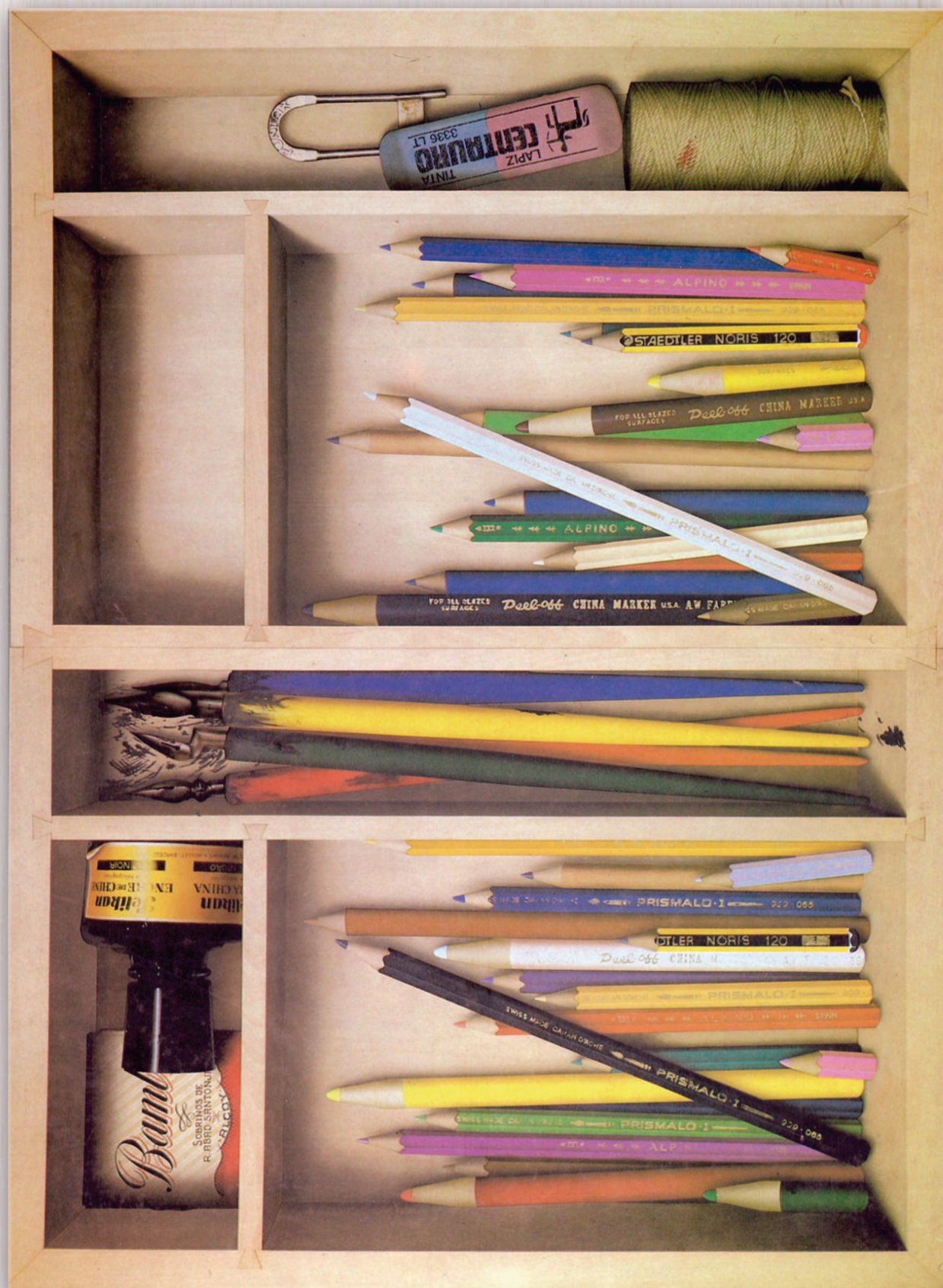


ADIDE PV

fulls d'inspecció

associació d'inspectors d'educació del país valencià

NÚM. 7 - Gener 2007



Sumari

EDITORIAL.	2
És la formació	
PROFESSORAT, REpte DEL SISTEMA	3
Marc A. Adell i Cueva	
JUNTS PODEM	5
José Joaquín Benasar y Salvador Martí	
EN BUSCA DE LA FÓRMULA MAGISTRAL PARA LA EDUCACIÓN	7
Miguel Calderón Estalayo	
UNA FORMACIÓ INICIAL DEL ENSENYANTS PER AL PLURILINGÜISME	10
Vicent Brotons Rico	
LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE CIÈNCIES	12
Daniel Climent i Giner	
SENSE ARRELS NO ES POT VOLAR	18
Tudi Torró i Ferrero	
DESPLÉGAMENT DE LA LOE	19
RECULL DE LLIBRES	20
NOTÍCIES D'INTERÉS	21
JORNADA DE FORMACIÓ	22
CUBA ENSEÑA A LEER AL MUNDO	23

CONSELL DE REDACCIÓ:

Carlos Rodríguez González (Coordinador), Santiago Estañán Vanacloig, Jesús Pellicer García, Valentín Velasco Laiseca
Supervisió lingüística: Jesús Pellicer

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)



EDITORIAL

ÉS LA FORMACIÓ

Les diverses lectures dels últims informes sobre el sistema educatiu coincideixen a donar una visió pessimista de l'aplicació del model comprensiu de l'educació a l'Estat espanyol, des de la publicació en 1990 de la LOGSE. Si bé és cert que els indicadors educatius sobre resultats acadèmics o taxes d'abandó escolar són les que són, també és cert que aquests informes incideixen en els aspectes més superficials del sistema i especialment en els resultats finals.

No hi ha estudis en profunditat sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge que es desenvolupen en les escoles i instituts, sobre els currículums que s'apliquen, sobre les metodologies i recursos que empra el professorat o sobre la incidència de la formació inicial i permanent en aqueixos resultats. S'atribueix sense més a la superestructura, la legislació, la norma, com si tot el professorat en tots els centres educatius, com que està publicada en un butlletí oficial una determinada normativa, ja tinguera resolt, en positiu o negatiu, el que ha de fer en la seua tasca pedagògica diària.

No existeix informació sobre la incidència de la formació inicial i permanent del professorat, i ací pot estar una de les claus que expliquen els resultats. La inadequació dels plans inicials de formació del professorat, especialment de secundària, fa que les expectatives amb les quals el professorat entra en l'aula xoquen la major part de les vegades amb les dels estudiants, això independentment dels objectius marcats per la legislació.

La formació del professorat ha d'estar lligada amb les bones pràctiques professionals i amb l'ús de metodologies avançades i els oportuns recursos tecnològics que ajuden a "dominar" no només el currículum que ha d'ensenyar sinó també a "enfrontar-se" amb les situacions de l'aula on el professorat és vist la major part de vegades com l'enemic. L'objectiu final de la formació hauria de ser reconèixer les diverses realitats educatives per saber afrontar-les i poder dominar-les sense caure en el descoratjament i pessimisme pedagògic.

Els plans de formació han de respondre a aqueixes necessitats reals del professorat i estar arrelats en les pràctiques diàries en les aules i en el treball col·laboratiu dels equips educatius dels centres i ser prou flexibles perquè cada docent puga triar el seu itinerari de forma autònoma i responsable. Tot això lluny de les actuals ofertes formatives excessivament burocratitzades i lligades a "recompenses econòmiques" que dilueixen l'objectiu i el valor que per al professorat ha de tenir la seua pròpia formació.

Santiago Estañán

PROFESSORAT, REpte DEL SISTEMA

per Marc A. Adell i Cueva



Certament que els temps són uns altres i que cal adequar-se a les noves circumstàncies. Cert que mai com ara apareix com a imprescindible que el professorat presente un perfil actualitzat al màxim, per poder donar resposta als reptes d'una societat tecnològica. Cert. Però no és menys cert que, des de sempre i ara més, el què s'espera dels

docents no és només que ensenyen -i que ensenyen bé-, sinó que "acompanyen" el "creixement" dels seus alumnes, que se situen al seu costat en el llarg i complex devenir de la seua formació i que apareguen com a sensibles a les problemàtiques que presenta l'alumnat, especialment en moments delicats de la seua evolució, com és el cas de l'adolescència. I tot això des de paràmetres absolutament normals i possibilistes, perquè no s'espera que els professors siguem uns éssers excepcionals, no fa falta que apareguem com a omnipotents ni superdotats. Els adolescents necessiten professors i professores competents, és a dir capaços de reconèixer i valorar les capacitats i condicions dels nostres alumnes -i nosaltres afegiríem- i les seues il·lusions i projectes de vida. I que els animem a desenvolupar-se i a créixer, en el llarg i tortuós camí cap a l'adulteresa, per esdevenir persones "de profit". La qual cosa no és gens fàcil, ja ho sabem, però no impossible i, per altra part, no només necessari sinó urgent. En definitiva, ara -com sempre- la qualitat del professorat, la seua formació, la seua competència i la seua dedicació diària, esdevé la clau del sistema educatiu. D'altra banda, és aqueixa la expectativa que se'ns ofereix, en els plans d'estudis de formació de docents? Segurament, en el cas del professorat d'educació infantil i primària en bona mesura, perquè es fa en centres de formació específics i professionalitzats -les antigues escoles normals i de magisteri o de formació del professorat d'EGB i ara diplomatura universitària-. Però i els futurs docents d'educació secundària? -I no parlem dels futurs professors universitaris!-

Quina formació professionalitzada reben, per a dedicar-se a la docència? O és que, dominada ja la matèria del seu pla d'estudis, que constitueix la carrera cursada -matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc.- no fa falta res més, per ensenyar-la? Cert que la competència en el coneixement dels continguts a ensenyar és conditio sine qua non, per a poder impartir-los. Però no és prou. I no només perquè hi ha que saber com fer-ho -component didàctica i metodològica- i conèixer bé a qui -adolescents en plena crisi de creixement i no només biològic- hi ha que ensenyar-los, aquells coneixements. Sinó perquè -a més- cal conèixer els pressupòsits -pedagogia i filosofia de l'educació- del fet educatiu, així com el context i els agents intervinents -sociologia de l'educació-, sense oblidar la dimensió organitzacional i programàtica dels curricula.

Així que, tot i que és imprescindible garantir als nostres alumnes de secundària, el domini de les matèries curriculars i que finalitzen els estudis ben preparats -és a dir ben

"equipats"- en coneixements de matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc., hi ha alguna cosa més: la component formativa, les estratègies i tècniques de treball intel·lectual, el foment d'actituds favorables a la ciència, els hàbits culturals, la inquietud investigadora, els posicionaments equilibradors i recuperadors en relació al medi, etc. O tot això és accidental? S'oblidaria, aleshores, i molt perillosament que, a més de resultar essencial -aquella dimensió educativa, sobre la merament instructiva- a la condició de persona formada i competent, no és possible que l'alumnat aprenga matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc., si no es troba motivat, implicat en allò que se li proposa i no percep que se li reconeix com a persona i se'l té en compte, en aquell procés. Així empatitzar amb l'alumnat, assolint bons nivells de comunicació recíproca; aconseguir atraure la seua atenció cap el què el professor o professora els presenta; interessar-los pels conceptes i els sabers propis de cada matèria; implicar-los i corresponsabilitzar-los en l'esforç de desentranyar els misteris de la ciència; facilitar-los la integració dels coneixements adquirits, en un totum no revolutum, sinó coherent i estructurat sistemàticament; fomentar la interdisciplinarietat per a entendre un univers científic -i antropològic-, cada vegada més complex; afavorir la dimensió pràctica o aplicada de cada matèria; suggerir i orientar la investigació dels fets observables; crear hàbits de treball en equip de forma cooperativa... Això és no només ensenyar matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc., sinó, a més, ensenyar a estudiar i a aprendre i, millor encara, ensenyar a viure... fent possible la creació d'un ambient -en les aules i en el centre- tan positiu com siga possible, per al desenvolupament intel·lectual, social i emocional dels adolescents. I no solament perquè en un ambient de tals característiques, s'obtenen millors resultats acadèmics, sinó pel valor intrínsec de les intervencions, en l'assumpció de la maduresa personal de xicons i xicones i la seua integració activa en el context social.

Doncs, bé, un programa de formació de la complexitat del descrit, no té una realitat estructurada, en el temps de la



formació acadèmica habitual del nostres futurs docents d'ensenyament secundari...sinó, una vegada acabats els estudis universitaris respectius, i com un postgrau. S'intenta aleshores, de la millor manera i amb la millor bona disposició -ningú ho posa en dubte-, d'equipar als aspirants a convertir-se en professors d'educació secundària, amb el bagaje imprescindible en psicopedagogia, sociologia de l'educació



i didàctica específica de la matèria que aspiren professar. El resultat final d'un tal plantejament, -per més que el professorado del CAP ens hi esforcem- és ben magre. Per començar no "actualitzem" res, perquè partim de zero i, en tot cas, introduïm o "estrenem" coneixements i tècniques, desconegudes fins aleshores pels nostres alumnes, que són rebuts -en el millor dels casos- amb un cert grau de perplexitat, quan no de desconfiança. Per paliar una tal situació se publicà el real decret 1692/95, que estableix la nova normativa del CAP en forma de CCP -Curs de Capacitació Pedagògica-, estructurat com a part de la formació acadèmica ordinària dels futurs aspirants a la docència, en educació secundària. Però tal projecte es demora sine die, entre altres raons conegudes, perquè l'exigència d'un any acadèmic més -com a mínim- sobre els anys de carrera convencionals, per a cursar els entre 60 i 75 crèdits, ha generat una tal resistència que l'aplicació del decret es posposa any rere any.

I és que, al meu parer, resulta excésiu "castigar" els futurs docents de secundària, a perllongar un any -o dos!- els seus estudis, sobre els de la llicenciatura corresponent, mentre que qui no pensa dedicar-se a la docència, pot posar-se a treballar immediatament d'acabada la carrera. No seria més raonable incloure la formació dels futurs docents, en el decurs dels estudis de cada carrera -a partir del tercer any, per exemple-? I això mitjançant la incorporació de crèdits optatius, amb els continguts de l'annex III del decret: Diseny curricular, Psicologia de l'educació, Sociologia de l'educació i Atenció a la diversitat. - Més la Didàctica específica de cada especialitat -annex I-. Al respecte l'article 6 ens dona algunes pistes: "...integrando, a tal efecto, los conocimientos psicopedagógicos y didácticos, con los conocimientos propios de las disciplinas..." En la meua opinió, la forma més raonable i operativa "d' integrar-los" és cursant-los durant la carrera i no després, com un afegit artificiós i forçat. D'altra part diu la norma que "los planes de estudios fijarán la carga lectiva del curso...". Per tant, es dona peu a què siga en el devenir de cada carrera, quan s'estudien aquelles matèries "optatives" - Diseny curricular, Psicologia de l'educació, Sociologia de l'educació i Atenció a la diversitat, a més de

la Didàctica específica, per part dels qui se senten vocacionats vers l'ensenyament, mentres que els qui no, orientarien l'optativitat cap a altres horitzons. Més encara, alguns estem convençuts que, el contacte amb aquelles matèries - impartides amb competència i il·lusió, per part de professorat que "s'ho creu"-, podria afavorir o consolidar la vocació incipient envers la docència, dels futurs professors i professores de secundària. A més de retroalimentar els continguts propis -matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc.- de les carreres respectives, en forma de nous plantejaments i perspectives, que donarien sentit i impuls nous, també, als estudis que s'estan cursant. Finalment el practicum, al què es fa esment a l'art. 8, podria ser el propi practicum de la carrera -o la llicenciatura corresponent- orientats vers la docència.

Així que encara s'està a temps d'establir un desenvolupament normatiu del decret, raonable i operatiu, instrumentant una proposta d'integració acadèmica com la que postulem. I les facultats de Ciències de l'Educació, farien bé en no desapropiar una tal oportunitat, per recuperar la iniciativa en l'animació i protagonisme en la formació de mestres -també i especialment de secundària-. A la vegada que cobrarien predicament i prestigi social, uns estudis -els de pedagogia- ara massa monogràficament orientats cap a una especialitat amb sobreabundància de titulats i dels que es troben molt mancats els altres titulats -en matemàtiques, llengua, tecnologia, anglès, filosofia, art, història, química, geografia, informàtica, economia, dret, física etc.-, justament cridats a ensenyar als adolescents. De pas, aquelles facultats -les de Ciències de l'Educació- tindrien una presència més evident, en el conjunt de la Universitat, en impartir matèries a qualsevol estudiant de qualsevol facultat, al llarg dels seus estudis.

És un plantejament que naix de la doble experiència -acadèmica i professional- de l'autor de les presents aportacions, avalada -a més- amb uns quants anys de dedicació intensa a la formació de docents, com a professor del CAP. Òbviament, amb la formació especialitzada dels futurs professors i professores de secundària, segons els paràmetres d'inclusió al pla d'estudis ordinari dels llicenciats, cap esperar una més que notable millora del sistema educatiu. Algunsensem que en això radica bona part de l'èxit possible -i desitjable- de qualsevol iniciativa política -de política educativa- que s'instrumente en el futur.

Dr. Marc Antoni Adell. Universitat de València.



JUNTS PODEM

per José Joaquín Bennasar Solsona i Salvador Martí Colera

L'Administració educativa valenciana ha instruït els centres a través de l'Ordre del 31 de març perquè elaboren un pla de convivència, per a donar resposta a la situació del moment. El moment no és altre que el ressò mediàtic sobre violència escolar, que d'acord amb la preocupació que ha sembrat en les famílies i en la gent sembla haver-se multiplicat des dels temps que cadascú recorde del seu pas per l'escola. La realitat no és tant dramàtica i, encara que és la realitat publicada i sentida, cal dir que no existeix una violència escolar pròpiament dita, ni tant sols és el reflex proporcional de la violència social existent.

No podem deixar passar l'ocasió per a parlar-ne i per a revisar conceptes equívocs i situacions reals, com tampoc que és el que cal entendre i fer als centres perquè alumnes i mestres vagen a l'escola o a l'institut a aprendre i a disfrutar, i no a sobreviure.

L'expressió favorita avui és assetjament escolar, acoso o bullying, però la realitat és que la major part dels conflictes als centres es refereixen més que res a actes disruptius, o indisciplines i no a violència o assetjament pròpiament dit. Atés que la distinció d'aquests conceptes no és el nostre objectiu, passem a considerar-los tots junts com a conflictes i a partir d'ací a considerar el conflicte com un problema més dels que acompanyen al ser humà al llarg de la vida, sense cap connotació negativa, i revisar-lo a partir d'una harmoniosa síntesi entre plans de millora de centre i projectes personals de formació.

Alguns dels problemes que afecten el Sistema Educatiu en general i els centres en particular cal resoldre's amb més il·lusió i més recursos. Il·lusió en allò que creiem que és fonamental per tal de millorar la societat, com és l'educació; i recursos tant de tipus material o econòmic com de personals, particularment una reprofessament orientada a la realitat social del segle XXI.

Els recursos són imprescindibles per a lluitar contra l'herència social que afecta determinats alumnes i contra les dificultats d'accés al currículum. Caldrà nous professionals i canviar els perfils d'altres: treballadors socials especialitzats als centres, professorat especialitzat, amb mètode i continuïtat per tal d'eliminar l'atzar en el tractament del més dèbil, sempre maltractat pels capricis d'un concurs de trasllats o d'un repartiment aleatori, any rere any, de professorat provisional i interí. Caldrà, també, especialitzar els psicopedagogs, psicòlegs i pedagogs, en tot el ventall de necessitats del sistema: escolar, orientació, educació especial i clínic; enfortir les direccions perquè puguin exercir sense dificultats dins de l'autonomia del centre, i revisar les funcions de l'Assessoria i de la Inspecció. Però, sobretot, cal que l'Administració crega en l'autonomia dels centres i els tinga confiança. Ara bé, altres problemes deuen i poden resoldre's d'altra manera.

Cal que centres i professors entenguin la situació i el que

cal fer. Avui la conflictivitat als centres, entesa en sentit ample, és el problema a resoldre. És important el que faça l'Administració, el que col·laboren les famílies, o el que ens ajuden els mitjans de comunicació o dictaminen els jutges. Però els primers que conviuen amb el conflicte són els alumnes i els professors i ells han de ser els principals protagonistes de la resolució. No sols cal comptar amb ells, cal també encoratjar-los. El primer que cal fer és partir de l'axioma que diu que perquè un centre siga un lloc psicològicament equilibrat

per als professors, també ha que ser-ho per als alumnes. Aleshores, per què no intentar-ho entre tots?

El Pla de Convivència no pot ser només una instrucció de l'Administració per a elaborar un manual de primers auxilis per a resoldre els conflictes. Aquesta no és la manera com les innovacions poden afectar les estructures i incorporar-se a l'estil del centre i ser reconegut per la seua manera singular de tractar els problemes escolars i presentar-se en societat. Si es fa així, el Pla de Convivència reposarà

junt als altres documents rector del centre en l'oblit o en la penombra. La innovació feta sobre el principi jeràrquic s'utilitza fàcilment perquè obeeix a una decisió política o tècnica que s'empara en l'exercici de l'autoritat: la Conselleria ordena, la Direcció Territorial instrueix, la Inspecció controla i la Direcció executa. Una excel·lent manera de tindre un document però sense compromisos que asseguren la solució dels problemes pels quals ha estat implantat.

Entre l'escepticisme de Lampedusa que proclamava que tot havia de canviar perquè tot romangués igual i l'afany analític i subversiu d'Einstein que considerava un absurd absolut fer el mateix i esperar resultats diferents, ens decanem pel segon, perquè la decisió d'equips de professors disposats a planificar, desenvolupar i avaluar entre tots qualsevol acció educativa, és un primer pas per a l'èxit de l'acció, i de la millora de la institució.

Tot i que aquest país ha tingut canvis en educació des de fa trenta-cinc anys, encara hi ha professors que tenen dificultat per acceptar els canvis que la societat, a través de les successives administracions, ha impulsat en el sistema educatiu, particularment el canvi de funcions dels seus rols professionals per l'extensió de l'escolarització fins el 16 anys. Pot afirmar-se que des de la Llei General d'Educació de 1970 i particularment des de la LOGSE, ha canviat el sistema i han canviat els objectius i/o les demandes sobre els centres i els professors. Avui es demana capacitat dels centres i dels professors, recreació de la professió docent i canvi cultural. Tot açò es sintetitza en considerar el centre com una unitat de canvi, és a dir, un espai de reflexió, coneixement, formació, actuació i autoavaluació, que avança perquè es reforça, i perquè la comunitat educativa s'impregna i participa dels mateixos valors.



Amb l'assumpció d'uns valor comuns podem considerar dos passos. En primer lloc, cal considerar l'existència d'un problema i fer-lo propi. Podem respondre'ns a la pregunta si existeixen conflictes en el nostre centre. Fins i tot podem preguntar-nos si no és un problema de la Direcció, o de la Prefectura d'estudis, o potser d'aquell professorat que no sap controlar-se la classe i creure que res del que passa a la nostra classe té conseqüències en la classe posterior. El segon lloc, reconegut el problema, cal considerar si tenim necessitat de resoldre'l. També podem respondre'ns si el conflicte és un problema particular, si l'han d'abordar només els que el tenen, o si, potser fóra bo que tots participaren en la resolució.

L'estratègia de resolució de problemes és la mateixa que perseguim amb els nostres alumnes. Tothom accepta que el principi d'educar i instruir és un mateix procés d'interacció i que l'ensenyament-aprenentatge és un procés d'interacció dirigit pel professor, però amb vocació emancipatòria. Aplicat a la formació del professorat en la resolució de problemes, la presència de l'assessor extern només tindrà sentit si som conscients de la consideració d'un problema i la necessitat de la seua resolució.

Per què insistim en que el desenvolupament, ejecució i avaluació del Pla de Convivència és una excel·lent ocasió per a fer un pla de millora per al centre i un projecte personal de formació? Perquè la convivència als centres és un objectiu total. Aquí no valen especialitats, ni posicions de poder. Perquè la convivència és un problema de tots i per als que han elegit la docència com a professió és un problema amb el qual hauran de tractar al llarg de la seua carrera professional sota les diferents formes que es puga presentar. Un problema més extens en el temps per als professors que per als alumnes. Són arguments suficients per a estar interessats en la millora de les relacions personals i escolars. La pretensió de lligar la implantació del pla a la innovació i a la formació està presidida per la convicció que cal aprendre i desaprendre algunes pràctiques i les bases ideològiques que les sustenten. El Pla de Convivència insisteix en tres línies d'actuació concretes: prevenció, resolució de conflictes i tractament i rehabilitació de les conductes desajustades.

L'ambient escolar pel qual cal treballar, d'acord amb Olweus, deu tindre les següents característiques que defineixen els objectius que deu plantejar-se un centre:

- Ambient càlid i d'interés positiu per part dels adults
- Límits fermes sobre aquells comportaments inacceptables
- Aplicació consistent de sancions per accions inacceptables i trencament de normes, que

no siguen ni punitives ni físiques

- Figures adultes d'autoritat i models positius
- Els professors en el desenvolupament de les seues funcions
- Són experts morals que ajuden a la formació de la consciència moral de l'alumne
 - Plantegen l'organització escolar des del punt de vista formatiu
 - Assoleixen la funció d'educar per a l'exercici de la democràcia i la responsabilitat ciutadana

Cap dels eixos enunciats són susceptibles de ser imposats. Els motors que poden impulsar els canvis són la convicció i el compromís. Tant millor si són col·lectius i afecta la major part del professorat. Només així la innovació, i la millora estaran assegurades.

La decisió de treballar en eixa línia, comptant o no amb assessor extern, té un efecte multiplicador sobre el grup de professors que pren la decisió de treballar en equip perquè:

- Harmonitza el missatge que es dona als alumnes i cohesiona totes les actuacions
- Permet l'intercanvi d'experiències i la posada en comú dels problemes
- Fomenta la interconsulta i el contrast de solucions
- Millora les relacions
- Afavoreix la disseminació de respostes a problemes similars
- I, a més a més, millora el benestar personal del professorat que s'implica.

José Joaquín Bennasar Solsona i Salvador Martí Colera
Unitat d'atenció i intervenció del PLA PREVI. Direcció Territorial de Cultura, Educació i Esport de Castelló



EN BUSCA DE LA FÓRMULA MAGISTRAL PARA LA EDUCACIÓN

per Miguel Calderón Estalayo

1. ALGUNAS REFLEXIONES Y PAUTAS GENERALES:

Mucho me temo que no existe la fórmula mágica y milagrosa y la historia de la educación no los viene a demostrar. Una fórmula para funcionar podría conseguirse introduciendo en la gran coctelera del sistema estos elementos : contexto favorable, vocación, aptitud básica, actitud positiva, formación integral, información actualizada, empatía, psicología social, responsabilidad, esfuerzo, paciencia, comprensión, seriedad, colaboración, profesionalidad, etc. El problema está en saber cómo y cuando se activan y agitan estos ingredientes adecuadamente.

Estaba reflexionando sobre esta fórmula mágica (verdadera piedra filosofal), en busca de las palabras clave que definieran un buen contexto para poder fructificar y florecer la docencia así como intentando hallar una posible salida que solucionara nuestros atávicos traumas nacionales y socioculturales, me vino a la memoria el recuerdo de la figura de Buda (el iluminado). Este mítico personaje es digno de admirar. Fue príncipe de alta cuna y reconvertido luego, por verdadera vocación, en sabio. Allá por el siglo V a J.C., desencantado de su vida palaciega, riquezas y familia, abandonó todo y se dedicó a la meditación. Su objetivo era buscar la verdad y la felicidad humana. Posteriormente, ya adulto maduro y, posiblemente, taciturno, se dedicó a enseñar y adoctrinar a las gentes humildes. A él se le atribuyen muchas enseñanzas mediante parábolas que luego han sufrido diversas versiones y transformaciones en boca de otros grandes personajes de la historia. Una de ellas es la conocida de los ciegos y el elefante.



Cuentan que un rey mandó llamar a la corte a todos los ciegos de nacimiento de su reino con el objetivo de que conocieran realmente lo que era un gran elefante, eterno símbolo de la cultura hindú. En vez de definírselo conceptualmente, recurrió al método de la observación directa in situ y les puso a los ciegos uno en medio de la gran plaza del palacio. Acto seguido les ordenó que intentaran palpar el cuerpo de este gran mamífero y así sabrían mejor cómo era realmente. Al cabo de algún tiempo les reunió a todos y les preguntó el resultado. Cada ciego le fue relatando sus distintas versiones y apreciaciones personales sobre la forma y aspecto del gran proboscídeo. Observó que no coincidían en absoluto y que discutían acaloradamente entre ellos. Resultó que cada uno había palpado una parte muy distinta del inmenso animal (la trompa, las orejas, las patas, etc.) y había sacado conclusiones absolutamente diferentes. Entonces el rey comenzó a reírse a carcajada limpia y a recriminarles su gran ignorancia diciendo algo parecido a esto: ¡ Sois unos pobres necios e insensatos !. Entonces Buda saca la moraleja y es concluyente y aleccionador en su enseñanza: "¡ Todos los ciegos tenían su parte de razón pero ninguno había podido tocar al animal en su totalidad y, por lo tanto, nadie poseía toda la verdad sobre la esencia del gran paquidermo". Tras esta pequeña moraleja uno piensa que en casi todos los terrenos de la vida sucede lo mismo y el relativismo sería la actitud y posición más abierta y flexible frente a los predicadores inflexibles, fanáticos y dogmáticos. Todas las valoraciones humanas dependen siempre " del quién, del cómo, del dónde y del cuándo". No hay recetas inamovibles y universales ni tampoco milagros. ¡Ojalá todo fuera tan sencillo y matemático!. Todos somos personajes poliédricos y complejos: adultos y niños, padres e hijos, maestros y discípulos, al mismo tiempo, sabios y necios, grandes y miserables. Cuando nos encontramos en diferentes campos y situaciones vitales nuevas somos somos ignorantes pero lo grave sería ser "meta-ignorante", es decir, no reconocer la propia ignorancia y limitaciones. Parece que lo único claro y evidente es que tenemos que tener siempre la mente muy despierta, abierta y flexible ante los cambios fulgurantes que nos amenazan por doquier. La ciencia y la información nos desbordan y hemos de aceptar la imposibilidad física y mental de conocer toda la verdad del mundo exterior. Nosotros somos los que giramos dentro del complejo universo físico, social y moral pero no somos el centro ni poseemos la llave del mismo. La vida y el mundo siguen su ritmo a pesar de nosotros. No podemos negar la realidad y el contexto aunque no nos guste. Si no estamos convencidos preguntémonos de qué nos sirve una formación clásica y humanística ante el manejo de las nuevas tecnologías. Veamos la cantidad de inventos existentes que ni siquiera sabemos cómo se llaman ni para qué sirven. Entonces se genera la magia del sofisma y parece que con el avance tecnológico se tapa y justifica todo.

La educación y la formación de las personas es compleja y diferenciada. Todos deseamos y soñamos que se produzcan grandes inventos y soluciones en educación mediante rápidas leyes pero el tiempo pasa veloz mientras seguimos especulando. Siempre se ha dicho que lo bueno está reñido con lo perfecto y a veces lo más positivo pedagógicamente es lo más lógico, sencillo y elemental. No defiendo la tradición y el clasicismo rancio pero tampoco el cambio por el cambio que no genera

más que caos y confusión. Tampoco me dejo embaucar por falsos cantos de sirena cerca de los afilados acantilados. El racionalismo, el sentido común y la experiencia superan cualquier hipótesis postmodernista propuesta por el iluminado gurú de turno. Hay refranes sabios de corte existencial que no deberíamos olvidar nunca ya que podríamos aplicarlos a las distintas interacciones cotidianas: "quien tuvo retuvo", la educación se mama", "de tal palo tal astilla", "sólo vence el que convence", "no desees para otro lo que no desees para ti", "donde las dan las toman", "nadie cante victoria hasta el final", "lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo crea".

Hay una cosa que es evidente, nos sorprendemos y rasgamos las vestiduras porque la educación está mal, nos quejamos de que existe mucha violencia pero parece que no queremos admitir que el mundo al que se incorporan los niños y los jóvenes se lo hemos fabricado nosotros. Lo seguimos cultivando los adultos y no es el más adecuado para obtener buenos resultados. Podríamos pensar que quizás ellos son más víctimas y testigos que protagonistas.

2. ANÁLISIS DE UN CASO CONCRETO: EL REQUISITO DE LA BASE PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA EN EL PROFESORADO TÉCNICO DE LA F.P.

No pretendo ser un inquisidor del sistema ni criticar más allá de lo razonable pero a nadie, con un mínimo de memoria histórica, se le escapa que los aparentes años de bonanza en que está actualmente la F.P. específica no siempre han sido así. Hace años la F.P. fue en cierto modo la "cenicienta" del sistema educativo y el cajón de sastre que recogía el fracaso escolar de la antigua EG.B. Es obvio que tampoco es positivo alimentar esta postergación social e intelectual una vez que la FP parece estar resurgiendo de sus propias cenizas. Pero aquella concepción de los legisladores de la época conllevaba riesgos. Con aquel contexto y mentalidad se hablaba de maestros de escuela y de maestros industriales. Aquella división trajo también sus consecuencias posteriores. En este sector parecía que la tecnología y técnica pura y dura eran mucho más importantes que la pedagogía. El profesorado de F.P., en especial, el de Prácticas, careció siempre de una formación pedagógica y didáctica y, por supuesto, del requisito del C.A.P. Evidentemente no era culpa suya dado que no se les había exigido nunca en su formación académica ni en su acceso a la función pública o privada la más mínima base pedagógica ni experiencia docente.

Parece que todo esto carece de sentido cuando el alumnado de la antigua FP1 o de los ciclos del Grado Medio actual pueden ser tan complejos de educar como el de la ESO y Bachillerato. Esa dificultad es aplicable a los alumnos del Grado Superior porque son mayores y muy críticos con lo que se les imparte. Todo ello se vería agravado conque el número de horas de los módulos prácticos impartidos por maestros de taller siempre ha sido superior al de las asignaturas teóricas de los tecnólogos. En aquellos años no muy lejanos y anteriores a la LOGSE se llegó hasta el punto de que un titulado de FP2 podía ser al año siguiente profesor, como maestro de taller, e impartir docencia a los alumnos que finalizaban la propia FP2. Este desajuste no sucedía en ninguno de los otros niveles de enseñanza donde los requisitos académicos de acceso del profesorado siempre han sido muy superiores al de los niveles impartidos. Dichas carencias formativas en lo pedagógico, no podían ser salvadas por el respaldo y seguimiento literal de un libro de texto. Es sabido que muchas especialidades de FP no lo tienen por falta de rentabilidad económica. Por lo tanto, ayer como hoy, toda la carga organizativa del curso y el desarrollo curricular de todo el ciclo formativo recae en el profesorado que lo imparte en cada centro y en el jefe del departamento de la familia profesional que lo supervisa. Pero para colmo de problemas, éste no tiene la obligación de ser experto, ni mucho menos, conocer a fondo todas las materias o módulos específicos de todos los ciclos formativos de su propia familia profesional.

No pretendemos ser unos teóricos academicistas pero tampoco se le escapa a nadie que el C.A.P. ha venido siendo casi un mero trámite burocrático y administrativo. No obstante, se sigue postergando y retrasando permanentemente en la actualidad su exigencia, por ejemplo, para el profesorado de prácticas de taller, de nueva contratación, en la enseñanza privada. Pienso que un profesor técnico de FP (de teoría o de prácticas) necesita esa preparación mínima para afrontar la docencia tanto o más que un licenciado de la ESO y Bachiller. Por eso, cuando llega el momento de examinar las programaciones





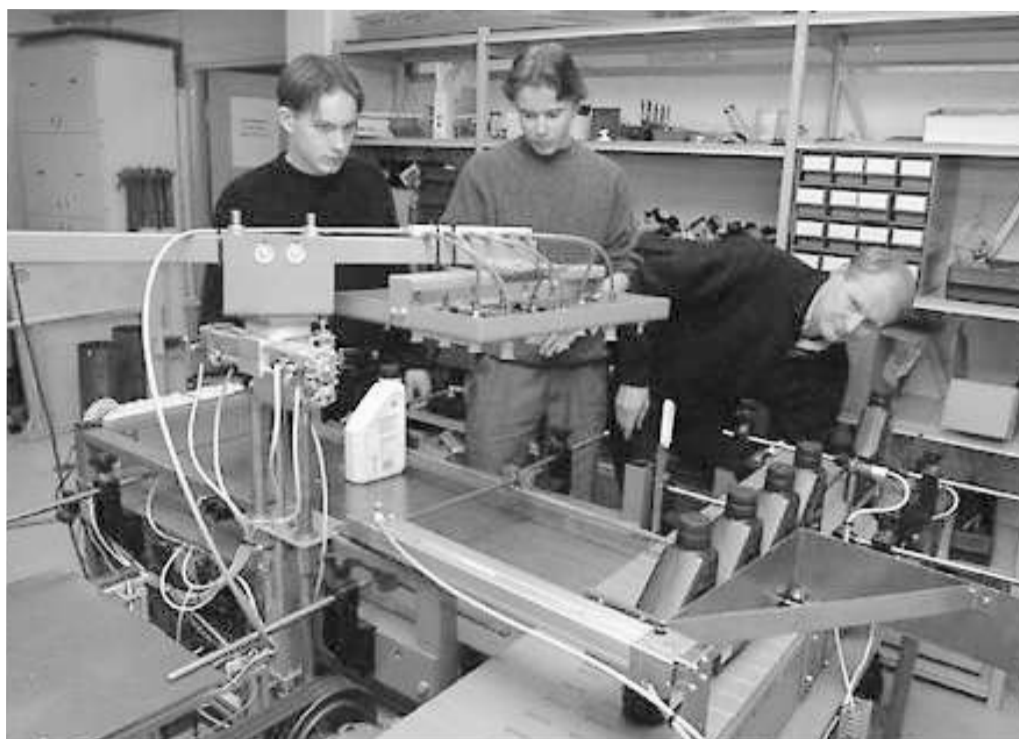
valor y aplicación
los conocimientos de la
bien?. ¿Todo el mundo vale
expresión ya nos traiciona. ¿ Es
de fútbol va a curar nuestros males nacionales y hacernos felices e importantes?. No quisiera pecar de cínico pero ¿acaso
para practicar cualquier deporte, además de cualidades, fuerza y habilidad no se necesita esfuerzo, astucia, sentido común,
lógica e inteligencia?. (etc.) Sólo una educación seria, responsable y, a poder ser, consensuada puede salvarnos

que
d e
p o s -
materia pe-

de los centros por exigencias del plan de trabajo o por reclamaciones de alumnos de notas finales se descubren por desgracia estas incongruencias profesionales en el campo de lo pedagógico y didáctico. Carencias a la hora de afrontar el planteamiento de la programación general: metodología confusa, falta de temporalización y secuenciación, carencia de medios para tratar la atención a la diversidad, criterios de evaluación poco claros, etc. Eso sí, ciertos tópicos y terminología al uso repetida hasta la saciedad, etc. En algunos casos se ha llegado a detectar incumplimientos legales. ¿Cómo se afronta la integración y cuáles son los medios disponibles físicos y personales que ofrece el sistema actual para dar una respuesta alternativa al alumno con discapacidades o N.E.E. que accede a la F.P. ?.

En conclusión, ¿cuándo entenderemos que la buena educación es el cimiento para el equilibrio, progreso y avance de la sociedad ?. ¿Cuándo se admitirá que el profesorado es un colectivo importante para el desarrollo del presente y futuro de un país ?. ¿No es lógico pensar que el licenciado, ingeniero o arquitecto que se quiere dedicar a la docencia debería tener alguna materia en los últimos años le fuera acercando al mundo docente en vez ciertos créditos cursados que son de dudoso valor?. Las oposiciones para ser docente valoran ro ¿con eso ya es suficiente para que el aula funcione para enseñar y formar y no para "dar clase" solamente?. El uso de dicha más cómodo evadirse, mirar hacia otra parte? ¿Pensar nuestra patética selección de fútbol va a curar nuestros males nacionales y hacernos felices e importantes?. No quisiera pecar de cínico pero ¿acaso para practicar cualquier deporte, además de cualidades, fuerza y habilidad no se necesita esfuerzo, astucia, sentido común, lógica e inteligencia?. (etc.) Sólo una educación seria, responsable y, a poder ser, consensuada puede salvarnos

Miguel Calderón Estalayo es Inspector de Educación de Valencia



UNA FORMACIÓ INICIAL DEL ENSENYANTS PER AL PLURILINGÜISME: EL VALENCIÀ I TOTES LES ALTRES LLENGÜES

per Vicent Brotons Rico

Com a professor de llengua i literatura i la seua didàctica en la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, on es preparen els futurs mestres del nostre sistema educatiu, em preocupa especialment un aspecte del perfil formatiu d'aquests estudiants universitaris: el que fa referència a la capacitat real per encarar els reptes de la interculturalitat i el plurilingüisme que d'açò es desprén.

Vivim en un Estat plurilingüe. Sis de les comunitats autònomes comptem amb llengua pròpia i cooficial que, amb el castellà, s'han d'ensenyar i aprendre i llur domini, o no, està en la base del propi fracàs o èxit escolar, tant dels escolars com del propi sistema. A tot açò cal afegir que als nostres centres educatius s'estan incorporant nou alumnes amb llengües i cultures molt distintes i diverses. Aquests alumnes, fills i filles d'immigrants, que freqüentment parlen més d'una llengua, procedeixen sovint de zones que viuen conflictes lingüístics similars al nostre.

El marc legal ho diu clarament, no hi ha llocs ni a dubtes ni a discussions: els escolars en acabar els estudis obligatoris han de tenir un domini acceptable d'una llengua estrangera, generalment l'anglesa. Com hom pot veure el sistema educatiu és, per definició de base plurilingüe: tres llengües, dues que s'han de dominar plenament, i una tercera en què s'ha d'assolir un coneixement acceptable.

Tota aquesta complexitat ha d'estar necessàriament present en la formació inicial dels futurs i futures mestres, professores i professors dels nivells obligatoris, preobligatoris i postobligatoris del Sistema Educatiu. No es tracta només de tenir bons docents de castellà i català/valencià, anglés o, fins i tot, francès. Els objectius educatius han de ser molt més amplis i ambiciosos en aquest àmbit. Tots i totes els ensenyants han d'assolir una formació per a l'educació plurilingüe i multicultural -també intercultural- que permeta fer front als problemes comunicatius d'aquesta futura societat que ja és ací entre nosaltres. Ben prompte, en molt casos ara mateix, trobarem col·legis amb uns percentatges altíssims d'alumnes que no parlaran el valencià com a L1 i que, fins i tot, en molts casos també seran desconegadors del castellà. Centres on la presència de més de set llengües distintes serà una situació habitual. I, és clar, l'objectiu de les tres llengües -les dos oficials més una estrangera europea- és irrenunciable. No hi ha cap excusa, psicopedagògicament és absolutament viable. Només cal posar els recursos, els mitjans tècnics i la formació adequada dels professionals, especialment els futurs professionals.

No ens hi plantejem, òbviament, que professor i professores parlen totes aquestes llengües, però sí que disposen dels instruments estratègics oportuns per aprofitar aquesta diversitat des d'una quàdruple perspectiva en relació al nostre alumnat:

- a) L'adquisició de plena competència lingüística i comunicativa en valencià i en castellà.
- b) L'adquisició de competència suficient per a la comunicació bàsica en anglés (o, eventualment, en qualsevol altra llengua).
- c) L'adquisició d'actituds, aptituds i instruments per a l'aprenentatge d'altres llengües al llarg dels seus estudis i en relació al desenvolupament personal i formatiu.

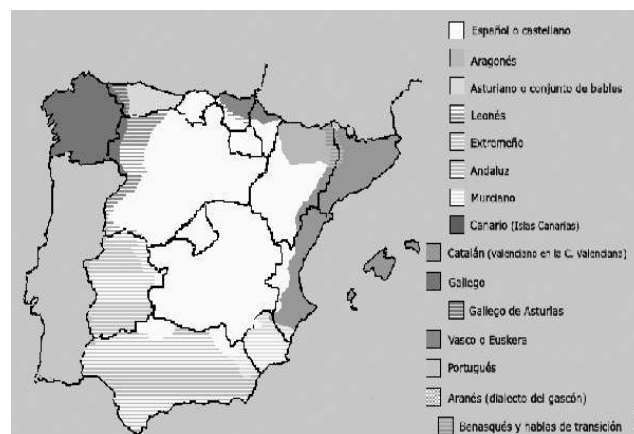
d) Transmetre a l'alumnat el respecte (i l'autorrespecte) per aquelles llengües i cultures no presents al currículum, però existents de fet al si de la comunitat educativa on s'insereix el col·legi, tot fomentant l'interès per conèixer-les, compartir-les i respectar-les sempre, és a dir, respectar el dret a l'ús i a fer-les valer en els contextos adequats.

Integrar tot açò en la formació inicial dels futurs mestres i professors no és una tasca fàcil. Els plans d'estudi s'han d'orientar, com més prompte millor, en aquesta línia. És a dir, una formació educativolingüística. ¿Algú pensa encara que el nostre sistema educatiu universitari pot seguir cometent la irresponsabilitat de formar ensenyants monolingües, en castellà, no cal dir-ho? ¿Els mestres dels propers lustres, i fins i tot els d'ara mateix, poden passar de puntetes per damunt de la realitat plurilingüe i multicultural que hi ha en les seues pròpies aules?

S'imposa, per tant, una formació inicial que dote els ensenyants d'uns fonaments sòlids en aquest sentit. Ara, llevat d'honroses excepcions, això no ocorre en cap de les universitats valencianes. Passa, i només parcialment, en la formació dels mestres d'Educació Infantil i de les distintes especialitats de Primària. I està plenament absent de la formació dels futurs professors i professores de Secundària.

Els defectes actuals: el cas de la Universitat d'Alacant (UA)

Des de l'experiència de la universitat en què treballo,



la realitat formativa és la següent: la major part de titulats i titulades que orientaran la seua opció professional a la docència no reben cap formació ni en la llengua pròpia -valencià- ni en relació a la Qüestió del multilingüisme. Ni durant els estudis ordinaris de la titulació ni en el Curs d'Aptitud Pedagògica. Tot i això, alguns llicenciats/diplomats realitzen voluntàriament un curs de Capacitació Lingüística per a la Docència en Valencià on, amb excessiva brevetat, se'ls forma en la didàctica del valencià com a segona llengua i en aspectes relacionats amb el llenguatge específic de la seua àrea de coneixement.

Els diplomats i diplomades amb el títol de Mestre tenen la possibilitat voluntària de cursar una sèrie d'assignatures durant els estudis que els dotaran d'una formació lingüística i didàctica suficient per a ensenyar en valencià (i el valencià).



(les fitxes indiquen un nivell C1 del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües, impossible d'assolir en la majoria dels casos, atés el punt de partida dels nostres estudiants i la baixa competència en valencià que tenen de partida). Aquest 10-12 % de crèdits, a repartir entre tres llengües -no ho oblidem- exigeix un profund exercici d'adequació de les orientacions de les fitxes tècniques a les necessitats formatives que el sistema educatiu valencià té en relació al perfil dels docents que demanda. No hi ha cap altre camí. Passar per damunt d'aquesta qüestió clau seria una penosa mostra d'irresponsabilitat universitària.

El debat, per tant, està obert. L'administració i la pròpia societat l'han d'exigir a la universitat que forme docents amb el perfil lingüístic adequat a la realitat sociolingüística i multicultural. No és un debat

només tècnic, ans al contrari, és profundament social i polític. En la formació inicial de mestres i professors ens juguem en bona mesura part del nostre futur com a societat.

Si les nostres universitats perden aquesta oportunitat de dissenyar i aplicar conseqüentment plans d'estudi coherents amb la realitat plurilingüe -tinga els costos econòmics que tinga, que ho sàpien les institucions de govern-, no ens quedarà més remei que seguir pensant que l'Educació Superior no ha entès res, de nou, quines són les exigències de la societat que ha de servir.

O entenem entre tots i totes açò o tornarem a dissenyar un estudi que, com la bíblica muller de Lot, temptada per mirar cap arrere, cap al remot segle XX, ens convertirem en sal lingüísticament i culturalment parlant. Una universitat de sal, potser blanca, potser impol·luta, però ben poc útil per a les necessitats del model multicultural ciutadà del segle XXI. Confie fermament que ara encertarem. L'optimisme de la voluntat així m'ho exigeix. Del pessimisme de la raó en parlarem en altra ocasió.

Vicent Brotons Rico
és professor de la Universitat d'Alacant

Les llengües en les fitxes tècniques dels títols de Grau de Mestre

Una situació anòmala com la descrita exigeix una profunda revisió dels plans d'estudis. Ara que s'ha iniciat ja de manera inajornable el procés per a implantar l'Espai Educatiu Europeu amb els nous títols de Grau, Postgrau i Màsters -es diu que els nous plans hauran de començar a aplicar-se a partir del curs 2008/09- s'han de reelaborar amb canvis profunds els plans d'estudi.

En l'actualitat hi ha un debat sobre les fitxes tècniques de propostes de títols de Grau de Mestre d'Educació Infantil i de Mestre d'Educació Primària. Una lectura freda d'aquestes fitxes no invita precisament a l'optimisme pel que fa la formació lingüísticodidàctica. Dels 180 crèdits de formació -unes 4500 hores- només es contemplen 20 en Educació Infantil i 22 en Educació Primària per a "Ensenyament i aprenentatge de llengües". Molt poc per a dominar adequadament les dues llengües oficials, especialment el valencià



LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE CIÈNCIES

per Daniel Climent i Giner

per Daniel Climent i Giner

Llicenciat en Ciències Químiques (especialitat, Bioquímica). Catedràtic de Ciències Naturals. IES Badia del Bayer. Alacant (País Valencià). Divuit anys de docència directa, i nou com assessor i director del Centre de Professors (CEP) d'Alacant. Autor de llibres de text de CCNN, d'Etnobotànica i de Guies de camp.

Comencem pel principi.

Atès que una reacció espontània davant la crítica consisteix a fer interpretacions ad hominem, iniciaré l'article amb la declaració de què el balanç de relacions afectives, personals i professionals de l'autor amb les ciències és francament positiu: no tan sols ha tingut la sort de contar amb excel·lents professors i companys, sinó que els resultats professionals no han estat gens decebedors i avui en dia continua anant a classe amb il·lusió i ganes.

Però també ha tingut ocasió de constatar (per experiència pròpia i de l'entorn):

- 1) les llacunes en la formació, científica i professional, pròpies i dels professors-companys, probablement subsanables tant si el plantejament de les assignatures com el de la formació inicial hagueren estat diferents;
- 2) l'èmfasi que s'ha posat en subministrar informació irrellevant, contradictòria, dogmàtica i fins i tot manifestament errònia, i que obligatòriament hem hagut de rebre o d'impartir;
- 3) que els sistemes d'estudi, exàmens i avaluacions incentiven més aviat la credulitat, el memorisme i la passivitat que no el pensament científic, crític i obert.

Dit això, i com entre els objectius de l'ESO figura aportar els coneixements bàsics (obligatoris per a la població general) que permeten als alumnes formar-se com persones i desenvolupar habilitats socials o pre-professionals, és lícit preguntar-se:

- a. Aprovarien els professors "de ciències" un examen d'ESO d'una altra assignatura, també "de ciències", que no fóra la pròpia?
- b. L'aprovarien la major part dels companys de centre, o els inspectors?
- c. Els aprovarien una representació dels professionals i tècnics més necessaris per al funcionament de la societat?
- d. Es pot ser un ciutadà professionalment competent sense saber pràcticament res del que preguntem als alumnes en els exàmens?
- e. Si les Ciències han de ser un instrument per a conèixer i interpretar el món, els coneixements que imparti, serveixen realment per a això? Ens permeten "mirar" la naturalesa, els fenòmens, les coses, o més aviat a assumir com "veritats científiques" determinades teories i respostes estereotipades a les preguntes dels llibres?
- f. Coneixem molts professors de ciències capaces d'acceptar el repte de respondre a preguntes obertes dels alumnes, fins i tot relacionades amb la pròpia assignatura (per posar un exemple que afecta a varies: "per què l'arc de Sant Martí té eixa forma?")
- g. Si les respostes són majoritàriament negatives, podríem considerar que allò que s'exigeix per a aprovar "ciències" en l'ESO, són coneixements "imprescindibles" per a un alumne, o tan sols útils per a passar exàmens? (o, en el pitjor dels casos, per a justificar la nostra presència o la seua reclusió?)

Per tractar d'aproximar-nos al problema, ho dividirem en els següents apartats:

1. Què s'ofereix com Ciència? [en Primària, Secundària i Batxillerat]
 - a. Qui decideix els programes que es donen?
 - b. Qui l'ensenya, com i per què?
 - c. Com, per qui i amb quins objectius han estat formats els professors?
2. Què estem "donant", Ciència o Religió?

1. QUÈ S'OFEREIX COM CIÈNCIA? [en Primària, Secundària i Batxillerat]

CONCEPTES, TEORIES, MODELS, MECANISMES i IMATGES [sovint / gran part d'ells ...]:

- a. Abstractes: prevalència d'allò no-perceptible sobre les coses o els fenòmens més accessibles. Exemples:
 - i. cèl·lula vegetal, rutes fotosintètiques,... en lloc de <http://www.internostrum.com/insbil/index.php?lang=es-va&palabra=vs> plantes concretes, pròximes o útils;
 - ii. algoritme, fórmula, model atòmic,... en lloc d'una aproximació a les qualitats i usos dels materials;
 - iii. anàlisi matemàtica en lloc de geometria.
- b. Deficientment situats [en l'etapa educativa]
- c. Irrellevants / innecessaris / no reutilitzables [laboral, social, didàctica o personalment], excepte per al pocs que vagen a seguir la carrera corresponent, o, com a molt, els batxillerats científics o tècnics.

ASSIGNATURES	EXEMPLES
Biologia / Geologia	morfologia cel·lular, biologia molecular, capes de la Terra, morfologia tectònica, sèries magmàtiques, ...
Física / Química	models atòmics, ajustament de reaccions, taula periòdica, física quàntica, gravitació, ...
Matemàtiques	factorització de polinomis, equacions de segon grau, logaritmes neperians, regla de l'Hôpital

d. Equívocs / contradictoris / falsos / àmpliament difosos i que no s'aborden per a corregir-los
 Alguns exemples:
 Terra "inclinada"
 evolució "progressiva"
 letalitat nocturna de les plantes
 model "planetari" dels àtoms
 sistemes de formulació (clàssic - Stock - IUPAC)
 sistemes
 d'unitats (pH, mol, caloria, etc.), són incoherents amb el sistema internacional de mesures)

I tot i eixos esforços, sovint s'és incapaç de respondre a nombrosos interrogants que poden sorgir en les aules, amb la qual cosa el missatge que s'envia és que les "Ciències" són una finalitat en si mateix, i no un instrument per interpretar la naturalesa i les seues relacions.

De fet, en mirar els curricula sembla que l'enfocament de les ciències per respondre a interrogants sobre el món ha sigut ignorat / devaluat / eliminat de la nostra formació i de la que impartim.

Una dotzena d'exemples [Podria un professor típic de ciències respondre a les següents qüestions bàsiques sense utilitzar paraules "fetitxe" ("per la genètica", "per les lleis de refracció", ...) ?]

- Com explicar l'existència de blancs "" i "negres" (és a dir, d'humans amb pigmentacions diferents?)
- A què és degut que les begudes gasoses "piquen" quan estan fresques, i no ho facen quan es calfen?
- Per què, quan bufem amb la boca oberta cal fem les mans, però les refredem si ho fem tancant bastant els llavis?
- Com és que fa més fred en el cim de les muntanyes,
- Té algun sentit evolutiu que les dones deixen de ser fecundes al fer-se majors, però que els homes continuen sent fèrtils?
- Si els rius són "dolços", per quins la mar és salada?
- Quins avantatges pot representar la forma hexagonal de les cel·les de les abelles, si les tapes de les clavegueres són redones, els pots de conserva cilíndrics i els tetrabrics prismàtics?
- Dividir, és repartir? Si és així, per què en dividir entre 0,5 el resultat és el doble?
- A quin es deu que els cotxes de gasolina puguin incendiar-se en col·lisionar, però els de gasoli no?
- Què són el formigó, el ciment, l'acer, el petroli, la gasolina, la seda o la llana?
- Per quina la superfície d'un cercle és πr^2 (o, en altres paraules, com podriem demostrar això?); o preguntes similars relatives a, per exemple, la superfície o el volum d'una esfera (sense recórrer, és clar, a càlcul diferencial, sinó amb demostracions senzilles, com les que es van fer segles abans de Crist)
- Com és que els ossos de l'Àrtic són blancs, però els pingüins antàrtics tenen el ventre blanc i el dors negre?
- En quines facetes de la vida quotidiana, o professional, s'han d'usar equacions de segon grau?



Obviament, totes aqueixes preguntes haurien de saber-se respondre per qualsevol professor de ciències, o inspector, i més quan són perfectament explicables per alumnes de quart d'ESO adequadament formats. Però, és així? Quantes de les anteriors sabríem contestar, o almenys cercar la resposta?

Estem disposats, com a professors, a reconèixer les nostres llacunes i a reflexionar sobre les causes que ens han portat a açò, o tan sols a irritar-nos perquè algú dubte de la nostra competència, "demostrada" en una oposició?

2. QUI DECIDEIX QUÈ ES DÓNA "COM A CIÈNCIA"?

a) QUI DECIDEIX ELS *CURRICULA (I PROBABLEMENT NO HAURIA DE FER-HO)?

* Professors d'Universitat (en general, doctors, és a dir, excessivament especialitzats) que pretenen que "els preparem" els alumnes per a la seua assignatura/carrera, o almenys que consideren que tots els alumnes van a ser universitaris i de la seua especialitat.

* "Experts" en "Didàctica" (teòrica: sovint no han donat ni classe en els nivells sobre els quals aconsellen)
 * Polítics, editorialistes de periòdics, escriptors, filòsofs, "tertulians" i formadors d'opinió pública
 En definitiva qui, parafrasejant una cèlebre frase de l'infestat 23F: "Ni estan ni se'ls espera"... per fer classe real amb alumnes receptors de les seues recomanacions/imposicions

b) A QUI S'HAURIA D'ESCOLTAR (I NO ES FA)?

* Professors amb experiència i èxit docent

o En els nivells als quals van dirigits els programes

o En la formació pràctica de professors

* Exalumnes amb capacitat crítica, d'anàlisi, i inserits laboral i socialment

* "Receptors" dels exalumnes, empleadors, usuaris, sindicats, ...

3. QUI ENSENYA CIÈNCIES? COM, PER QUI I QUINS OBJECTIUS HAN ESTAT FORMATS?

A) EN QUÈ HEM/HAN ESTAT FORMATS ELS PROFESSORS?

* En acceptar respostes/coneixements [específics / inconnexos / irrelevants / inconsistents] i a renunciar a fer preguntes que qüestionaren el què i el per què del que s'estudiava ... no fóra que acabàrem suspent

b. En tècniques per a aprovar exàmens [focalitzats temàticament, i escassament útils per a assimilar, entendre, establir relacions intra i extra-assinatures]

Prenguem, com exemple, la carrera de BIOLOGIA (o altra carrera científica) i alguns dels seus temes més emblemàtics:

- * Orgànuls citoplasmàtics
- * Classificació d'anèl·lids segons les quetes
- * Fase fosca de la fotosíntesi
- * Teoria quimiosmòtica

* Sinapsis

Als sis mesos d'acabar una assignatura, quin percentatge de coneixements recorden o han utilitzat de nou? I, és més, suposant que recordaren tot, si isqueren (amb els alumnes) al camp, anaren al mercat, miraren el cel,...

* quants dels elements constitutius, o dels fenòmens habituals, de la Naturalesa saben/sabrien identificar, situar, interpretar, relacionar, predir,... [amb els coneixements anteriors]?

* quins dels anteriors coneixements serien necessaris per a explicar-los, o explicar-nos, quant ens envolta? El resultat sol ser que, privats d'una formació com docents, insegurs de poder afrontar les preguntes de l'alumnat, el professorat sol limitar-se a reproduir espontàniament els temes (i les maneres d'enfocar-los) que van patir en la darrera etapa de la seua carrera o en la preparació de les oposicions.

Potser per això, fins i tot en l'educació obligatòria, i bàsica per a tota la població, el professor de Química, tendeix a preparar als seus alumnes com futurs químics, el de Ciències Naturals, com biòlegs, etc.



SERIA EXCESSIU AFIRMAR QUE, FORMATS AIXÍ, ELS PROFESSORS DE CIÈNCIES NO SABEN/SABEM EL QUE HAURÍEM DE SABER?

Si un dels components de la tasca docent és SABER, un altre igualment important és SABER FER.

B) COM HEM/HAN SIGUT PREPARATS PER A SER PROFESSORS?, I PER QUI?

a) Professorat de Primària i de primer cicle de l'ESO [mestres]

Després de tres anys de cursos teòrics, amb assignatures de didàctiques específiques donades per llicenciats en les àrees respectives (que, per exemple, ensenyen càlcul matricial i diferencial, però no com ensenyar a "restar portant"; o les diferències entre Lamarck i Darwin, però no a conèixer els ocells de la localitat, o a identificar les fruites, verdures o peixos d'un mercat), donen un quadrimestre de "pràctiques" en un col·legi, i queden "llestos" per a les oposicions.

b) Professorat de Secundària i Batxillerat [llicenciats]

Després de 4-5 anys sense realitzar cap activitat relacionada amb la futura tasca docent, es reben uns cursos (CAP) que, en general

1. versen sobre pedagogia, legislació, didàctica específica (teories didàctiques), psicologia, ...
2. són impartits per pedagogs, psicòlegs, professors d'Universitat, ... que sovint no donen ni classe en els nivells per als quals teòricament preparen; i que no són avaluats ni substituïts encara que proliferen les queixes;
3. amb unes pràctiques més burocràtiques que útils,
4. sense avaluació resolutiva (eliminant el que no serveix, reforçant el que falta, prevalent les connexions post-pràctiques, ...)

En qualsevol cas, queden exclosos:

a) com formadors: professorat amb experiència, èxit professional, reflexió i avaluació positiva,...

b) com treball: els supòsits reals, la tutoria efectiva en aula des del primer curs, el trànsit pels diferents nivells, assignatures i pràctiques, l'elaboració de materials,...

SERIA EXCESSIU ARRIBAR A LA CONCLUSIÓ QUE, DESPRÉS D'UNA FORMACIÓ D'AQUEIX TIPUS NO SABEN/SABEM FER EL QUE CORRESPONDRIA?

C) COM HEM/HAN SIGUT SELECCIONATS PER A SER PROFESSORS?

Fonamentalment, mitjançant oposicions, en les quals:

- 1) Es realitza davant d'un tribunal que no se sembla en no-res a l'autèntic i quotidià tribunal, la classe i el col·legi/institut.
- 2) Es demana "nivell" en temes aïllats, més que adequació a qui va dirigit. Per exemple, et poden preguntar sobre estereoisomeria en monosacàrids, però no que expliques el fet que en l'Europa mediterrània no plou a l'estiu, mentre que si que ho fa en l'Europa central; o, per què, sent l'aigua i l'aire transparents, el mar i el cel siguen blaus de dia (seria arriscat afirmar que possiblement els membres del tribunal tampoc sabrien explicar-lo?)
- 3) S'avalua a partir de:
 - * la lectura d'un examen, la lliçó magistral d'un tema (que rara -i afortunadament!- mai es podrà donar així, en classe,
 - * la identificació memorística d'objectes (mitjançant un nom, del com possiblement no se sàpia el significat, ni els derivats, mites, història del seu descobriment, relacions o aplicacions),
 - * de procediments (que també, rarament, seran d'aplicació en una classe "normal")

Es deixen de costat les preguntes reals que puguin sorgir en classe, les d'un observador extern, les interpretacions i recursos que ofereix la vida quotidiana (notícies, programes de televisió o informàtics, ...), la relació entre disciplines, ... Una vegada aprovats, no hi ha motivacions professionals que incentiven la qualitat de la tasca docent (promoció, reconeixement, formació de futurs professionals,...), ni que la controlen, privats com estan d'autoritat pràctica els equips directius i fins i tot la inspecció.

SERIA TAMBÉ EXCESSIU ARRIBAR A LA CONCLUSIÓ QUE EL MECANISME

4. QUE S'ACABA DONANT, CIÈNCIA O RELIGIÓ ?

Comparem els set pilars bàsics de la religió

DOGMA creences essencials, personatges/"actors"	Conceptes, models conceptuals axiomàtics (ex.: taula periòdica, estructura de la cèl·lula,...)
MITES com es relacionen els actors/conceptes entre si; quines regles/lleis segueixen	TEORIES ex.: mecanisme de les reaccions químiques, fisiologia cel·lular,...
LITÚRGIA	Classes, exàmens, oposicions, exorcismes contra les teories/sectes antagòniques, llenguatges per a "iniciats", prohibició de contacte amb altres "sectes" (assignatures)
DEFINICIÓ DE PARADÍS I INFERNA	APROVAT I SUSPEN
CASTA SACERDOTAL JERARQUITZADA	Professors, formadors de professors, dissenyadors de curricula,...
"POBRES" sobre els quals actuar, exercir la caritat, traure de la seua ignorància i dur-los a les "veritats" definides per qui manen	Alumnes, professors "d'aula", societat, ...
ENEMICS EXTERNS: "Los enemigos del alma son tres: el Mundo, el Demonio, la Carne " (Catecismo Ripalda)	Els enemics de les Ciències (que ensenyem) són tres: El Món: la realitat accessible (com menys la mirem, i més l'estudiem a través dels llibres de text, millor que millor) El Dimoni: els dubtes, les preguntes, els "dolents pensaments" (no han d'entrar en classe, només ens fan perdre temps i impedeixen acabar el programa) La Carn: la diversió, l'interès,... (convé acabar amb ells: l'ensenyament de les Ciències ha de ser una mica difícil i desagradable, omple d'equacions, fórmules, llistes,...)

Prenguem un parell d'exemples i fem un exercici de comparança: tractem de descobrir si algun (o ambdós) dels següents models és religiós (para creients) o científic (susceptible de ser comprovat, útil per a interpretar el món,...)

Classificació per capes "electròniques" (no visibles, ni comprobables): Hidrogen Liti Sodi Potassi Rubidi Cessi Franci	Clasificació per "poders angelicals" (no visibles, ni comprobables): Serafins Querubins Trons Dominacions Virtuts Potestats Principats Arcàngels Àngels
---	--

Què aconseguix saber realment un alumne una vegada que aprisa qualsevol de les llistes?

Algú (inclosos els professors) ha vist rubidi o franci, serafins o arcàngels? Sap on trobar-los, o per a què serveixen?

Quan algú suspèn a un alumne per no saber la primera llista, en quina es diferencia de qui fa el mateix amb la segona? Què s'està valorant, la credulitat o el pensament científic?

Òbviament, la nostra resposta canònica consistirà en eixir-nos per la tangent, és a dir, emprar arguments del tipus del "com ja sabem" (cercant la complicitat "gremial"), "la nostra" (adhesió corporativa) "és la veritable" (naturalment!) ... i tant és així que ni tan sols la donem com "un model útil per a interpretar", sinó com "veritats" que han de memoritzar i repetir, les entenguen o no.

Para ese viaje, hacían falta alforjas?



Dios está formado por 3 personas : Padre, Hijo y Espíritu Santo ¿El Padre, es Dios? - Sí es ¿El Hijo, es Dios? - Sí es ¿El Espíritu Santo, es Dios? - Sí es ¿Son, por ventura, tres Dioses? - No, sino uno en la esencia y trino en las Personas. (Catecismo Ripalda)	L'hidròxid de ferro (III), és rovell? - Si, ho és El trihidròxid de ferro, és rovell? - Si, ho és L'hidròxid fèrric, és rovell? - Si, ho és ¿Són, per ventura, tres rovells? - No, sinó un en l'essència i trino en les Fòrmules. Vale. ¡Aúpa el sistema nomenclatural de la IUPAC ! (I també el tradicional, i el Stock, of course !)
---	---

Pero, a su vez, el Hijo, que es simultáneamente Dios y Hombre, posee: * 2 naturalezas: divina y humana * 2 voluntades: divina y humana * 2 entendimientos: divino y humano pero * 1 persona: divina * 1 memoria: humana, ya que en cuanto Dios, todo es presente para ÉL. (Catecismo Ripalda)	Com l'Alumne, Subjecte i Objecte del nostre interès per a ser evangelitzat/alfabetitzat científicament, necessita dominar "la Química" només aprovarà si sap formular, i nomenar en els diferents sistemes: * el trioxoclorat d'hidrogen * el telurur àuric * l'àcid ortofosforós * el tetrahidròxid de plom (Catecisme Químic)
---	--

Si la comparança ofereix més semblances que diferències és que tal vegada estiguem actuant com mers sacerdots d'una religió tan incomprensible com venerada.

I si exigim als alumnes una credulidad similar a la nostra, ens allunyarem (ells i nosaltres), cada vegada més, d'un coneixement del món digne de ser considerat científic.

Arribats a aquest punt, tal vegada convinga plantejar-se les següents preguntes:

Què s'està oferint com a Ciències?;

Com, quan i qui les haurien de donar?;

Com hauria de ser format el professorat de Ciències, i per qui?

Quin hauria de ser el paper dels alumnes en l'aprenentatge científic?

I, a continuació, formular les qüestions que se'n derivarien:

1. Convé que la formació del professorat de Primària i de Secundària recaiga sobre els que no tenen experiència en aqueixos trams?

2. És apropiat que qui s'encarreguen de la formació permanent no hagen accedit per concurs públic de mèrits, ni siguen avaluats (promocionats/cessats) per consells representatius dels docents, ni obligats a impartir (almenys a temps parcial) docència directa amb alumnes?

3. Quin sentit té carregar el pes de la formació sobre fonamentacions teòriques (psicopedagògiques, sobretot), tan allunyades de la pràctica docent que els professors no només tenen dificultats per a entendre-les sinó, sobretot, per a aplicar-les? O és que se cerca realment la dificultat terminològica i conceptual per a mantenir un *status privilegiat per a qui les formulen i periòdicament les varien?

4. I, finalment, seria convenient plantejar una carrera de Professor "de Ciències" (sí, de totes "les ciències", coordinadament) al marge de les carreres específiques de Física, Química, etc.? I que foren impartides per docents de Primària i Secundària de solvència i èxit professional reconeguts, i no per professorat "de la Universitat"?

En definitiva, sembla ser que tenim una professió:

- * sense professionals (és a dir, sense formació prèvia apropiada per a la tasca que hauran d'ocupar);

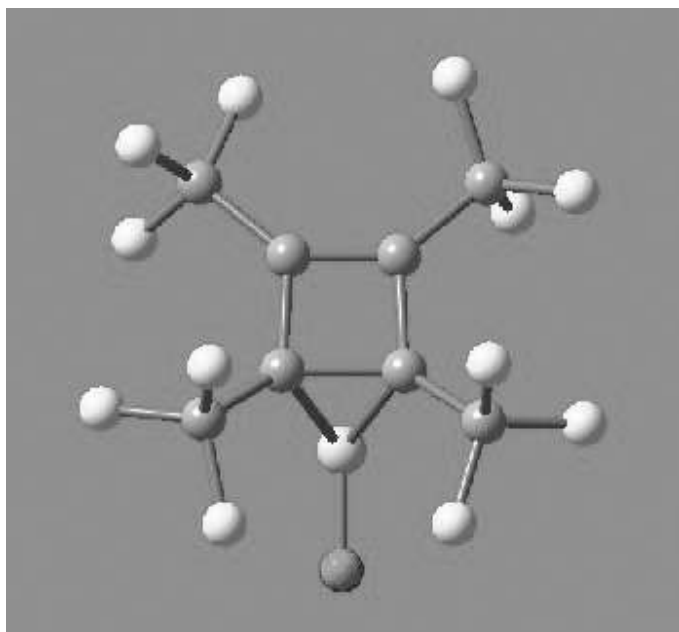
- * repleta d'afeccionats voluntariosos o de gent frustrada per no haver trobat treball en allò per a això van estudiar;

- * seleccionats (amb caràcter vitalici, en el cas dels funcionaris) mitjançant criteris que difícilment tenen a veure amb la funció que hauran de desenvolupar;

- * l'èxit de la qual, o el fracàs, no tindrà cap tipus de conseqüències quant a promocions, cessaments, incentius econòmics,...;

- * i que, en el cas del professorat de ciències, amb autèntiques dificultats per a impartir classe (fins i tot en l'ESO) de qualsevol altra assignatura "de ciències" que no siga de la carrera que van estudiar.





Malgrat tot, la ideologia dominant en el col·lectiu a l'hora d'interpretar la desafecció que la ciència produeix en l'alumnat, passa, fonamentalment, per atribuir aquella a tot un calidoscopi de factors externs: la televisió, els pares, els alumnes, l'Administració, els recursos materials,... Situació que queda molt bé arreplegada en aqueixa espècie d'acudit que circula per la xarxa:

Un professor volava en un globus, anomenat currículum obligatori.

De sobte es va percatar que estava perdut. Després de maniobrar com va poder descendir un poc, i va albirar a una persona en el carrer.

Li va preguntar, cridant:

"Disculpe, podria vostè ajudar-me?".

Vaig prometre a uns alumnes que em trobaria amb ells al final de curs, duc diversos mesos d'avenç, no sé on estan i, el que és pitjor, no sé tampoc on estic jo.

"Clar que puc ajudar-li. Vostè es troba en un globus d'aire calent, surant a uns 30 metres d'altura entre els 40 i els 42 graus de latitud Nord, i entre els 58 i els 60 graus de longitud Oest".

"És vostè informàtic?", pregunta el del globus.

"Sí, senyor, ho sóc. Com ho ha sabut?"

"Perquè tot el que m'ha dit és "tècnicament" correcte, però "pràcticament" inútil. Encara no sé què fer amb la informació que m'ha donat i continue perdut".

"I vostè ha de ser un professor, veritat...?", contesta

l'informàtic.

"En efecte, ho sóc. Però, com ho ha endevinat?"

"Molt fàcil: no sap ni on està, ni para on va, s'ha pujat al globus sense preparar-se per a això, no té mapa, ni brúixola ni rellotge. Va adquirir uns compromisos que no té ni idea de com complir, i espera que un altre li resolga el problema. De fet, està exactament en la mateixa situació que es trobava abans de preguntar-me. Però ara, per algun motiu resulta ... que la culpa és meua!"

Malgrat tot, encara hi ha un sector de professorat, qualitativament important, que manté viva la flama de l'autoformació.

Professorat de tots els nivells que no han dimitit de les seues responsabilitats, que renoven dia a dia la il·lusió i el vigor mentre intercanvien i reflexionen sobre experiències didàctiques, i que assisteixen a cursos impartits per companys amb èxit professional.

I, sobretot, que segueixen estudiant com si foren un alumne que, sense por a cap examen, poden fer-se les preguntes que lliurement hagueren desitjat que algú els contestara quan eren xiquets, adolescents o joves.

Per tots ells, val la pena seguir il·lusionat.

*Daniel Climent Giner
IES Badia del Bover. Alacant. País Valencià.*



SENSE ARRELS NO ES POT VOLAR

per Tudi Torró i Ferrero

Encara que ho sembla no és una contradicció, necessitem les arrels que ens connecten al nostre món, tenir un món definit, un espai al qual pertànyer, una família, un barri, un poble, uns amics, un col·legi, uns companys, uns mestres, una cultura, una identitat en definitiva amb la qual estar vinculats, amb la que ens presentem al món que ens envolta, que ens fa sentir que som part d'un total, que no estem sols i que per això ens hem de cuidar mútuament. Estic parlant de les arrels, les que fan que l'ésser humà es connecte amb la realitat més pròxima i serà sempre a partir del reconeixement d'aquesta realitat quan podrà volar, quan podrà entendre els altres mons més llunyans o no tan llunyans.

És la meua teoria, la de les arrels i el reconeixement dels altres, i que sense aquesta premissa la violència està servida.

És el tema de "moda", del què tothom parla, el què magnifiquen els mitjans de comunicació, grans titulars, imatges una i altra vegada repetides, debats radiofònics, televisius, entrevistes, opinions de les famílies, dels mestres, dels psicopedagogs, de les institucions, dels especialistes en la matèria, psicòlegs, psiquiatres, jutges, filòsofs...

Ja ho haureu endevinat, estic parlant de la violència escolar. No existeix ni una fórmula ni una vareta màgica que ho solucione perquè és un problema que afecta tota la societat, la violència està al carrer, als mitjans de comunicació, a les famílies, a la política, la violència ho amara tot i és normal ha de fer la seua presència a l'escola i no únicament a la Secundària, també a la Primària i en Infantil es donen casos de violència, però no està tan generalitzat com ens volen fer veure, no és una epidèmia, no és un tema d'ara, ha existit sempre, possiblement i això ho reconec, amb un grau més baix, però ha existit.

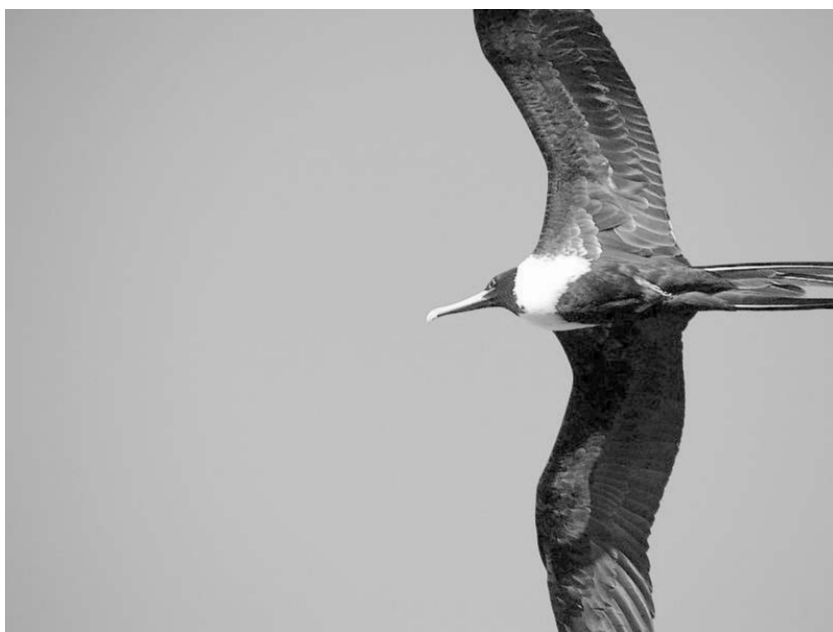
L'agressivitat s'ha instal·lat perquè l'hem instal·lada en les ments dels nostres xiquets i xiquetes des de que naixen, la televisió és la reina de la casa, la que educa, transmet



valors, conta històries que nosaltres som incapaços de contar com abans, hem deixat de contar els nostres contes populars a l'hora d'anar a dormir, les pors atàviques de sempre que han passat de generació en generació complint una missió, per contra la televisió omnipresent ens trasllada a llocs que estan molt lluny d'ací, que no tenen res a veure amb les nostres creences populars, la nostra llengua, la nostra manera de viure i com per art de màgia, els nostres xiquets i xiquetes, també els adults, ho assimilen, intenten traslladar el què ens és forà, estrany i aleshores es perden les arrels i per això som incapaços de volar com hauríem de fer, ens hem quedat sense les ales que ens permeten mirar més lluny encuriosits però des de la nostra particular geografia, hem deixat de veure als nostres veïns com part de la nostra família social, als nostres mestres com els facilitadors i guies que ens ajuden a desxifrar la nostra geografia i després la dels altres, moltes vegades també els mestres s'han perdut en aquest laberint, hem perdut el respecte de saber acceptar a cadascú en el seu lloc, el què ocupa perquè li correspon, quan això passa la violència està servida, tots som aliens, forans, estranys i per això ens violentem i no acceptem ni sentim el respecte degut.

¿Què es pot fer? Ja ho he dit abans, no hi ha cap vareta màgica, però entenc que caldria començar per les coses més senzilles, ser inclusius des de la pròpia realitat, transmetre el què realment necessiten saber per manejar-se en aquest món cada vegada més canviant i més globalitzat i, per damunt de tot, ajudar-los a descobrir les seues pròpies arrels, vinguen d'on vinguen per poder acceptar els altres.

Tudi Torró i Ferrero és Inspectora d'Educació i Presidenta de l'ADIDE-PV.



DESPLEGAMENT DE LA LOE

Poc a poc va complint-se el calendari i apareixen publicades al BOE les diferents normes que despleguen la Llei orgànica d'educació.

Ara és el torn de la Generalitat el Valenciana que ha de fer els seus deures i obrir el debat amb la comunitat educativa per preparar les normes d'aplicació que, en funció de les els trets d'identitat i les competències autonòmiques en ensenyament, configuren el sistema educatiu valencià.

A nivell d'Estat han estat publicades:

- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, publicada en el BOE nº106 de 4/5/2006.
- RD 806/2006, de calendari d'aplicació de la LOE

Infantil

Educació infantil.

- **Reial Decret 1630/2006**, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació infantil.
- **Annex:** El coneixement de si mateix i l'autonomia personal

Primària

Ensenyaments mínims d'Educació primària

R. D. 1513/2006, de 7 de desembre, per qual s'estableixen els ensenyaments mínima E. Primària

Annex I. Competències bàsiques

Annex II. Àrees d'Educació Primària Coneixement del medi natural, social i cultural

Annex III. Horari

ESO

ESO: Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínima corresponents a l'Educació Secundària Obligatoria.

Formació Professional

Formació professional.

Reial Decret 1538/2006, de 15 de desembre, pel qual s'estableix l'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

Qualificacions professions.

Reial Decret 1228/2006, de 27 de octubre, pel qual es complementa el Catàleg nacional de qualificacions professionals, mitjançant l'establiment de determinades qualificacions professionals, així com els seus corresponents mòduls formatius que s'incorporen al Catàleg modular de formació professional.

Ensenyaments d'idiomes de règim especial

Ensenyaments d'idiomes.

Reial Decret 1629/2006, de 29 de desembre, pel qual es fixen els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial regulades per la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació

Al País Valencià sols han estat publicades les resolucions que de forma precipitada i amb molta improvisació convoquen els procés de selecció i renovació de les direccions de centres d'acord amb la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació:

RESOLUCIÓ de 19 de desembre de 2006, del director general de personal docent de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es convoca concurs de mèrits per a la selecció i nomenament de directors de centres docents públics de la Generalitat. [2006/15180]

RESOLUCIÓ de 20 de desembre de 2006, de la Direcció General de Personal Docent de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es convoca la renovació i es determinen els criteris d'avaluació de l'exercici del càrrec de director de centres públics en l'àmbit de la Generalitat.[2006/15177]

INSTRUCCIÓ de 20 de desembre de 2006, de la Direcció General de Personal Docent, per la qual s'estableixen indicadors per a l'avaluació, per la inspecció educativa, del càrrec de director dels centres docents públics. [2006/15178]

També ha estat presentat als agents educatius el projecte de Decret per a l'accés als centres docents públics i concertats (Admissió de l'alumnat) que haurà d'estar publicat abans que s'inicie el procés d'escolarització per al curs 2007-2008.

RECULL DE LLIBRES

LA TABLA RASA

La negación moderna de la naturaleza humana

Autor: Steven Pinker

Traducció: Roc Filella Escolà

Editorial: Paidós. Transición. 2003

Pàgines: 704

En La Tabla Rasa, Steven Pinker explora la idea de la naturalesa humana i els seus aspectes ètics, emocionals i polítics.

GERONTOLOGÍA: EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES

**Bedmar Moreno, Matias; Fresneda López, María Dolores;
Muñoz López, Juana**

Editorial Universidad de Granada. Granada, 2005

Segons afirmen els professors de la Universitat de Granada Matías Bédmar Moreno, María Dolores Fresneda López y Juana Muñoz López, els avanços en les ciències de la salut i les millores condicions ambientals han aconseguit prolongar l'esperança de vida. S'ha produït una important transformació en la noció d'envelliment en les últimes dècades. Malgrat això, no sempre s'inserta en donar un sentit positiu a aquesta nova etapa, puix alguns majors intenten pareixer-se als joves i viure com ells, sense aconseguir-lo, la qual cosa els ocasiona conseqüències negatives.

VIAJES CON HERÓDOTO

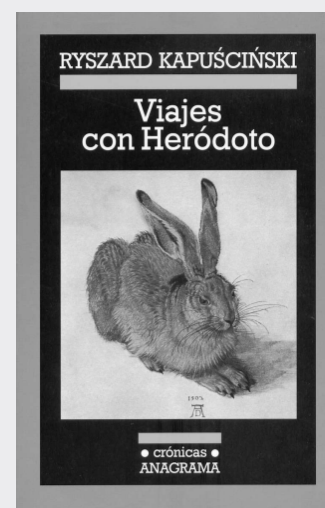
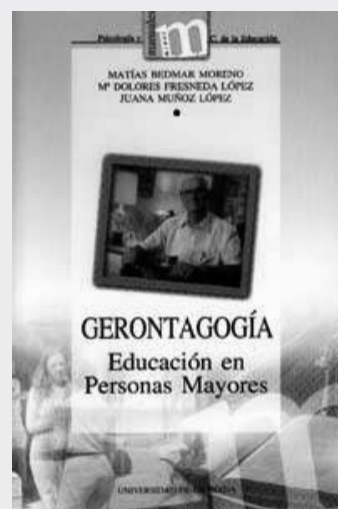
Autor: Ryszard Kapuscinski

Editorial Anagrama, Barcelona, 2006

Páginas 312

Ryszard Kapuscinski va nèixer a Pinsk en 1932 i ha mort a Varsòvia el proppassat 23 de gener, escriptor i periodista, premi Príncep d'Astúries de Comunicació i Humanitats en 2003 era un dels grans mestres del periodisme modern i l'autor polonès més traduït i publicat en l'extranger.

En Viajes con Heródoto fa un recorregut pels grans problemes i conflictes de la Humanitat de la mà dels nou llibres d'Història del primer historiador de la Grècia antiga.



NOTICIES D'INTERÉS

1. CELEBRACIÓ IX CONGRÉS ESTATAL ADIDE-FEDERACIÓ

DATES 25,26 I 27 d'Octubre en ADEJE-TENERIFE

TEMA: La Inspecció d' Educació: Equitat i Valors

Assistents: Al voltant de 300 inspectors i inspectores de tot l'Estat Espanyol.

Les ponències van ser molt interessants i amb molta participació del públic assistent.

Es va rendir un homenatge a Xabier Teixeira, anterior President de FADIDE , mort a Palma de Mallorca, el passat mes d'octubre, una persona vital, generós i intel·ligent, amb un amor especial a les nostres terres valencianes. Des d'ací el nostre sentit condol.

2. CANVI DE PRESIDENT DE FADIDE

Cada 2 anys, d'acord amb els estatuts de la Federació hi ha noves eleccions a la presidència de la federació. Esteban Martínez Lobato, president actual deixa la presidència i s'obri el procés d'elecció de nou president o presidenta. L' elecció serà el dia 18 de gener de 2007 a Madrid Per acord de la Junta Directiva, pot optar a la presidència de la federació qualsevol soci o sòcia, sempre que estiga avalat pel president o presidenta de la seua associació i tinga el recolzament de l'assemblea. No pot hi haver més d'un candidat per associació.

El dia 18 de gener proppassat en Madrid, al si de la Junta Directiva Federal i segons estava previst, es va elegir, d'acord amb el calendari i procés d'elecció dels nostress estatuts, als nous President i Vicepresident de l'ADIDE-Federació, així com la designació per part del President i aprovació de la Junta dels càrrecs de Secretari i Tresorer.

La nova Junta Directiva ha quedat configurada així:

President: Francisco Martínez Muñoz, d'ADIDE-Múrcia

Vicepresident: Joaquín Álvarez Zamora, d'ADIDE-Madrid

Secretari: Cesáreo Álvarez González, d'ADIDE-Madrid

Tresorera: M^a Paz Rojas, d'ADIDE-Madrid

3. La protecció de dades en l'ensenyament

De vegades, l'Agència Espanyola de Protecció de Dades fa inspeccions d'ofici en determinats sectors i, ara, li ha tocat a l'ensenyament reglat no universitari.

El proppassat dia 25 de gener el director d l'AEPD ha presentat els resultats del Pla Sectorial de l'ensenyament reglat no universitari. Aquest Pla és el més ampli realitzat fins aquest moment per l'Agència, té un caràcter preventiu i no sancionador i el seu

objectiu es sensibilitzar sobre la necessitat de complir la normativa sobre protecció de dades. De la inspecció de 60 centres públics, concertats i privats de tota Espanya ha resultat que els centres, en aquest aspecte, necessiten millorar de forma significativa.

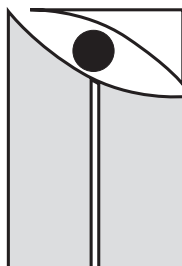
Les dades que es demanen en el procés de matriculació, els informes mèdics o psicopedagògics dels alumnes, les informacions laborals i econòmiques de les famílies, etc. no es tracten amb la necessària confidencialitat.

4. El Ministeri d'Educació i Ciència forma experts en Convivència.

Seixanta persones seleccionades per les Comunitats Autònomes, els Sindicats signants del Pla de Convivència i la FERE rebran un curs organitzat pel MEC que els capacita per a formar altres experts.

Aquest curs de formació de formadors ha estat inaugurat per la ministra, Mercedes Cabrera, el dia 19 de gener proppassat i està compost de cinc sessions presencials de tres dies cadascuna i un treball individual.

Mercedes Cabrera inaugurant el curs de formació de experts en convivència



ADIDE PV

ASSOCIACIÓ D'INSPECTORS D'EDUCACIÓ DEL PAÍS VALENCIÀ

JORNADA DE FORMACIÓ “LA INSPECCIÓ QUE VOLEM”

8 Febrer 2007

Casa Municipal de Cultura- DÈNIA

PROGRAMA

9,30 hores. Recepció i distribució de materials.

10 hores. PRESENTACIÓ I OPERTURA

10.30-12 hores. GRUPS DE TREBALL

I. Règim administratiu i econòmic

Coordinadors: Vicente Díaz-Santiago Estañán

II. Organització i funcionament

Coordinadors: José Joaquín Pérez-Claudio Castells

III. Accés i formació

Coordinadors: Jesús Pellicer-Manuel Ávila

12-12.30 hores- Pausa Café

12,30-14 hores. PLENARI-CONCLUSIONS

14.30 hores. Dinar

17 hores. ASSEMBLEA ADIDE-PV

CUBA ENSEÑA A LEER AL MUNDO

Cheryl La Bash

Workers World

Traducido para Rebelión y Tlaxcala por Chelo Ramos.

En sólo 45 años, una revolución socialista transformó Cuba de una empobrecida colonia de Usamérica en un poder educativo internacional. En 1961, el analfabetismo en las áreas rurales de Cuba era del 42 por ciento. En 2006, la UNESCO premió a Cuba por su programa internacional de alfabetización.

El 22 de diciembre de 1961, la Revolución cubana culminó con éxito la fase inicial de la campaña nacional de alfabetización que enseñó a leer y escribir a casi un millón de cubanos, muchos de ellos en aisladas áreas rurales. En menos de un año, un ejército de 268.420 voluntarios -maestros, jóvenes recién graduados y estudiantes de secundaria básica y preuniversitario- sentó las bases que darían origen a los médicos, hospitales y escuelas de medicina que hoy Cuba comparte con el mundo. Más de la mitad de los brigadistas eran mujeres; 100.000 eran jóvenes de entre 10 y 19 años.

Fidel Castro explicó la importancia del largo alcance de la campaña de alfabetización que redujo el analfabetismo del 42 por ciento al cuatro por ciento: "la Revolución Cubana está realizando esta campaña de alfabetización, porque... es justo brindarles esa oportunidad a los que, por razones sociales y económicas, no tuvieron oportunidad de aprender a leer y a escribir... hay que ayudarlos, hay que persuadirlos de que sí pueden estudiar... Había numerosos casos de personas que tenían dificultades en la vista, y desde el principio se acordó facilitarles gratuitamente el examen de la vista y los espejuelos... No puede existir ningún obstáculo, ni existe... Es una campaña que lleva sus beneficios directamente a las clases más humildes... Esa es una gran injusticia que la Revolución viene a rectificar... Al mismo tiempo es de vital importancia para el futuro de la patria... No puede concebirse progreso sin educación. La educación es indispensable, si es que queremos realizar los grandes proyectos en el campo de la ciencia y en el campo de la economía que la Revolución tiene delante... para elevar tanto cuanto queramos nuestro estándar de vida."

En 2006 la UNESCO otorgó a Cuba el Premio de Alfabetización Rey Sejong por "la labor dirigida al progreso de las posibilidades individuales de las personas y del potencial de la sociedad con la utilización del método cubano de alfabetización... en más de 15 países." Aunque otros países fueron galardonados por su trabajo interno de alfabetización, el Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe (IPLAC) de la República de Cuba recibió el único premio por ayudar a otros países.

Recientemente, el método cubano "Yo sí puedo", combinado con la voluntad política de la Revolución bolivariana de Venezuela, erradicó el analfabetismo en ese país, al enseñar a leer y escribir a 1,5 millones de personas en dos años. En Ecuador varios alcaldes indígenas han adoptado el método.

Según la UNESCO, Cuba ha puesto en marcha los programas de alfabetización en distintos contextos sociales y culturales que cubren todos los estratos sociales, lo que incluye a los pueblos originarios, a los habitantes de áreas urbanas y rurales, a los reclusos, a las personas con necesidades educativas especiales, a los emigrantes y a las minorías étnicas, al mismo tiempo que presta especial atención a la educación de la mujer.

Bolivia, con el apoyo de Cuba y Venezuela, pretende de erradicar el analfabetismo para el año 2008. Tanto en las áreas urbanas como en las rurales, los pueblos Aymara y Quechua están aprendiendo a leer y a escribir en sus propios idiomas. Un informe presentado a la XIV Cumbre del Movimiento de Países No Alineados reveló que actualmente 2,3 millones de personas de 15 países, entre ellos México y Nueva Zelanda, están estudiando con este programa. Gambia, Nigeria, Granada, San Cristóbal y Nevis, y la ciudad española de Sevilla, han pedido a Cuba el envío de asesores para comenzar a aplicar el método.

Si bien la movilización de masas para la campaña nacional de alfabetización comenzó el 15 de abril de 1961, la preparación comenzó antes. El 5 de enero de 1961, el joven negro Conrado Benítez García, uno de los primeros maestros voluntarios, y el campesino Heliodoro Rodríguez Linares, fueron asesinados y mutilados cerca de Trinidad, en la costa sur de la provincia cubana de Sancti Spiritus. Las brigadas de jóvenes alfabetizadores que en homenaje a Conrado Benítez llevarían su nombre, comenzaron a movilizarse apenas unos días antes de la invasión de Playa Girón dirigida por la CIA, invasión planificada originalmente para el área de Trinidad.

En 1961, el año escolar cubano terminó antes y no se reinició en el otoño sino en diciembre, cuando finalizó la campaña nacional de alfabetización. A través de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) 30.000 trabajadores se movilizaron para ayudar en la campaña sin perjudicar la producción. En 1961, Fidel Castro dijo a los miembros de la CTC en la provincia de la Habana "el imperialismo hace planes de educación... para cumplirse, según dicen, en 10 años... que, desde luego, con seguridad que no lo van a cumplir... La Revolución Cubana va a demostrar que esa tarea se puede realizar en un año."

Cuarenta y cinco años después, en un país que gasta miles de millones para ocupar Iraq y Afganistán, las palabras de Fidel siguen vigentes. Mientras los distritos escolares de Usamérica tratan de cumplir los mandatos de la Ley No Child Left Behind sin disponer de presupuesto para ello, en Detroit la tasa de analfabetismo es del 47 por ciento. En un informe fechado 15 de diciembre, el Departamento de Educación señaló que "la Evaluación Nacional de Alfabetización de Adultos (NAAL) dada a conocer hoy por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (NCES), ha encontrado pocos cambios en la capacidad de los adultos para leer y entender oraciones y párrafos o para entender documentos como solicitudes de empleo". La Encuesta Nacional sobre la Alfabetización de Adultos encontró que entre el 21 por ciento y el 23 por ciento, o entre 40 y 44 millones de adultos usamericanos mayores de 16 años se encuentran en el estado más bajo de alfabetización; de ellos, 21 millones no saben leer.

Publicado originalmente en Workers World

<http://www.workers.org/2007/world/cuba-0111/>

Chelo Ramos es miembro de Rebelión (www.rebelion.org) y Tlaxcala (www.tlaxcala.es), la red de traductores por la diversidad lingüística. La URL de este artículo: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=44584>

LES NOSTRES ESCOLES



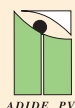
Alumnes i mestres del CP AIORA de València celebrant el final de curs (Juny 2006)

Fulls d'inspecció és una publicació de l'Associació d'Inspectors d'Educació del País Valencià

CONSELL DE REDACCIÓ: Carlos Rodríguez González (Coordinador), Santiago Estañán Vanacloig, Jesús Pellicer García, Valentín Velasco Laiseca.

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ: Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)

Fulls d'inspecció no s'identifica necessàriament amb els articles dels seus col·laboradors, ni els torna els originals no sol·licitats, ni hi manté correspondència.



fulls d'inspecció
associació d'inspectors d'educació del país valencià