objectius finals de cadascuna de les àrees curriculars que configuren aquestes etapes.

2) El **segon nivell de concreció** és d'incumbència del clastre de professors i professores. Consisteix a acomodar i contextualitzar els objectius i continguts del disseny curricular a la realitat concreta del centre tot incorporant-hi, a més, els seus continguts i objectius, que es deriven de les deci-

### Decret 75/1992, de 9 de març...


... DOGC núm. 1578, 3/4/92  
Decret pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària a Catalunya. Capítol 1. Disposicions generals. Article 9 (9.1):  
"Els projectes curriculars han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne..."

sions recollides en el seu projecte educatiu. També estableix les seqüències i l'organització dels diferents cicles de cada etapa i la definició general de les opcions metodològiques i dels criteris d'avaluació propis del centre. L'instrument que comunica aquestes decisions es denomina projecte curricular de centre (PCC).

3) El **tercer nivell** de concreció és competència de cada professor. Consisteix en la planificació d'activitats i tasques definint els objectius i continguts específics, i d'activitats d'ensenyament i d'avaluació per a cada grup d'alumnes concrets. S'expressa mitjançant les programacions d'aula, que es poden organitzar per matèries, per àrees, per projectes, per mòduls, per centres d'interès, etc. Aquestes programacions és convenient que s'elaborin en comú amb altres col·legues del mateix equip de docents: de nivell, de cicle, de departament, de seminari.

Curs: 4 ESO

	8-9	9-10	10-11	Pati	11 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> -12 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	12 <sup>1</sup> / <sub>2</sub> -1 <sup>1</sup> / <sub>2</sub>	3 <sup>1</sup> / <sub>4</sub> -4 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>	4 <sup>1</sup> / <sub>4</sub> -5 <sup>1</sup> / <sub>4</sub>
D L	: Exper. : Doble (AB/MT)	: Mat. : Tecno (AR/DM)	: CV4C	:	: Cat. : (MP)	: CV4D	: Tecno. : (DM)	: Cast. : (MN)
D M	:	: Mat. : Tecno. (AR/DM)	: CV4D	:	: CV4C	: Tuto. : (MN)	: EF : (MM)	: CV4B
D C	: Cat. : (MP)	: CV4D	: Exper. : (AB)	:	: CV4A	: CV4C	:	:
D J	:	: Ang. : (AP)	: CV4A	:	: Cast. : (MN)	: Soc. : (B.G.)	: CV4B	: Mat. : (A.R.)
D V	: CV4A	: CV4B	: EF : (MM)	:	: Soc. : (BG)	: Ang. : (AP)	:	:

La tasca especialitzada de suport del psicopedagog escolar en els processos d'elaboració del PCC i de les programacions d'aula és de gran importància. Les seves aportacions pel que fa a la construcció d'adaptacions curriculars a grups d'alumnes determinats que ho requereixen i a l'elaboració d'adaptacions curriculars individualitzades a estudiants concrets amb necessitats educatives especials han de ser un ajut imprescindible per als equips docents dels centres. 



El psicopedagog participa en l'elaboració del PCC, en la programació d'aula i, especialment, en les adaptacions curriculars.

De qualsevol manera, com hem assenyalat en un altre moment (Gairín, 1992, pàg. 148), el que realment importa no és tant la producció de propostes curriculars com vetllar pel seu acompliment. No és el mateix el currículum prescrit que el currículum desenvolupat pels professors o que aquell que els alumnes aprenen i utilitzen. També caldria recordar les diferències que sol haver-hi entre el currículum explícit i fet públic, i l'implícit o ocult.



### 1.3. L'autonomia del centre escolar

Pensem, com Branchereau-Vie (1991), que el centre escolar és el primer esglaó del sistema educatiu que constitueix una unitat d'acció clarament identificada. És, doncs, en aquest nivell on s'haurien de prendre les decisions més rellevants pel que fa a l'organització i estructuració de l'ensenyament i al govern del centre.

L'autonomia curricular és imprescindible, ja que l'excessiva concentració de competències de l'Administració educativa dificulta l'atenció a les realitats particulars, múltiples i diferents. És molt difícil, des de les instàncies administratives centrals, prendre contacte amb les circumstàncies particulars que es desenvolupen en cada context escolar. La uniformització en els solucions curriculars, de govern del centre o de la gestió econòmica, és contrària al principi de diversitat que, sense dubte, s'ha de reconèixer i respectar. Cada problema és diferent segons el context i requereix solucions diferents també.

En utilitzar l'autonomia que té cada centre per a decidir sobre l'elaboració i el desenvolupament del currículum (projecte curricular de cada centre i programacions d'aula) s'han de prendre decisions que afecten variables organitzatives. És ben sabut que el model organitzatiu i el model didàctic s'influeixen de manera recíproca. Fins i tot, en molts casos, les decisions i solucions relatives a les variables organitzatives (temps, espais, agrupament dels estudiants, etc.), que haurien d'estar al servei de les decisions didàctiques, són prèvies a aquestes, si no un requisit. Qualsevol ensenyant deu haver constatat aquest fet.

Vegem quines són aquestes variables.

#### Els centres escolars...

... són els llocs més pertinents per a desenvolupar eficaçment els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per tant, ha de ser per mitjà dels seus propis projectes com han de definir les estratègies d'acció particulars respecte al desenvolupament dels objectius i de les directrius que els poders públics de cada país estableixen amb caràcter general.

## 2. Les variables (o “invariables”) organitzatives en la gestió del currículum escolar

En educació escolar no és possible gestionar el currículum promovent innovacions consistents i eficaces sense incidir clarament i decidida en algunes variables que tenen una importància decisiva. Dit d'una altra manera: quan es pretén innovar, no es pot mantenir invariable algun factor enmig d'altres que es modifiquen constantment.

És evident que al llarg d'aquests darrers anys s'han anat introduint innovacions i canvis en l'educació escolar. És ben cert que, si ens referim a l'organització i gestió dels centres, s'han aconseguit avenços notables en la teoria i la pràctica de la direcció escolar o en el coneixement intern de les dinàmiques institucionals dels centres. Si ens fixem en l'àmbit curricular, cada vegada coneixem més i millor els aspectes relatius a la metodologia didàctica, a l'avaluació, a les formes de seleccionar i organitzar els continguts, etc. És a dir, s'han anat assajant i admetent variacions i elements nous que serveixen per a millorar la nostra pràctica educativa.

Tanmateix, hi ha alguns elements organitzatius del currículum, altres “invariables” (en el sentit que mai no varien), que s'han anat escapolint dels tempteigs de canvi. Són, sobretot, tres factors fonamentals que solen ser poc considerats i que es mantenen estranyament intocables al llarg dels anys. Són aquests:

- 1) L'organització del temps.
- 2) L'agrupament dels alumnes.
- 3) L'organització de l'espai.

Pensem que la gestió del currículum té en aquestes tres “invariables” tres problemes o reptes per resoldre.

En les properes pàgines analitzarem com aquests tres elements organitzatius afecten la gestió del currículum escolar i proposen algunes solucions.

També ens ocuparem de com es poden gestionar els materials d'ús didàctic i de com cal organitzar els elements personals que han d'elaborar i desenvolupar el currículum: els equips de professors.

## 2.1. La gestió del temps: els horaris

La vida dels centres escolars està marcada pels períodes de temps. La major part dels hàbits, ritus, cerimònies, costums, valors compartits, etc. tenen en la concepció de l'ús del temps un factor determinant. També l'acció didàctica està condicionada per la variable temps.

### 2.1.1. La concepció i l'ús del temps esdevé un element cultural i un instrument per a l'exercici del poder en el centre escolar

El so dels timbres i de les sirenes que assenyalen l'inici o la fi de l'activitat escolar, el relleu de professors en els moments del canvi de classe, l'hora de "dedicació exclusiva" del professorat funcionari de primària, l'acte de fitxar en entrar a treballar, el "pas de l'equador" d'una promoció d'estudiants, l'abans i el després de les vacances, la roda de torns de vigilància que fan els ensenyants a l'hora del pati, els torns de guàrdia en hores lliures de docència, el fet de reunir-se quinzenalment els dimecres, la durada habitual d'aquestes reunions, el períodes "sense alumnes" a la sala de professors, els períodes establerts per a les avaluacions, el temps que determinem que ha de durar un examen (sovint ben arbitràriament), la "setmana cultural", els triennis o els sexennis en la vida professional dels ensenyants, etc. són expressions culturals que tenen en el temps un referent ben clar.

#### La manera com s'administra el temps...

... és una mostra de l'exercici del poder en el centre escolar que afecta la vida de les persones que hi treballen. Així, els drets adquirits pels anys d'antiguitat que hom porta en el centre poden suposar determinades prebendes o situacions avantatjoses per a un determinat professor.

Horari	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9-9.55	Lectura	Lectura	Lectura	AF matemàtiques	Lectura
9.55-10.45	Música	Llengua	Llengua	Taller	Música
11.15-12.05	Castellà	Matemàtiques	Matemàtiques	Llengua	Dictat (Llengua)
12.05-13	Llengua	Matemàtiques	Matemàtiques	Lògica Calculadora	Matemàtiques
3-4	Còpia	Plàstica	EF	Biblioteca	AF Llengua
4-5		Plàstica	Coneixement	Coneixement	Tutoria

El temps és un element principal que s'ha de considerar dins l'acció educativa

També hi ha altres elements més tangibles de l'organització escolar que tenen com a referència el temps: els *plannings* i diagrames en el despatx de la directora o del cap d'estudis; els quadres de dedicacions horàries dels docents a la paret de la sala de professors; les fotografies de grups d'alumnes de promocions anteriors; el rellotge de la porta principal... Que la normativa vigent digui taxativament que "el calendari oficial ha d'aparèixer exposat en un lloc visible del centre" o que la decoració de les aules variï quan s'acosta Nadal són també exemples d'expressions culturals que tenen en el temps la seva justificació.

El temps es pot administrar com un instrument de coacció, de premi o de càstig per a professors i per a alumnes. Que un alumne romangui un any més que els seus companys de promoció al centre perquè va suspendre un curs també es pot analitzar des del punt de vista de l'ús del temps com a reparació. El fet de disposar d'un horari de treball més avantatjós per als nostres interessos personals sol ser una circumstància molt valorada entre els qui treballem com a ensenyants.

### 2.1.2. El temps disponible

Concretament, si ens referim al temps disponible per a la gestió del currículum, constatem que ve determinat inicialment per:

1) La durada del període d'escolarització que assenyali la legislació per a cada etapa educativa

El nombre d'anys d'escolarització per a cada etapa –sempre arbitrari– implica una determinada magnitud de temps més o menys adequada i suficient.

The image shows a grid calendar for the school year 1994-95. The title is 'CALENDARI ESCOLAR 1994-95'. The grid has columns for months and rows for weeks. The days of the week are indicated by letters: 'D' for Domingo (Sunday), 'L' for Lunes (Monday), 'M' for Martes (Tuesday), 'M' for Miércoles (Wednesday), 'J' for Jueves (Thursday), 'V' for Viernes (Friday), and 'S' for Sabado (Saturday). The grid shows the distribution of school days and holidays throughout the year.

2) El calendari escolar

És l'especificació dels dies hàbils per a tasques docents dins d'un curs acadèmic. El fixa l'Administració educativa i estableix: els dies de classe, la durada de la jornada, els períodes de vacances i els dies festius.

Aquest temps realment disponible (calendari útil) s'organitza mitjançant l'horari escolar i es distribueix en funció de la jornada, els ritmes i les pauses que s'estableixen.

- L'horari és el resultat de distribuir el temps lectiu i el temps d'esbarjo disponibles al llarg d'una setmana segons un cert nombre de sessions didàctiques previstes.
- La jornada escolar es pot establir organitzant la permanència dels alumnes en sessions úniques de matí o de tarda (jornada continuada), o en dues sessions separades pel temps dedicat al dinar (jornada partida).
- Els ritmes i les pauses els determinen la fragmentació i seqüenciació de la durada de l'activitat escolar. Es marquen mitjançant: els períodes de vacances, el caràcter de la jornada (continuada o partida), la fragmentació de la jornada en sessions de classe, el temps d'esbarjo i els descansos i les pauses durant les sessions lectives.



L'esbarjo també és un moment educatiu.

Calendari, horari, jornada, ritmes i pauses s'estableixen considerant fonamentalment tres tipus de variables: higiènic-biològiques, pedagògiques i socio-culturals.

**Pla anual**  
Distribució de crèdits comuns per matèries i trimestres

Cursos	Primer			Segon			Tercer			Quart		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Català	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Castellà	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Anglès	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Socials	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Matemàtiques	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Experimentals	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tecnologia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educació física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Exp. plàstica	2	2	2				2	2	2			
Exp. musical	1	1	1	1	1	1	2	2	2			
Crèd. variables	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4
Tutoria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Hores setmanals	26	26	26	27	27	27	29	29	29	29	29	29

**Pla semestral**  
Distribució de crèdits comuns per matèries i trimestres

Cursos	Primer			Segon			Tercer			Quart		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Català	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Castellà	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	
Anglès	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Socials		3	3	3		3	3	3		2	2	2
Matemàtiques	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Experimentals	3	3		3	3	2	2	2	2	3		3
Tecnologia	3	3		3	3	2	2	2	2	3		3
Educació física	2	2	2	3	3		3		3		3	3
Exp. plàstica	3		3						3		3	
Exp. musical			3	3				3			3	
Crèd. variables	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4
Tutoria	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Hores setmanals	26	26	26	27	27	27	28	28	28	30	30	30

**Pla trimestral**  
Distribució de crèdits comuns per matèries i trimestres

Cursos	Primer			Segon			Tercer			Quart		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Català		1	1	1		1		1	1		1	1
Castellà		1	1	1	1		1		1			1
Anglès		1	1	1	1		1		1		1	1
Socials	1		1	1	1		1	1			1	1
Matemàtiques	1		1		1	1	1	1		1		1
Experimentals	1	1			1	1	1		1	1	1	
Tecnologia	1	1		1		1		1	1	1	1	
Educació física	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	2/3	1		1	2/3	2/3	2/3
Exp. plàstica	1					1		1			1	
Exp. musical	2/3	2/3	2/3					1		1		
Crèd. variables	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4
Tutoria	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3	1/3
Hores setmanals	26	26	26	27	27	27	28	28	28	30	30	30

Respecte a aquestes variables i pel que fa a la gestió curricular, ens interessa subratllar els criteris d'anàlisi i indicadors següents:

### 1) Variables higiènic-biològiques

Es relacionen amb la corba de cansament i depenen sobretot de:

- les edats dels alumnes i les seves capacitats de treball i d'atenció concentrada;
- les condicions físiques (dimensions, tipus de material...) i ambientals (il·luminació, acústica...) de l'edifici escolar.

### 2) Variables pedagògiques

Tenen a veure amb:

- el nombre de matèries del currículum;
- l'índex teòric de cansament (índex ponogen) de cadascuna d'aquestes matèries segons el predomini del seu caràcter: concret-abstracte, teòric-pràctic, reproductiu-creatiu, etc.;
- la manera d'organitzar i presentar els continguts (per àrees, per matèries, interdisciplinàriament, de forma globalitzada);
- la forma d'agrupar els alumnes (de manera rígida o de forma flexible: petits grups, grup classe, grup gran);
- la metodologia didàctica, més o menys activa, atractiva, adequada als interessos dels seus alumnes i engrescadora, que utilitzi el docent;
- el tipus d'organització vertical que s'adopti (graduació, organització en cicles, no-graduació, solucions mixtes);
- l'èmfasi que es posi en els criteris logocèntrics o paidocèntrics;
- tenir o no present, en suma, els principis d'individualització i de flexibilitat.

#### **El calendari en la secundària**

Les àrees i matèries curriculars s'organitzen per crèdits.

Un crèdit és una unitat de programació d'un trimestre i d'una durada de 35 hores. Cada crèdit constitueix una unitat autònoma, tant quant a la programació com a l'avaluació. És a dir, encara que una àrea determinada pugui tenir dos, quatre o vuit crèdits en un

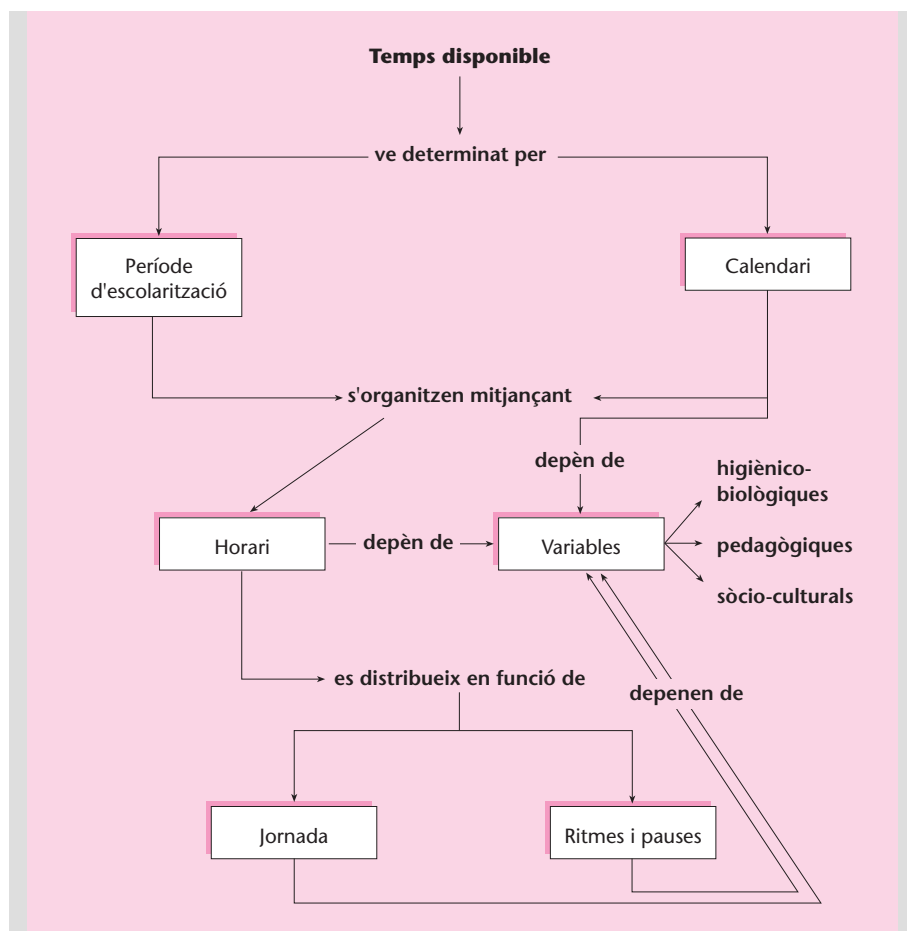
cicle i que, lògicament, tinguin una relació i se succeeixin seqüencialment, cadascuna és un paquet de continguts que es procura que tinguin sentit en si mateixos, que es puguin estudiar força autònomament que siguin objecte d'avaluació també autònoma.

Sens dubte, l'organització de les àrees per crèdits és una novetat que influeix en l'organització del temps als centres de secundària. El trimestre esdevé una unitat temporal bàsica. Els professors i alumnes programen els crèdits per trimestres i l'avaluació trimestral substitueix l'annual.

El sistema, com tots, té punts forts i punts febles. Entre els forts hi ha el fet que l'elevat percentatge d'alumnes que en una programació anual "es perden", ja des del principi es poden recuperar més fàcilment.

Entre els febles cal considerar el fet que, encara que els successius crèdits d'una àrea tinguin una certa unitat, per la mateixa autonomia del crèdit es podria perdre l'estructura d'una àrea o assignatura. Els crèdits de síntesi poden contribuir a evitar aquest inconvenient.

Figura 2. El temps escolar



### 3) Variables socio-culturals

El temps disponible depèn també dels hàbits, costums i tradicions locals o del mateix centre escolar, com ara:

- festes locals, celebracions escolars per aniversaris i esdeveniments diversos;
- períodes dedicats a avaluacions, en el cas d'alguns centres;

- canvis en l'ús del temps (horari, ritmes i pauses o jornada) a causa de determinades condicions climàtiques, de l'activitat particular dels sectors laborals majoritaris de les famílies i de l'època del curs (inici, final).

### **2.1.3. El temps: un recurs del qual hem de disposar o un recurs al qual ens hem d'emmotllar necessàriament?**

El temps és un valor que sol ésser escàs en qualsevol organització. Resulta especialment molt més escàs als centres escolars, atesa la seva naturalesa i complexitat de gestió. Per altra banda, tal com ja hem assenyalat alguna altra vegada (Antúnez, 1993, pàg. 13-34), la necessitat de tractar de donar resposta als diversos àmbits de gestió obliga a fragmentar i dispersar el treball dels ensenyants i a desenvolupar aquest treball múltiple i variat a partir d'una magnitud de temps que sol "gastar-se" gairebé totalment en les actuacions directes de contacte amb els alumnes i en la planificació i l'avaluació curriculars.

El temps, per altra banda, és un recurs perible. No pot estalviar-se o emmagatzemar-se quan ens sobra per a poder-lo utilitzar quan ens fa falta; no pot estirar-se o encongir-se com una goma. Tanmateix és un recurs que tenim a la nostra disposició a l'hora de prendre decisions curriculars autònomes.

### **2.1.4. La gestió del temps en el currículum escolar**

El temps sol ser una variable a la qual sembla que hem d'adaptar-nos, més que no pas un recurs a la nostra disposició.

Els fets demostren freqüentment la certesa d'aquesta afirmació. Als centres escolars solem actuar adaptant-nos al temps simplement perquè resulta molt més difícil fer-ho a l'inrevés. El costum, les regulacions legals, el control extern, sovint burocràtic, en lloc d'un control més racional i, sobretot, el desconeixement són, entre d'altres, les causes fonamentals que originen aquest fet.

Així, doncs, els termes s'inverteixen en la pràctica, i allò que hauria d'ésser un recurs esdevé un obstacle. D'aquesta manera, les variables organitzatives, en general, i el temps, particularment, solen condicionar excessivament el model d'intervenció didàctica.

Aquesta contradicció reflecteix el profund hàbit gairebé secular d'emprar el temps d'una forma única i invariable, i un alt nivell de resistència als canvis. Resulta xocant contemplar com molts centres escolars que solen

#### **La naturalesa del centre escolar**

La naturalesa del centre escolar com a organització dinàmica i oberta en la qual es produeixen interaccions contínues contrasta amb les nocions d'estabilitat, immobilitat i racionalitat que s'assumeixen en utilitzar el temps de què es disposa de forma invariable i repetitiva. Es manifesta, en suma, una gestió estàtica i esclerotitzada que s'assembla ben poc a la d'altres organitzacions modernes i eficaces que són capaces de reorganitzar-se contínuament utilitzant flexiblement i creativament els recursos en funció de les demandes, les necessitats i projectes concrets.




estar clarament oberts a la introducció de canvis tecnològics mantenen, tanmateix, unes concepcions i un ús del temps que romanen invariables.

L'ús del temps, d'aquesta manera, és un factor que bloqueja de forma molt important la renovació de pràctiques educatives i un fre per a la introducció d'objectius i de mètodes nous en una organització que pretén ésser creativa, adequada a les necessitats dels seus alumnes i cada vegada més autònoma. Es produeix una coexistència evident entre objectius i metodologies renovades, per una banda, i una concepció del temps antiga, per l'altra. Així, la utilització de les unitats de temps de forma repetitiva, uniforme i estàtica es reproduïx contínuament en un model definitivament poc eficaç i anacrònic.

### **2.1.5. Uniformitat, fragmentació, necessitats dels alumnes, continguts i metodologia**

L'organització del temps s'ha institucionalitzat i, llevat d'alguns casos excepcionals, ha romàs invariable per mitjà d'un model que es fonamenta en els principis d'uniformitat i de fragmentació en parts.

El tipus d'estructura temporal utilitzada, d'organització de la jornada escolar, de l'horari, dels ritmes i de les pauses és una manifestació fidel i exacta de determinades concepcions i determinats principis pedagògics, psicològics, biològics i sociològics. Hi ha relacions profundes entre la utilització del temps, les estratègies metodològiques, la selecció i seqüenciació dels continguts i el paper que desenvolupen els professors i les professores.

La concepció i l'ús del temps és, tal vegada, el primer esglaió de la cadena que cal trencar per a realitzar innovacions i millores reals i efectives. 

#### **El temps...**

... és un factor significatiu en els processos d'ensenyament i aprenentatge. No és una dada o un element neutre. La forma d'utilitzar les hores que s'han d'impartir en una matèria concreta correspon a una determinada concepció global de l'ensenyament.

#### **Maneres alternatives d'organitzar el temps**

Especialment entre els centres de secundària, és difícil trobar-ne que s'organitzin de manera diferent dels clàssics mòduls hora/assignatura, però n'hi ha, i amb la implantació de la reforma cada vegada n'hi haurà més.

#### **Mòdul de grup gran, grup col·loquial i grup petit o treball individual**

Els anys setanta, i amb relació al *team teaching*, es varen fer experiències de concentrar les hores setmanals d'una assignatura en un sol dia. Per exemple, les tres hores de ciències es concentren en tres hores seguides d'un matí.

- Es comença amb una exposició en grup gran (50 o 60 alumnes) amb utilització d'audiovisuals, transparències, etc.
- Després es treballa durant una hora i mitja o dues al laboratori (sovint una hora és suficient per a molts treballs pràctics).
- Finalment, hi ha treball en grup petit (solució de problemes, informes...) o treball individual a la biblioteca.

### Temps per a la recerca

La institució escolar Súnion de Barcelona i altres donen una gran importància als treballs d'investigació dels alumnes, tant de tipus científic com bibliogràfic i d'altra mena.

Aquest sistema de treball requereix abundant material (laboratoris, llibres de consulta) i disposar d'un horari que permeti dedicar-hi més d'una hora seguida...

En administrar el temps, en confeccionar els horaris de treball, els ensenyants i els caps o les caps d'estudis, que solen ser les persones responsables, es troben amb unes circumstàncies que els vénen donades i sobre les quals és molt difícil incidir: la grandària i la tipologia del centre, la suficiència o no de recursos com ara gimnàs, laboratoris, biblioteques; les regulacions legals..., professorat contractat a temps complet o a temps parcial, l'existència o no de torns al centre, etc. Tanmateix, malgrat tot, pensem que sí que tenen algunes possibilitats d'incidir en determinats factors que afecten l'ús del temps per a millorar la proposta curricular i fer-la més eficaç.

L'organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i especialment els temps que s'hi destinen no s'haurien de determinar amb criteris administratius. Els estudiants no aprenen per èpoques ni es detenen en els seus processos d'aprenentatge coincidint amb els trimestres o els períodes de vacances. Cadascú aprèn al ritme que li permeten la seva motivació i les seves capacitats, i com que aquestes són diferents, hauríem de procurar que cadascú les pogués desenvolupar adequadament mitjançant solucions organitzatives adients.

### 2.1.6. Algunes pautes per a l'anàlisi

La revisió de les decisions curriculars relatives a l'ús del temps es pot fer de diverses maneres. En tots els casos s'hauria de fer participativament i, sempre que fos possible, comptant amb les opinions dels estudiants. Un procediment, entre d'altres, és la discussió guiada.

L'instrument següent, *Guia per a la reflexió sobre l'ús del temps en la planificació i desenvolupament del currículum escolar* (Antúnez, 1993, pàg. 144 i s.), pretén servir d'exemple per a analitzar com s'utilitza el temps en l'àmbit curricular d'un centre escolar determinat.

Està dividit en quatre epígrafs. Cadascun recull diversos enunciats, idees eix o situacions, a partir de les quals es formulen preguntes que es poden utilitzar com a:

1) pautes per a la discussió en grup (l'equip de cicle, el D/S D, l'equip directiu, el cap o la cap d'estudis, juntament amb altres persones col·laboradores habituals, etc.) per a promoure la reflexió i l'anàlisi;

2) pautes per a l'autoanàlisi del treball personal del cap d'estudis, del psicopedagog, etc.;

3) indicadors per a elaborar un instrument d'avaluació.

L'instrument pot servir tant per als professionals de l'educació en exercici com per a activitats de formació inicial i permanent de professionals de l'educació escolar.

Es tracta d'una eina de treball que es pot utilitzar com a punt de partida perquè qui hi tingui interès la pugui rectificar afegint o suprimint altres pautes, a partir dels seus propis criteris, que completin i millorin l'instrument.

Quadre 3

<b>Guia per a la reflexió sobre l'ús del temps en la planificació i el desenvolupament del currículum escolar</b>	
<b>Uniformitat</b>	
a) Hi ha un costum generalitzat d'utilitzar unitats temporals de base uniformes i invariables per a establir la durada de cada sessió de classe.	<p>1) Quina és la raó veritable que justifica l'assignació de períodes de temps idèntics (60 minuts, 50 minuts...) per a totes les sessions de classe sense excepció?</p> <p>2) Per què ha de durar la mateixa estona una sessió d'educació física que una de llengua anglesa o de dibuix tècnic?</p>
b) La durada estandarditzada se sol aplicar a multitud de situacions i contextos.	<p>3) Quina raó justifica la utilització de les mateixes unitats de periodització que assignen estones idèntiques per a cada sessió de classe tant per a alumnes de 10 anys com per a joves de 17?</p> <p>4) Quina és la raó veritable que justifica que l'horari tipus setmanal hagi de ser idèntic al setembre i a l'abril, o a qualsevol mes de l'any?</p>
c) La unitat temporal de base sol servir de patró rígid i únic per a establir els criteris d'administració del temps. La setmana es construeix encadenant unitats temporals de base; el curs escolar, al seu torn, es construeix encadenant setmanes d'estructura també invariable.	<p>5) Hi ha la possibilitat de determinar sessions de treball de durada variable en l'horari setmanal (1/2 hora, 1 hora, 1 1/4 hores, etc.), en funció dels objectius, els continguts i la metodologia?</p> <p>6) Es pot elaborar una proposta d'horari que eviti la monotonia i la repetició?</p> <p>7) Tots els alumnes aprenen les mateixes coses en el mateix temps i, doncs, han d'"escalfar els pupitres" fent les mateixes tasques durant el mateix nombre d'hores?</p>
d) La immobilitat, la rigidesa i la monotonia en l'administració del temps condiciona profundament les actituds, els hàbits i les mentalitats.	<p>8) El temps és un recurs al nostre servei o nosaltres estem condicionats pel temps i pel costum d'utilitzar-lo d'una manera determinada?</p>
<b>Fragmentació</b>	
e) El valor de la unitat pot no ser el resultat del valor de la suma de les parts.	<p>9) El nombre de fraccions en què dividim l'activitat dedicada a cada matèria o assignatura (el nombre de sessions per setmana i la durada de cada una d'aquestes matèries o assignatures) és la solució més idònia per als nostres alumnes?</p> <p>10) Fins a quin punt és bo sempre tornar a començar una nova matèria després d'haver interromput l'aprenentatge de la que es desenvolupava a la classe anterior també durant un temps rígidament limitat?</p>

<p>f) Fragmentar pot ser fàcil per als professors, ja que coneixen bé les matèries que comuniquen. No és tan fàcil per als alumnes, que han d'integrar aprenentatges que els són presentats desintegrats i, sovint, inconnexos.</p>	<p>11) Interrompre una reflexió, un aprenentatge, amb la precisió d'un rellotge cinc o sis vegades al dia i canviar contínuament el contingut que és objecte d'estudi no suggereixen uns aprenentatges parcel·lats, sense encadenaments, sense fil conductor, especialment per als alumnes de determinades edats i característiques?</p> <p>12) No seria més efectiu en alguns casos agrupar els continguts en centres d'interès, projectes, mòduls o unitats interdisciplinàries amb més significat per als alumnes i plantejats amb criteris d'organització del temps diferents dels convencionals?</p>
<p>g) Es pot acceptar la distribució del temps que suggereixen –o imposen?– els decrets (nombre d'hores anual per cada matèria) i, tanmateix, determinar un ús d'aquest temps de manera particular i creativa.</p>	<p>13) Modificar racionalment les unitats de temps habituals que s'han fet consuetudinàries és una proposta massa atrevida o un exercici desitjable i factible?</p> <p>14) La distribució del temps en equip, aprofundint la idea del treball en cicle (conjunt de professors que es responsabilitzen de l'educació d'un conjunt d'alumnes durant més d'un curs escolar), no podria servir per a evitar la fragmentació?</p>
<p><b>Necessitats dels alumnes</b></p> <p>h) Una distribució arbitrària del temps pot arribar a ser molt poc coherent amb les necessitats dels alumnes.</p>	<p>15) La distribució respon satisfactòriament a les característiques dels nostres alumnes (desenvolupament evolutiu, diferències individuals i grupals, etc.)?</p> <p>16) Considera les seves necessitats (d'autonomia, de curiositat, d'activitat, etc.)?</p>
<p>i) Un professor que circula per sis grups-classe diferents cada setmana i que vol incidir en 180 alumnes mitjançant sessions rígides de 50 minuts té molt difícil la tasca de conèixer-los personalment i de desenvolupar propostes que mirin d'individualitzar-los mínimament.</p>	<p>17) En l'elaboració dels horaris, hem de fer servir criteris logocèntrics o paidocèntrics?</p> <p>18) La nostra distribució del temps facilita l'atenció a la diversitat?</p>
<p>j) No és excepcional que grups-classe d'alumnes d'edats entre 8 i 16 anys rebin classe de set professors diferents o més.</p>	<p>19) La modalitat de "roda" o de "desfilada de professors" afavoreix l'ús racional i eficaç del temps escolar en funció de les necessitats dels nostres alumnes?</p> <p>20) Resultaria molt difícil que els professors es responsabilitzessin d'àrees de matèries afins més que no pas d'assignatures específiques?</p>
<p>k) Quan es planifica i s'administra el temps dedicat a les activitats d'ensenyament i aprenentatge convé tenir en compte variables higiènico-sanitàries.</p>	<p>21) Quina és la veritable raó que justifica que un estudiant de 15 anys tingui una jornada de classes des de les 8 del matí fins a les dues de la tarda quasi sense pauses?</p> <p>22) És inevitable situar les activitats que requereixen un gran esforç físic després de dinar?</p> <p>23) Per què no es pot continuar avançant en la línia ja iniciada en alguns contextos d'acomodar l'administració del temps a variables situacionals: consideració de condicions climàtiques, peculiaritats culturals, etc.?</p>
<p><b>Continguts i metodologia</b></p> <p>l) L'ús racional i eficaç del temps ha de facilitar situacions diverses d'aprenentatge: treball individual, treball cooperatiu, activitat dins de l'aula i a fora, tallers, etc.</p>	<p>24) No es pot continuar aprofundint la idea (cada vegada més desenvolupada als centres) que no hi ha cap raó perquè el temps dedicat a la sessió de classe hagi de ser sinònim de temps d'exposició per part del professor?</p> <p>25) La varietat de mètodes a l'aula no exigeix un ús flexible del temps?</p>
<p>m) Una administració satisfactòria del temps hauria de permetre un tractament equilibrat i suficient dels diferents tipus de continguts curriculars.</p>	<p>26) Quina decisió prenem respecte al pes o a la càrrega de temps que necessitem per al tractament dels diferents tipus de continguts?</p> <p>27) Considerar el temps disponible de forma realista no suggereix immediatament la necessitat de ser més precisos en la selecció i seqüenciació dels continguts?</p> <p>28) En quins moments introduïrem els continguts de les àrees curriculars transversals, i durant quant de temps?</p>

## 2.2. L'organització dels espais

L'espai sol ser el segon element "invariable" en les decisions curriculars. Constitueix també un recurs que s'hauria d'administrar convenientment. L'ús adequat de l'espai ajuda a crear un ambient afavoridor de l'equilibri personal dels estudiants i dels professors i a millorar les seves relacions interpersonals. Però també s'hauria d'aprofitar com un recurs que contribuís a la creació d'estímul físics, sensorials i psicològics que faciliten oportunitats educatives riques i variades.

La manera com s'utilitza l'espai indica el tipus de relacions que es donen al centre, com està regulada la convivència, el tipus de disciplina, la metodologia didàctica predominant, etc.

També és un instrument o un símbol de poder. Si més no, a la universitat no virtual solem barallar-nos amistosament per a tenir més espai personal, i habitualment la situació professional i el rang administratiu o jeràrquic dels uns i dels altres es posa en correlació positiva amb l'espai de què es disposa.

Aprendre l'espai, moure-s'hi adequadament, dominar-lo en les seves tres dimensions són objectius que ja es treballen des de l'educació infantil. És, doncs, en el medi físic on es desenvolupa l'educació, i també en el medi de convivència. És, tal com suggereix Zabalza (1987, pàg. 21), un context d'aprenentatge i un context de significats alhora.

L'organització de l'espai inclou tant l'ordenació dels elements que el delimiten, l'edifici, com la distribució adequada del mobiliari i del material d'ús didàctic que està dins d'aquests límits. Edifici, mobiliari i material d'ús didàctic, per tant, distribuïts d'una manera determinada, configuren l'espai escolar.

### El *team teaching* abans i ara

Els anys setanta hi va haver intents entre nosaltres d'introduir aquest sistema d'organització iniciat en escoles del districte de Lexington (Massachusetts, EUA). Es tracta d'un dels intents més racionals d'alternativa al model "un professor, una classe". Consisteix en un equip de professors (*team teaching*) que es responsabilitza d'un grup d'alumnes (un cicle, per exemple) en un espai determinat (en comptes d'aules tancades, aules que es comuniquen i que permeten treballar en grups classe, en grups grans, en grups petits i individualment).

Els alumnes no s'agrupen per nivells o graus sinó que ho fan en un sistema de no-graduació on cada alumne segueix el seu propi currículum. (Es dona molta importància al treball individual, hi ha presentacions en grup gran i agrupaments flexibles.)

Els professors treballen en equip i intenten treure el màxim partit als seus talents. (A més de l'especialització per àrees, s'explota la polivalència del professorat i les seves habilitats personals per al treball expositiu, l'organització del treball en grup petit o la tutoria individual.)

Els anys setanta, al nostre país, es varen construir escoles obertes (aules comunicables) i en alguns casos s'hi va organitzar l'ensenyament seguint les idees del *team teaching*, com

### L'espai és...

... a més, un contingut curricular que té nombroses expressions en les ciències físico-naturals, en les ciències socials, en les àrees d'expressió visual i plàstica i en les d'expressió dinàmica i musical.



L'escola ha de saber treure el suc de tots els seus espais.

ara l'Escola Espiga de Lleida, al col·legi Bell-lloch de Girona i al col·legi Viaró de Sant Cugat del Vallès, entre altres centres privats. El MEC va construir, també, força escoles públiques igualment obertes.

Malgrat algunes experiències reeixides, almenys parcialment (agrupaments flexibles), globalment l'experiència va fracassar.

- Els professors no s'avenien a treballar en espais oberts.
- Mancaven materials comercials adequats (material individualitzat) i els professors no tenien temps de crear aquest material.

Les aules obertes es varen anar tancant, però la majoria de centres reconeixien que havien après molt de l'experiència.

De fet, la reforma que emfasitza la unitat de cicle en comptes de la unitat de classe, l'auto-avaluació, etc. torna a oferir la possibilitat d'assajar fórmules semblants als TT (*teaching team*). Sens dubte, actualment hi ha més materials adequats i segurament amb més realisme que en els anys setanta i, per tant, les organitzacions d'aquest tipus reeixiran.

### 2.2.1. El paper dels professionals de l'educació escolar

#### 1) Amb relació a l'edifici escolar

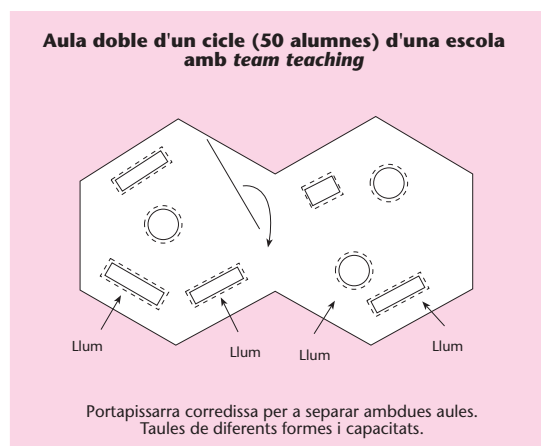
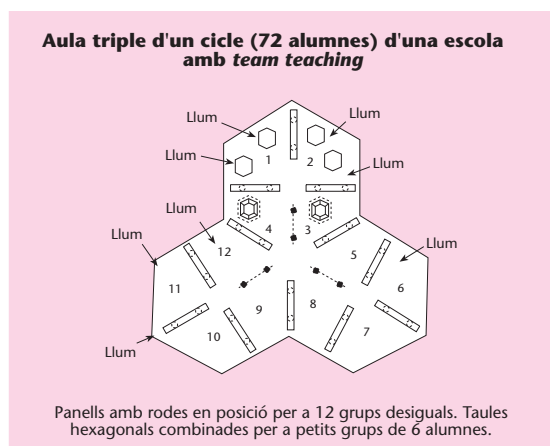
El disseny i la construcció d'edificis escolars estan determinats per una sèrie de variables fonamentals: polítiques, econòmiques, pedagògiques i socials (Antúnez i Gairín, 1988, pàg. 71-74), sobre les quals els professionals de l'educació escolar podríem influir molt poc. Habitualment rebíem l'edifici escolar ja construït. Hem de dir, però, que el Departament d'Ensenyament, des que va entomar les transferències d'educació, ha procurat consensuar amb el professorat de cada centre i els arquitectes dels nous edificis escolars.

De totes maneres, la intervenció més significativa dels professionals de l'educació escolar es redueix, per tant, a tractar d'administrar un espai de perímetre, superfície i volum ja establerts i a prendre decisions dins d'aquest marc limitador. Tanmateix, podem desenvolupar tres tipus d'actuacions fonamentalment.

**En primer lloc**, podem tractar de millorar en la mesura de les nostres possibilitats la planta física, l'edifici, mitjançant intervencions que es redueixen a l'avaluació d'aquest edifici, és a dir, *proposant correccions i suggeriments als responsables de la construcció o als seus titulars*. La incidència d'aquestes actuacions segurament serà escassa. L'estructura de l'edifici o les instal·lacions de gas, electricitat, ventilació, etc. difícilment poden modificar-se. Tanmateix, sí que podem incidir-hi remotament suggerint idees en vista de l'eficàcia o la ineficàcia del funcionament d'aquestes instal·lacions o bé *ajudant a decidir-hi sobre l'adquisició dels materials de reposició o bé sobre les futures obres de reforma, ampliació i millora*.

**En segon lloc**, podem desenvolupar actuacions que procurin la conservació, el manteniment i la seguretat. Aquí la incidència ja és molt més gran. Les actuacions dels professionals de l'educació escolar podrien referir-se a:

- a) La prevenció i la seguretat en l'ús. De poc serveixen unes escales àmplies si, atesa una emergència, no se saben utilitzar de forma ordenada.
- b) Evitar el deteriorament mitjançant actuacions educatives amb els estudiants i un funcionament adequat de l'equip de professionals de manteniment.
- c) Utilitzar sistemes eficaços i actualitzats de registre i inventariat.
- d) Evitar el vandalisme o els usos inadequats: petits robatoris, irresponsabilitat en utilitzar el mobiliari o els recursos materials d'ús didàctic.
- e) Protegir l'edifici mitjançant les mesures de seguretat adequades.



I, **en tercer lloc**, podem realitzar adaptacions, segons les nostres necessitats, que no representin modificacions en els elements estructurals de l'edifici (columnes, murs de càrrega), com ara les que s'enumeren a continuació, ordenades segons la seva dificultat i el seu cost:

- a) Reorganització de l'equipament i canvis en el seu ús.

Implicaria accions com ara:

- reorganització del mobiliari;
- reposició, utilització diferent i més efectiva dels equipaments i dels materials d'ús didàctic;
- utilització dels equips didàctics existents, eventualment emmagatzemats i fora d'ús a causa de la ignorància o la desídia;

- variacions en la disposició de les pantalles, pissarres, ordinadors i equips mòbils.

**b) Augment de l'índex d'utilització.**

Implicaria accions com ara:

- augment de torns i d'usuaris;
- compartir amb altres centres i amb la comunitat.

**c) Modificacions d'elements no estructurals.**

Implicaria accions com ara:

- creació o eliminació de divisions mitjançant envans;
- modificacions a les finestres;
- encatifat, emmoquetat;
- modificacions en els sistemes d'il·luminació natural i artificial;
- addició d'espais nous;
- canvis en l'ús, en general;

Com es pot veure, les accions es podrien centrar, per una banda, en el propòsit de procurar una més gran intensitat d'ús mitjançant l'augment del temps d'ocupació (torns, per exemple) i mitjançant l'ús no convencional dels espais. Per l'altra, millorant la disposició dels elements per tal d'aconseguir: a) una adequació millor a les funcions docents, b) flexibilitat en la utilització, i c) possibilitats més grans de canvi a curt i a mitjà termini.

## 2) Amb relació a les decisions curriculars

Els professionals de l'educació tenim en aquest camp unes possibilitats d'intervenció més grans. Hi podem incidir molt més significativament tant amb relació als espais interiors com als exteriors delimitats per l'edifici escolar.





L'espai interior delimitat per l'edifici el constitueixen:

- les àrees docents: aules, laboratoris, sales d'usos múltiples, gimnàs, etc.;
- les àrees recreatives: patis, zones d'esbarjo, etc.;
- els serveis: biblioteca, menjador, sanitaris, etc.;
- les zones de circulacions: passadissos, escales, etc.;

Els tres nivells d'intervenció que assenyalàvem en parlar de l'edifici també suggereixen possibles intervencions directes dels professionals de l'educació escolar respecte als espais interiors. També podem desenvolupar altres accions més concretes per a tractar d'adaptar l'espai a les diverses necessitats i situacions didàctiques. Per tal de fer-ho, s'haurien de tenir en compte:

- les edats dels estudiants;
- la flexibilitat i la funcionalitat;
- l'agradabilitat estètica i l'ordre;
- la seguretat i la higiene;
- les necessitats metodològiques.

### 2.2.2. Les edats dels estudiants

En l'educació infantil s'hauria de procurar que l'ambientació i l'ús dels espais s'assemblin a les situacions domèstiques i lúdiques habituals en la vida no escolar dels nens i les nenes. El contacte amb l'entorn físic hauria de resultar senzill (grans finestres que permetin veure l'exterior, accés fàcil als patis i a les zones d'esbarjo); la llum, preferiblement natural; els elements materials mòbils han de permetre espais flexibles i circulacions àgils dins de l'aula.



En l'educació infantil i el primer cicle de primària convé incorporar dins de l'aula la major part d'estímuls possibles per a crear situacions d'aprenentatge. Així, la presència de petits animals, de plantes, d'utensilis i artefactes o, fins i tot, de lavabos i sanitaris permetran cobrir més fàcilment les necessitats dels nens i les nenes sense moure's del seu espai habitual.

L'organització de l'aula mitjançant racons o àrees d'activitat de caràcter fix o temporal és un exemple molt freqüent d'aquest intent d'incorporar dins de l'aula elements que facilitin l'acció educativa.

A mesura que els alumnes es facin grans, la tendència serà la contrària, és a dir, treure els alumnes fora del marc de l'aula per a cercar-hi els estímuls que promoguin millor els seus aprenentatges. Així, les sortides de l'aula per anar a la biblioteca del centre, a un laboratori, al gimnàs, o a l'aula d'idiomes estrangers seran situacions habituals. Amb l'augment de l'edat dels alumnes, l'espai de l'aula s'especialitza progressivament, ja que requereix que determinats elements estiguin presents de forma permanent: magnetòfons, bancs de treball, ordinadors, productes químics, etc., i obliga que els estudiants circulin per aquests espais i no tant que siguin els professors els qui ho facin per les diverses aules convencionals en què els alumnes romanen immòbils tota la jornada.

D'aquesta manera, mentre que l'aula infantil pretén ser autosuficient, ja que habitualment tindrà una disposició que permeti l'existència de: (i) àrees de circulació, (ii) àrea per al moviment, (iii) àrea per a l'experimentació i la manipulació, iv) àrea de descans i (v) àrea de reagrupament, l'aula dels estudiants progressivament més grans anirà perdent, en canvi, algunes d'aquestes característiques i es farà cada vegada més especialitzada.

### 2.2.3. La flexibilitat i la funcionalitat

Són requisits que permeten adaptar-se a les necessitats canviants, de tal manera que possibilitin que als espais docents es pugui:

- acomodar grups de grandàries diverses;
- fer canvis en el nombre de components dels grups d'estudiants;
- proporcionar racons per al treball personal de cada estudiant;
- gaudir de la màxima facilitat per a utilitzar els elements materials auxiliars, molts dels quals, si és possible, haurien de ser mòbils;
- proporcionar espais per al treball personal dels professionals de l'educació;
- acollir totes les possibilitats d'organització que determini la metodologia didàctica que utilitzi el professor.



**Amb relació als espais:**

– Els nostres centres no solen anar sobrats d'espais, però en molts casos aquests es poden aprofitar millor. Alguns centres utilitzen els passadissos (que a vegades són força amples) per a posar-hi prestatgeries i taules a les quals els alumnes poden llegir, estudiar o fer treballs en les hores lliures. El CEIP Eiximenis va obtenir el Premi Joaquim Franch de l'Ajuntament de Girona i va dedicar-ne l'import a la construcció d'un mobiliari (prestatgeries i taules) per als passadissos, molt ben adaptat a l'edifici i a les necessitats dels alumnes. (A les prestatgeries hi ha llibres de consulta sobre el projecte d'observació de les aus del riu Ter, adequats a les edats dels alumnes de les aules contigües.) Això permet que també durant les hores de classe alguns alumnes surtin al passadís a realitzar els seus treballs.

**2.2.4. L'agradabilitat estètica i l'ordre**

Aconseguir un ambient estèticament agradable és una tasca que correspon tant als educadors com als alumnes. Aquests darrers tenen aquí una bona oportunitat per a desenvolupar les capacitats que deriven del treball en equip, per a planificar en comú o per a assumir responsabilitats.

El color de les parets, les olors o els elements decoratius tenen un paper fonamental. S'hauria de trobar l'equilibri entre la fredor absoluta de les parets nues de l'aula i els collages desordenats i sobrecarregats d'elements diversos. La reposició dels elements decoratius també és important: s'haurien d'evitar cartells, murals o notes de continguts anacrònics i els elements decoratius propis d'un museu escolar.

Un retolament adequat i sobri de les dependències afavorirà l'ordre i facilitarà la informació i la localització de persones, espais, eines i materials.

**2.2.5. La seguretat i la higiene**

La il·luminació i ventilació adequades són requisits que fàcilment poden ser atesos mitjançant la diligència i l'interès apropiats.

El recobriment de les parets: pintura, fusta, rajola..., a la vegada que contribueix a una millor sensació de neteja i ordre, facilita la conservació dels espais docents.

Els mobles i els materials d'ús didàctic haurien de ser adequats a les característiques físiques dels alumnes (grandària dels pupitres, dimensions de les joguines didàctiques, per exemple). Haurien d'estar situats de manera que possibilitessin l'accés fàcil per als estudiants i haurien de complir el requisit de no ser perillosos (les vores agudes o punxegudes, les peces metàl·liques rovellades, la brutícia... poden originar lesions o contagis).




El mobiliari s'adequarà a les característiques de l'alumne, a banda de complir les normes de seguretat.

### 2.2.6. Les necessitats metodològiques

Les dimensions dels espais docents i la seva superfície haurien de possibilitar la interacció i el moviment de manera natural i còmoda dels estudiants i dels professors.

La manera com s'hagin disposat els espais al centre i, més concretament, la forma com estigui distribuït l'espai a les àrees docents indica amb força certesa quines són les decisions curriculars que hi tenen lloc.

Propostes ja clàssiques com ara les de Fourcade (1979) ens recorden que l'espai s'utilitzarà segons en qui caigui el protagonisme de l'acció dins de l'aula i segons el tipus de relacions que s'estableixin entre els professors i els alumnes i entre els alumnes mateixos. 

Ensenyar potenciant la resolució de problemes mitjançant el treball en equip o bé intentar que els alumnes descobreixin la informació mitjançant prospeccions bibliogràfiques en una biblioteca d'aula determinen un ús de l'espai diferent del que implicaria una classe magistral. El mateix podríem dir si dos professors treballen en una aula gran amb dos grups-classe simultàniament en comptes de fer-ho un professor amb cada grup d'alumnes, o si el que predomina en una aula són les pràctiques i les simulacions, l'estudi de casos o els debats per damunt de les sessions expositives.

Finalment, les necessitats metodològiques determinaran també l'ús dels espais situats fora de l'edifici escolar. Seria el cas d'un currículum que incorpora variables contextuais que requereixen accions didàctiques a fàbriques, institucions comercials o culturals o a qualsevol altre lloc del mateix municipi, en general, si se'n saben explotar les possibilitats educadores.

### 2.3. L'agrupament dels alumnes

L'educació escolar implica realitzar activitats d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen en grups d'alumnes ineludiblement. Tal vegada, exagerant una mica, es podria dir que únicament trobaríem en el cas de l'educació de prínceps o en alguns mètodes d'ensenyament individualitzat els exemples excepcionals en els quals l'agrupament és un problema resolt.

L'educació escolar ha d'estar oberta a tothom; però respectar aquest dret a la igualtat podria arribar a originar discriminació si, a la vegada, no es pro-

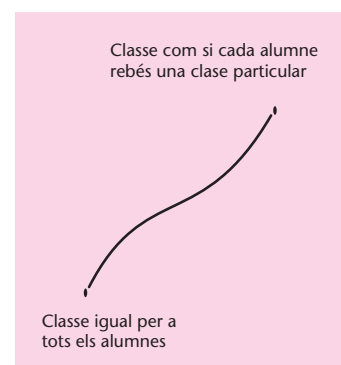
#### L'opció metodològica...

... hauria de condicionar la distribució i la utilització de l'espai; i aquest espai –concebut d'una manera rígida i rutinària– no hauria de marcar la pauta i donar lloc a una metodologia didàctica inadequada.

cura proporcionar un ensenyament que s'acomodi a les aptituds i capacitats de cada persona.

Qualsevol professional de l'educació sap que entre els alumnes d'un grup classe hi ha diferències de naturalesa diversa que obliguen a considerar cada estudiant com un cas únic i particular. Aquestes diferències en els ritmes d'aprenentatge, en els interessos, en la maduració, en les característiques de l'àmbit familiar de procedència o en les aptituds, per citar algunes variables de certa rellevància, donen lloc a realitats heterogènies dins les aules respecte a les quals val la pena que siguem especialment sensibles.

Podríem dir, simplificant molt una situació real, que els docents podem exercir el nostre treball al llarg d'un continu de situacions que bé podrien representar-se en el gràfic següent.



### Continu de les situacions de l'exercici docent dins de l'aula

La situació més desitjable de totes les possibles seria aquella en què l'ensenyant, després de finalitzar l'activitat docent, hagués aconseguit que cada alumne hagués trobat una resposta ajustada i adequada a les seves necessitats particulars. En l'educació escolar, aquesta situació només es podrà aconseguir en circumstàncies excepcionals. Ara bé, entre la situació més desitjable però difícil i la de l'altre extrem del continu (suposem que no desitjable) hi ha moltes altres situacions intermèdies.

Els ensenyants tenim la possibilitat d'examinar en quina d'aquestes posicions ens trobem més habitualment i de decidir cap a quin extrem del continu preferim caminar i quin d'aquests dos extrems orientarà la nostra activitat. Les respostes –les opcions metodològiques, en suma– tindran molt a veure amb les decisions que prenguem amb relació a l'ús dels espais i del temps, però també, sobretot, de les modalitats d'agrupament dels estudiants.

### 2.3.1. Grups homogenis o grups heterogenis?

Així, doncs, com s'haurien d'agrupar els alumnes a les aules?, en grups homogenis?, en grups heterogenis?

El debat sobre si és més convenient organitzar els alumnes en grups homogenis o en grups heterogenis és una controvèrsia que sol donar resultats poc satisfactoris. Situar els estudiants en grups separats segons que siguin d'aprenentatge ràpid o d'aprenentatge lent no garanteix per si mateix una més gran eficàcia que si se'ls agrupa utilitzant criteris aleatoris (ordre alfabètic dels cognoms, per exemple).

Els **grups homogenis** no existeixen en la realitat. No fa falta recordar els resultats d'investigacions i estudis de la literatura pedagògica internacional sobre això o els de García Hoz (1966 i 1967) i de De la Orden (1975), ja clàssics i més propers a nosaltres, per a reforçar les afirmacions anteriors. El pes de les evidències és suficient per a demostrar-ho. Fins i tot, en el supòsit que es donés

#### Intervenir a les aules...

... com si tots els alumnes que hi tenim fossin iguals, sense discriminar actuacions ni destinataris, és tant com garantir la ineficàcia i allunyar-se del propòsit de cobrir les necessitats de cadascun dels alumnes.

un grau molt alt d'homogeneïtat en un grup d'alumnes en un determinat moment i amb relació a una determinada variable (suposem, el nivell d'instrucció en una determinada matèria), aquesta homogeneïtat deixaria d'existir en un termini breu de temps, ja que la intervenció d'altres variables (relatives a les capacitats, a les actituds, a la maduració, etc.) i els nous aprenentatges determinarien noves diferències i disparitats immediatament. !

L'èxit o el fracàs de la intervenció dels professors i les professores dependrà menys del tipus d'agrupament pel qual s'opti que de l'oportunitat i pertinença de la metodologia que s'utilitzi. Una metodologia adequada al context en què es desenvolupa l'acció i que sigui congruent amb les característiques, necessitats i expectatives dels alumnes considerats individualment i en grup s'acostarà més als nostres intents d'educar eficaçment que no pas la simple elecció d'un procediment d'agrupament o l'altre. Parlem d'una metodologia que irremeiablement estarà sempre en funció de les possibilitats que permetin els recursos disponibles.



Si la solució depengués únicament del tipus d'agrupament, cada vegada que es creés un petit grup d'alumnes d'aprenentatge lent, per exemple, presumptament homogenis, s'haurien d'obtenir resultats similars. Com s'explica, doncs, que en alguns casos aquesta solució hagi tingut un gran èxit i que la mateixa solució hagi representat un fracàs rotund en altres? Segur que és pel tipus de metodologia que es va utilitzar. L'altra clau de l'èxit o del fracàs dependrà de les actituds, les aptituds i la motivació que manifestin els ensenyants.

### 2.3.2. L'organització vertical

Una altra decisió que afecta aquesta "invariable" es refereix a les diverses formes d'organitzar els alumnes al llarg de tot el seu període d'escolarització en cada etapa educativa. Aquesta organització vertical dels estudiants es pot realitzar mitjançant el sistema graduat o per mitjà d'intents de no-graduació.

El **sistema graduat** té les característiques següents:

- 1) Divideix el progrés dels alumnes en nivells o graus que s'han de cursar, cadascun, durant un any acadèmic exactament.
- 2) Divideix cada etapa educativa (primària, secundària, etc.) en tants nivells o graus com anys escolars ha de romandre l'alumne com a mínim en cada etapa, segons s'estableix en l'estructura del sistema educatiu oficial.

- 3) Assigna a cada nivell o grau un conjunt d'objectius i continguts d'aprenentatge en forma de paquets tancats. Cada paquet forma amb els altres un conjunt de parcel·les que es van afegint les unes a les altres durant tota l'escolaritat fins a formar un tot.
- 4) Utilitza la promoció del grup d'alumnes al nivell següent de manera col·lectiva i simultània. Fixa dues èpoques per a la promoció, que arbitràriament fa coincidir amb el final de l'any acadèmic (juny) o, per als casos de promoció tardana, amb l'inici del proper (setembre).
- 5) No sol afavorir el treball en col·laboració dels professors i les professores.
- 6) No facilita estratègies metodològiques individualitzadores, ja que no acostuma a tenir en compte el principi del progrés lliure dels alumnes.

Malgrat les seves limitacions, el sistema d'organització graduada és el més freqüent. Passa així perquè:

- Hi ha una rigidesa, probablement inevitable, en organitzar l'escolarització dels alumnes. S'estableix l'inici de l'escolaritat obligatòria per a una persona en un determinat any escolar mentre que, per a una altra que va néixer al cap d'una setmana, es posposa el principi de la seva escolarització per a l'any escolar següent. L'edat cronològica marca, doncs, la pauta de l'agrupament des del primer moment.
- Agrupar en funció de l'edat facilita la planificació i el control administratiu (mapa escolar, processos d'escolarització, etc.).
- És el model que coneixem millor els professionals de l'educació i al qual estem més acostumats, ja que la majoria de nosaltres ens hi hem educat i a més ens proporciona seguretat. Per aquesta raó, la inèrcia o, a vegades, la rutina produeixen resistències als canvis i optem per les solucions tradicionals.
- És el model menys complicat per a distribuir un contingent d'alumnes en unes determinades aules i entre un nombre determinat de professors i professores. Aquí, novament, com quan parlàvem del temps, l'agrupament queda condicionat a priori pel nombre de professors i d'aules, i no és tant un recurs al nostre servei com un inconvenient que sembla que s'hagi d'acceptar sense remei.

El sistema graduat, per tant, es mou en la contradicció que representa tractar d'individualitzar l'ensenyament i, a la vegada, agrupar els estudiants en funció, gairebé exclusivament, de l'edat cronològica.

Superar la graduació sembla un problema impossible de resoldre. Malgrat això, potser ho és menys si pensem en els professors i les professores que treballen a les escoles unitàries. Ens solen donar un bon exemple del que és organitzar el currículum en funció de les necessitats dels estudiants i variant contínuament l'agrupament segons les activitats que desenvolupen dins de l'aula. De fet, aquests ensenyants ens diuen sovint que l'únic que solen envejar dels centres més grans és la possibilitat de treballar en equip o de disposar de més recursos i de millors o altres beneficis de caràcter particular. En canvi, no solen trobar a faltar els sistemes d'organitzar el currículum habituals en centres més grans.

### 2.3.3. El cicle com a unitat d'organització i agrupament de professors i d'alumnes

Vista l'extrema dificultat d'organitzar un centre escolar ordinari de forma absolutament no graduada, l'organització en cicles pot possibilitar un sistema més flexible que proporcioni respostes més adequades a l'heterogeneïtat dels estudiants.

L'ordenació en cicles és un sistema d'organització semigraduada dels alumnes i també del treball dels professors, les característiques més rellevants del qual són:

1) Fragmenta el progrés dels alumnes en unitats de temps superiors a un any escolar. En el cas de la reforma educativa actual s'atribueixen dos anys escolars per a cada cicle de primària i de secundària obligatòria. En l'estructura de l'anterior sistema educatiu, en canvi, es fixaven cicles de dos i de tres anys escolars de duració. El cicle, si es permet l'analogia, seria com "un nivell gran o grau" que s'ha de cursar en dos anys escolars.

2) Comporta dissenyar i desenvolupar el currículum pensant en un grup gran d'alumnes d'edats diferents que comparteixen un grup d'ensenyants (els professors i les professores del cicle). En conseqüència:

- La seqüenciació dels continguts de les diverses àrees s'ajusta i s'estableix d'acord amb un continu que no té parcel·lacions internes en funció de les edats dels alumnes. De la mateixa manera, els materials curriculars s'elaboren o se seleccionen pensant en la idea global del cicle.
- El treball en equip dels ensenyants és imprescindible. La planificació curricular, per tant, es farà en comú i pensant en tots els alumnes adscrits al cicle. No s'ajusten a la idea de treball en cicle que estem proposant els professors que decidissin individualment què, com i quan s'ha d'intervenir en el grup d'estudiants del qual són tutors, o en els alumnes del "seu" nivell o grau de manera parcel·lada, per a tractar de coordinar posteriorment el que cadascú va decidir en solitari sense tenir en compte la perspectiva general de tot el cicle.

3) Permet el progrés lliure dels alumnes dins del cicle, en funció de les seves capacitats, mitjançant processos d'ensenyament que pretenen tendir a la individualització i a efectuar les adaptacions curriculars que siguin necessàries.

#### Optar pel cicle com a unitat d'organització...

... implica un gran esforç de treball en equip. El treball conjunt en un ambient de col·laboració entre els membres de l'equip de professors té un paper important, com també el té la figura del coordinador de cicle, que es fa imprescindible. A banda d'això, cal assegurar molt bé la connexió i continuïtat de la tasca respecte dels altres cicles.



4) Els alumnes són estudiants que cursen un determinat cicle, sense més especificacions. No són, per tant, alumnes de primer o de segon curs d'E-SO, o de tercer o quart curs de primària, sinó alumnes de primer cicle d'E-SO o de segon cicle de primària, respectivament.

5) Ajuda a assegurar la continuïtat en els aprenentatges i en els mètodes d'ensenyament gràcies a una organització de perspectiva àmplia i a la concertació estreta entre els ensenyants, els especialistes i el personal de suport que intervenen en el mateix cicle.

6) Permet una millor organització de les activitats de recuperació i de les d'aprofundiment per als alumnes d'aprenentatge ràpid. Ambdós problemes són més fàcils de resoldre mitjançant el treball de l'equip del professor del cicle que no pas a partir de les aportacions de cada ensenyant en solitari.

7) Afavoreix una adscripció del professorat als grups-classe i a les matèries o àrees d'una forma més congruent amb les necessitats dels alumnes.

8) Dóna lloc a una proximitat i immediatesa en les relacions entre els ensenyants que incideixen en el mateix cicle, cosa que ajuda a resoldre la problemàtica afí i aquella que es comparteix.

9) Permet, per una banda, evitar les situacions d'aïllament del professor en la seva aula, fet que sol afavorir el sistema d'organització graduada. De l'altra, permet un treball en grups petits d'ensenyants, més operatiu i productiu habitualment que no pas el treball de claustre, atès que s'ocupa de tasques més especialitzades i que la interacció entre els seus components és molt més gran.

10) L'equip de cicle és un instrument o, si es prefereix, un lloc ideal per a la formació permanent del professorat, especialment adequat per a la formació dels professors novells.

11) El fet que diversos professors (suposem que dos o tres) comparteixin l'ensenyament de dos grups-classe pot ajudar molt a un tractament equilibrat dels alumnes. Per a determinats estudiants, estar més d'un any escolar amb el mateix professor o professora en una aula en règim de monodocència pot arribar a ser perjudicial. Factors com aquells que tenen a veure amb la incompatibilitat de caràcters o la dinàmica de les relacions interpersonals, no sempre satisfactòries, es poden pal·liar amb una organització del professorat en equips de cicle.

11) Ajuda a superar la idea de possessió de l'ensenyant sobre un sol grup d'alumnes. Els professors coneixen i es responsabilitzen de tots els alumnes del cicle a partir d'una distribució de tasques oportuna, ja que no pertanyen exclusivament a cada tutor o tutora.

### L'agrupament per cicles

L'organització i agrupament dels alumnes mitjançant cicles no s'hauria de concebre com una novetat –no ho és– o una moda, encara que entre nosaltres o a països veïns, França, per exemple (Centre National de Documentation Pédagogique, 1991), s'estiguin promovent com a exemples d'innovacions rellevants. Tampoc no s'haurien d'entendre com una obligació que s'ha de complir perquè les directrius d'aplicació de les reformes educatives actuals ho aconsellin. Sabem molt bé que, a fi que les innovacions siguin efectives, es requereix alguna cosa més que no pas prescripcions legals. Si les normes bastessin, des de l'any 1981 tots els centres de primària de l'Estat espanyol ja funcionarien mitjançant una organització en cicles, atès que el Reial decret 69/1981 ja especificava que s'havia de procedir d'aquesta manera.

En canvi, sí que s'haurien d'entendre com una solució més racional que no pas l'organització graduada, ja que tenen el seu fonament i justificació en una millor adaptació a les necessitats dels nostres alumnes.

La dificultat d'aplicar un sistema d'organització vertical del progrés dels alumnes no graduat, pur i continu és més un problema de recursos (professorat de suport, espais, temps disponible per a la planificació de les tasques docents, l'elaboració de materials individualitzats, l'acció tutorial, finançament, etc.) que no pas de solucions relatives a la metodologia didàctica, ben conegudes i a l'abast de qualsevol grup de professionals de l'educació.


Els sistemes no graduats s'apliquen, sobretot, en institucions d'educació no formal de les quals no ens ocupem en aquest mòdul.

#### L'organització no graduada del progrés...

... dels alumnes com a solució única és un sistema força infreqüent en l'educació escolar convencional.

Es fonamenta en el respecte absolut al progrés lliure dels alumnes i en un èmfasi màxim per a l'ensenyament individualitzat.

### 2.3.4. Els grups flexibles com a alternativa a l'ensenyament graduat

Els grups flexibles són possibles tant en l'organització graduada com en la semigraduada. Modificar el grup-classe fragmentant-lo en unitats més petites (grups petits de treball, equips de treball de tres a sis o set membres) o unint-lo tot sencer amb un altre o altres grups-classe, segons moments i necessitats específiques, són solucions organitzatives a l'abast de qualsevol centre, fins i tot d'aquells que organitzen el progrés i l'escolarització dels estudiants de forma graduada. 



Les formes d'organització mitjançant grups flexibles són molt variades. Albericio (1994), per exemple, recull un ampli inventari d'exemples i d'experiències desenvolupades a tot Espanya. Es poden realitzar entre estudiants del mateix grup-classe: el pla dual, per exemple (Borrell, 1984, pàg. 260), o el treball en petits grups diferenciats segons el nivell d'instrucció dels seus components són exemples a bastament coneguts i aplicats a molts dels nostres centres a Catalunya. També es poden dur a terme entre estudiants de grups-classe diferents (normalment pertanyents al mateix cicle) i agrupar-los per a determinades activitats d'aprofundiment, de recuperació, de presentacions, de posades en comú.

### **El grup petit i el tractament de la diversitat**

Neus Sanmartí i Jaume Jorba de la UAB descriuen un model d'organització de l'ensenyament que a partir de la introducció de l'avaluació formativa incideix en molts aspectes de l'activitat escolar. Per exemple: les unitats didàctiques que es proposen responen a un model integrat d'activitats d'instrucció i avaluació; s'avaluen tant els diferents tipus de continguts com les estratègies de raonament i les formes de comunicació; els crèdits de reforç es posen en marxa des del principi i s'evita així que es "perdin" alumnes...

L'objectiu central és aconseguir que els estudiants siguin capaços de construir-se un sistema d'autoregulació, és a dir que:

- aprenguin a identificar els objectius de les activitats d'aprenentatge,
- aprenguin a anticipar i planificar les operacions necessàries per a portar a terme una tasca,
- aprenguin a identificar els criteris d'avaluació.

En aquest model que es porta a la pràctica amb èxit a centres públics i municipals de Barcelona és essencial que la gestió i l'organització de l'aula passi d'un model competitiu a un model cooperatiu. El grup petit hi té un paper crucial, ja que s'hi realitzen els aprenentatges autoreguladors descrits.

Diuen els autors: "... el treball en grup afavoreix tot tipus d'estudiants, tant els qui tenen dificultats per a aprendre com els qui no. Els primers, perquè el grup petit els possibilita expressar els seus dubtes i punts de vista, cosa difícil en el marc del grup gran. Els segons, perquè la necessitat d'explicitar els propis raonaments obliga a concretar-los i desenvolupar-los, i a escollir els termes més adequats. És ben sabut que només s'és capaç d'explicar quelcom als altres quan se'n té un bon coneixement, i que en el transcurs d'aquest procés de comunicació es millora notablement la qualitat de les idees expressades".

Neus Sanmartí; Jaume Jorba. "Autoregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (abril 1995, núm. 4, pàg. 59-77). Alambique.

Algunes alternatives, gens utòpiques, que es posen en pràctica a nombrosos centres escolars són:

### **1. El sistema de multinivells**

Consisteix a organitzar el currículum d'algunes àrees o matèries mitjançant una seqüenciació dels continguts molt detallada i pautada. Cada estudiant pot progressar en aquest itinerari de continguts de cada àrea o matèria segons el seu ritme i capacitats, de manera que els alumnes que pertanyen a un mateix grup-classe (agrupats segons el criteri de l'edat cronològica, per exemple) es poden estar ocupant de continguts curriculars

de nivells de dificultat i d'aprofundiment diferents durant un mateix període de temps. 

Aquest sistema és factible si:

- s'explica adequadament als estudiants i a les seves famílies; no se'ls farà "estrany el nou sistema";
- es pot comptar amb els efectius suficients (docents, especialistes, auxiliars);
- s'implanta de manera progressiva i cautelosa;
- es realitza un control exhaustiu dels rendiments i dels sistemes d'avaluació;
- es realitza una avaluació contínua i un seguiment individual dels estudiants;
- se seleccionen, s'adapten o s'elaboren els materials curriculars adequats (Barrueco, 1985; Albericio, 1994).

#### Des d'una visió pessimista...

... tots aquests requisits es podrien entendre com a obstacles a la implantació del sistema de multinivells. Tanmateix, les experiències respecte a això constaten que no és necessari més temps del que habitualment es disposa ni més esforços que els raonables i ordinaris. Es tracta d'organitzar millor els uns i els altres i de tenir certes dosis de creativitat.

Procurar que tots els professors i professores d'un mateix cicle o de més d'un cicle facin coincidir el tractament d'una determinada matèria els mateixos dies i a la mateixa hora, sense ser gens extraordinari, facilitarà la implantació del sistema. Passarà el mateix si tots els grups-classe dediquen una hora al dia, la mateixa, o cada dos dies a romandre amb el seu tutor o tutora per a desenvolupar tasques individuals amb l'ajut de pautes orientadores i de la consulta del tutor.

En aquest sistema de treball personal departamentalitzat (TPD) (Albericio, 1994), cada alumne pot treballar durant aquella hora en allò que vulgui (habitualment, en allò que necessiti més ajut); pot consultar el seu tutor o sortir fora de l'aula per consultar altres professors o professores especialistes en diverses matèries, els quals –igual que els alumnes– també tenen destinada la mateixa hora a TPD.

Aquells mateixos requisits semblaran menys uns obstacles si es pensa en les necessitats dels alumnes i en les probables conseqüències positives de l'experiència.

## 2. L'organització del currículum per projectes

L'organització de tot el currículum o d'algunes parts mitjançant projectes de treball implica una solució didàctica que requereix agrupaments flexibles d'alumnes.

Treballar per projectes representa un intent deliberat, estructurat i planificat d'estudiar conceptes, fenòmens o problemes des d'una orientació pluridisciplinària tractant de construir respostes, artefactes o produccions de tal manera que es possibiliti el treball cooperatiu.

Un seguiment i una atenció adequats per part dels ensenyants són imprescindibles per a assegurar que aquest sistema de treball en grups contribueixi a desenvolupar adequadament les capacitats individuals i les habilitats socials de cada alumne.

#### L'organització del currículum...

... mitjançant projectes de treball similars als clàssics de Kilpatrick (Comas, 1931) o als renovats (Hernández i Ventura, 1992) facilita, a més, el desenvolupament de les capacitats de planificació i avaluació de la pròpia tasca dels alumnes i l'exercici en l'aprenentatge autònom.

### 3. Els racons o àrees d'activitat i els tallers

Permeten organitzar parts del currículum mitjançant agrupaments flexibles que es constitueixen al voltant de nuclis de treball disposats ordenadament per a ajudar a desenvolupar unes determinades capacitats (Figueres i Pujol, 1980; Gerbeau, 1981; Laguía i Vidal, 1990).

Altres formes més conegudes d'organitzar el currículum per àrees d'activitat són els centres d'interès clàssics de Decroly (Hamaïde, 1936; Bosch i Muset, 1980), o els renovats (Castro de Amato, 1971), i la classe cooperativa seguint tècniques Freinet (E. Freinet, 1978; Pettini, 1977).



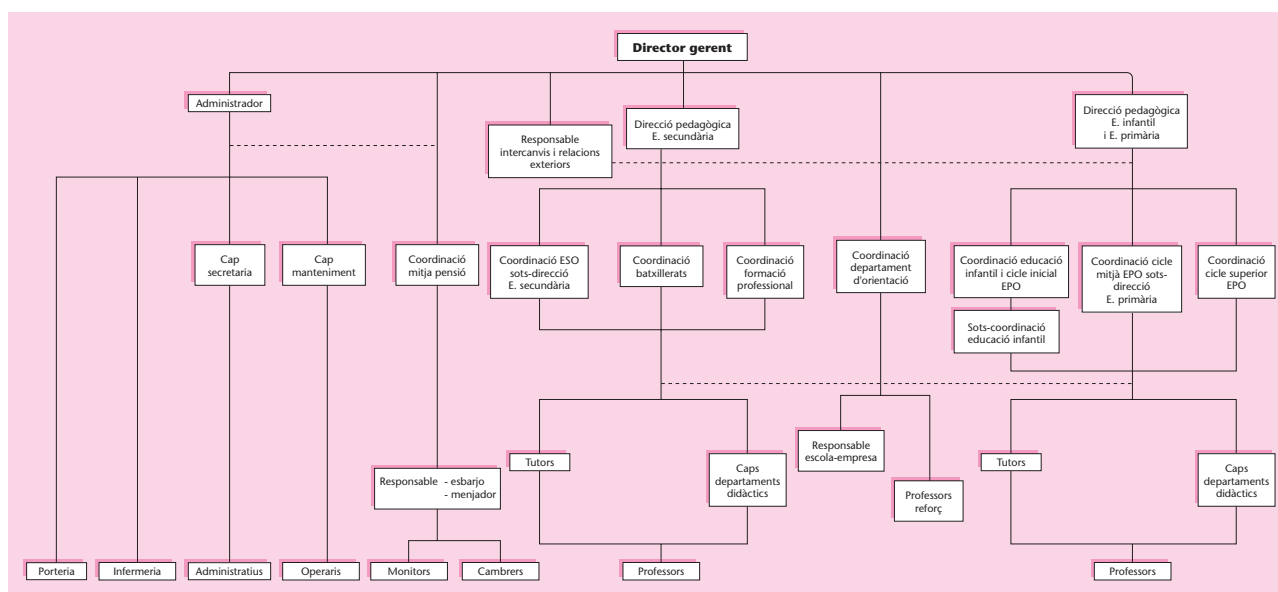
En qualsevol dels casos, val la pena considerar que, per a desenvolupar un currículum a base de la flexibilització en l'agrupament dels alumnes, es necessiten els requisits mínims de:

- una opció exercida per tot el centre, no únicament per un grup reduït de persones;
- progressivitat i parsimònia en l'aplicació i la generalització;
- planificació i revisió constants;
- flexibilitat i coordinació;
- treball en equip del professorat;
- recursos mínims;
- èmfasi en la informació.

## 2.4. L'organització del professorat

La gestió dels recursos humans és un factor essencial en el funcionament de les institucions escolars. En organitzar-los es pretén rendibilitzar al màxim totes les capacitats i les iniciatives de cada persona per tal d'aconseguir plenament els objectius que el centre es planteja.

Figura 3



Tradicionalment, les anàlisis de l'organització dels recursos humans s'han plantejat des de les perspectives vertical, horitzontal i *staff*. Actualment, tot seguint Mintzberg (1989), i en altres termes, podem identificar cinc elements en l'estructura de les organitzacions: la direcció o "cim estratègic", la línia mitjana, el nucli operatiu i dos grups d'elements de suport, que són la tecnoestructura i l'*staff* de suport.

### Suports externs a l'atenció de la diversitat

#### Els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP)

Cada zona educativa té un EAP format per psicòlegs i sovint també per assistents socials.

La seva funció és assessorar els òrgans directius i coordinar els centres i també el professorat quant a l'atenció a la diversitat (procés d'elaboració del PCC, del Pla d'acció tutorial), especialment amb relació als alumnes amb disminucions i als que tenen més dificultats d'aprenentatge. També treballen directament amb alumnes, especialment en tasques d'identificació i avaluació de les necessitats educatives especials, orientació educativa i professional, i amb les famílies (orientació general i especial dels alumnes amb necessitats especials).

Els EAP al nostre país han tingut un paper decisiu en la integració en el sistema ordinari de la major part dels alumnes que abans estaven segregats en centres d'educació especial. També hauran de tenir un paper important en la incorporació a l'educació secundària, que, com la primària, haurà d'integrar els alumnes amb necessitats especials.

#### Els centres de recursos per a deficients auditius (CREDA)

Aquests centres, a més de tenir recursos didàctics de tipus tecnològic i d'altres per a deficients auditius, solen ser la seu de logopedes itinerants que atenen nens hipoacústics en centres ordinaris.

### Els centres de recursos pedagògics

Repartits per totes les comarques, aquests centres disposen d'abundant material de consulta i de préstec per al professorat de primària i secundària (audiovisuals i altres). Entre aquest material, cada vegada n'hi ha més per al tractament de la diversitat, però també hi ha molt material ordinari que amb les adaptacions consegüents pot ser útil per a aquest tractament.

Si ens referim a professors i a altres professionals de l'educació escolar considerats individualment o agrupats en equips, podem identificar:

1) **L'organització vertical.** La constitueixen els òrgans unipersonals o col·legiats que poden prendre decisions executives: normalment es corresponen amb els òrgans de govern del centre (la direcció, el consell escolar o el claustre en serien exemples) i solen denominar-se *la línia*. També hi podríem incloure el que Mintzberg (1989) denomina *línia mitjana* (que equivaldria a la direcció d'estudis, direcció de seminari/departament, persona responsable del departament d'orientació, etc.). Jerarquia, dependència orgànica, delegació, presa de decisions, seguiment d'acords... són conceptes i tasques, entre d'altres, associats a l'organització vertical.

2) **L'organització horitzontal.** Es justifica per la necessitat de desenvolupar operativament les tasques centrals de l'organització (en el nostre cas, proporcionar educació). Es correspondria amb el *nucli operatiu* de Mintzberg. Els seus membres s'ocupen individualment de les actuacions directes amb els alumnes i, a la vegada (això es una característica ben particular dels centres escolars) aquests mateixos professionals, convenientment agrupats en equips de treball, formaran també, simultàniament, l'organització *staff*.

3) **L'organització staff.** Acull i articula els elements auxiliars i consultius que actuen com a suport tècnic per tal de fonamentar les decisions que es prenen en la línia i les actuacions pràctiques i quotidianes del nucli operatiu. Seria la tecnoestructura o l'*staff* tècnic de suport.

Habitualment, l'existència d'òrgans *staff* sol ser un indicador de maduresa organitzativa, ja que és un instrument fonamental per a ajudar a promoure els canvis qualitius i les innovacions. En l'educació escolar, aquests òrgans, estretament relacionats amb l'àmbit acadèmic i la gestió curricular, són per antonomàsia els departaments/seminaris didàctics (D/S D) i els equips educatius.

### El psicopedagog o la psicopedagoga en l'organització del centre de secundària

El professor o la professora de l'especialitat de Psicologia i Pedagogia dedica una part del seu temps a la docència i una altra a tasques de suport al centre.

– Docència. Està adscrit a un departament de matèria (o àrea). Imparteix els crèdits comuns i variables que li pertocuin com un professor més.

– Crèdits variables relacionats amb la seva especialitat. Per exemple: tècniques d'estudi, elecció d'estudis i professions, cerca de feina i coneixement del món laboral, salut mental i sexual, drogodependències, educació per al consum...

– Crèdits comuns i variables de reforç en grup petit (com ara en el marc d'agrupaments flexibles) als alumnes que ho necessitin. Per exemple: llengua, matemàtiques.

#### **Suport al centre**

– Suport a l'equip directiu i al coordinador pedagògic en l'elaboració de criteris i mètodes per a l'atenció de la diversitat, modificacions i adaptacions curriculars per a alumnes amb necessitats educatives especials (sensorials, intel·lectuals, socials...); orientació de l'avaluació, tant la formativa com la summativa; organització de l'acció tutorial; intervenció dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) de la zona.

– Suport als departaments en l'organització del tractament de la diversitat en la seva àrea (adaptacions curriculars, estratègies que permeten la diversificació, establiment de criteris i instruments d'avaluació adequats a les necessitats educatives especials de determinats alumnes...).

En aquesta tasca és molt convenient basar-se en les experiències i propostes dels professionals de l'assignatura o àrea determinada perquè cada una té la seva epistemologia i tècniques específiques. De tota manera, algunes propostes són transferibles a altres àrees, per exemple: els procediments d'autoregulació de Neus Sanmartí i Jaume Jorba varen començar en el Departament de Ciències i es varen generalitzar posteriorment a les altres àrees.

### **2.4.1. Els D/S D i els equips educatius com a òrgans staff**

La preocupació del professorat per millorar la pràctica pedagògica és un fet històric constant, com ho demostra la freqüència amb què es formen grups de treball i de discussió de temes propis de les funcions dels professors. Quan la reflexió se centra en el procés d'ensenyament-aprenentatge i tracta de la problemàtica de la transmissió dels continguts culturals (llengua, matemàtiques, ciències socials, etc.), parlem dels D/S D. Si l'objecte afecta l'àmbit formatiu, parlem d'equips educatius; i, si la finalitat és la coordinació d'un programa d'orientació, de departaments d'orientació.



En general, tant els equips docents com els equips constituïts per especialistes, com els que tenen una composició mixta tenen en comú, fonamentalment, aquestes finalitats:

- Aconseguir el màxim rendiment del personal del centre.
- Facilitar als membres de l'organització el patrimoni d'habilitat i experiència que hi ha en l'empresa educativa.
- Afavorir la incorporació del mateix patrimoni individual d'experiència i d'idees adquirides en altres llocs a la institució educativa en benefici de tothom.
- Fer que tothom pugui aprofitar els mètodes, els descobriments científics, les noves actituds i els nous punts de vista desenvolupats els darrers anys o que es prevegin com a fonamentals els anys propers.
- Millorar les actituds i les actuacions del professorat de cara a una renovació.

#### **El D/S D i els equips educatius...**

... són òrgans complementaris. Els D/S D permeten la coordinació vertical de les actuacions del professorat, i els equips educatius garanteixen la unitat d'acció i l'adequació de les intervencions a les possibilitats dels alumnes.



- Potenciar la promoció professional obrint vies que la possibilitin.
- Millorar els sistemes i els mètodes d'organització.
- Fer possible un rendiment més alt dels recursos humans, materials i funcionals del centre.

La consecució d'aquests objectius fa necessari prestar atenció als àmbits d'actuació:

Quadre 4

<b>Tasques generals d'un departament/seminari didàctic</b>	
<p><b>A. Referides a la matèria o àrea</b></p> <p><b>A.1 Generals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració i aplicació del pla de treball anual.</li> <li>• Unificació de criteris i coordinació d'actuacions didàctiques.</li> <li>• Determinació dels criteris generals de programació.</li> <li>• Supervisió de les programacions i de la seva aplicació.</li> <li>• Avaluació periòdica del grau d'eficàcia dels programes.</li> <li>• Coordinació amb els equips educatius.</li> <li>• Autoavaluació del seu funcionament.</li> <li>• Redacció i revisió de la normativa del D/S D.</li> <li>• Orientació metodològica del professorat.</li> <li>• Supervisió i control dels serveis propis (biblioteca, laboratori, etc.).</li> </ul> <p><b>B. Relatives al disseny instructiu</b></p> <p><b>B.1 Objectius</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar els objectius generals de la matèria d'aprenentatge.</li> <li>• Determinar els objectius generals per nivells d'aprenentatge.</li> <li>• Diferenciar els objectius mínims i complementaris de cicle i nivell.</li> </ul> <p><b>B.2 Continguts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar els continguts bàsics, d'ampliació i de recuperació.</li> <li>• Determinar criteris per a seqüenciar els continguts.</li> </ul> <p><b>B.3 Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fer propostes d'organització del material específic.</li> <li>• Proposar i prioritzar la compra de material didàctic.</li> <li>• Determinar el material de l'alumne i proposar criteris per a la selecció del que és específic de la matèria.</li> <li>• Orientar l'elaboració de material específic per a la matèria.</li> <li>• Inventariar material i controlar la biblioteca tècnica.</li> </ul> <p><b>B.4 Activitats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confeccionar matrius d'activitats.</li> <li>• Proposar models d'activitats.</li> <li>• Proporcionar experiències de globalització, interdisciplinarietat...</li> <li>• Determinar activitats complementàries.</li> </ul>	<p><b>B.5 Metodologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinar els processos metodològics.</li> <li>• Reflexionar sobre les metodologies i proposar-ne les més adequades.</li> <li>• Determinar els nivells de dificultat de la matèria i les estratègies per a abordar-la.</li> <li>• Proposar elements motivacionals.</li> </ul> <p><b>B.6 Avaluació</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposar i unificar criteris sobre el mode d'avaluació.</li> <li>• Proposar criteris sobre el contingut de l'avaluació.</li> <li>• Elaborar proves diagnòstiques sobre continguts.</li> <li>• Analitzar i tipificar proves de control.</li> <li>• Avaluar els elements del disseny instructiu.</li> <li>• Analitzar i avaluar les estratègies docents.</li> </ul> <p><b>C. Referides a la formació permanent del professorat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercanvi d'opinions i experiències en el D/S D.</li> <li>• Autoavaluació de les actuacions del professorat (<i>microteaching</i>, diaris de classe, relats...).</li> <li>• Fòrums interns de formació: experts del centre o externs, grups de treball...</li> <li>• Seminaris externs de formació: cursos, seminaris, congressos...</li> <li>• Participació en programes específics de formació permanent.</li> <li>• Control, anàlisi i publicació d'experiències.</li> <li>• Informació de temes d'interès científic.</li> <li>• Informació general de cursos, seminaris, etc. d'interès didàctic.</li> </ul> <p><b>D. Referides a ambdues coses (investigació operativa)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigació sobre el contingut de la matèria.</li> <li>• Estudis sobre diverses metodologies i resultats de la seva aplicació.</li> <li>• Revisió i experimentació de tècniques instructives.</li> <li>• Validació i fiabilitat de proves de rendiment.</li> <li>• Experimentació de noves formes d'organització del professorat i de l'alumnat.</li> <li>• Participació en investigacions curriculars.</li> <li>• Creació i utilització de recursos.</li> </ul>

## Quadre 5

<b>Tasques generals d'un equip educatiu</b>	
<p><b>1) Com a òrgan executiu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicació del reglament de règim intern i altres normes.</li> <li>• Elecció del coordinador o la coordinadora.</li> <li>• Adscripció del grup de professors.</li> <li>• Organització interna del grup de professors.</li> <li>• Agrupament d'alumnes.</li> <li>• Unificació de criteris i pràctiques acadèmico-administratives.</li> <li>• Distribució de temps (mòduls horaris) i espais.</li> <li>• Proposta d'assignacions pressupostàries.</li> <li>• Distribució, manteniment i cura del material del cicle.</li> </ul> <p><b>2) Com a equip educatiu</b></p> <p><b>a) Referides directament a la formació de l'alumne</b></p> <p>– Generals</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unificació de criteris i coordinació d'actuacions formatives (disciplina, integració, dificultats d'aprenentatge...).</li> <li>• Planificació i realització d'activitats educatives conjuntes (sortides, festivals...).</li> <li>• Col·laboració i coordinació amb altres centres, òrgans de suport (EAP, departament d'orientació...) i institucions locals o supralocals amb finalitats educatives (esplais, cases de colònies...).</li> <li>• Autoavaluació de les accions.</li> </ul> <p>– Organitzatives</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinació d'actuacions amb altres cicles.</li> <li>• Coordinació de les actuacions dels departaments didàctics i del departament d'orientació.</li> <li>• Coordinació d'actuacions escolars i extraescolars.</li> </ul> <p>– Curriculars</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinació instructiva de caràcter horitzontal (metodologia, activitats de globalització...).</li> <li>• Informació bidireccional amb els departaments.</li> <li>• Estudi i planificació d'hàbits i tècniques.</li> <li>• Millora positiva d'actituds i motivacions.</li> <li>• Avaluació formativa.</li> <li>• Proposta d'activitats complementàries.</li> </ul>	<p>– Alumnes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguiment de la dinàmica dels grups-classe.</li> <li>• Estudi i seguiment de casos individuals específics.</li> <li>• Coordinació de criteris per al registre sistemàtic d'actuacions.</li> <li>• Proposta de permanència d'un any més en el cicle.</li> </ul> <p>– Pares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criteris generals d'informació i actuació (reunions, entrevistes...).</li> <li>• Establiment de vies de comunicació personals i institucionals.</li> <li>• Col·laboració en la realització d'activitats formatives.</li> </ul> <p><b>b) Referides a les persones que hi intervenen (formació interna)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercanvi d'opinions sobre la problemàtica educativa del centre.</li> <li>• Intercanvi d'experiències i valoracions amb altres centres propers.</li> <li>• Seminaris interns de formació (experts del centre o externs, grups de treball...).</li> <li>• Participació en cursos i seminaris de formació psicopedagògica.</li> <li>• Assistència a congressos, jornades, seminaris, etc.</li> </ul> <p><b>c) Referides a ambdues coses (investigació operativa)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi de models d'informes, entrevistes, historial de l'alumne...</li> <li>• Validació de pautes d'observació, proves psicotècniques.</li> <li>• Experimentació de noves formes d'agrupament de professors o d'alumnes.</li> <li>• Estudis sobre aspectes amb incidència formativa (disciplina, formació i treball de grups...).</li> <li>• Participació en plans experimentals curriculars i organitzatius.</li> <li>• Autoavaluació d'actuacions del professorat (<i>microteaching</i>, relats...).</li> <li>• Revisions bibliogràfiques.</li> </ul>

Font: Gairín, 1986.

L'atenció a l'objecte d'estudi (procés d'ensenyament-aprenentatge en una àrea o matèria concreta, o la formació, en el cas dels equips educatius) es fa necessària per a millorar la coherència de les actuacions. L'atenció al professorat és conseqüència del supòsit que tota millora educativa no és solament qüestió d'un bon programa, sinó que també és conseqüència de l'actuació i implicació de les persones que l'han de realitzar. Fomentar l'intercanvi d'experiències entre els professors, fer que assisteixin a jornades i congressos, portar a terme seminaris de formació interns i externs, etc. ha de contribuir, sens dubte, al perfeccionament del professorat i, en conseqüència, a la millora en les decisions curriculars.



La formació permanent de professors fomenta l'intercanvi d'experiències.

Finalment, la investigació operativa o, si es prefereix, la investigació en l'acció contribueix a modificar la pràctica amb la reflexió i l'experiència, i es converteix en un motor tant per a dinamitzar l'actuació del professorat com, alhora, per a solucionar els problemes que el procés d'ensenyament-aprenentatge planteja.

## Els equips de cicle

Els equips de cicle es poden considerar com una estructura a cavall entre els D/S D i els equips educatius, ja que, sovint, intervenen tant en el camp instructiu com en el formatiu. Això no obstant, el compliment efectiu de totes dues funcions pot comportar una pèrdua de temps i, alhora, no elimina la necessitat d'una coordinació entre cicles. A més, un funcionament molt potenciat i autònom dels equips de cicle pot fer perdre la unitat d'actuació general del centre i impulsar interessos particulars dels cicles.

Considerem els equips de cicle, per tant, com a estructures de transició que hauran d'evolucionar progressivament i adquirir les funcions dels equips educatius, i facilitar, així, la formació dels departaments didàctics en el cas de l'ensenyament primari. L'ensenyament secundari, que ja té establerts els departaments didàctics, haurà de potenciar, al contrari, els equips de cicle i de nivell que facilitin la coordinació dels professors que incideixen en un mateix grup d'alumnes.

## Les conseqüències organitzatives

L'existència de diferents tipus de centres pot fer variar l'esquema estructural esmentat, però no pas les funcions que s'assignen a cada un dels elements. Així, tenint en compte la situació de les escoles rurals i reconeixent la necessitat que tenen els seus professors d'unificar criteris instructius i formatius, i d'intercanviar experiències, és possible que s'estructurin en grups de coordinació diferents dels que hem enumerat, sobretot en els contextos en què no hi ha claustres de zona rural.

Hi ha, així mateix, altres equips de professors que el costum i els bons resultats han demostrat que són convenients. Per exemple, la Comissió de Coordinació Pedagògica utilitza molts centres de primària i alguns de secundària des de fa anys.

### La Comissió de Coordinació Pedagògica

Aquest equip, constituït habitualment pel director o la directora del centre, el cap o la cap d'estudis, les persones coordinadores dels cicles o dels D/S D i –si cal– també per la persona responsable del servei d'orientació, ha estat recomanat fins i tot formalment en les normatives de diverses administracions educatives que recullen l'experiència dels centres mateixos.

**S'encarrega fonamentalment de:**

- 1) Establir les directrius generals per a l'elaboració dels projectes curriculars de les etapes.
- 2) Coordinar l'elaboració dels projectes curriculars d'etapa i la seva possible modificació.
- 3) Elaborar propostes relacionades amb les programacions didàctiques i l'orientació acadèmica (i, quan pertoqui, professional).
- 4) Assegurar la coherència entre el projecte educatiu de centre, els projectes curriculars d'etapa i la programació general anual.
- 5) Vetllar per l'acompliment i la posterior avaluació dels projectes curriculars d'etapa.
- 6) Proposar al claustre la planificació general de les sessions d'avaluació i qualificació i el calendari d'exàmens o proves extraordinàries d'acord amb la direcció d'estudis.

També caldrà considerar l'existència dels tutors amb les responsabilitats relacionades amb el pla d'acció tutorial, la coordinació de l'avaluació dels alumnes del grup tutoria, la integració dels alumnes al grup, l'orientació sobre les possibilitats acadèmiques (o professionals) i la informació a pares i mestres.

L'existència de tots aquests òrgans *staff* de coordinació augmenta la complexitat del funcionament organitzatiu i obliga a considerar aquests aspectes:

**1) Respecte a la seva natura i constitució**

- Delimitació operativa d'àmbits de competència i nivells de relació.
- Progressivitat en la seva implantació.
- Coherència de la seva estructura amb el PEC, el PCC, el RRI i els plans específics.
- Adequació d'espais i temps que faciliten la seva funció.

**2) Respecte al seu funcionament**

- Priorització de tasques d'acord amb la programació general anual.
- Compromís de fonamentar la participació, el seguiment i l'autoavaluació de les actuacions.

- Importància del paper dinamitzador dels coordinadors.
- Relació constant amb l'organització vertical i l'horitzontal.
- Subordinació a les polítiques impulsades per l'equip directiu.
- Equilibri entre el compromís d'acabar tasques i el procés de col·laboració amb què es fan.


Finalment, cal comentar que en el desenvolupament d'aquests elements hi ha certs avantatges, però també alguns inconvenients. Posar-los en funcionament exigeix una valoració reflexiva i crítica per part de cada centre.

Quadre 6

Possibilitats i limitacions de la potenciació d'òrgans <i>staff</i>	
Avantatges	Inconvenients
Possibiliten la coordinació d'actuacions	Sentit individualista de les actuacions docents
Afavoreixen l'actualització i el perfeccionament del professorat	Falta de tradició
Permeten rendibilitzar els mitjans del centre	Falta de concreció legal
Integren i cohesionen el professorat	Falta d'infraestructura mínima
Potencien la investigació operativa	Diferències ideològiques entre el professorat
Possibiliten la participació del professorat	Limitació temporal

Font: Gairín, 1986.

## Els equips *ad hoc*

Diguem, primer de tot, que el mot *adhocràcia* serveix per a designar qualsevol estructura o metodologia de treball essencialment flexible, ajustable i organitzada al voltant de problemes concrets que ha de resoldre, en un temps determinat –generalment curt–, un grup de persones que es constitueixen en equip i que poden pertànyer o no a la mateixa unitat o grup de treball natural i estable. 

L'equip *ad hoc* es crea en funció de necessitats o problemes molt concrets: diagnosticar on resideix la causa de la deficient comprensió lectora dels estudiants; millorar la regulació de la convivència especialment en els patis i passadissos o establir acords sobre l'avaluació d'alumnes defineixen millor la tasca del grup que formulacions genèriques com ara coordinar pedagògicament el claustre o augmentar la participació. Tenir ben definit l'objectiu que es persegueix és, per altra banda, imprescindible per a garantir l'èxit de la tasca.

### El concepte d'adhocràcia...

..., introduït per Toffler (1975) i molt desenvolupat, entre d'altres, per Mintzberg (1989) i més recentment per Waterman (1992), es refereix a una filosofia d'acció que es basa en el treball organitzat a partir de decisions descentralitzades, una formalització baixa, una complexitat baixa o moderada, un equip en el qual la jerarquia importa poc i que es constitueix amb persones que procedeixen de diverses unitats de l'estructura estable. Una vegada resolt el problema o finalitzada la tasca o projecte concret, el grup es desfà i cada membre torna a la seva unitat o equip habitual de treball d'origen.

Totes les característiques de l'adhocràcia són actualment valors a l'alça: l'èmfasi en l'experiència, la descentralització del poder, els ambients dinàmics, la possibilitat que les persones adquireixin protagonisme, l'agilitat en les respostes als requeriments o la recerca de l'eficàcia en les solucions als problemes que planteja l'entorn.


L'adhocràcia, per tant, es basa en l'ajustament mutu i en un sistema de treball en què els equips tècnics són la clau, molt més que no pas els òrgans de govern on resideix el poder formal. A més d'altres avantatges, aquests tipus de solucions permeten també:

- 1) la possibilitat d'interaccionar amb persones diferents de les habituals, més properes al lloc de treball estable;
- 2) desfer temporalment agrupaments estables que són passius o ineficaços (determinats equips de cycle o departaments poc operatius o amb membres negligents);
- 3) evitar la rutina en les tasques, ja que es plantegen sempre com alguna cosa nova per als individus, atès que es tracta de donar resposta a situacions no habituals;
- 4) el reforç immediat que implica l'aprenentatge amb altres persones i el previsible èxit en la tasca, més fàcil d'aconseguir que no pas mitjançant altres estratègies d'acció més rígides i burocràtiques;
- 5) la possibilitat d'avaluar –per contrast– l'eficàcia de l'estructura permanent: aquest fet suggerirà pautes per a fer modificacions en les funcions que tenen assignades els elements estables o per a corregir la metodologia de treball que utilitzen habitualment i, fins i tot, per a justificar-ne la supressió radical d'alguns.

Fer compatible el funcionament dels elements estables de l'estructura amb el dels grups de treball *ad hoc* és, sens dubte, un exercici recomanable.

## **2.5. L'organització dels materials d'ús didàctic**

Considerem material d'ús didàctic qualsevol element físic de suport en el qual es presenten intencionadament els continguts d'aprenentatge i tam-

bé aquells elements, eines o artefactes sobre els quals i amb els quals es realitzen les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge. 

Així, per exemple, tant material d'ús didàctic és un llibre de consulta, un disquet d'ordinador o la pissarra de l'aula com una pel·lícula, un bolígraf o un mapa mut on s'han d'identificar les comarques de Catalunya. Fins i tot són materials d'ús didàctic aquells que sense estar concebuts inicialment per a una finalitat instructiva o formativa s'utilitzen intencionadament amb aquesta finalitat. El pati escolar o els prestatges de la biblioteca poden ser recursos materials d'ús didàctic si s'utilitzen per a vehicular aprenentatges del camp de les matemàtiques, per exemple, quan el que es treballa són les unitats de mesura, la geometria o el concepte d'escala.



Les conseqüències organitzatives de la gestió del currículum pel que fa als materials d'ús didàctic tenen a veure, sobretot, amb els processos de selecció, elaboració i optimització d'ús, i no tant amb el fet de per què i com s'utilitzen aquests materials, cosa que correspondria especialment a l'àmbit didàctic.

### 2.5.1. Els processos de selecció i elaboració

La determinació de quins materials d'ús didàctic s'hauran d'utilitzar i quina serà la seva organització és una decisió que correspon al claustre de professors i als diversos equips de professionals del centre. Aquests materials han de servir per a possibilitar i facilitar els aprenentatges que pretenem oferir en la nostra proposta curricular. Per tant, haurien d'acomodar-se als resultats d'una acurada diagnosi del centre, d'una anàlisi del context (entorn i "intorn") escolar, imprescindible per a una presa de decisions curriculars adequada i oportuna.

En el quadre següent es recull un continu limitat per dos extrems que descriuen situacions de màxima i de mínima consideració de les peculiaritats de cada context escolar, en particular a l'hora de decidir sobre els materials curriculars d'ús didàctic. Considerar les peculiaritats significaria tenir en compte les característiques del centre (localització geogràfica, grandària,

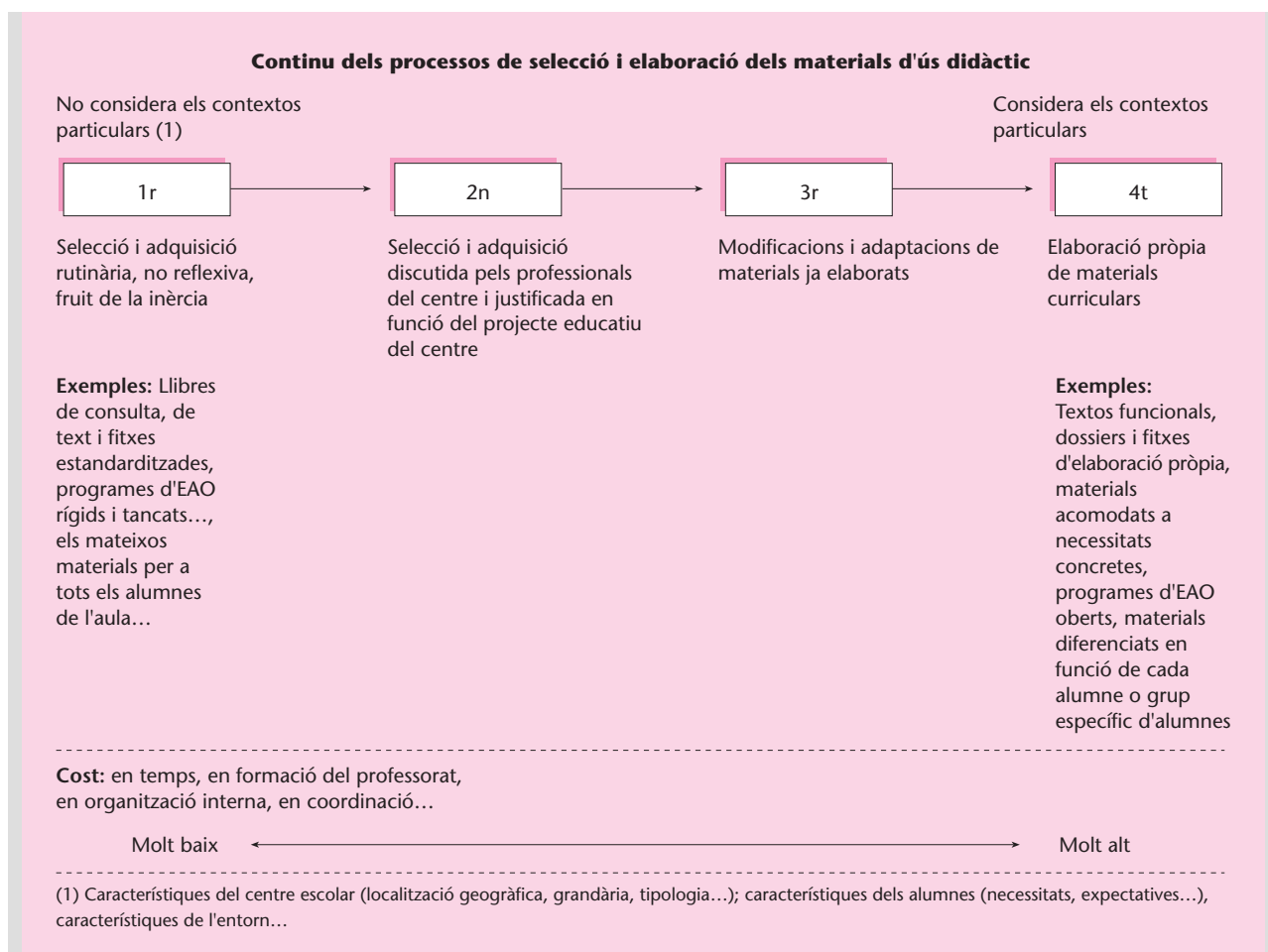
tipologia...), les característiques dels alumnes (necessitats, expectatives...) i les característiques de l'entorn.

Cadascuna de les quatre situacions que es plantegen suggereix:

1) la determinació d'un tipus o altre de materials (el quadre recull alguns exemples per a les dues situacions extremes);

2) el cost que representaria aproximar-se a la situació quarta per a cada claustre, D/S D o cada equip de cicle; aquest cost podria avaluar-se en: temps, formació del professorat, diners....

Quadre 7



## 2.5.2. L'optimització de l'ús

Com s'haurien d'organitzar els materials per a una utilització eficient? Atenent el seu ús, podem distingir, en primer lloc, uns materials d'utilització particular, propis de cada grup-classe o de cada aula, i uns altres que, atesa la seva naturalesa, les seves prestacions o el seu preu, suggerei-



xen habitualment un ús compartit entre diversos grups-classe, aules o professors.

El quadre següent planteja l'anàlisi de l'ús d'aquests materials suggerint com els diversos llocs de localització reclamen determinades conseqüències organitzatives i un seguit d'accions concretes, de les quals es recullen alguns exemples.

Quadre 8

L'organització i la gestió dels materials atenent el seu ús				
Tipus de materials	Exemples	Lloc	Conseqüències organitzatives (C) accions (A)	Nivell
Material d'ús didàctic per al treball ordinari a l'aula.	Llibres de consulta (biblioteca d'aula), material fungible (guix, folis, cartolines...).	Aula, seminaris, despatxos...	C. Infraestructura, equipament, ordre, accessibilitat... A. Conservació, manteniment, reposició, catalogació...	1
Material d'ús didàctic d'utilització compartida.	Llibres de consulta, magnetoscòpis, magnetòfons, ordinadors, joguines didàctiques, retroprojectors...	Biblioteca de centre, espai/aula de mitjans audiovisuals, espai/aula de mitjans informàtics, ludoteca...	C. Espai per a ubicació i emmagatzematge. A. Sistemes de classificació, normes d'utilització, possible servei de préstec, persona responsable... (inclou les conseqüències i les accions del nivell 1).	2
Material d'ús didàctic d'utilització compartida.	Ídem nivell 2	Centre de recursos, mediateca...	A. Experimentació, avaluació i producció d'eines i de materials; activitats de formació permanent del professorat respecte a l'ús didàctic d'aparells i artefactes; reproducció i copisteria... (inclou les conseqüències i les accions dels nivells 1 i 2).	3

### Organització dels materials i tractament de la diversitat

Si es prenen en consideració els contextos particulars, s'ha de tendir a l'adaptació de materials comercials i a l'elaboració pròpia. Però, fins i tot tenint en compte aquest context, els materials haurien d'oferir diferents possibilitats per a les capacitats diferents dels alumnes. Hi comença a haver en el mercat materials que proporcionen diferents nivells en una unitat de programació.

Però també és important l'organització o disposició dels materials. Una bona organització de l'espai de biblioteca i dels materials i suports pot facilitar el treball individual dels alumnes en aquests espais. Les biblioteques cada vegada més seran centres de recursos amb ordinadors i aparells de vídeo amb auriculars que permetin el treball amb material en suports variats.

L'estudi i el treball individual són indispensables i, en general, als nostres centres no hi ha tanta tradició com en altres països. Segurament, la manca de materials i també d'un bibliotecari o una bibliotecària no els faciliten.

De tota manera, el més important és que els professors preparin i adaptin el material existent i es vagi constituint un fons de guies i materials de treball individual.

Aquest treball pot anar des de les familiars recollides d'informació (no necessàriament de llibres, també d'audiovisuals, bases de dades...) fins a la redacció d'informes de recerca.

## Resum

El disseny i el desenvolupament del currículum en un centre escolar reclama solucions d'ordre didàctic. Els professionals de l'educació sabem que, si volem que els nostres estudiants aprenguin, resulta fonamental trobar les solucions metodològiques més adients i acomodar-les a les característiques peculiars de cada alumne. Ens interessa conèixer com aprèn cada estudiant per a ajustar d'aquesta manera la nostra ajuda de la forma més oportuna i eficaç.

En conseqüència, als centres escolars sovint s'ha posat l'èmfasi en el coneixement i en la consideració de les teories de l'ensenyament, les teories de l'aprenentatge, el paper del professor, el que diu la psicologia evolutiva o la pedagogia diferencial i, tanmateix, no sempre s'ha prestat la mateixa atenció –ni de bon tros– a les variables organitzatives.

Els models d'intervenció didàctica que s'utilitzin al centre escolar estaran sempre molt condicionats per les variables organitzatives. Fins i tot, moltes vegades, seran aquestes variables les que condicionaran fortament el model didàctic.

En planificar i desenvolupar el currículum, doncs, el model didàctic i les variables organitzatives no es poden considerar separadament, ja que tenen una influència recíproca. La gestió del currículum, doncs, suposa considerar també les decisions que es prenen amb relació a:

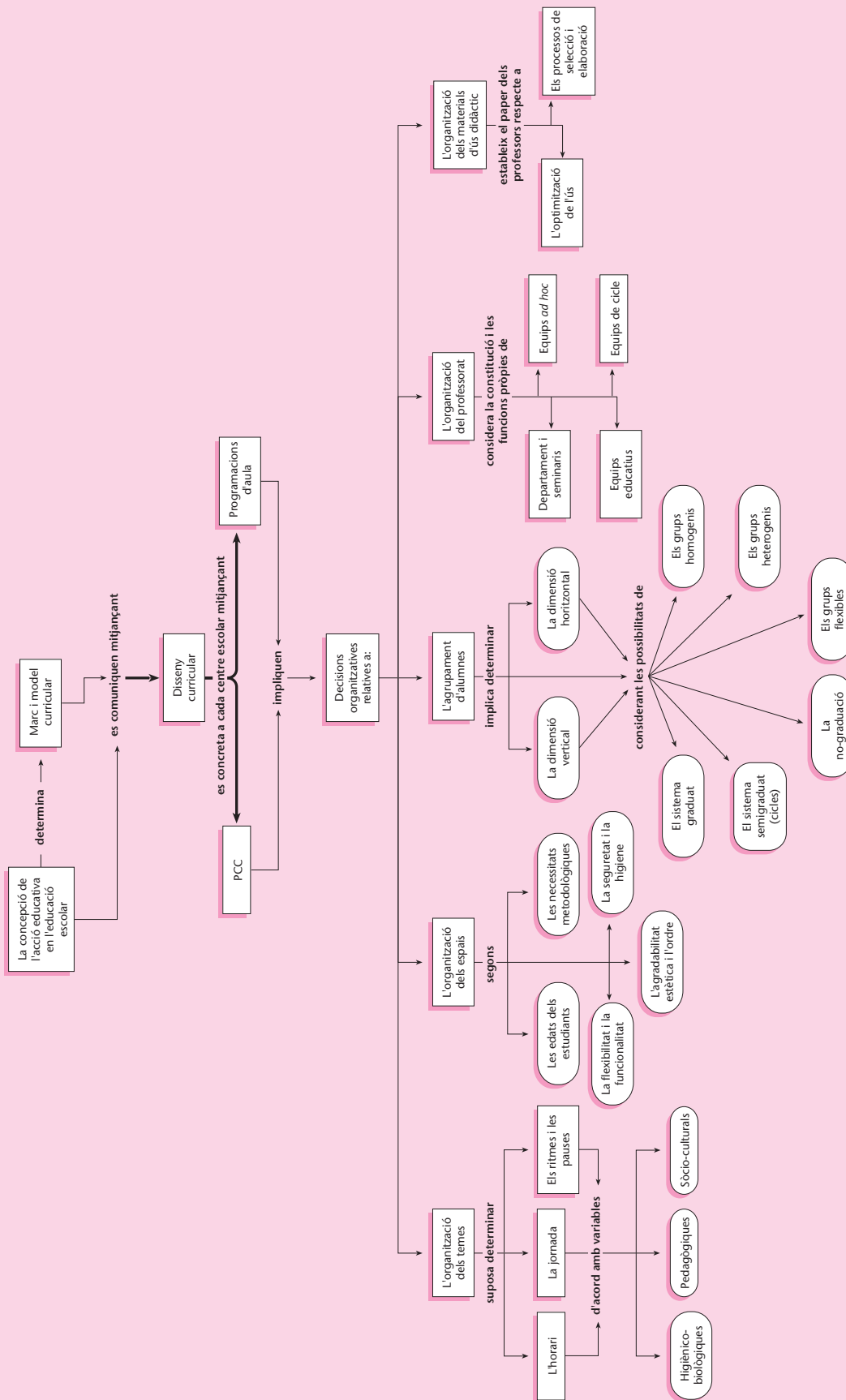
- l'ús dels espais,
- l'ús del temps,
- les modalitats d'agrupament d'alumnes,
- la naturalesa i les funcions dels equips docents,
- l'organització dels materials d'ús didàctic.

Al llarg d'aquest crèdit s'ha intentat proporcionar informacions, opinions, criteris d'anàlisi, pautes per a la reflexió i instruments perquè els estudiants construeixin les seves pròpies respostes.

L'estudi d'altres crèdits complementaris d'aquest proporcionarà una visió més completa i un panorama integrat.

### Mapa conceptual

### Les decisions organitzatives que afecten la gestió del currículum



## Activitats

### 1. L'ús del temps curricular.

1) Analitzeu l'instrument *Guia per a la reflexió sobre l'ús del temps en la planificació i desenvolupament del currículum escolar* i traieu-ne les conseqüències.

2) Analitzeu l'horari següent corresponent a un grup d'alumnes de 6è nivell d'EGB i tracteu de contestar aquestes qüestions:

- Identifiqueu els criteris que utilitzaríeu per a fer aquesta anàlisi.
- Quins principis penseu que han predominat en aquesta escola a l'hora de fer aquest horari: logocèntrics, paidocèntrics?
- Escriviu tres consells que donaríeu al cap d'estudis del centre per a millorar-lo, si és possible.

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
9 h	Matemàtiq. J.M. Roure	Ed. física M. Pujol	Anglès P. Oms	Anglès P. Oms	Anglès P. Oms
9:45 h	C. socials L. Pérez	Castellà X. Rotger	Castellà X. Rotger	Música A. del Sol	Tutoria P. Romero
10:30 h	Esbarjo	Esbarjo	Esbarjo	Esbarjo	Esbarjo
11 h	Català A. López	C. naturals I. Foix	C. socials L. Pérez	Castellà X. Rotger	C. naturals I. Foix
12 h					
3 h	C. naturals I. Foix	Plàstica P. Romero	Informàtica I. Foix	Català A. López	Ed. física M. Pujol
4 h	Religió Mossèn J.J.	Català A. López	Matemàtiq. J.M. Roure	Plàstica P. Romero	Matemàtiq. J.M. Roure
5 h					

(6è nivell d'EGB. Curs 1994-95)

### 2. Quin és el nombre ideal d'alumnes per aula?

Sovint, en les discussions de les persones que ens dediquem a l'educació i fins i tot en les converses més col·loquials, es planteja aquesta pregunta: quin és el nombre ideal d'alumnes per aula per a aconseguir uns ensenyaments i uns aprenentatges eficaços?

Proposta:

- Mireu de contestar aquesta qüestió argumentant almenys tres raons per a la vostra resposta.
- Compareu la vostra resposta amb el text d'Antúnez (1993, pàg. 156). Vegeu el solucionari.

## Exercicis d'autoavaluació

1. Ordeneu els cinc elements següents segons el **grau d'autonomia** que tenen els centres escolars per a determinar-los o per a incidir-hi. L'ordre es pot establir dins d'un continu que vagi des d'un extrem –màxima autonomia– fins a un altre –mínima autonomia:

Horari, jornada, període d'escolarització, ritmes i pauses, calendari.

2. Identifiqueu almenys dues accions (solucions organitzatives) que es podrien promoure per a rendibilitzar la biblioteca general d'un centre escolar en tant que servei de suport a la gestió del currículum sense que impliquin despesa econòmica.

3. Heu après que un D/S D desenvolupa tasques relatives a les decisions curriculars, a la formació permanent del professorat i a la investigació operativa. És possible portar a terme alguna petita investigació en el D/S D que representi innovació i millora

- sense que el procés afecti les decisions curriculars que pren el D/S D?
- sense que el procés afecti la formació permanent del professorat del D/S D?

### Lectures recomanades

Coll, C. (1986). "Un model de currículum per a l'ensenyament obligatori". A: *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (pàg. 70-71). Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

AAVV, (1994). "La perspectiva organitzativa en el tratamiento de la diversidad". A: J. Gairín; P. Darder. (coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pàg. 227-285). Barcelona: Ed. Praxis.

## Solucionari

### Activitats

1. L'ús del temps curricular.

a) Alguns criteris adequats per a realitzar l'anàlisi de l'horari proposat podrien ser:

- flexibilitat/rigidesa;
- possibilitat/impossibilitat d'afavorir l'atenció a la diversitat;
- consideració/desconsideració de l'índex teòric de cansament de determinades matèries;
- consideració/desconsideració de l'índex teòric de cansament en determinats moments de la jornada;
- possibilitat/impossibilitat de desenvolupar l'acció tutorial adequadament;
- consideració i tractament global/consideració i tractament fragmentat dels continguts curriculars;
- etc.

b) Els criteris que han predominat a l'escola en fer aquest horari han estat fonamentalment logocèntrics.

c) Els consells al cap d'estudis haurien de referir-se, entre d'altres alternatives, a:

- possibilitar més hores de contacte setmanal de la persona tutora amb aquest grup-classe de 6è;
- evitar situar l'assignatura de matemàtiques dues tardes a l'última hora de la jornada;
- possibilitar que hi hagués períodes de temps més llargs de contacte del professor amb el grup-classe que afavorissin metodologies més individualitzadores (trencar amb la fragmentació rígida de la jornada);
- reduir la roda de professors, la qual cosa implicaria que alguns s'haguessin de responsabilitzar de la docència de més d'una matèria.
- etc.

2. Quin és el nombre ideal d'alumnes per aula?

“La influència de la grandària de la classe o, més concretament, del nombre d'alumnes per aula respecte als aprenentatges és una altra qüestió que apareix quan es tracta de decidir pel que fa a l'ús dels espais i els agrupaments d'alumnes. Ja en la síntesi que ens ofereix Hollingsworth (1990), que recull estudis respecte a això des del començament de segle, s'assenyala l'interès per aquest tema. Aquelles primeres investigacions relacionaven el nombre d'alumnes per aula amb el rendiment i la promoció de grau. Les posteriors varen posar l'accent en l'aprofitament únicament. Tanmateix, en l'actualitat es relativitza molt respecte a aquests indicadors, ja que també aquí tornem a veure que l'opció metodològica és la que marca la pauta.

Una sessió purament expositiva que expliqui un tema pot ser tan eficaç o ineficaç desenvolupada en una aula amb vint alumnes com en un estadi de futbol amb vint mil utilitzant la pantalla electrònica mural com a pissarra. El fet que a l'aula hi hagi pocs alumnes o molts només té importància quan es pretén desenvolupar una metodologia que tendeixi a donar resposta a les diferències individuals. Si treballem per a tots els alumnes igual, amb sessions que no els discriminin, l'únic interès per reduir el nombre d'estudiants es deurà al fet que amb menys alumnes també es reduiran els problemes de disciplina.

El nombre d'alumnes per aula és, doncs, una variable influent, però que no s'ha de considerar sola i aïllada.

Els estudis més coneguts i també més discutits, els de Glass i Smith (1978, 1979), assenyalen que l'aula hauria d'acollir uns 20 alumnes o menys per a aconseguir millores significatives en els resultats instructius, i que a partir d'aquesta quantitat i fins a 40 alumnes en una aula els resultats amb prou feines varien.

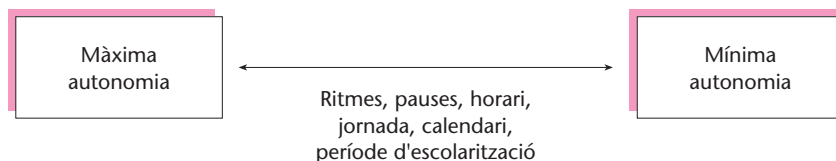
També la metaanàlisi de Mc Giverin, Gilman i Tillitski (1989) conclou que, en el cas d'alumnes de *second grade*, en aules petites (mitjana de 19,1 alumnes) s'obtenien resultats significativament més alts en els exàmens que no pas en classes grans (mitjana de 26,4 alumnes).

Encara que, en general, sembla que una aula amb pocs alumnes és preferible a una de més plena (ho diuen els estudis enumerats i també el sentit comú), el que realment determina l'eficàcia és la metodologia que facin servir els ensenyants (adequada a les necessitats dels estudiants) i la seva actitud d'admetre i donar resposta a l'heterogeneïtat i la diversitat, que haurà de ser positiva”.

Antúnez, S. (1993): *Claves para la Organización de Centros Escolares* (pàg. 156-157). Barcelona: Ed. ICE-HORSORI.

## Exercicis d'autoavaluació

1.



2. a) L'índex d'utilització

- Incrementar el nombre d'hores/jornada de porta oberta per a lectura i consultes dins de l'horari escolar,
- Incrementar el nombre de sessions de classe que es desenvolupen directament dins de la biblioteca.

b) La diversificació del préstec

- A més dels préstecs a estudiants en particular, iniciar préstecs a aules concretes (grups-classe) en períodes molt específics segons les necessitats didàctiques.

c) La centralització de documents d'ús comú

- Centralitzar els materials escrits de producció pròpia (dossiers, fitxes de treball, eines didàctiques en general) a la biblioteca.

3. Si atenguéssim les funcions característiques d'un D/S D, resultaria molt difícil dur a terme alguna petita investigació que representés innovació i millora sense que això afectés directament les decisions curriculars que pren el D/S D (la investigació es referiria sens dubte a les decisions curriculars), i també afectaria la formació permanent del professorat (FPP) que forma l'equip, ja que implicaria anàlisi i reflexió sobre la pràctica.

Passaria el mateix si el que volem és incidir, en primera instància, en la FPP, ja que aquesta formació s'hauria de referir a aspectes que tenen a veure amb la reflexió sobre la pràctica curricular, i els resultats de la formació haurien d'incidir en la investigació operativa amb finalitat d'innovació i de millora.

És a dir, qualsevol actuació preferent en un dels tres camps d'actuació d'un D/S D implica conseqüències en els altres dos.

## Glossari

**Condicions higiènic-biològiques** (amb relació a l'horari escolar): conjunt de factors personals (edat, salut...) o ambientals (soroll, il·luminació...) que tenen incidència en el rendiment escolar i es tenen presents a l'hora de planificar el temps curricular.

**Escola unitària:** centre escolar que acull nens i nenes de diverses edats que cursen diversos nivells o graus en una mateixa aula. Gairebé sempre aquests alumnes són d'ensenyament primari i, a vegades, també de l'etapa d'educació infantil. Aquests centres els regenta un sol professor i estan situats en municipis petits, sovint d'àmbit rural.

**Formalització:** en l'organització escolar, designa el conjunt de regles, normes i procediments que una organització crea per a possibilitar i facilitar que la seva estructura funcioni.

**Grup heterogeni** (amb relació a l'organització dels estudiants): conjunt d'alumnes agrupats segons criteris aleatoris: ordre alfabètic dels cognoms, ordre de matriculació.

**Grup homogeni** (amb relació a l'organització dels estudiants): conjunt d'alumnes agrupats en funció de variables que poden influir en els aprenentatges: nivell d'instrucció, coeficient intel·lectual, edat mental... Els grups homogenis purs no existeixen en la realitat.

**Logocentrisme:** teoria o sistema de concepció i desenvolupament de l'ensenyament que posa l'èmfasi i l'interès primordialment en la matèria i en els continguts de les disciplines acadèmiques.

**Paidocentrisme:** teoria o sistema de concepció i desenvolupament de l'ensenyament que posa l'èmfasi i l'interès primordialment en les necessitats i els interessos dels alumnes.

**Pla dual:** forma d'organitzar l'ensenyament i l'agrupament dels estudiants en què un determinat alumne assisteix durant la meitat de la jornada escolar a un grup juntament amb els

companys i companyes del mateix nivell o grau, i estudia, segons un sistema graduat, les matèries de llenguatge, els estudis socials i l'educació física. L'altra meitat de la jornada assisteix a diverses classes organitzades de forma no graduada: matemàtiques, ciències i matèries artístiques dirigides per diversos professors especialitzats.

## Bibliografia

**Albericio, J. J.** (1994). *Las agrupaciones flexibles y la escuela en el progreso continuo*. Barcelona: Ed. PPU.

**Antúnez, S.** (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

**Antúnez, S.; Gairín, J.** (1988). *Organització de centres*. Barcelona: Graó.

**Barrueco, A.** (coord.) (1985). *Agrupación flexible de alumnos en ICE*. Universidad de Salamanca.

**Borrell, N.** (1984). "Organización Educativa". A: A. Sanvisens. *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

**Bosch, J.M.; Muset, M.** (1980). *Iniciació al mètode Decroly*. Barcelona: Teide.

**Castro de Amato, L.** (1971). *Centros de interés renovados*. Buenos Aires: Kapelusz.

**Centre National de Documentation Pédagogique** (1991). *Les cycles à l'école primaire*. París: Hachette.

**Coll, C.** (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

**Coll, C.** (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana, Aula Siglo XXI.

**Comas, M.** (1931). *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Madrid.

**Del Carmen, L.** (1992). *Elaboració del currículum escolar*. Barcelona: Graó-ICE.

**Figueres, C.; Pujol, M.A.** (1968). *Els racons de treball; una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Barcelona: EUMO.

**Fourcade, R.** (1979). *Hacia una renovación pedagógica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

**Freinet, E.** (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet*. Barcelona: Gedisa.

**Gairín, J.** (1986). *La prefectura d'estudis. Els departaments i els equips educatius*. Curs de Directors de centres públics, U.D. 3.3.1, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

**Gairín, J.** (1992). "Orientaciones teóricas y prácticas para la elaboración de unidades didácticas". *Proyecto Curricular en el marco de una escuela renovada*. Materiales de Formación en Ciencias Experimentales, Subd. Gral. de Formación del Profesorado. Madrid: MEC.

**García Hoz, V.** (1996). "Lo que hay tras los grupos homogéneos". *Revista Española de Pedagogía* (núm. 94, pàg. 163-166).

**García Hoz, V.** (1967). "El agrupamiento de los alumnos". *Revista Española de Pedagogía* (núm. 97, pàg. 3-21).

**Gerbeau, C.** (1981). *La organización material del parvulario*. Barcelona: Médica y Técnica.

**Glass, G.V.; Smith, M.L.** (1978). "Meta-analysis of Research on the Relationship of Class-size and Achievement". *The Class-size and Instruction Project*. San Francisco: Far West Laboratory of Educational Research and Development, ERIC Document Reproduction Service núm. ED 179 003.

