

# Cal un canvi d'organització de la Secundària

Capgirem l'ESO és una agrupació formada per 21 centres i 133 professors, que treballen en diversos centres valencians, que en els últims tres anys ha mantingut una presència molt activa a través de documents, web, canal de Youtube –milers de visionats de les taules rodones organitzades– i d'altres xarxes socials, amb el propòsit de contribuir a la reflexió sobre el model organitzatiu de l'ensenyament secundari valencià.

El nostre pensament sobre la qüestió està present en els nostres canals de comunicació:



<https://sites.google.com/view/capgirem/inici>



<https://www.youtube.com/channel/UCLDGRO3g50YQG5mpKs2J3Xg/videos>



<https://twitter.com/CapgiremL?s=09>



[https://instagram.com/capgirem\\_leso](https://instagram.com/capgirem_leso)

Ens considerem, per tant, en l'obligació de participar en el debat que s'ha obert a propòsit de l'oposició d'un sector minoritari del professorat de secundària a la implantació del model d'àmbits en 1r d'ESO.

D'entrada, considerem que aquesta decisió de la Conselleria és només un mínim canvi en el camí imprescindible a una reestructuració molt més ampla de l'organització de la secundària per ajustar-la als objectius que legalment ha de complir. Però, abans d'entrar en arguments, cal que contextualitzem la discussió, partint d'unes poques evidències sobre el funcionament del sistema educatiu, en el nivell secundari, en l'actualitat.

**1.** El diari *El Mundo* publicava dades fetes públiques en març de 2019 i titulava: “**Sube el fracaso escolar por primera vez en una década: uno de cada cuatro jóvenes no termina la ESO**” (*El Mundo*, 27 de març de 2019). En correspondència amb les dades, el juliol passat, el president del Consejo Escolar del Estado, Enrique Roca, declarava en una entrevista al diari *El País*: “**El sistema funciona con los alumnos que van bien, pero se deja a una cuarta parte en el camino.**” (*El País*, 28 de juliol de 2020). I, tot seguit, proposava una sèrie de canvis en l'organització del sistema.

Completem la informació amb una dada: al País Valencià, el curs 2018-19, el **20'2% de l'alumnat va obtindre el títol d'ESO amb assignatures suspeses.**

**2.** Els diaris informaven en abril de 2020 sobre la baixa qualificació a Espanya. Així, *El Periódico* informava: “**Espanya és el país amb major taxa d'abandonament escolar de la UE. El 17,3% dels joves espanyols entre 18 i 24 anys no varen seguir formant-se després de finalitzar secundària en 2019.**” (*El Periódico*, 22 abril de 2020).

**3.** Abunden els estudis sobre els aprenentatges reals dels estudiants quan acaben el Batxillerat i arriben a la Universitat. Són els aprenentatges dels qui han tingut "èxit escolar". Citem, per exemple, l'estudi coordinat per Nicolás Martínez Valcárcel i Xosé Souto de les Universitats de Múrcia i València, respectivament, al llarg de 15 anys, titulat *La historia de España en los recuerdos escolares*, publicat a Nau Llibres, on es posa de manifest l'aprenentatge gens comprensiu, basat en la memòria superficial, i fàcilment oblidable, que es fa, en aquest cas, de la història.



I, sense fer massa estudis profunds, només cal veure els resultats de les proves d'accés a la Universitat per a les assignatures que exigeixen més comprensió explícita i menys possibilitat d'usar la memòria superficial com a únic recurs. Per exemple, el percentatge mitjà d'aprovat en Matemàtiques, en les proves del curs 2019, era del 43,62%.



**4.** El sociòleg i historiador Raimundo Cuesta Fernández va publicar un estudi fonamental per entendre el procés de construcció de la secundària en Espanya. Fàcil d'obtenir: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor, Barcelona 1997.

En l'estudi podem aprendre moltes coses. Però, entre elles, les que ens interessen són les que tenen a veure amb el fet que **la secundària es va crear amb intencions**

**selectives i elitistes**, per garantir que els fills –mascles– de la burgesia dominant a mitjan segle XIX mantingueren les seues posicions de poder també simbòlicament a través de les titulacions acadèmiques. La selecció d'assignatures (que partia del programa d'estudis jesuític per a la noblesa), la distribució del temps en classes de 60 minuts, el professor com a centre de l'aula o l'examen com a instrument d'avaluació tenien com a finalitat **promoure un aprenentatge gens significatiu, memorístic i rutinari** que només podien suportar els joves a qui es prometia heretar la posició social dels seus progenitors a canvi de sotmetre's al sistema.

Doncs bé, les dades exposades anteriorment, que dibuixen un panorama poc favorable en la secundària, concorden amb el fet que l'organització d'aquell sistema perdura fins avui. Però la crisi rau en el fet que han canviat dues coses fonamentals respecte al segle XIX: **la universalització de l'accés a la secundària i la democratització de l'accés a la informació a través de les noves tecnologies**. Ara estan obligats –atenció al concepte!– a estudiar, tots els i les joves i no només els clients inicials per a qui es va dissenyar el sistema. Ara, a més, la major part de la població pot obtenir informació a través de múltiples canals: no cal un professor que transmeta els coneixements. Només a YouTube, per posar un exemple, ja es troben vídeos explicatius sobre infinitat de temes, sense mediació del professorat.

Però el professorat que treballa en secundària s'ha socialitzat en aquest esquema organitzatiu, que tradueix el coneixement a assignatures i limita els temps d'ensenyament i aprenentatge a períodes curts.

De fet, històricament, el professorat ha construït la seua identitat professional, lligada al codi disciplinari de la seua assignatura. I és difícil per a molts professors i moltes professores pensar la seua actuació professional d'una manera diferent a com s'ha fet sempre. Una anècdota: en 1957, quan el falangisme es veia obligat a abandonar el Ministerio de Educación franquista i va arribar un nou ministre "desarrollista", es va promulgar el *Plan* de 1957. En aquest *Plan* es van introduir els períodes de classe d'una hora i quart. Es trencava la norma dels 60 minuts. Es proposava que 45

**CAL UN CANVI EN LA SECUNDÀRIA**

minuts es dedicaren a l'explicació del professorat, ja que es considerava que mantindre l'atenció més temps per part de l'alumnat era difícil. Els 30 minuts restants, es proposava que foren d'estudi individual de l'alumnat amb el llibre de text, per reforçar l'explicació. No obstant això, aquesta innovació horària no va quallar, atés que, segons declaracions del ministre, el professorat “estaba encadenado a una rutina de años”. L'actitud del professorat va respondre a la lògica del “passe gremial”, és a dir, s'acata però no s'acompleix.

Però, com déiem adés, els temps han canviat molt. Ja fa temps que canviaren. **I ens cal adaptar l'organització del sistema a les demandes actuals**, si no volem seguir creant fracàs escolar, o coneixement superficial, que s'oblida prompte, que es tradueix en sentiment de fracàs social, amb tot el que això comporta.

El filòsof Michael J. Sandel, en el seu assaig traduït al castellà com *La tirania del mèrito*, publicat en l'editorial Debate, demostra com una bona part de les actituds intolerants i anticientífiques que proliferen lligades al creixement de l'extrema dreta té a veure amb la desclassificació d'un sector important de la població a través del fracàs escolar en l'etapa obligatòria.



Pensem que, en l'actualitat, obliguem a estudiar a una quantitat important de joves, als quals, a les aules, els comuniquem que **no “valen”**, a través de les notes escolars. És aquesta una concepció adequada de l'ensenyament obligatori? I la resposta no pot ser tornar a fer de la secundària una etapa optativa, reservada a part de les classes mitjanes i altes perquè estaríem, descaradament, propiciant una societat de castes.

I així arribem al tema que té intranquil a una part del professorat de secundària: la introducció dels àmbits obligatòriament a partir del curs actual.

Hem vist que l'organització de la secundària necessita adaptar-se a les condicions d'universalitat d'accés al sistema i accés generalitzat a la informació.

Fins ara, la resposta dels governs de l'estat del benestar, ha estat crear **vies fàcils** per al sector d'alumnat menys adaptat a les exigències del sistema. S'han creat així, al llarg dels anys, programes *especials* per a alumnat que el sistema ha convertit en *especials*. Hem vist que aquests programes canalitzen l'alumnat, en general, cap a vies insegures del sistema i els condemna a posicions secundàries en l'àmbit acadèmic i/o laboral. Aquests programes, entre altres mesures, redueixen la quantitat de matèries tot instaurant àmbits que agrupen assignatures tradicionals, impartides per un sol docent. És per això que un sector del professorat associa el concepte àmbit als programes especials a què ens referíem. Cal dir que sovint aquestes mesures per atendre la diversitat han generat un efecte excloent entre l'alumnat. Són les anomenades inclusions excloents que cita Jose Manuel Escudero a [Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?](#) que podem trobar a la Revista Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado, 9 i que van en direcció contrària del dret a l'educació que defensa l'escola inclusiva en termes de democràcia, justícia i equitat.

**Però molts centres ja estem treballant amb organitzacions alternatives des de fa molts anys**, tot superant en ocasions els constrenyiments normatius. Un dels recursos legals per modificar l'organització històrica de la secundària és l'[ORDE 46/2011](#) que en 2011 va promulgar la Conselleria d'Educació, que permetia organitzar 1r i 2n ESO en àmbits, tot superant les assignatures. Alguns centres aprofitaren aquella ocasió per realitzar els canvis que explicarem en el pròxim apartat,

mentre que la majoria va seguir dins de l'organització habitual, i, en tot cas, usant els àmbits en algun grup *especial*, tot vorejant la legalitat, que obliga a dissenyar grups diversos.

### **Què busquen els centres que, abans del curs actual, s'han organitzat de forma alternativa per adaptar la secundària als objectius legals de l'etapa?**

**a)** Aconseguir **temps de treball més llargs**, que permeten realitzar activitats complexes, enfocades a la comprensió de tots i cada un dels i de les alumnes de la classe. Per exemple, en 55 minuts no es poden investigar conceptes complexos, buscar informació coherent, veure i analitzar una pel·lícula o un documental, realitzar activitats d'expressió oral, produir textos complexos, amb l'assessorament del professorat, etc.

**b)** Si s'aconsegueixen temps de treball llargs, es pot usar material divers, més enllà del llibre de text, pensat per a reforçar les explicacions del professorat, amb activitats pensades per ser desenvolupades de manera superficial i en poc de temps, principalment repetitives. Entre aquest material està el material informàtic. Per això, aquests centres van procurar dotar-se de recursos informàtics i connexions a la xarxa per tal que el material i els recursos d'estudi s'enriquen.

**c)** La integració d'assignatures, necessària per aconseguir temps llargs de treball, respon a la necessitat de presentar el coneixement sense empaquetar-lo dins els codis disciplinaris tradicionals. Per exemple, totes les prescripcions curriculars des dels anys 80 ençà, reiteren que les llengües i les matemàtiques són assignatures "instrumentals", instruments de comunicació. Tanmateix, la presentació dels seus continguts en assignatures separades, descontextualitzades, fa que, necessàriament, siguin presentades com un codi que s'ha aprendre, sense usar-lo. Per això, les assignatures lingüístiques s'han centrat en l'ensenyament de la gramàtica i les matemàtiques, deslligades dels problemes relacionats amb les ciències naturals o socials rellevants. Quan es lliguen les assignatures instrumentals a continguts conceptuals de les matèries no instrumentals, es dona sentit a l'aprenentatge de l'instrument. D'aquí, el fet que l'aprenentatge per projectes –aprendre per solucionar problemes tecnològics, biològics, socials, morals, etc.– siga la manera més adequada d'integrar coneixements, tal com es fa fora de l'institut, de manera natural. Fora de classe ens enfrontem a problemes tirant mà de recursos pertanyents a disciplines diverses. Pensem en les habilitats i coneixements que calen per circular amb un vehicle. Treballar en base a projectes –tradicció que ve del Renaixement– multiplica les possibilitats dels currículums prescrits per l'administració. Quan un grup de professors i professores i alumnes desenvolupa un projecte, aprèn per damunt de les possibilitats previstes pel legislador.

**d)** Integar assignatures tradicionals implica, necessàriament, que col·laboren, amb un finalitat comuna, professorat format en tradicions disciplinàries diverses. Pensem que la producció de coneixement punter es fa des de la col·laboració entre professionals de formacions diferents que aborden els problemes de manera complementària. **Seguir considerant que cada professor/a de secundària ha d'actuar desconnectat de la resta empobreix les possibilitats d'ensenyament i d'aprenentatge de l'alumnat. I el progrés professional del professorat.** Per això, els centres que busquen maneres alternatives d'organització, reserven temps efectiu per a la coordinació i la discussió del professorat. Els projectes que es desenvolupen en cada àmbit requereixen comunicació entre aquest, tant dels que col·laboren en una mateixa aula (dins l'àmbit) com dels que comparteixen un grup d'alumnes.

**e)** El temps llarg de treball també permet organitzar la classe de manera col·laborativa, fent que l'alumnat trobe sentit al treball en grup. Un dels efectes de l'organització tradicional ha estat l'in-



dividualisme i la competitivitat buida, fins al punt que molts centres segreguen l'alumnat en funció de les seues notes prèvies. I fan grups-aula "bons" i grups-aula "roïns". Al grup que s'organitza per àmbits es pot treballar individualment, quan convé, però també en parelles, en grups de quatre o en grup classe. A cada alumne/a, ben conegut/da pel professorat –en àmbits es redueix dràsticament la quantitat d'alumnes que atén cada professor– se li dona la feina que és capaç de fer, dins el desenvolupament de la mateixa activitat, tasca o projecte. I cada alumne/a jutja el treball propi i el dels seus companys i les seues companyes. El centre de la classe sol alternar entre el professorat que comparteix l'aula i el grup de treball o l'alumnat que realitza l'activitat. Normalment, l'estudiant ha de donar compte del seu treball no sols al professorat, sinó al públic extern que assisteix a les seues exposicions orals, obres de teatre, o estudia els treballs que ha produït.

Així, en la col·laboració continuada, s'entén la integració de l'alumnat divers i així se solucionen molts conflictes produïts per les relacions entre adolescents i s'aprenen instruments per a gestionar les emocions.

### Una crítica al document *No als àmbits*

La Conselleria va publicar una [RESOLUCIÓ el 29 de maig de 2020](#) fent obligatòria la implantació d'àmbits en 1r curs d'ESO. I això va significar una rèmora per a centres que ja estaven modificant l'organització tradicional, perquè anaven molt per davant dels canvis que la Conselleria proposava. Però també, en la majoria de centres, va somoure la "rutina de años", de què parlava el ministre franquista. D'aquests centres naix l'escrit que ens ocupa, que està fomentat per mitjans de comunicació poc entusiastes amb la construcció de societats més igualitàries.

Repassem els arguments que s'utilitzen a l'escrit *No als àmbits*:

- Es parla del "perill que comporta aquesta nova organització curricular" i de les "conseqüències nefastes d'aquest experiment". Però nosaltres considerem que el perill està en mantenir l'organització actual, donats els resultats que dècada rere dècada obté el sistema actual. Els centres que s'organitzen de maneres alternatives no treballen, evidentment, sense criteri, i aconseguen resultats molt més positius en els nivells on han pogut actuar. La racionalitat seria reorganitzar el sistema d'acord amb el que recomanen els centenars d'estudis a l'abast i comparar els resultats. El que està clar és que l'organització actual no funciona per a la majoria d'alumnat. Pregunten als seus fills.
- És evident que els resultats milloren quan hi ha una transició coherent entre primària i secundària. Reduir la quantitat d'assignatures en 1r ESO, no, necessàriament, de professors, afavoreix tot l'alumnat. Augmenta la seua autonomia i capacitat de planificació i organització, ja que el professorat disposa de temps per ensenyar aquesta capacitat, que no és innata. El model d'11 assignatures a 1r ESO, on cada docent no es comunica amb els altres, no permet incloure la planificació i l'organització de l'estudi com un contingut més. El temps que dona treballar en àmbits permet fer-ho de manera coherent.
- Es diu que el model d'àmbits ha estat una decisió presa al marge del professorat. Però s'obvia que totes les decisions de la Conselleria i del Ministeri es prenen d'aquesta manera. Totes. I, fins ara, no havíem observat una alerta com la que es produeix en aquests moments. Des de *Capgirem l'ESO* propugnem la necessitat que la veu del professorat estiga present en tots els processos de presa de decisions de l'administració educativa quan es tracten qüestions relatives a la pràctica docent, això és, quasi totes. Per això, cal que funcionen com a portaveus de la professió els col·legis professionals docents que, fins ara, no estan funcionant, encara que tenen les atribucions legals per a fer-ho.

- Es diu al document que als àmbits es produeix una desorganització dels continguts, que produeix aprenentatges dispersos, inconnexos, desestructurats i sense significat. Però el ben cert és que l'organització en àmbits, *per se*, és, simplement un element de l'organització. Els resultats d'aprenentatge depenen d'infinat de factors com la formació del professorat, la composició de l'aula, la col·laboració o l'individualisme de l'equip de docents, l'habilitat del professorat per dissenyar pràctiques, etc. Per tant, que, dins l'àmbit, igual que dins l'assignatura tradicional, es produeixen aprenentatges coherents, significatius i estructurats depen, entre d'altres factors, de l'habilitat del professorat. I si l'equip docent no troba la infraestructura que considera adequada per aconseguir l'èxit de tot el seu alumnat, ha de proposar i exigir solucions als equips directius i a la Conselleria. Però, de cap manera, mantenir l'*estatus quo*, que no funciona, com a solució.
- S'afirma al document que **“el professorat encarregat d'impartir un àmbit sols és especialista d'una de les tres matèries que el configuren i no disposa dels instruments didàctics que haurien de permetre-li orientar i guiar l'alumnat en les matèries que li són alienes”**.

En primer lloc, caldria aclarir que tot el professorat ha passat, en el seu moment, per la secundària obligatòria i el Batxillerat, en principi, de manera exitosa. Per tant, no es pot dir de cap docent que siga alié a una assignatura. La va estudiar i aprovar en el seu moment. No sabem si tractar com alienes les assignatures diferents a l'estricta especialitat aprovada en oposició és un reconeixement implícit del fracàs de l'organització actual, on els estudiants, en general, estudien per aprovar i no per a comprendre.

Però, deixant de banda suposicions malicioses, cal reconèixer que els equips directius, en molts centres, no han disposat dels recursos, no han pogut o no han sabut organitzar àmbits amb codocència. Els que sí que ho han fet, evidentment, faciliten a l'alumnat experiències riques intel·lectualment que els aporta la col·laboració entre professorat d'especialitats diferents. Per tant, ací, el que cal, és **exigir a la Conselleria, els mitjans per tal que la col·laboració entre tot l'equip educatiu del curs i els codocents a les aules, siga una realitat generalitzada.**

Per altra banda, els desdoblaments, no són alternativa a l'organització en àmbits, ja que, amb codocència, es poden fer desdoblaments quan convé, a més que permet portar a cap altres formes diferents d'organització coherent de l'aula.

- S'afirma que a l'àmbit es produeix una **“disminució del nivell d'exigència”** que afecta a **“l'alumnat més desafavorit socioeconòmicament”**. I no és cert, segons l'experiència dels centres que treballen des de fa temps amb organitzacions alternatives. Un àmbit ben organitzat multiplica les possibilitats d'aprenentatge de tot l'alumnat. Tot. És més, augmenta dràsticament el nivell d'exigència per a tots: alumnat i professorat. Les tasques d'aprenentatge que s'hi produeixen amb el simple allargament del temps i la col·laboració del professorat adquireixen una riquesa i profunditat que no es poden adquirir en les assignatures tradicionals. Tot l'alumnat té capacitats a desenvolupar –així ho contempla l'art. 27.2 de la Constitució espanyola– i és obligació del professorat fer-ho.
- Efectivament, tal com s'afirma a l'escrit, **“no hi ha metodologies miraculoses”** que es puguen imposar com a úniques. Per això mateix, i com a conseqüència lògica, convé preparar l'organització del sistema perquè hi càpiga l'ús del màxim de metodologies possibles. Donar més temps de treball, a través dels àmbits, ens permet usar les metodologies enfocades a la comprensió i la memòria significativa, que necessiten temps llargs de treball. En aquests períodes, evident-

ment, també caben metodologies més basades en el paper passiu de l'alumnat.

- S'afirma que **“no s'ha realitzat una reflexió seriosa i crítica a partir del coneixement i l'experiència del professorat, ni tampoc una avaluació profunda sobre si els programes ja existents d'agrupament per àmbits (PMAR, PR4, FPB) es poden estendre obligatòriament, de manera generalitzada a la resta de grups”**, entenem que en 1r i 2n d'ESO.

Aquesta afirmació obvia que ja en molts centres de secundària s'aplica de manera informal i oculta la segregació de l'alumnat segons capacitats, a través de la creació de grups especials en 1r i 2n d'ESO, en els quals, de vegades, es treballa per àmbits, de manera que l'alumnat que s'hi integra –moltes vegades, sense el coneixement de família– queda desclassificat d'entrada i condemnat a vies insegures. Aquest alumnat nodreix una bona part d'aquell 25% que no obté el títol d'ESO, o abandona prematurament els estudis postobligatoris.

No es poden ampliar les vies “especials” tot segregant alumnat, que en moltes ocasions, és l'alumnat “més desafavorit socioeconòmicament”. Pel contrari, cal reduir-les o eliminar-les, segons el nostre punt de vista. També de 3r i 4t d'ESO, on s'hauria de canviar l'organització i la concepció del currículum, així com el sentit de l'avaluació, perquè aquests cursos no suposaren un filtre, tal com es produeix en l'actualitat, i s'enfocaren també a la comprensió.

- Diu el document que **“les anomenades competències clau es poden treballar des de cada una de les assignatures sense cap problema. No existeix cap necessitat de fer experiments nous mesclant les assignatures”**. Recordem que les anomenades competències clau (comunicació lingüística, competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia, competència digital, aprendre a aprendre, competències socials i cíviques, sentit d'iniciativa i esperit emprenedor i consciència i expressions culturals), que ningú sap molt bé com definir, però que amplien la idea dels continguts com a merament factuais o conceptuals, no es poden treballar coherentment des de les assignatures, i més quan no hi ha establerts mecanismes de comunicació i treball conjunt del professorat de les 11 assignatures. El concepte de competència supera la idea d'assignatura. Per exemple, l'ensenyament de la competència digital no és competència exclusiva de l'assignatura (optativa) d'Informàtica. Ni la competència matemàtica o científica és pròpia de les assignatures de Matemàtiques o Biologia i Geologia.

L'àmbit té múltiples avantatges respecte a l'assignatura per ensenyar aquestes competències, ja que posa en relació coneixements diversos i forneix l'equip de docents de temps per a treballar-les. A més a més, permet donar coherència a la competència. Els i les aprenents adquireixen millor, per exemple, la competència digital si usen instruments informàtics per estudiar Història o Biologia, o qualsevol altra matèria. O aprenen millor determinats conceptes matemàtics si els utilitzen per construir elements o resoldre problemes reals.

Per altra banda, l'organització en àmbits no són *experiments* descontextualitzats, sinó que, a Espanya, múltiples centres públics, privats i concertats s'organitzen d'aquesta manera des de fa anys i poden oferir la seua experiència a la resta. Per no recular fins a l'època de l'esplendor pedagògic republicà.

- Finalment, en la conclusió, el document diu que **“l'avaluació de l'àmbit pot donar una imatge enganyosa de les necessitats i del progrés de l'alumnat. Es pot aprovar l'àmbit, però això no impedeix que l'alumnat no sàpiga allò fonamental d'una o més assignatures. Temem que la finalitat principal és l'emascament del fracàs es-**

colar”. Però és que, amb la concepció actual de l’avaluació, que s’expressa a través de notes, la mateixa crítica es pot fer a les assignatures. L’avaluació en les assignatures a través de notes, basades principalment en exàmens, emmascara la comprensió dels conceptes, les habilitats i les competències adquirides per l’alumnat. Ho demostren les dades donades al començament. I l’experiència escolar dels lectors d’aquest document. El fracàs escolar és un fracàs del sistema. I aquest fracàs no es pot amagar. **Cal canviar l’organització de la secundària perquè tot l’alumnat trobe sentit al seu treball escolar.**

### **Crítiques a la gestió de la implantació obligatòria dels àmbits**

S’han fet obligatoris els àmbits però no s’ha completat aquesta disposició amb l’obligatorietat de la col·laboració entre el professorat d’especialitats diferents dins de la mateixa aula. Sí que s’ha disposat l’obligatorietat de la coordinació entre el professorat dels àmbits.

L’administració, com és habitual, ha deixat a cada equip directiu la decisió sobre si primar codocència o desdoblaments, on usar les hores del PAM, etc. De fet, seguint la tradició, alguns equips directius han descarregat l’organització dels àmbits en els equips de docents que, sense recursos, han hagut d’organitzar-se com millor han pogut i sabut. Depenent, per tant, de l’actitud de cada equip directiu, l’experiència ha pres un camí o altre.

Considerem que ha calgut direcció des de l’administració, que s’ha desentès de la posada en pràctica de les prescripcions realitzades a través de la RESOLUCIÓ de 29 de maig. Diguem-ne que ha estat una interpretació esbiaixada de l’anomenada autonomia escolar.

Podeu seguir experiències de diferents centres i de professorat molt divers que experimenten modes d’organització alternatius en el canal de *YouTube* i en el web *Capgirem l’ESO*.

Estem disposats i disposades a ampliar aquests arguments, si ho creuen necessari, quan i on vostès demanden.