

Memòria d'observacions Job Shadowing “Liceo Monti”

Chieri, Octubre 2022

María Cristina Furió Rubio

Índex

I. Horari d'observacions	3
I.2 Registre d'observacions de les classes	4
II. Descripció del centre acollidor (estudis, funcionament del centre, alumnat)	7
II.1 Organització i funcionament del centre	7
II. 2 Direcció del centre i organigrama	7
III. Anàlisi comparatiu i reflexió dels aspectes més rellevants del funcionament i organització dels centres.	8
IV. Reflexions sobre l'activitat docent: anàlisi (auto-)crítica i possibles punts de millora	10
	11

I. Horari d'observacions

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8.00 - 9.00		4A ling. Español (avec Riccardo Cagliari)	2A ling. Histoire en italien (avec Giuliana Candida)		Treball personal: Memoria de treball Visita guiada: La Reggia di Veneria
9.00 - 10.00	Réunion avec Giuliana Cànida: Histoire ESABAC	2C ling. Histoire en italien (avec Giuliana Candida)			
10.10 - 11.05	Réunion avec Giuliana Cànida: Histoire ESABAC	Réunion avec Mila Alberto: Histoire ESABAC	4A ling. Histoire Esabac (avec Giuliana Candida)	5C ling. Español (avec Gianna Giovannetti)	
11.05 - 12.00	Réunion avec Giuliana Cànida: Histoire ESABAC	4D ling. Histoire en italien (avec Mila Alberto)	4B ling. Histoire Esabac (avec Giuliana Candida)	5C ling. Español (avec Gianna Giovannetti)	
12.10 - 13.05	5B ling. Histoire Esabac (avec Mila Alberto)	3A ling. Histoire Esabac (avec Mila Alberto)	5E ling. Español (avec Riccardo Cagliari)		
13.05 - 14.00	2C ling. Histoire en italien (avec Giuliana Candida)		3A ling. Histoire Esabac (avec Mila Alberto)		
14.30 - 15.20				4B ling. Histoire Esabac (avec Giuliana Candida)	
15.20 - 16.10				5B ling. Histoire Esabac (avec Mila Alberto)	Visita città di Rivoli i Stupinnigi

I.2 Registre d'observacions de les classes

	Histoire de France ESABAC	Historia d'Italia
Giuliana Cànida	<p>Punts forts:</p> <p>Domina la matèria</p> <p>Recursos pedagògics adequats i útils per l'ensenyament i l'aprenentatge</p> <p>Adaptació al nivell de llengua de l'alumnat en funció del curs</p> <p>Ús de la metodologia de treball per parelles en la resolució d'exercicis concrets de metodologia: comentari de documents.</p> <p>Punts febles:</p> <p>Metodologia magistral</p> <p>Comunicació repetitiva, poc engrescadora</p> <p>Dificultats i poc domini de la metodologia francesa</p>	<p>Punts forts: Comunicació fàcil, to de veu pausat i clar.</p> <p>Punts febles: abús metodologia magistral, comunicació poc engrescadora.</p> <p>No hi ha gaire participació de l'alumnat.</p>
Mila Alberto:	<p>Punts forts:</p> <p>Domina la matèria</p> <p>Recursos pedagògics adequats i útils per l'ensenyament i l'aprenentatge, certificats per l'alumnat</p> <p>Adaptació al nivell de llengua de l'alumnat en funció del curs</p> <p>Punts febles:</p> <p>Dificultats i poc domini de la metodologia francesa: fa molt ús del dictat per transmetre els coneixements, fins i tot, metodològics.</p> <p>Metodologia tradicional, magistral.</p>	<p>Punts forts: Domina la matèria, de tal forma que les seues explicacions són molt interessants.</p> <p>Es nota un gaudi de la professora darrere de les explicacions.</p> <p>Punts febles:</p> <p>abús de la metodologia magistral, molt tradicional. ALumnat passiu, com a molt, es limita a respondre les preguntes que puntualment, realitza la professora. Preguntes i dubtes exposats oralment per l'alumnat.</p>

	Lengua, cultura e Historia de España
Ricardo Caglieri	<p>Punts forts:</p> <p>Domini excel·lent de la llengua espanyola, incloent-hi, accent, pronunciació, vocabulari, registre. Domini excel·lent de la matèria de literatura i cultura espanyoles. Ús de recursos alternatius i actuals, diversos: pel·lícules, articles, youtubers. Això engresca l'alumnat i fa més entretinguda la classe. Metodologia magistral però, participativa: l'alumne se sent interpel·lat constantment i gosa a participar oralment. Les hores estan divides en classes magistrals i conversació. Aquestes s'aprofiten per treballar únicament l'expressió oral. Una auxiliar de conversa ajuda al professorat durant aquestes hores.</p> <p>Punts dèbils:</p> <p>El professor és el protagonista de les classes a nivell comunicació, parla, explicacions. Massa confiança amb l'alumnat, amb el qual utilitza expressions potser, d'un registre a vegades inapropiat.</p>
Gianna Giovannetti	<p>Punts forts:</p> <p>Domini excel·lent de la llengua espanyola, incloent-hi, accent, pronunciació, vocabulari, registre. Ús de recursos alternatius i actuals, diversos: pel·lícules, llibres de texts, La professora no es limita a complir amb el currículum de literatura (fins 1945-70), sinó que inclou autor/es actuals contemporanis. Perspectiva de gènere en la literatura i cultura espanyoles- Esmenta pluridisciplinar: història, literatura, cultura i llengua van unides. La contextualització ajuda a comprendre la cultura. Visió holística de la matèria "d'espanyol". No es limita a ensenyar la llengua. Això engresca l'alumnat i fa més entretinguda la classe. Metodologia magistral però, participativa: l'alumne se sent interpel·lat constantment i gosa a participar oralment. Les hores estan divides en classes magistrals i conversació. Aquestes s'aprofiten per treballar únicament l'expressió oral. Una auxiliar de conversa ajuda al professorat durant aquestes hores.</p>

II. Descripció del centre acollidor (estudis, funcionament del centre, alumnat)

II.1 Organització i funcionament del centre

Al igual que l'Institut Bellera, el centre ensenya totes les modalitats de batxillerat, exceptuant la modalitat artística.

Es tracta de l'únic centre de batxillerat regional, per la qual cosa, acull a alumnat procedent de diverses parts de la regió, convertint-se en un pol d'atracció per alumnat procedent d'una entitat territorial major que la del bellera. Això impacta de manera diferent en les seues dimensions:

Taula 1: Comparació de l'organització i dimensions dels centres

	Bellera	Liceo Monti
Nombre d' alumnat	850	1100
Claustre	60-65	105
Modalitats	CT-HS-AE-AP	CT-H-L-S-SH
Programes especials de batxillerat	BATXIBAC	ESABAC Batx. Alemany
Llengües ensenyades al centre	Català (vehicular) Castellà (LV1) Anglès (LV1) Francès (LV2-LV1)	Italià (vehicular) Anglès (LV1) Espanyol (LV2) Francès (LV1-LV2) Alemany

Font: Elaboració pròpia a partir de dades transmises al llarg de les reunions mantingudes amb el professorat del centre.

II. 2 Direcció del centre i organigrama

A diferència dels centres educatius catalans-espanyols, l'equip directiu no està format ni ha estat escollit entre els membres del centre. El director ("presidente") ha estat designat després de guanyar un concurs-oposició. Ha d'ocupar el càrrec per tres anys, renovables. El director del centre Monti porta deu anys en el mateix càrrec.

El "vicàrio", o cap d'estudis, és un professor del centre al que li pertocquen feines d'organització i coordinació.

Resulta curiós com el govern del centre és possible gràcies a un desplegament de conserges que es troben repartits per tot l'institut, de dimensions molt considerables. Potser hi ha quatre conserges per pis (hi ha 3), més dos o tres a l'entrada per acollir a l'alumnat i el

professorat. Aquests conserges porten els horaris del professorat, el professorat substituït, l'organització de matèries i aules, a banda dels grups d'aula. Per últim, el personal conserge també és dedica a feines de manteniment i neteja del centre. Aquesta qüestió resulta molt curiosa i ens portarà a fer una reflexió pel que fa al funcionament del centre que realitzarem en apartats posteriors.

A banda, es troba el personal tècnic d'informàtica, tres persones per tot el centre, que només es dedica a realitzar aquesta feina.

III. Anàlisi comparatiu i reflexió dels aspectes més rellevants del funcionament i organització dels centres.

III.1 Relació i tracte entre equip directiu i professorat

La relació és força formal, burocràtica. La gestió dels recursos humans es realitza de forma externa, com si fora una empresa privada. Els efectes produïts són diversos: d'una banda, la distància implica respecte, formalitat, legitimació de l'autoritat per imposició. D'altra banda, però, per aquests motius, l'autoritat vertical s'obre pas a través de la imposició si la direcció no cura o treballa la relació amb el professorat. D'aquesta manera, la legitimitat no es produeix de facto, arran de la conformitat amb les actuacions o el recolzament i suport del professorat. D'aquesta manera, no existeix un lideratge motivador i cohesionant del claustre, la qual cosa pot portar a problemes de comunicació o altres conflictes que dificulten la gestió del centre i la permanència del professorat.

És precisament aquest tipus de lideratge, no agressiu, ni impositiu, ni que fomenti la competència entre els membres del claustre per l'atenció o consideració del personal liderat, sinó horitzontal, practicat a través de la cura, l'acompanyament de qui ha de ser liderat, la comunicació i el suport a través de la confiança, és a dir, un lideratge fonamentat en un model feminista de lideratge i no en un model androcèntric-patriarcal i capitalista, aquell que sembla obrir-se camí en la gestió dels recursos humans en la societat del segle XXI.

III.2 Organització del centre

A l'Institut Celestí Bellera, hi ha dues conserges per a tot el centre. Les seues funcions són molt nombroses però molt importants per la gestió i de l'alumnat i del professorat. Això genera disfuncions derivades de la saturació i de la impossibilitat de gestionar-ho tot i bé al mateix temps.

A l'Institut de Chieri, podem comptar de dos a tres conserges per ala o zona del centre, a banda del personal de control i del personal de neteja. Aquest gran nombre de personal organitzador realitzant les mateixes funcions permet una distribució molt més òptima de la càrrega de feina, un tracte molt més personalitzat i la seua protecció envers els riscos de problemes psicosocials en el personal derivats de l'estrès laboral a banda, d'un rendiment molt millor de tothom en el desenvolupament de les seues funcions.

III.3. Currículum i organització dels estudis de formació de batxillerat

El Batxillerat a Itàlia es distribueix en quatre cursos, els darrers quatre cursos d'educació secundària no obligatòria. Això comporta moltes implicacions:

1- L'alumnat acaba la fase obligatòria abans que a Espanya, la qual cosa, l'alumnat que prefereix continuar altres estudis de tipus tècnics o de formació professional, o directament, vol deixar d'estudiar, ho pot fer aviat. Això evita per l'alumnat, una situació de frustració i conflicte que es trasllada a la resta del grup, al professorat i inclòs, a les famílies.

2- Existeix una homogeneïtat major entre l'alumnat que decideix realitzar estudis de batxillerat, la qual cosa permet de mantenir un nivell d'exigència i de perfeccionament dels estudis més alt.

3- La distribució dels coneixements en quatre anys permet incorporar no només més coneixements sinó de treballar-los amb més profunditat.

III. 4 Les relacions interdisciplinàries

De la mateixa manera que a l'Institut Celestí Bellera, el professorat es relaciona més i millor amb el personal del seu mateix departament. Això garanteix la realització d'activitats conjuntes, petits projectes de treball entre grups-classe o inclòs, la utilització de materials especials. Si més no, això comporta a la vegada que la interdisciplinarietat siga un aspecte a potenciar molt més. La realització de projectes entre professorat i àmbits diversos representa doncs un aspecte a potenciar que sense dubte, millora la comprensió i un aprenentatge molt més holístic en l'alumnat.

III. 5 Relació professorat-alumnat

L'autoritat vertical que existeix entre l'equip directiu i el claustre es retroba entre l'alumnat i l'equip docent. La distància de tracte s'imposa: el professorat no té un coneixement personalitzat i individualitzat del seu alumnat discent.

Com a alumna del sistema educatiu francès, en un altre moment, això no m'hauria sorprès de cap manera. Ho hauria vist normal i inclòs positiu a l'hora de garantir el respecte i la neutralitat en les avaluacions i qualificacions de l'alumnat. Si més no, després de gairebé cinc anys en actiu com a docent en el sistema educatiu espanyol, considere que aquesta distància no és sempre positiva, per vàries raons:

D'una banda, l'existència d'una relació estreta permet el coneixement personalitzat i individualitzat de l'alumnat-discent. Aquesta proximitat implica que la persona docent no només és conscient de les necessitats educatives de l'alumnat sinó que té informació sobre l'entorn del mateix. Això representa un element cabdal a l'hora de provocar els aprenentatges, a l'hora de garantir les condicions d'aprenentatges, els recursos i instruments, inclòs, les metodologies més ajustades a les condicions vitals i entorn de l'alumnat. La problemàtica essencial és la següent: com es pot fer que l'alumnat aprenga si no es coneix l'alumnat?

D'altra banda, l'alumnat no és només un número, un objecte pacient que espera en la seua cadira a que el professorat li ensenye la informació a aprendre. L'alumnat és un subjecte amb un caràcter i una personalitat única, amb intel·ligències múltiples, amb diverses capacitats i dificultats, amb uns interessos i gustos molt concrets. Això comporta que les

activitats docents han de ser plantejades des de la reciprocitat: l'alumnat és a la vegada docent i el docent és a la vegada discent, ja que un i altre es retroalimenten en el procés d'ensenyament-aprenentatge, atès que tots dos elements estan en continu aprenentatge i creixement. A més, aquestes estratègies han de ser necessàriament plantejades des de la flexibilitat i l'obertura: donar la capacitat d'elecció a l'alumnat és un element clau no només per considerar-se protagonista del seu procés d'aprenentatge, sinó per fomentar-lo i assegurar-lo. Escollir què i com l'alumnat apren és clau per garantir la voluntat i la motivació que dona peu a l'aprenentatge: l'aprenentatge s'escull no s'imposa.

IV. Reflexions sobre l'activitat docent: anàlisi (auto-)crítica i possibles punts de millora

Un aspecte que ha cridat molt la meua atenció és sense dubte, la qualitat i profunditat dels ensenyaments-aprenentatges, en totes les matèries. Es materials emprats, els coneixements transmesos, els debats i discussions a classe i les intervencions de l'alumnat, manifesten un nivell d'exigència, d'aprofundiment, de dificultat que a cada vegada més està absent del currículum educatiu espanyol.

És cert que aquest aprofundiment i dificultat es du a terme mitjançant una metodologia molt tradicional: classes magistrals on l'alumnat és un element passiu. Si més no, la costum permet que aquest alumnat no es plantege la possibilitat d'aprendre altrament, ni tan se vol manifesta a través de la seua conducta, la disconformitat amb la metodologia vigent. La correcció conductual, la dificultat dels aprenentatges i la metodologia tradicional semblen anar de la mà.

És possible que en el sistema educatiu espanyol, la voluntat d'innovar fins a una metodologia més competencial i activa ens haja distanciat sobremanera de la base de l'aprenentatge: els coneixements? Caldria doncs tornar la vista enrere i qüestionar-nos sobre els efectes col·laterals de les transformacions que hem implementat en els darrers anys?

No caldria fer-se aquesta reflexió, però, si no forem conscients de les externalitats correlatives que han tingut lloc pel que fa al grau de preparació acadèmica de l'alumnat o la seua maduresa amb la qual arriba al final dels seus estudis de batxillerat. Manifestament, l'alumnat arriba a cada vegada més amb més coneixements, amb una base menys sòlida i profunda i amb un grau d'infantilització major.

Paral·lelament, caldria preguntar-se: hem aconseguit fomentar alumnes autònoms, líder/eses del seu aprenentatge, amb iniciativa i criteri a l'hora de seleccionar les fonts de coneixements, participar en discussions i debats? Hem aconseguit que les darreres generacions egressades siguin generacions competents?

Si la resposta es planteja en mode dubitatiu és possible que calga una reflexió col·lectiva des de l'àmbit en el qual es duen a terme de veritat les transformacions educatives: en els

centres educatius, des de les aules. Potser la solució a curt termini estiga encaminada a portar la vista enrere i trobar un punt d'equilibri entre els coneixements teòrics traslladats, la dificultat i profunditat dels saber teòrics, ètics i pràctics, i sobretot, l'exigència pel que fa als criteris d'avaluació i d'assoliment dels aprenentatges.

Un altre element que crida l'atenció és la desatenció dels valors i principis de la coeducació. La incorporació de la perspectiva de gènere per eliminar els currículums ocults del sistema educatiu, la incorporació dels sabers femenins en el currículum, el treball en la prevenció de les violències patriarcals, o és absent o està lligat a la voluntat individual de la persona docent. Aquesta situació la trobem en el sistema educatiu espanyol: fer dependre la coeducació de la motivació, interès o consciència del professorat. Si més no, gràcies a la Llei 3/2007 de 22 de Desembre, que estableix l'observança de la Igualtat entre homes i dones, o la Llei 1/2004 de 9 de Gener sobre la prevenció de les violències de Gènere, o sobretot, la nova Llei LOMLOE d'educació, estableix que la perspectiva de gènere ha de estar integrada de manera transversal en l'educació i per tant, el sistema espanyol ha posat els recursos i instruments necessaris perquè es respecte i s'aplique. En això, considere, sobretot a Catalunya, que s'està fent bona feina, tot i que queda molt camí per recórrer.

En definitiva, l'estança a Chieri ha estat molt productiva per ser molt més conscient dels atributs i inconvenients del sistema educatiu espanyol, per veure i comprovar altres maneres de fer i ensenyar i fins i tot, per poder establir lligams pedagògics i docents amb altres docents d'altres sistemes educatius, fomentant no només la pertinença a una mateixa cultura i identitat europea sinó també, per viure noves experiències i créixer com a persona.