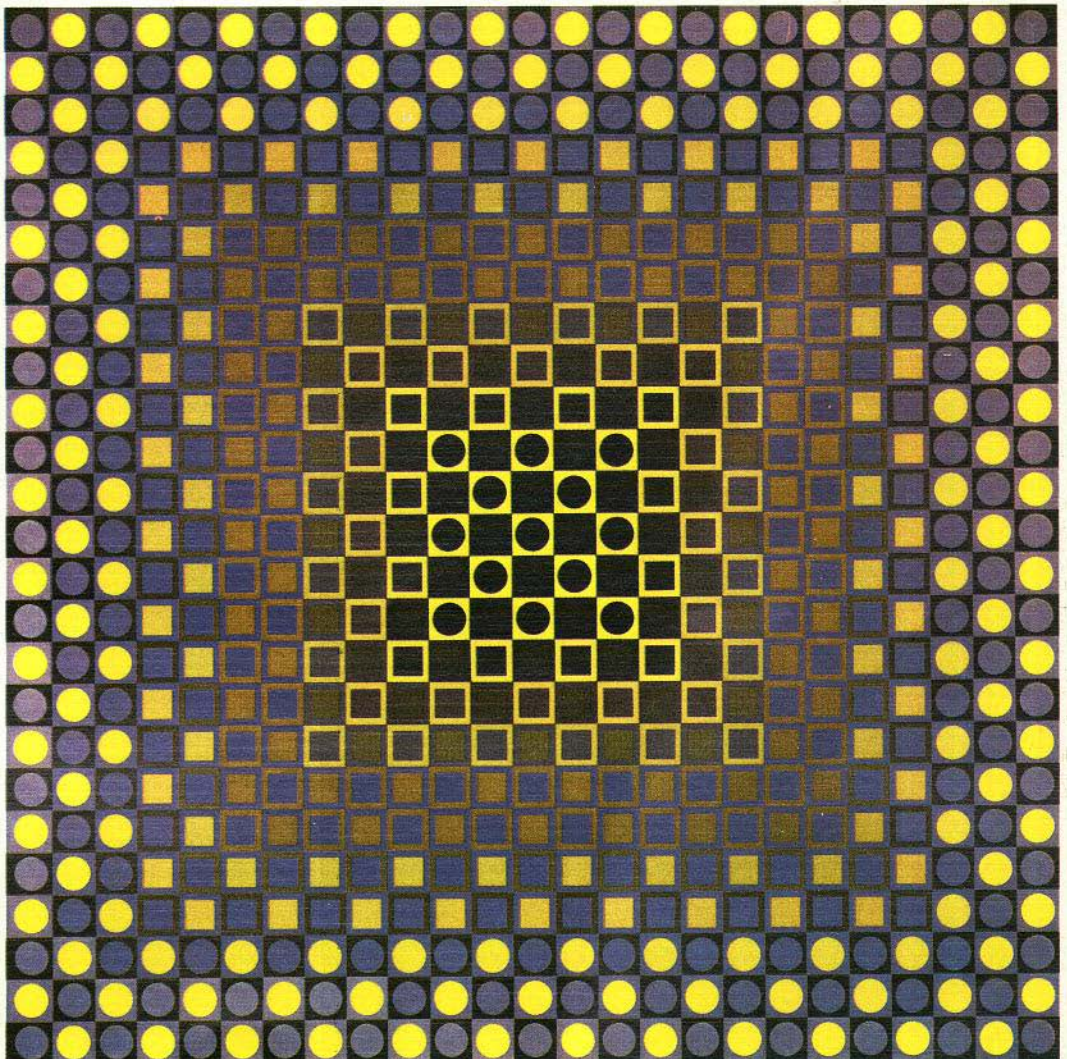


PERSPECTIVA ESCOLAR 123

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1988

El projecte educatiu



ÍNDEX

<i>La constitució dels consells municipals</i>	1
--	---

EL PROJECTE EDUCATIU

1. <i>Reforma, Currículum i Projecte educatiu</i> , per Pia Vilarrubias	2
2. <i>Pràctica docent, organització escolar i canvi educatiu</i> , per Joaquim Gairín	5
3. <i>El Projecte educatiu</i> , per Pere Darder	10
4. <i>El paper de l'Administració educativa en l'elaboració i desenvolupament dels projectes educatius dels centres públics</i> , per Serafi Antúnez	16
5. <i>Com s'ha elaborat el Projecte educatiu al Col·legi Públic de Pràctiques núm. 1 Lleida</i> , pel Seminari d'Organització escolar C.P. de Pràctiques núm. 1 Lleida	21

ESCOLA

Experiències escolars

<i>Els nois i les noies com a il·lustradors</i> , per Núria Ferrer i Ginés	27
<i>Eleccions i escola</i> , pels Mestres de cicle mitjà E.P. Caritat Serinyana. Cadaqués, i Xavier García Vela	33

Sortides

<i>Coneguem els parcs del districte</i> , pel Centre Pedagògic i de Recursos d'Horta-Guinardó	35
---	----

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

<i>Extracte de la Memòria de la Federació de MRP de Catalunya 1986/87</i>	41
---	----

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>El Projecte de Reforma del Sistema educatiu</i> , per Pere Solà i Montserrat	45
<i>La funció docent i la seva repercussió professional</i> , per Antoni Roch i Rosell	49

Bibliografia

<i>Novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	56
--	----

Per als nois i noies

<i>Babar, un bon ciutadà amb cara d'elefant</i> , per Jaume Cela	58
<i>Una nova manera d'escriure contes</i> , per Montse Reguant	60

Bibliografia infantil

<i>Pel broc petit</i>	62
-----------------------	----

Pel broc petit

<i>Normalització lingüística</i> , per Mireia Puig	64
--	----

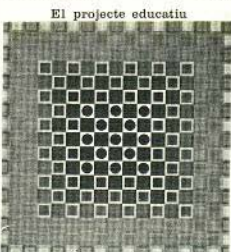
Les fotos de joguines del monogràfic han estat extretes de: J. Corredor-Matheos, *La joguina a Catalunya*, Ed. 62, Barcelona 1981

Il·lustració coberta: Vasarely

PERSPECTIVA ESCOLAR 123

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1985



El projecte educatiu

Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias.

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.540 ptes. —P.V.P. 410 ptes.

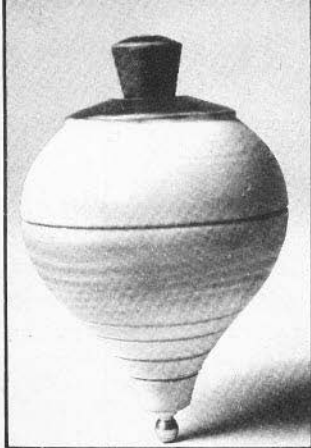
CONSTITUCIÓ DELS CONSELLS ESCOLARS MUNICIPALS

L'anunci fet a les primeres jornades de mestres municipals de Barcelona que —tal com estableix el Decret 404/1987 de 22 de desembre, regulador de les bases generals d'organització i de funcionament dels consells escolars municipals— molt aviat es constituirà el Consell Escolar de la ciutat, ens torna a fer pensar en la urgència d'acabar de teixir una xarxa de participació social, en les qüestions d'ensenyament, de tots els sectors afectats i en tots els àmbits territorials concrets.

Volem manifestar un altre cop aquest desig i necessitat, perquè creiem que en l'actual període marcat pel Projecte de Reforma del Sistema Educatiu és indispensable disposar d'aquests instruments de participació emparats per la llei i posar tots els mitjans necessaris al seu abast per evitar que tot es quedi en paraules.

El municipi, en efecte, constitueix l'àmbit territorial més pròxim a cada escola concreta i, per tant, el que pot palpar més de prop la seva situació real (sovint en uns nivells tan elementals com la falta de calefacció o de sortida d'emergència o el nombre d'alumnes per aula). I, tal com recorda la Llei 25/1985 dels consells escolars, com més a prop se senten les necessitats a satisfer, més efectiva resulta la participació.

Confiem, doncs, que l'articulació efectiva d'aquests tres graus de representativitat constituïts pels Consells Escolar de Catalunya, els consells escolars territorials i els consells escolars municipals, faci avançar realment cap a una democràcia més directa, no només del vot del ciutadà cada quatre anys, sinó en el sentit d'una gestió social autèntica.



REFORMA, CURRÍCULUM I PROJECTE EDUCATIU

Pia Vilarrubias

La Reforma, el Currículum i el Projecte Educatiu són propostes que es fan a l'escola des de diferents àmbits de l'Administració amb la finalitat de promoure les innovacions necessàries per arribar a concretar, en la realitat, les intencions educatives explícites en el marc legal.

Encara que en termes molt generals, intentarem situar aquests projectes per tal de veure

quina relació hi ha entre ells i com se situen l'un respecte a l'altre.

La Reforma és una proposta oficial que el Ministeri d'Educació i Ciència presenta a la comunitat escolar i al conjunt de la societat per a l'Educació Infantil, la Primària, la Secundària i la Professional. Els criteris i definicions han estat especificats en un document per difondre'ls i perquè siguin la base del debat proposat.

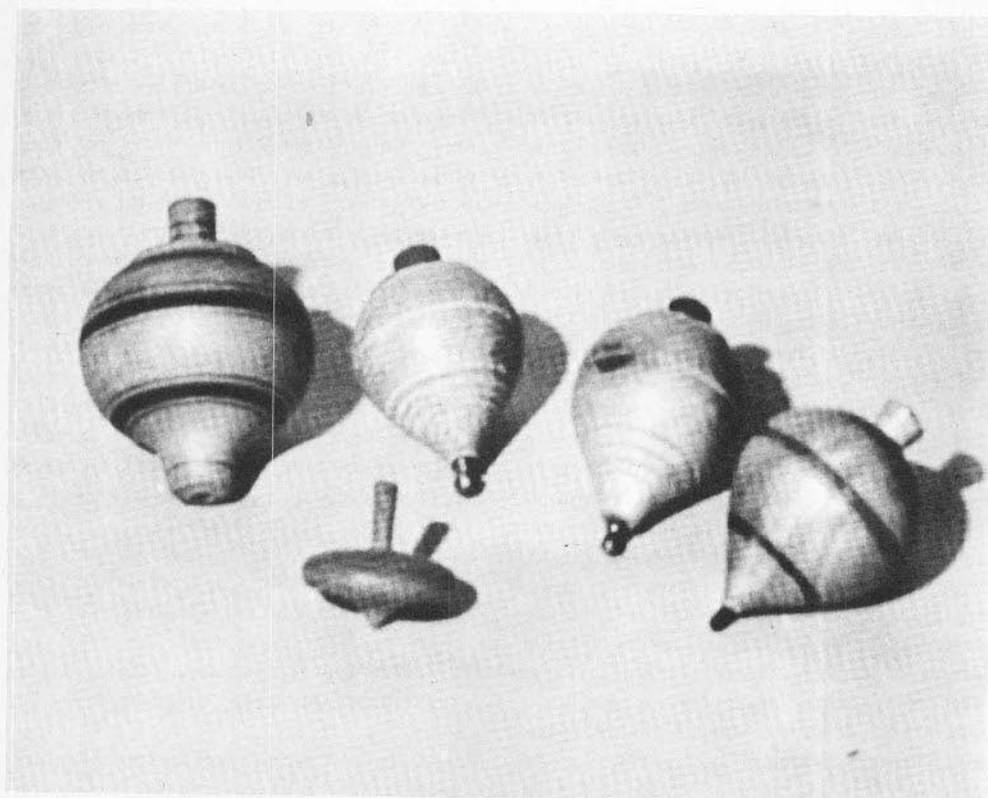
La Reforma abasta la totalitat del sistema educatiu i tracta temes com la Formació Inicial, l'estructuració del sistema, el Currículum, formes d'organització de centres, etc.. El projecte de la Reforma és més ampli que el del Currículum tot i que n'és un dels pilars fonamentals.

El Currículum és elaborat per l'Administració autonòmica (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya) i constitueix un conjunt d'intencions i un pla d'acció per a fer possible, a la pràctica i de manera progressiva, la implantació de les intencions educatives prescrites en el marc legal. Pretén ser una guia tant per als encarregats de portar-lo a terme com per als encarregats de desenvolupar el Currículum.

Aquest Currículum s'estructura en tres nivells de concreció:

El primer tracta d'objectius generals de cicle, d'objectius generals d'àrea, de blocs de continguts i d'objectius terminals. És prescriptiu i l'e-





laboren els tècnics del Servei d'Ordenació Educativa i d'Educació Especial juntament amb la Direcció General d'Ensenyament Primari.

El segon comprèn l'ordenació dels diferents continguts. És de caràcter orientatiu i serveix principalment com a punt de referència per a la confecció de les programacions a les escoles.

El tercer consisteix en la concreció en la pràctica escolar i, per tant, en les aules, dels dos nivells anteriors. Els mestres dels diferents centres hi participen a partir d'un treball de coordinació entre les opcions d'escola i les prescripcions i orientacions dels nivells anteriors proposats per l'Administració.

El Currículum és, doncs, obert en el sentit que permet als mestres d'elaborar les seves programacions i els seus programes d'activitats d'ensenyament-aprenentatge, segons les necessitats del centre i, per tant, dels alumnes i del seu entorn tot fent referència a les propostes curriculars.

En el millor dels casos, el Currículum pot esdevenir un instrument valuós per orientar el treball dels departaments en el Centre i en tot cas

per al del Projecte Educatiu, com són les tasques referents a elaboració de criteris pedagògics, programacions, orientacions didàctiques i d'avaluació, etc., ja que el seu contingut bàsic respon a dos grans blocs:

1. Què, com i quan ensenyar
2. Què, com i quan avaluar.

Respecte al tema del Projecte Educatiu, aquest monogràfic en parla a bastament. Aquí només voldríem fer ressaltar que un Projecte Educatiu pot ser entès i portat a terme segons maneres d'entendre i de fer molt diferents pel que fa a ideologia i forma de participació; tot depèn de les intencions explícites o implícites dels que pretenen portar-lo a terme. Ara bé, segons l'actual marc legal, la proposta a les escoles d'elaborar el seu Projecte Educatiu queda emmarcada en unes línies generals determinades tant pel que fa als continguts com en la forma d'elaboració que contempla la participació de tots els implicats. Així doncs, els Projectes que s'elaboren en els diversos centres, d'una

4 banda, haurien de reflectir la diversitat de perfils d'escola existents en la realitat, i de l'altra, hauria de quedar manifest, en tots ells, les intencions educatives oficials bàsiques, com són el facilitar l'accés a la cultura de tots els alumnes i la seva educació en els valors democràtics. I això, s'hauria de traslluir des de la formulació de l'ideari fins a les últimes concrecions de les situacions d'ensenyament-aprenentatge.

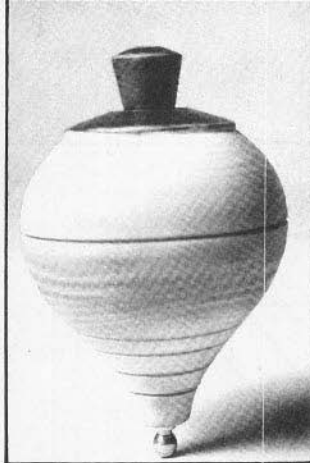
La dificultat més gran per aconseguir que tot això sigui útil és que no es desvirtuin les idees quan es concretin. Per tant, el conjunt d'àmbits de l'administració haurien d'organitzar-se per donar la màxima coherència al conjunt de la seva proposta i realitzar la difusió de manera clara i entenedora. Això requereix disposar de vies i de recursos adients tant per a la comunicació com per a l'aplicació i seguiment, així com la preparació dels responsables de dita difusió, els quals haurien de tenir entre les seves característiques personals la capacitat de replanteig i actualització dels seus criteris pedagògics i el domini de les tècniques de comunicació que comporten la capacitat de posar-se en el lloc o punt de vista de l'altre. Aquesta qualitat és bàsica en la formació dels mestres, perquè aquests han d'aprendre a la vegada de situar-se des del punt de vista de l'alumne que aprèn.

D'altra banda, cada mestre ha de poder entendre què es proposa i en quin sentit es vol ajudar a millorar l'escola. Davant la diversitat de propostes que els arriben, molts mestres reaccionen amb un cert escepticisme o amb poca confiança que les innovacions proposades aportin un vertader canvi qualitatiu a la tasca pedagògica, i en conseqüència, un canvi quantitatiu en el reiterat terme del fracàs escolar. Molts mestres dubten perquè massa sovint hi ha quelcom que es trenca pel camí de la història escolar de molts alumnes, de nivell a nivell, de cicle a cicle, entre el mestre, la pròpia expectativa i l'expectativa social i finalment entre l'alumne i la seva pròpia autoestima. I, és justament en aquest punt on caldrà fer la valoració dels resultats esperats.

Recull de la Normativa Bàsica. Desplegament de la LODE, Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, abril 1986.

Proyecto para la reforma de la enseñanza, Ministerio de Educación y Ciencia.

Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori, Departament d'Ensenyament de la Generalitat.



PRÀCTICA DOCENT, ORGANITZACIÓ ESCOLAR I CANVI EDUCATIU

5

Joaquim Gairín

Assistim en els darrers anys a un esforç considerable per incidir en el canvi educatiu considerat com a renovació i com a innovació. Això no obstant, els resultats que observem són encara lluny de les nostres expectatives i passen desapercebuts, si existeixen, fins i tot als observadors més experts.

Contribueix a aquesta situació un conjunt de factors àmpliament analitzats i entre els quals destaquem:

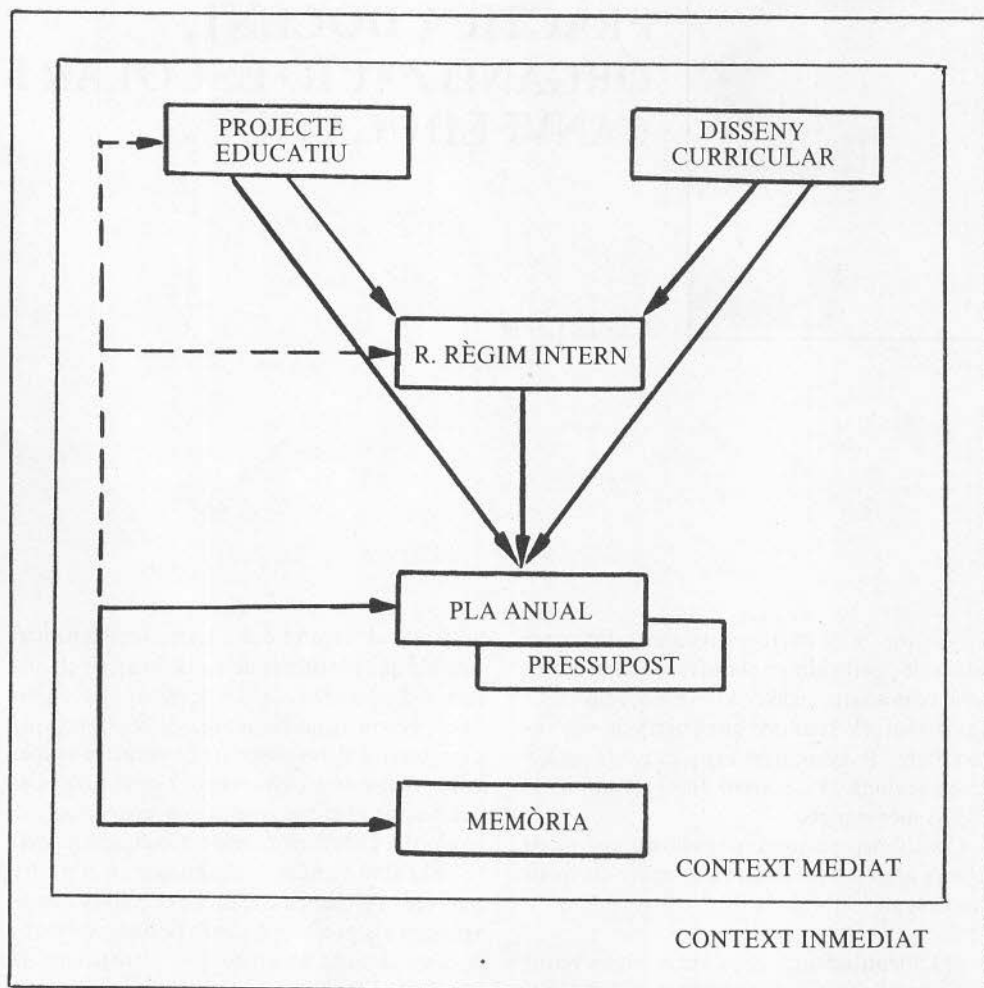
a) La lentitud amb què s'assimilen les reformes educatives. Com ja s'esmentava en el Seminari Internacional de Prospectiva de l'Educació de 1971, pot transcórrer tot un segle des de l'aparició d'una innovació fins a la seva difusió per tot un sistema educatiu. Aquesta realitat ja va ésser descrita per Ortega y Gasset quan a l'any 1917, referint-se al temps que transcorre entre les idees pedagògiques i la pràctica educativa que en dimana, parlava de l'«anacronisme pedagògic».

b) Moltes reformes educatives centren més el seu esforç en les formes que en el fons. Els canvis de plans i programes d'estudi que s'aborden són molts i, tanmateix, poques vegades se centren en modificacions estructurals que representin res més que l'informe previ d'un grup d'experts. És trist observar, en aquest sentit i a manera d'exemple, com l'ensenyança per cicles no s'aplica per falta de canvis estructurals que

permetin als centres dur a terme l'organització flexible que el sistema demana. I és que els sistemes d'assignació del professorat que s'apliquen, l'estructuració mínima de contiguts que s'exigeixen i altres elements de caràcter acadèmic i administratiu (sistema de classificació d'alumnes, estadístiques per cursos, textos, etc.) no tendeixen a afavorir ni respecten aquest model.

c) D'altra banda, l'oblit en què en el nostre país es té l'àmbit de treball en el qual es desenvolupen els professionals de l'educació fa que el canvi desitjat no arribi a les institucions, ja que les normatives que s'elaboren són molt lluny de la realitat i quasi bé mai solen oferir-se al consentiment dels implicats, són difícilment compreses i quasi mai aplicades en les seves previsions. Però, a més a més, les actuacions dirigides a la formació permanent del professorat, motor indiscutible del canvi, sempre ho han estat a nivell individual i quasi bé mai, exceptuant rares ocasions, s'ha mirat d'incidir en els centres com a conjunts, tot i sabent que la innovació o renovació comença i es desenvolupa en els grups que tenen consciència d'un conflicte i no en un sol individu.

Dins aquest context, és lloable l'esforç per renovar/innovar que les institucions educatives ens ofereixen darrerament i, més concretament, l'impuls contextual i normatiu que han rebut en relació a la clarificació de finalitats i a la realització de documents a termini mitjà i llarg



(Projecte Educatiu, Disseny curricular i Reglament de Règim Intern) i a curt termini (Pla Anual de Centre, Pressupost, Memòria, etc.).

La incidència que la realització d'aquests documents organitzatius ha tingut en la realitat escolar és evident. Malgrat la poca autonomia dels centres, sobretot dels públics, han servit i serveixen com a elements dinamitzadors de la vida escolar. La comunitat educativa troba en la seva confecció motius per a la discussió i el diàleg, els quals duen a un millor coneixement dels diferents punts de vista i a una clarificació de les finalitats educatives per les quals s'ha de treballar. D'altra banda, en orientar la discussió en aquest àmbit de caràcter més netament

educatiu es margina en part la discussió sobre aspectes administrativistes quasi exclusivament presents en els claustres de professors, els quals venien essent habituals fins fa pocs anys.

Tanmateix, a l'esforç de concreció que fan les comunitats escolars, l'aguaiten dos perills que considerem importants. D'una banda, tal esforç pot quedar mediatitzat per la poca autonomia de què gaudeixen els centres docents, sobretot els públics, en la definició i concreció de la seva línia d'escola. Si l'autonomia externa no augmenta, es corre el perill de generar propostes uniformadores o de caure en utopies i, en ambdós casos, de disminuir l'autonomia interna dels òrgans i persones. D'altra banda, les

propostes realitzades no sempre aconseguixen modificar la realitat en la qual s'ordenen.

Situats en la darrera de les perspectives esmentades, ens preocupa la possible desconexió que pot donar-se entre les propostes de l'escola i l'activitat de tots i cadascun dels membres de la comunitat educativa i, especialment, dels professors. En aquest sentit, és freqüent observar la realització de pràctiques educatives que malauradament s'oposen a la declaració de principis com autonomia, coeducació, integració, normalització lingüística o d'altres que figuren en els projectes educatius de les escoles.

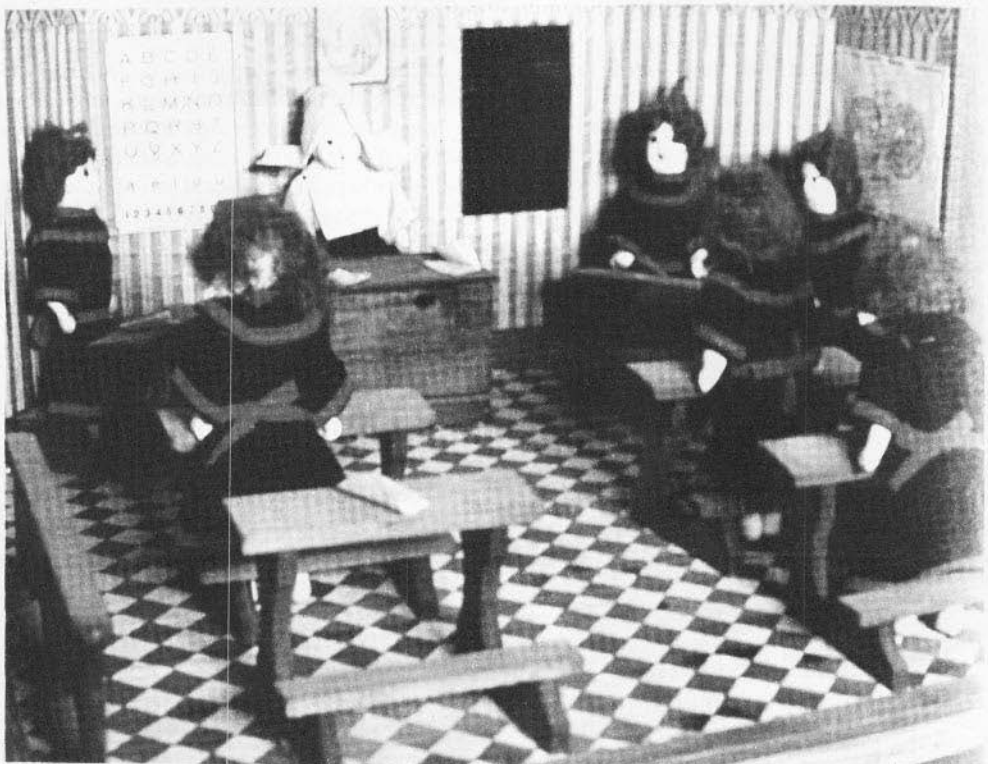
Així, per exemple, davant el principi de l'autonomia i responsabilitat de l'alumne s'imposa la prohibició del seu lliure accés als llibres de la biblioteca del centre; la coeducació assumida no representa cap tipus d'anàlisi prèvia que afecti l'assignació de grups-classe als professors, a la conformació de grups d'alumnes o de grups de treball, a l'elecció de materials didàctics o a la realització d'activitats formatives; la declaració a favor de la integració no inclou modificacions metodològiques que la possibili-

tin o la conformació d'equips de tractament; la normalització lingüística sembla tan sols un recital de propòsits sense incidència en els processos acadèmics i administratius dels centres.

Hi ha, doncs, una desconexió entre plantejaments i pràctiques que des del nostre punt de vista ve determinada per dues qüestions principals. En primer lloc, la realització de qualsevol proposta general que afecti la vida escolar ha de ser assumida per tot el col·lectiu al qual va dirigida. Per tot això cal insistir novament en la necessitat de la participació com a única via vàlida per a una realització integrada.

Però, a més a més, s'ha d'evitar la gran dispersió d'interpretació a què donen lloc les propostes col·lectives quan es busca la seva traducció pràctica. I és que aquesta, generalment, en dependre exclusivament del professor, potencia la subjectivitat dels plantejaments i diversifica les propostes d'acció.

Cal, davant tal plantejament, evitar la ruptura que es dona entre els principis col·lectius i pràctiques individuals, i possibilitar una interpretació que també sigui col·lectiva i que eviti





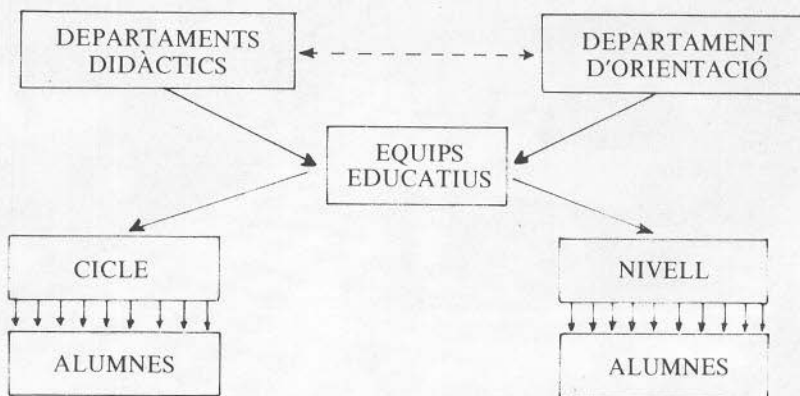
la soledat i inseguretats en la qual molts cops es troba el professor.

Considerem, doncs, que ha de ser l'acció col·lectiva la que ha de permetre garantir la intersubjectivitat superadora de la subjectivitat del professor. D'altra banda, això afavoreix la presa intersubjectiva de decisions davant problemes o situacions inesperades que neixen de la mateixa substantivitat ecològica de l'escola. Els Departaments i els Equips Educatius serien des d'aquesta perspectiva les estructures organitzatives que garantirien la unitat d'interpretació de què parlem.

Aquests elements organitzatius afavoreixen

la coordinació d'actuacions del professorat salvant per la seva naturalesa «staff» els condicionants que imposa la llibertat de càtedra. Contribueixen, tanmateix, a disminuir el sentit individualista de les actuacions docents, per la qual cosa possibiliten la participació del professorat en el desenvolupament de les propostes de centre i faciliten la seva integració i cohesió.

Departaments i Equips Educatius garanteixen, d'altra banda i mitjançant les seves funcions principals (relatives al seu objecte d'estudi, al professorat i a la investigació aplicada), l'actualització i perfeccionament del professorat i la unió de teoria i pràctica, permetent d'a-



questa manera unificar processos d'innovació, perfeccionament i investigació. Permeten incorporar, tanmateix, una concepció socialment orientada (recordem al respecte que l'establiment dels Departaments i Equips Educatius depen del Consell Escolar) davant concepcions individuals, contribuint d'aquesta manera a donar una estabilitat més gran als processos d'innovació empresos.

Entenem, doncs, que la simple apel·lació a la consciència del professor no és suficient perquè aquest incorpori a la seva activitat pràctica les propostes formulades de manera general pels centres. Cal que aquests centres es dotin d'estructures organitzatives adients que possibilitin la traducció, interpretació i comprensió dels principis i objectius formulats, que molts cops el professor no desenvolupa, o desenvolupa contràriament, a causa de la limitació de

perspectiva que li imposa la necessitat de resoldre els problemes concrets de l'aula.

L'esforç de reflexió col·lectiva i l'anàlisi contínua de la realitat han de ser les vies per millorar la pròpia pràctica i aconseguir les respostes possibles a les finalitats proposades pel centre. La realització del Projecte Educatiu del Centre, del Disseny curricular o d'altres documents adquireix en aquesta perspectiva una projecció dinàmica que els perfecciona com a propostes, però que, a més a més, serveix per a millorar la pràctica i satisfer intrínsecament les necessitats específiques dels diferents membres de la comunitat escolar. No s'ha d'oblidar tampoc que, gràcies a aquesta pràctica reflexiva, es fa realitat el sentit propi de la investigació en l'acció que és, en darrer terme, motor constant de renovació.



EL PROJECTE EDUCATIU

Pere Darder

Significació, condicions i abast del projecte educatiu

El projecte educatiu és la presa de posició sobre l'acció educativa que es pensa portar a terme en relació a una població escolar determinada, realitzada per part d'un col·lectiu constituït per professors i pares, amb el concurs dels mateixos alumnes que han d'assumir el projecte.

El projecte educatiu defineix el sentit en el qual es vol realitzar l'acció, estableix els valors que es consideren vàlids, els objectius que es volen aconseguir, la forma com s'ha dissenyat l'estratègia que se seguirà, i els procediments per a comprovar la validesa del mateix projecte.

Representa, per tant, la posició del centre sobre el fet educatiu, l'enquadrament de l'actuació i la selecció dels principis d'acció per a la realització pràctica.

El projecte és el primer graó de diferenciació del centre educatiu. En funció de les diferents afirmacions que han configurat el projecte educatiu, el centre adquireix les dimensions bàsiques de la pròpia identitat.

En funció del projecte podem parlar de l'orientació del centre, podem identificar-lo pedagògicament, i per tant, també des d'un punt de vista ideològic.

El projecte educatiu és allò que aglutina i

dóna coherència, més enllà dels òrgans de gestió, a l'acció conjunta dels diferents elements que componen un centre educatiu.

Tradicionalment, quan es parla de la figura del director es considera que es tracta d'una persona que, a partir de les decisions que pot prendre, marca la direcció de l'acció educativa que ha de portar a terme el centre.

Si el centre disposa d'un projecte educatiu elaborat amb el màxim possible de participació dels implicats, i que defineix l'orientació de l'acció educativa que es vol portar a terme, s'està parlant d'una situació diferent a la tradicional. Tots els membres del centre —per tant, també el director—, es converteixen en gestors de les directrius que s'han marcat en el projecte i que són fruit del consens i del contracte establert entre tots els estaments implicats.

De fet, l'acció dels òrgans de gestió és dirigida per l'orientació i les especificacions que explicita el projecte. D'ací ve que hom prefereixi parlar de direcció com a funció que realitza el projecte educatiu de la comunitat educativa, i de gestió, com a la tasca fonamental dels òrgans de gestió i dels diferents agents del centre, que han d'actuar per tal de realitzar el projecte i implantar-lo a la pràctica.

El projecte, fruit de l'acord d'una determinada col·lectivitat educativa, representa la direcció que ha de prendre el centre, la manera com



aquest s'ha de gestionar per tal d'arribar a materialitzar unes intencions establertes amb el consens de tots els punts implicats.

Des d'aquest punt de vista, l'alternativa direcció o gestió referida a òrgans de govern del centre no planteja una qüestió de paraules, sinó d'orientació i de nova concepció del centre educatiu.

El projecte educatiu ha d'ésser dinàmic. La vida d'un centre ha d'estar oberta al necessari ajustament a noves expectatives i demandes de l'exterior, i a reestructuracions de l'acció. El projecte ha d'estar sotmès a una revisió periòdica que permeti la incorporació de les noves expectatives socials i pedagògiques. El disseny del projecte ha de preveure els mecanismes adequats per tal que la seva modificació no porti situacions traumàtiques, sinó una renovació habitual en funció dels diferents canvis que es van incorporant d'una forma coherent al marc general que el projecte ha definit.

Des d'un punt de vista teòric, el projecte és fruit dels qui han de portar-lo a terme, és el patrimoni de la comunitat educativa. Dins de les perspectives de les orientacions administratives, el projecte és el resultat de les orientacions

sorgides de l'Administració (marc legal, disseny curricular...), i de les adequacions a la realitat escolar concreta realitzades per part de les diverses instàncies del centre.

En tot cas, sembla imprescindible que el projecte respongui a una sèrie de realitats:

- la legislació i orientacions emanades de l'Administració
- la situació social a què s'adreça; les expectatives socials a les quals s'ha de donar resposta
- la realitat i orientació dels qui l'han de portar a terme i dels qui d'una manera o altra hi intervenen
- l'acceptació per part dels alumnes a qui s'adreça.

La pràctica demostra que, a l'escola pública, el projecte educatiu és una barreja del que està manat i del que pensen els mestres de cada centre.

En la majoria dels casos és el resultat d'una presa de posició dels mestres (a voltes d'uns quants mestres) que tenen en compte les seves orientacions educatives i la realitat de la comu-

12 nitat escolar a la qual s'adreça, dins d'allò que està manat.

Hom pensa que les realitats anomenades anteriorment haurien d'estar presents en qualsevol projecte educatiu. Les dificultats d'articular un diàleg coherent entre tots els implicats fan, moltes vegades, que no existeixi un projecte explícit o que sigui el resultat d'una de les parts, sense massa participació de les altres. Cal arbitrar les mesures que facilitin que hi hagi una participació de tots els implicats. És una tasca que demana temps i l'ajut necessari per aconseguir una maduresa i una col·laboració profunda en totes les dimensions del centre.

Si això no s'arriba a produir, ens trobarem, un cop més, davant d'una oportunitat de vitalitzar les escoles desaprovada per un desig poc realista d'aconseguir un objectiu que és viable, però no d'una manera immediata.

No es tracta d'elaborar un bon projecte, sinó de fer el projecte que cada escola pot realitzar, i millorar-lo a mesura que es va consolidant i vitalitzant a través de la pràctica.

Contingut del projecte educatiu

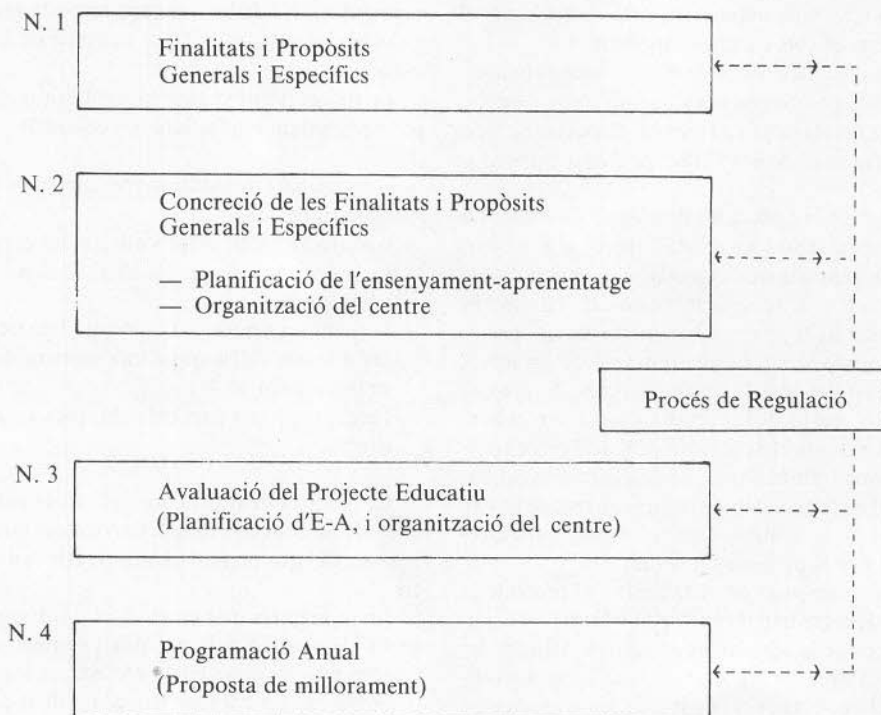
A grans trets farem una enumeració i comentaris dels diversos aspectes que ha d'incloure un projecte educatiu.

Per tal de veure la connexió entre els diferents aspectes esmentats, els podem explicitar a partir d'un esquema, metodològicament distribuït en nivells. (Vegeu esquema: Projecte educatiu d'una escola.)

1. En el nivell 1, hi trobem dos tipus de realitats:

- Les finalitats i propòsits generals, que vénen definits per la proposta de l'Administració educativa. En el nostre cas es tracta de la Constitució i l'Estatut, i de les diverses disposicions que especifiquen les funcions d'un centre educatiu i, en general, de l'acció educativa institucionalitzada.
- Les finalitats i propòsits específics. Es tracta de la concreció que cada centre estableix,

PROJECTE EDUCATIU D'UNA ESCOLA





a partir del marc anteriorment definit, i de la identitat del propi centre en funció de la pròpia realitat i disponibilitats, la dels mestres, pares i alumnes i la del context social. És un procés que concreta les finalitats i propòsits generals a una realitat concreta, definida pels elements que hem esmentat, i que defineix una manera d'actuació i una estructuració per aconseguir-la.

2. En el nivell 2 es defineix la concreció pràctica del que es vol realitzar. Les finalitats i propòsits anteriors es tradueixen en actuacions que es pensen portar a la pràctica quotidiana.

Aquest nivell té una importància capital per a la realització del projecte. Hom pot definir el nivell 1 amb molta exactitud, però si no s'assegura la connexió amb les pràctiques habituals del cicle, a les àrees, a la vida de l'escola, tot l'esforç haurà estat en va.

Les concrecions pràctiques que cal establir fan referència a una doble línia:

— La planificació de l'ensenyament-aprenentatge, amb la determinació dels objectius

que es volen assolir, la seqüenciació dels coneixements i les activitats escollides. Per tal de recollir les orientacions de les finalitats i propòsits del nivell 1, cal especificar fets i conceptes, procediments i actituds, valors i normes en cada una de les activitats.

— L'organització del centre, atenent a la consecució d'un ordre que s'adreci a afavorir les finalitats i els objectius determinats. L'organització ha de prendre en consideració totes les dimensions de funcionament, des de les persones i els recursos materials, fins a la gestió i la conducció del grup-classe.

Pel que fa al grau d'especificació d'aquest nivell, cal afegir algunes consideracions.

Hom pot partir d'una concepció restringida del projecte educatiu, en continuïtat amb la tradicional, segons la qual el projecte es limita a unes formulacions de caire general en relació als aspectes que hem subratllat. Les limitacions d'aquesta manera de procedir s'han posat de manifest a través de la desconexió que hi ha, a la pràctica, entre les formulacions generals i el procedir quotidià. Pensem que la finalitat de

14 l'elaboració d'un projecte és la d'harmonitzar la teoria i la pràctica i la de donar coherència a l'acció dels implicats.

Hi ha una altra manera de concebre el projecte, que consisteix a considerar que es tracta d'un disseny que defineix del tot la forma com unes intencions s'han de portar a terme. Es tracta d'una concepció semblant a la del projecte en arquitectura. En ella, a part de definir les intencions generals, es donen totes les indicacions per a realitzar-lo concretament a la pràctica.

En aquest sentit ampli de projecte, pel que fa al de centre, s'hi hauria d'incloure allò que anomenem programacions, com a decisions d'acció pràctica quotidiana, i allò que anomenem Reglament de Règim interior, com a determinació dels diferents camps i formes d'acció de cara al funcionament organitzatiu del centre educatiu.

Decantar-se per una o altra opció (sentit restringit o ampli), creiem, no és indiferent de cara a l'eficàcia de l'acció educativa d'una institució escolar.

3. El tercer nivell fa referència a l'avaluació del projecte. Per a avaluar-lo adequadament cal

atendre les dues dimensions assenyalades en el nivell 2: la planificació de l'ensenyament-aprenentatge i l'organització del centre. No es tracta d'una funció afegida, sinó d'un element fonamental per a l'establiment del projecte.

El centre, a través del projecte, ha d'assumir la funció de realitzar una avaluació de conjunt de la seva tasca. L'avaluació ha de permetre de sotmetre a crítica, no tan sols les activitats escollides, sinó també les finalitats i objectius considerats com a vàlids.

En aquest sentit, l'avaluació garanteix la dinàmica de la actuació quotidiana i l'eficàcia del projecte establert.

4. La programació anual, exigida per l'Administració, forma part del PE en la mesura en que es tracta de decisions que afecten d'alguna forma la realització del projecte en aspectes que el poden modificar poc o molt.

De fet, la programació anual hauria de ser el fruit d'una revisió del projecte que posa de manifest la necessitat de incorporar noves dimensions pràctiques o teòriques, o de reestructurar aspectes relatius a l'ensenyament-aprenentatge o a l'organització del conjunt.



Es tracta d'una proposta de millorament, que pot ser conjuntural o més profunda, i que pot tenir una durada d'un o més cursos.

En tot cas, el caràcter dinàmic del projecte demana que les propostes d'una programació anual permetin incorporar nous punts de vista o procediments en el projecte marc d'un centre.

Voldríem concloure insistint en la gran oportunitat que representa per a una escola l'elaboració d'un projecte. Partint de la dinàmica pròpia, establerta com a punt de partida, el centre pot dinamitzar la seva acció intentant millorar aquells aspectes que, d'una manera consensuada, es veuen com a necessaris i possibles per tal d'optimitzar la pròpia acció quotidiana en tots els nivells del centre.

En aquest sentit, considerem fonamental i imprescindible la vivència i l'articulació del procés de regulació en relació a tots els nivells que hem enumerat.

Les diferents constatacions que hom realitza a través de l'avaluació del projecte en els seus nivells han de permetre un progrés incorporat a l'acció quotidiana i han de garantir l'actualització necessària del centre davant de les noves demandes i progressos de tot tipus de la socie-

tat a la qual ha de donar resposta el projecte i, en definitiva, qualsevol centre educatiu.

Bibliografia

- ANTÚNEZ S., *El projecte educatiu de centre*, El Graó, Barcelona 1987.
- AA.DD., *El proyecto educativo*, Ed. Onda, Barcelona 1986.
- AA.DD., *Los padres en la escuela*, Ed. Laia, Barcelona 1987.
- DARDER, P., *Projecte educatiu i dinamització de l'escola*, «Butlletí dels Mestres» núm. 199 (1985).
- DARDER, P.; LÓPEZ, J. A., *QUAFE 80. Qüestionari d'anàlisi del funcionament de l'escola*, Dossiers Rosa Sensat, Barcelona 1984.
- Departament d'Ensenyament, *Orientacions per a l'elaboració del P.E. de les escoles d'acció especial*, Generalitat de Catalunya. Document mecanografiat, 1986.
- FRANCH, J.; PÉLACH, J., *Construir un projecte d'escola*, Ed. Eumo, Vic 1986.
- Inspecció Tècnica d'Educació, *Orientacions per a l'elaboració del projecte educatiu*, Generalitat de Catalunya, Document mecanografiat, 1987.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, *Document de l'escola pública*, Publicació dels MRPC, Lleida 1986.



EL PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA EN L'ELABORACIÓ I DESENVOLUPAMENT DELS PROJECTES EDUCATIUS DELS CENTRES PÚBLICS

Serafi Antúnez

En diverses ocasions hem explicat les raons que justifiquen l'elaboració i aplicació d'un Projecte Educatiu de Centre (PEC). Ho hem fet presentant-lo com un instrument que serveix per a dirigir i donar coherència al procés d'intervenció educativa en una institució escolar. Sovint, en il·lustrar la seva necessitat hem al·ludit a les actuacions que pertoqueuen als mestres en l'elaboració i aplicació del PEC, i hem ponderat com a molt important el grau de responsabilitat que, en conseqüència, creiem que haurien d'assumir.

Tenim la fortuna que, gairebé de manera quotidiana, gaudim de la possibilitat de contrastar i copsar a la pràctica l'opinió dels mestres de moltes escoles d'arreu de Catalunya i discutir quina és la valoració que el mestre en exercici fa de les possibilitats i limitacions que comporta l'elaboració del PEC i de la seva utilitat en implantar-lo a la pràctica diària. Llevat d'escasíssimes excepcions, argumenten que el Projecte és un instrument de gran ajuda, ja que serveix per a donar una orientació unívoca al treball dels diferents elements de l'estructura escolar: Equips de Cicle, Departaments, Comissions diverses, Equip Directiu... i per donar consistència a la pròpia estructura, trencar la inèrcia, evitar el parany de l'activitat sense sentit, orientar els Plans del Centre, etc. Ara bé, també hi ha entre ells una coincidència aclaparadora a assenyalar que si es donessin determi-

nats requisits durant l'elaboració i aplicació del PEC, aquests processos es veurien altament optimitzats.

Alguns d'aquests requisits els han de complir els mestres: actitud positiva, unificació de postures i interessos diferents, recerca de consens, supressió d'actituds hostils i postures irreconciliables, dedicació, esperit democràtic, enfocament paidocentrista de l'organització escolar, etc. Són condicions, com ja s'ha dit, analitzades en ocasions precedents però que formen part d'un inventari molt més extens on en podem trobar d'altres, el compliment de les quals no correspon als mestres, sinó bàsicament a l'actuació de l'Administració Educativa. S'arriba a la conclusió que sense l'ajuda d'aquesta Administració, en una acció decidida i intervenint des de diverses perspectives, l'elaboració i aplicació dels PEC esdevé una tasca plena d'obstacles, sobretot en els Centres públics.

Aprofitant l'actualitat del tema, creiem que ens trobem en un moment adequat per a enumerar i analitzar alguns d'aquests obstacles que no es generen dins dels Centres, sinó que tenen l'origen en algunes instàncies externes als Centres i molt especialment en l'actuació de l'Administració, tant a nivell estatal com nacional.

Lluny de propostes demagògiques i amb un propòsit ben diferent del d'oferir un receptari de consells, pretenem únicament suggerir un conjunt de possibles actuacions de l'Adminis-



tració Educativa, que creiem necessari que siguin assumides i desenvolupades amb el propòsit d'aportar aquest ajut extern als Centres de què parlàvem, ja que són exclusivament de la seva competència. Aquestes actuacions haurien de pretendre:

1. Reduir les zones de normativa.
2. Augmentar les zones d'autonomia dels Centres.
3. Incrementar els mecanismes d'avaluació del funcionament dels Centres.
4. Efectuar una delegació completa.

Les zones de normativa.

És constatable la tendència que tenen els poders públics a exercir un control sobre els sistemes escolars a causa de la influència que tenen sobre la vida social i econòmica de cada país. Aquest fet es justifica també per la necessitat d'optimitzar i controlar el funcionament d'uns sistemes escolars d'extraordinària complexitat en països desenvolupats que mobilit-

zen grans quantitats de recursos econòmics, materials, personals, etc.

Resulta, però, així mateix, fàcilment verificable l'existència d'un intervencionisme d'aquests poders públics que va més enllà de la fixació de les «polítiques», és a dir, els grans objectius-tendència generals de la vida social en el terreny educatiu, cosa que hauria de ser la funció que els és pròpia. Tant a escala estatal com a escala nacional, el treball de les institucions escolars és sotmès a un llarg inventari de prescripcions que emanen de les lleis i disposicions de tota mena. Des de l'articulat de la Constitució, de l'Estatut, de les lleis orgàniques, fins a l'última circular de qualsevol Servei de l'Administració, s'apunten directrius —habitualment força tancades— sobre els òrgans de govern dels Centres, la integració, la normalització lingüística, el currículum...; s'arriba a legislar, fins i tot, sobre la durada que ha de tenir l'esbarjo i a dictar normes sobre els deures escolars. No són massa normes?

D'aquesta manera es crea una *zona de normativa* excessiva que encotilla els Centres. Si s'aplica estrictament la lletra d'aquest conjunt

18 de preceptes legals es pot, en ocasions, posar limitacions a la gestió àgil i singular de cada Centre que seria desitjable. Aquesta interpretació ens podria conduir a una direcció i gestió molt apta per a especialistes en Dret Administratiu i a fomentar un estil burocràtic.

El problema, finalment, podria adquirir un caire més dramàtic si el legislador utilitzés el «Diari Oficial», com diu Sáenz (1985: 27) amb la intenció maliciosa de servir-se'n com a eina per a «controlar» les iniciatives escolars.

Les zones d'autonomia dels Centres.

Si es produeix un èmfasi exagerat per regular-ho tot es cau en el perill —com assenyalen García Hoz i Medina (1986: 28)— «d'assolir també els aspectes fonamentals de la vida organitzativa dels Centres escolars» i constituir un motiu de preocupació per als estudiosos de la ciència organitzativa (Fernández, 1981: 27). Perquè, en realitat, els Centres —sobretot els públics— ¿poden realment organitzar alguna cosa? ¿Poden organitzar la selecció de personal docent i no docent? ¿La motivació d'aquest personal? ¿L'administració dels recursos en general? ¿No és cert que pràcticament tots els ve-

nat des de dalt? ¿No sembla ben evident que qui realment organitza són únicament les «agències centrals» (Departament, Serveis Territorials, Serveis d'Inspecció, etc.) i els Centres no fan sinó gestionar? O el que és el mateix: els Centres únicament executen, per delegació, allò sobre el que no han pogut intervenir en la seva definició i fixació.

Advoquem per una inversió en les magnituds d'autonomia i normativa actuals en els nostres Centres. Per un clar augment de les primeres. Proposem una legislació educativa centrada en la concreció dels grans fins de l'educació, limitada a crear el marc jurídic-normatiu de la vida escolar. Ens adherim a models com els que suggereix Gómez Dacal (1986: XXX):

«En l'actualitat, els sistemes escolars més evolucionats i que assoleixen nivells més alts d'eficàcia tendeixen a reduir la presència de l'Administració als aspectes més generals de l'ensenyament (distribució dels recursos, fixació de les grans línies d'actuació, especificació de requisits mínims i control d'eficàcia, del rendiment i del compliment de les normes); tot atorgant als Centres docents una àmplia autonomia organitzativa i funcional, la qual cosa els permet acomodar la seva activitat a l'entorn social al qual serveixen.»

Els mecanismes d'avaluació del funcionament dels Centres

Cal una acció decidida i clara per a definir el paper de professors, pares i altres estaments de la comunitat escolar i el de la mateixa Administració en aquest àmbit. Potenciar les tasques d'avaluació formativa dins dels claustres respecte al funcionament del Centre i desenvolupament del currículum, diferenciant-les clarament dels procediments de control social on poden participar altres estaments. Els àmbits organitzatiu i tècnic-didàctic no quedaran per això exempts d'avaluació sumativa. Hauria d'estar a càrrec dels Serveis de Supervisió de la mateixa Administració. Uns serveis amb uns elements personals qualificats i actualitzats que puguin treballar lliures del pes de la incertesa de la seva pròpia identitat i a qui l'Administració ha de proporcionar el suport tècnic i l'autoritat i autonomia necessàries. Només així po-



dran intervenir mitjançant pautes d'actuació properes a la realitat escolar, clares, rigoroses i compromeses però, a la vegada, flexibles i compatibles amb el respecte a les peculiaritats de l'enfocament didàctic i organitzatiu dels Centres.

La delegació

Una Administració que genera molta normativa escolar i adjudica als Centres la gestió de paquets tancats dels seus objectius i plans hauria de tenir present i respectar alguns principis bàsics de la delegació, entre d'altres:

- Traspassar una veritable autoritat als òrgans de govern de la institució en qui es delega.
- Dotar de plena confiança i autonomia.
- Adequar les responsabilitats delegades a les capacitats reals de cada Centre.
- Formar adequadament a qui es delega. Discutir els plans de treball i elaborar en comú el pla d'acció.
- Preveure accions correctives i de control de resultats, tant en comú com amb un enfocament sumatiu.
- Proporcionar terminis de realització adequats.

Donar resposta als quatre objectius que assenyalàvem al principi afavoriria, sens dubte, el funcionament general del Centres escolars i, en conseqüència, també els processos d'elaboració i desenvolupament dels seus PECs. A manera d'exemple, tot enumerant les concrecions per a cadascun d'aquests objectius, referides específicament al tema del PEC, que reclamen una intervenció més immediata, podríem assenyalar:

1. *No presentar l'elaboració del PEC com un requisit administratiu més.* No ha de ser el simple compliment d'un precepte legal. Per començar, cal dir que els PECs no són cap novetat per a molts dels nostres Centres: no els ha calgut que l'Administració determinés l'obligatorietat d'elaborar-los. Cal explicar aquesta obligatorietat de manera adequada perquè el Projecte no sigui interpretat com un document de justificació i validesa merament burocràtiques. S'evitarà d'aquesta manera l'elaboració de Projectes de contingut descontextualitzat,

merament formals i també la reproducció o redacció de documents estàndards i inútils.

2. *Fornir recursos al professorat.* Fonamentalment, formació permanent que expliqui adequadament i doni respostes satisfactòries a les necessitats i expectatives dels professors en exercici. Anàlogament, cal proveir d'altres recursos: els marges d'autonomia que sol·licitàvem per als Centres no han de ser —com adverteix Lázaro (1981: 90)— un mer reconeixement legal, sinó que han d'estar acompanyats d'unes condicions i mitjans per tal que l'autonomia sigui exercida i desenvolupada. De poc serviria, per exemple, l'autonomia per a establir equips docents i treballar en Departaments o per organitzar els alumnes en agrupaments flexibles, si no es posseeix una dotació adequada de recursos personals (professors) o funcionals (temps no lectiu per a reunir-se).

3. *Vetllar externament pel compliment i observança del PEC.* Caldria donar al Projecte un caràcter de document fonamental en la vida dels Centres. Concebre'l com un instrument obert a la discussió i millorable sempre, però que no admet justificacions o excuses dels membres de la comunitat escolar que l'incompleteixen. L'avaluació interna i externa que reclamàvem abans esdevé absolutament necessària.

D'altra banda, ja que hem parlat de lleis, potser podria contribuir a aquests propòsits una especificació que trobem a faltar en l'article 22 del Decret 87/1986. Tal vegada, si a les funcions que té atribuïdes el Consell Escolar de Centre s'afegís «l'aprovació del PEC» —atès que cap òrgan té assignada aquesta funció— el document adquiriria un rang superior que, eventualment, significaria una més gran implicació i una obligació més compromesa d'assumir-lo.

4. *Resoldre de manera valent la problemàtica de la Direcció Escolar dels Centres Públics.* No sembla possible que es planifiqui i es projecti cap cosa rellevant quan la Direcció de molts dels nostres Centres públics es caracteritza per la provisionalitat, la renúncia i la incertesa. Si la direcció de qualsevol organització requereix bàsicament d'actuacions que dinamitzin el grup humà, el motiu, i aglutinin esforços

20 organitzant i coordinant el treball col·lectiu, ¿com pot assumir de bon grat aquestes tasques un conjunt de persones que ocupen el càrrec a la força, sovint sense cap formació específica, ni tan sols la voluntat d'adquirir-la, i que estan desitjant que tanscorri el més ràpidament possible «l'any de càstig»?

La direcció del Centre ha de ser el motor de totes les realitzacions que implica un PEC. És l'agent principal de tota innovació i canvi organitzatiu —això almenys es diu a les conclusions de qualsevol fòrum d'estudi, congrés o simposi que se celebri arreu del món sobre el tema de l'organització i gestió escolar. Sabem que el marc legal —una vegada més— ofereix poques possibilitats de maniobra al respecte, si es pretén millorar la regulació de la funció directiva. Creiem que, si més no, amb voluntat decidida i alguna dosi de creativitat s'ha de possibilitar un model de Direcció escolar als Centres pú-

blics que, per incomplet que sigui, difícilment serà pitjor que l'actual.

Referències

- FERRÁNDEZ, A., «La organización escolar: estructuras y recursos», en *Les Ciències de l'Educació a examen*. Secció de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1981, 119-143.
- GARCÍA HOZ, V.; MEDINA, R., *Organización y gobierno de los Centros educativos*, Ed. Rialp, Madrid 1986.
- GÓMEZ DACAL, G. (director), *Administración Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ed. Anaya, Madrid 1986.
- LÁZARO, E., *La Administración Educativa y su proyección en el Centro escolar*, «Revista de Educación», núm. 266 (gener-abril 1981) p. 79-93.
- SÁENZ, O. i altres, *Organización Escolar*, Ed. Anaya, Madrid 1985.



COM S'HA ELABORAT EL PROJECTE EDUCATIU AL COL·LEGI PÚBLIC DE PRÀCTIQUES NÚMERO 1 LLEIDA

21

Seminari d'Organització Escolar
C. P. de Pràctiques núm. 1 Lleida

Característiques de l'escola. Antecedents de l'actual projecte educatiu

El Col·legi Públic de Pràctiques núm. 1, annex a l'Escola Universitària del Professorat d'EGB de la UAB de Lleida, es troba situat al centre de la ciutat, prop del barri vell i en una zona bàsicament de serveis.

Es tracta d'una escola petita que es compon de 9 aules de Bàsica, 2 de Parvulari i 1 d'Educació Especial. Els 14 professors (5 dones i 9 homes) que formen el claustre estan nomenats en règim de Comissió de Serveis i Propietat Provisional, excepte el professor d'Educació Física i la professora d'Educació Especial, que són propietaris definitius.

L'escola va ser només de nens fins que el curs 1982-83 va començar a ésser mixta en matricular per primera vegada nenes al primer curs de parvulari.

En l'actualitat, els cursos són mixtos fins a 4t inclusivament, restant encara només amb nenes des de 5è fins a 8è. Progressivament es tendeix, doncs, a una normalització en aquest sentit.

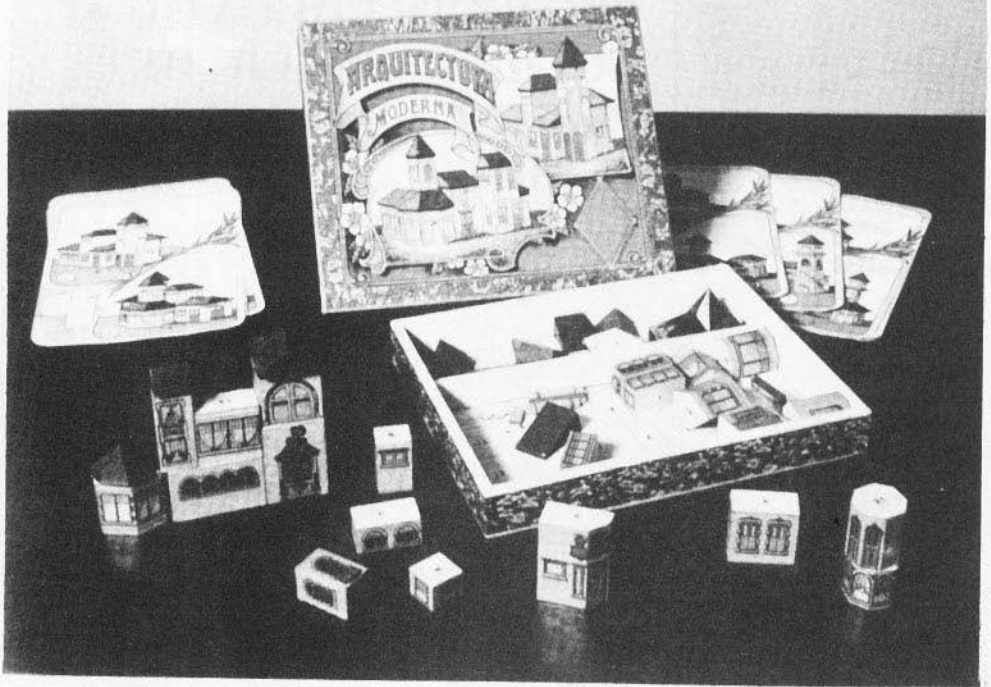
Amb la promulgació de la Llei 8/1983 de 18 d'abril i del Decret 289/1985 de 29 d'agost, les Escoles Annexes passen a ésser considerades com a Centres Experimentals de Règim Especial (CERE) i com a Centres Classificats de Pràctiques (CCP).

Encara que ni la llei ni el decret ho demanin explícitament, nosaltres entenem que, per ésser coherents, tots els projectes de treball que a partir d'aquest moment l'Escola elabori, han de tenir com a marc de referència un projecte educatiu d'escola. En aquest sentit, doncs, ens posem a treballar.

En l'elaboració d'un projecte educatiu d'escola, hi intervenen bàsicament dos estaments —pares i mestres— que, en el bon sentit de la paraula, podríem dir que estan condemnats a posar-se d'acord perquè la seva tasca sigui veritablement profitosa.

En el nostre cas, l'Escola tenia ja una tradició de col·laboració i bona entesa pares-mestres que es remunta a l'any 1975 quan, arran de la implicació dels pares en els problemes financers i econòmics derivats de l'ampliació de l'edifici escolar, i de la separació de les APA de les dues Annexes, es va proposar de treballar plegats en la gestió escolar i es constituï l'Escola Comunitària Annexa Masculina (ECAM) amb uns estatuts elaborats conjuntament pel director, els professors i els pares. D'aquesta manera es fusionaven en un sol cos l'Associació de Pares (APA) i el claustre (director i professors) i es creava un òrgan collegiat de govern de l'Escola anomenat Òrgan Executiu d'Escola que es reunia —i encara es reuneix— un cop al mes.

Aquests estatuts varen ésser el primer com a projecte educatiu a marcar uns principis i ob-



jectius educatius, així com unes normes d'organització i funcionament.

En ser classificada l'Escola com a CERE i CCP en les dates ja esmentades, ens plantejem la revisió i actualització d'aquells antics estatuts i es comença a treballar en l'elaboració de l'actual projecte educatiu i del document sobre la regulació de les normes de convivència.

Fases que ha tingut l'elaboració del Projecte

Durant el curs 1985-86 una Comissió integrada pel director i tres mestres elaboren un avantprojecte que recull en diferents apartats:

- Principis generals que inspiren l'educació.
- Objectius.
- Aspecte didàctic:
 - Organització
 - Metodologia
 - Tècniques d'ensenyament
- Funcionament i estructura:
 - Gestió
 - Relació (amb pares, institucions, etc.)
- Avaluació.

Aquest avantprojecte és discutit per una comissió mixta pares-mestres i s'arriba a una formulació consensuada dels diferents apartats que l'integren. El document redactat es presenta a l'aprovació del claustre i de l'òrgan executiu.

El juliol del 1986 un grup de professors assistim a un curs de l'Escola d'Estiu sobre Gestió Escolar i les orientacions que allí se'ns donen sobre com ha de ser el projecte educatiu ens fan pensar que potser caldria modificar l'estructura del nostre projecte i completar alguns apartats que no havien estat prou desenvolupats.

En començar el curs 1986-87 ho proposem al claustre i constituïm un seminari de treball integrat per set mestres, tots de l'Escola. Com a objectius del Seminari ens fixem en la reestructuració del projecte educatiu i l'organització dels departaments. Per ajudar-nos en aquesta tasca demanem l'assessoria d'un expert amb qui periòdicament anirem contrastant el nostre treball.

Comuniquem als pares els propòsits del Seminari bo i fent ressaltar que, en tractar-se només d'una reestructuració formal, no ha de comportar cap canvi en els aspectes filosòfics

—principis i objectius— que ja havien estat debatuts i consensuats.

Constituint el seminari, ens reunim de novembre a juny, dues vegades al mes en sessions de dues hores. Els temes concrets que treballarem seran:

- a) Reestructurar el projecte educatiu.
- b) Organitzar els departaments.
- c) Trobar una estructura funcional que permeti coordinar el treball dels cicles i dels departaments.

En primer lloc fem arribar a tots els membres del Seminari documents amb orientacions per a l'elaboració del projecte educatiu. Es dissenya el pla de treball que consistirà a analitzar el nostre projecte i comparar-lo amb la informació de què disposem; delimitar els apartats que cal redactar, els que s'han de reestructurar i els que es poden mantenir tal com estan.

Comencem fent una *Anàlisi del context* que, si bé havia estat debatuda oralment, no havia estat, però, escrita. Entre tots anem aportant dades que fan referència a: preceptes legals, tipologia escolar i indicadors de l'estructura i del funcionament del centre. La coordinadora en pren nota, ho redacta i a la propera sessió se'n fa la lectura i s'aprova o bé es fan les esmenes corresponents.

Aquesta serà, bàsicament, la metodologia de treball del Seminari: Informació, discussió conjunta, recull de propostes, primera redacció, modificacions, si cal, redacció definitiva del document i aprovació.

Els *Trets d'identitat* de l'Escola, així com els *principis i objectius*, havien estat ja discutits i definits conjuntament amb els pares a l'antic projecte. Ens limitem, doncs, a reestructurar la forma distribuïnt tot el contingut en dos apartats:

1. Es fa referència als trets d'identitat de l'Escola: Confessionalitat, llengua d'aprenentatge, línia metodològica, pluralisme ideològic i valors democràtics, coeducació, modalitat de gestió institucional.
2. S'estableixen els principis i objectius.

El punt referent a *l'estructura de l'escola* comporta una redacció més exhaustiva que la que hi havia a l'antic projecte. Fem referència a òrgans de govern, equips de mestres, tutoria

i orientació escolar, serveis, projecció externa de l'escola. L'apartat referent a la relació escola-pares continua mantenint-se com estava.

Finalment, es considera fer un seguiment de com es va implantant el projecte i una *avaluació* en acabar cada curs. A fi d'aconseguir objectivitat en aquest control, l'avaluació es farà aplicant el QUAFE 80.

Fet aquest treball, el document que en resulta es presenta al claustre, als pares i finalment és aprovat pel consell escolar constituït durant el curs 1986-87.

Implantació del projecte

El present curs 1987-88 l'iniciem ja amb un document escrit —el projecte educatiu— que marca unes línies d'actuació, té una tradició de funcionament conjunt de pares-mestres i ha estat actualitzat i adequat d'acord amb els principis de la Constitució i de la LODE. Aquest és, a partir d'ara, el marc de referència per a tots els que directament o indirecta intervinguin en la vida de l'escola.

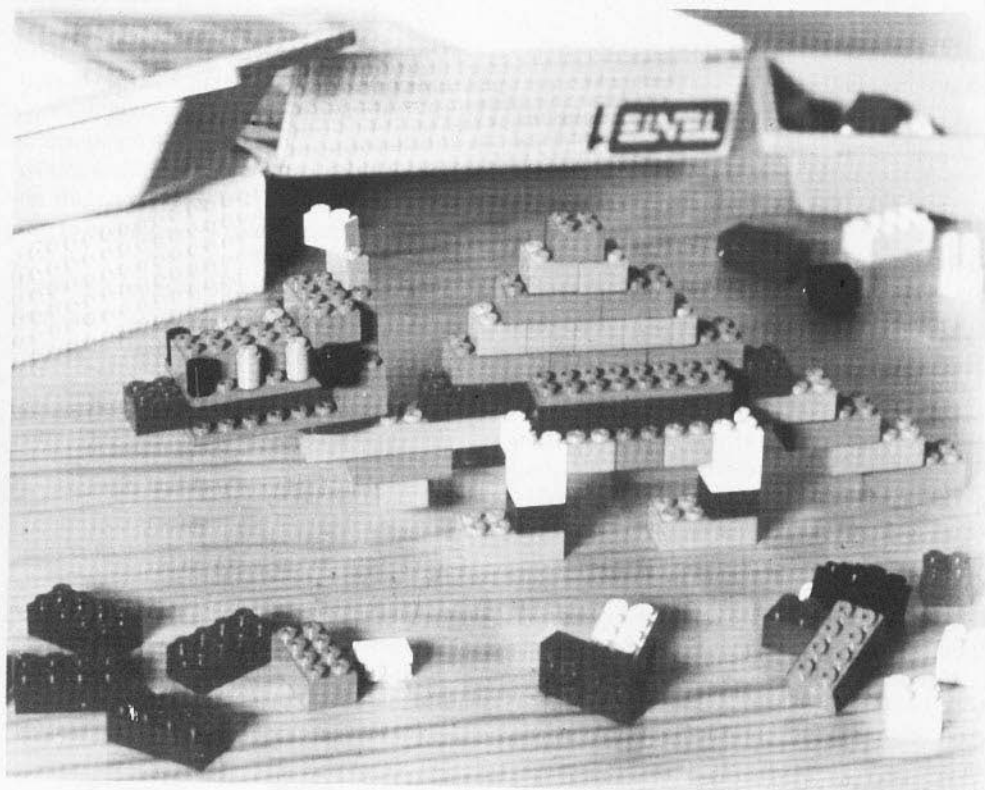
Ara caldrà que tothom el vagi assumint i portant a la pràctica. S'imposa, doncs, un coneixement a fons del document i tenir-ne presents els principis, així com els trets d'identitat propis de l'Escola.

Aquesta tasca pensem que no ens resultarà excessivament difícil, ja que l'Escola té una estructura de funcionament que afavoreix la informació de tots els seus membres i la participació conjunta d'aquests en la vida de l'Escola.

El contrast de la pràctica diària amb els principis establerts al projecte educatiu es pot fer a les reunions del claustre, a les que té cada professor amb els pares del seu curs, a les del consell escolar, a les de l'òrgan executiu —reorganitzat aquest curs en comissions de treball—, a les reunions dels equips de cicle, etc., etc. En totes aquestes reunions sorgiran temes generals i específics que, o bé ja estaran en la línia establerta al projecte, o bé caldrà adequar-los-hi.

Per aquest curs ens hem proposat:

1. Reestructurar i dinamitzar l'òrgan executiu i les corresponents comissions de treball.
2. Aplicar la primera fase del projecte experimental referit a les sortides i a la iniciació



dels alumnes en les tècniques de la metodologia científica.

3. Continuar aplicant el pla experimental de pràctiques.
4. Treballar en la formació d'hàbits de convivència i de comportament dins del recinte escolar.
5. Treballar amb els alumnes del Cicle Superior Tècniques d'Estudi.
6. Continuar informant —com ja s'havia fet en cursos anteriors— els pares i els alumnes de 8è curs de les possibilitats d'estudis en acabar l'EGB.
7. Continuar treballant en el tema de la coeducació i organitzar xerrades d'informació per als pares.

La Comissió Acadèmico-cultural s'encarregarà de fer el seguiment sobre com es va implantant el projecte educatiu i de l'organització de les xerrades (orientació post-EGB, coeducació, etc.).

En acabar el curs, es farà la Memòria del treball fet en cadascun dels òrgans individuals i

col·legiats que componen l'estructura del centre.

Aquest curs també funciona el Seminari, al qual s'ha incorporat un altre mestre.

Durant el primer trimestre hem treballat en l'adequació del document que regula les normes de convivència o reglament de règim intern, amb una metodologia de treball semblant a la que vàrem utilitzar per a l'elaboració del projecte educatiu. En realitat, aquesta tasca ja l'havíem iniciat el curs passat, però no la vàrem poder acabar.

També s'havia començat a tractar el tema dels departaments. Es va fer un dossier per a cada membre del Seminari amb informació sobre: funcionament dels cicles i dels departaments i funcions dels coordinadors corresponents. Es va demanar als coordinadors de cicle que, junt amb els professors, recopilassin els objectius mínims dels cicles en les diverses àrees.

Amb tot aquest material, a partir del gener la tasca del Seminari girarà entorn de l'organització departamental i la coordinació Cicles-Departaments.

**Oferta completa
d'EGB**

**Uns llibres nous
a la cruïlla
de la reforma**

C

**Llengua catalana de 1r a 8è
Experiències de 1r i 2n
Ciències socials de 3r a 8è
Ciències de la natura de 3r a 8è
Matemàtiques de 1r a 8è
Religió de 1r a 8è**

**Material complementari
per a tots els cicles**

**de Llengua
de Socials
de Matemàtiques
d'Ortografia
de Ciències
de Religió**

editorial cruïlla

**Distribuïdor exclusiu: CESMA, S.A.
T. 383 10 11/Badalona**

PIRENE



COL·LECCIÓ ROCABRUNA

Novel·les il·lustrades per a lectors de 9 a 13/14 anys
(i adults). A l'Escola, de 4t a 8è d'EGB.

I dins la «ROCABRUNA», la sèrie **BREU**
ofereix llibres de menys de 100 pàgines
als lectors de 9, 10 i 11 anys.

**QUE EL GRUIX DEL LLIBRE NO FRENI
EL PAS DEL CONTE A LA NOVEL·LA!**

Disponibles a totes les llibreries.

Escoles: Informació a la vostra
Llibreria o directament a l'Editorial

Distribució: ÍTACA, S.A.

Pirene Editorial, s.a.l. ■ Ausiàs March, 16, 3r. 2a.

08010 Barcelona ■ Tel. 317 86 82

ELS NOIS I LES NOIES COM A IL·LUSTRADORS

A la meva escola, des de fa ja alguns anys, per Sant Jordi fem uns Jocs Florals de 5è a 8è, i, aprofitant els treballs presentats pels alumnes, en fem una selecció àmplia i editem un llibre en offset.

Pretenem que el llibre sigui de tots els nens, i no només d'aquells que els agrada escriure i per això el llibre és il·lustrat per un grup de nois i noies que es forma cada any i que aporta l'aspecte plàstic al llibre. Procurem que aquells que il·lustren el llibre no coincideixin amb els escriptors, a fi que en l'elaboració participi el màxim possible de nois i noies, cadascun expressant-se en el llenguatge que els és més adient. Per als uns serà l'escriptura i per als altres la imatge.

El grup d'il·lustradors és un equip de 12 a 16 nois de 7è i 8è triats amb criteris diferents. Aquest curs, el criteri ha estat que il·lustressin el llibre aquells que en tinguessin ganes, al marge de les seves qualitats o habilitats plàstiques. Això va donar un grup força il·lusionat, però heterogeni quant a les possibilitats plàstiques i els resultats que se'n podien obtenir. Es va oferir l'oportunitat d'il·lustrar als alumnes que potser en una selecció qualitativa no haurien sortit escollits.

Aquesta premissa va engrescar els nois i noies participants i va fer que la il·lusió i les ganes de treballar fossin superiors a la d'altres anys.

Als nois i noies els agrada molt veure que els seus dibuixos —igual que els seus escrits—, surtin en un llibre que tothom veu, i aquest fet crea un atractiu i un estímul que

és bo explotar perquè s'expressin i aportin la seva visió del món.

Aquest any vàrem tenir una bona coincidència per acabar d'arrodonir l'estímul del grup. Va ser la possibilitat d'anar a veure «L'exposició internacional de llibres per a infants» que hi havia a l'Antiga Capella de l'Hospital de la Sta. Creu de Barcelona, del 23 de març al 12 d'abril.

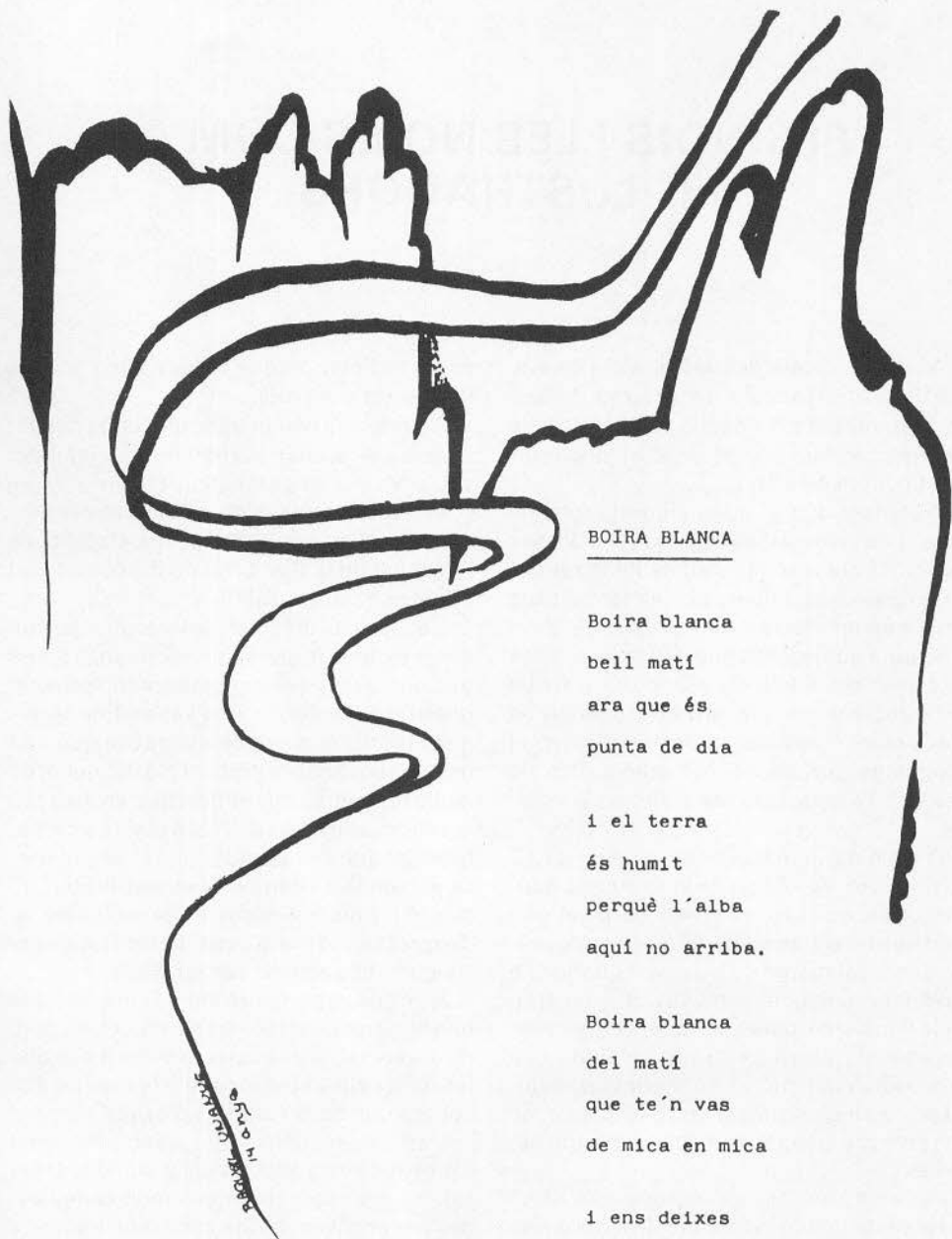
L'exposició era molt interessant, ja que d'una banda ens permetia veure unes il·lustracions d'una qualitat plàstica indiscutible i per l'altra observar una varietat de tècniques i estils que ens demostraven que una mateixa cosa es pot explicar plàsticament de moltes maneres diferents; i que en això rau la validesa i interès de l'obra plàstica i artística. Cal que l'il·lustrador tingui una manera personal d'interpretar el text literari, ja que en funció d'aquesta forma personal d'expressar-se triarà aquelles tècniques que li siguin més adients per fer-ho.

Això ens va permetre també entendre que una bona qualitat tècnica és important, però no essencial, ja que bona tècnica sense una forma creativa i personal d'il·lustrar no ens donarà uns bons resultats plàstics.

L'art és per sobre de tot creació personal i la tècnica està supeditada a aquesta creació. No cal saber tècniques molt complicades per aconseguir una bona il·lustració.

El fet que en l'exposició es mostressin els originals, tenia un interès molt particular, ja que permetia constatar tot el treball tècnic de l'original i contrastar-lo amb la reproducció en el llibre.

Aprendre a veure i no tan sols a mirar



BOIRA BLANCA

Boira blanca
 bell matí
 ara que és
 punta de dia

 i el terra
 és humit
 perquè l'alba
 aquí no arriba.

Boira blanca
 del matí
 que te'n vas
 de mica en mica

i ens deixes
 envoltats
 d'una aroma
 de terra humida.

David Marquès
 11 anys

EL LLOP

Quan la lluna surt,
amb blanc resplendor,
il·lumina la nit fosca,
i el llop astut,
vell cacador,
s'afanya a cercar presa.

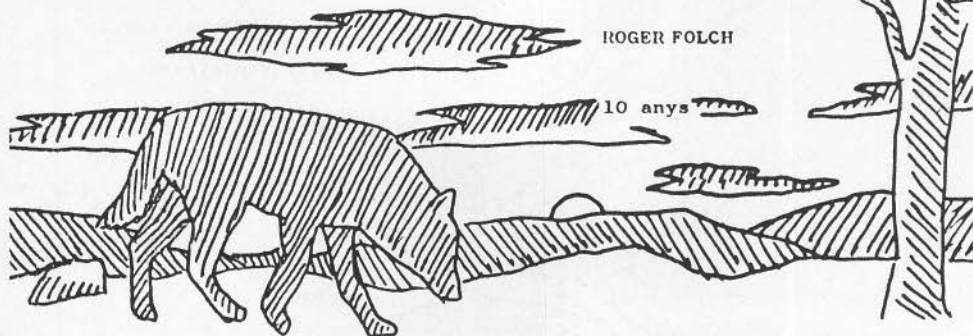
Tot rastrejant,
la nit s'escurça,
tot udolant,
la nit avança.

El llop udola vers la lluna
i veu el cel com un badat d'estels.

Observa i troba petja,
famolenc l'instint el guia,
veu un conill salvatge,
i li salta amb alegria.

S'adona amb joia viva,
que el dia s'ha aixecat,
s'ha fet de dia,^o
i ja ha cacat.

14 anys
Joan Vidal



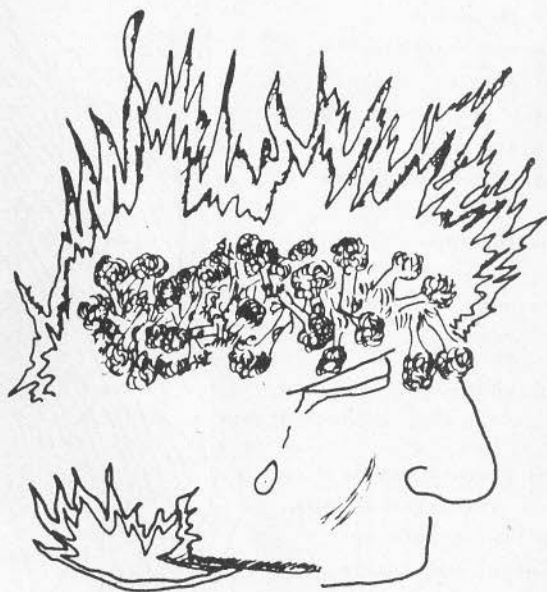
ROGER FOLCH

10 anys

hauria de ser l'objectiu fonamental de tota visita amb els alumnes. Veure exigeix per part dels nois i noies un esforç qualitatiu que a vegades es contradiu amb la qualitat i quantitat de coses que volem que mirin. Per això és important deixar als nois que selec-

cionin allò que els interessa «veure», encara que no ho vegin tot. Així els nois es posen davant les obres plàstiques amb molt més interès i també se senten protagonistes del fet expressiu.

També era interessant a l'exposició veu-



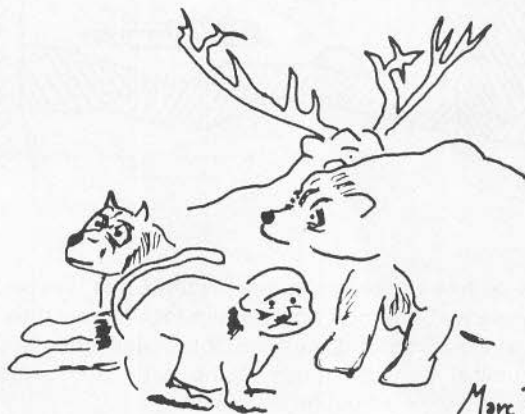
INCENDI AL BOSC

De dins del bosc se sent
una òliba cridar,
emet un crit potent
que toca a sometent.
El bosc es cremarà
i tots hem de marxar.

Com cremen els troncs,
com ploren els fongs,
ells no poden fugir,
ells hauran de morir!
Qui n'és responsable?
L'home del diable!

Llumí mal apagat,
cigarreta encesa.
I qui ho haurà pagat?
Conill ben atrapat,
que del foc n'és presa.

ROGER FOLCH
11 anys



Marc Pérez, 14 anys

re el procés tècnic que segueix un original fins que es converteix en il·lustració d'un llibre; hi havia un recull de materials i estris que utilitzen els il·lustradors per fer els seus dibuixos i pintures.

Nosaltres, naturalment, per il·lustrar el nostre llibre no podem gaudir de les possibilitats i mitjans que tenen els il·lustradors professionals i les editorials que reproduïen les seves obres: el nostre llibre tenia uns mitjans molt modestos, ja que l'editàvem en offset, a una sola tinta. Aquesta limitació de mitjans no havia de convertir-se en una limitació creativa. Tot el contrari, calia partir de les possibilitats dels nostres mitjans per a obtenir el màxim de suc possible.

Ja teníem tot allò que ens era imprescindible per a començar una feina creativa: estímuls, il·lusió i el material; només ens calia posar-nos a treballar.

La primera cosa que vàrem tenir en compte fa referència als elements plàstics de què disposàvem per a treballar condicionats per la tècnica de l'offset —i que ens permetrien donar expressivitat i vida a les nostres il·lustracions. Aquests elements eren: el traç, les textures i la taca petita. Cal definir molt bé el traç, ja que serà allò que determinarà la forma de les nostres figures i ens permetrà els detalls. Les textures ens serviran per a donar valor i relleu a les superfícies i contrastar-les unes amb les altres, la taca també ens servirà per a contrastar superfícies; tot això s'haurà de fer petit i amb el màxim de delicadesa i detall possible. Per fer això disposàvem d'un material: retoladors de punta metàl·lica numerats, tres gruixos (0,2-0,5-0,8), *plumilles* i mànecs, alguna llanceta, pinzells, tinta *xina* negra, algun retolador, pinzell i paper que no sigui massa absorbent —l'ideal pot ser un *couché*— i si no n'hi ha, amb un universal ja es pot fer.

La segona cosa que vàrem fer abans de posar-nos a dibuixar va ser que cada nen o nena triés els textos que il·lustraria i que havien de ser aquells que més idees els sug-

gerissin d'entrada o que més els agradessin. Quan cada nen tenia els textos que volia il·lustrar, va començar el procés creatiu. Calia assimilar bé el contingut del text i deixar-se emportar per les imatges que sorgien en la seva imaginació.

Vàrem fer bàsicament dos tipus d'il·lustració:

1. La que proposa il·lustrar descriptivament parts o fragments del text que han estat suggerents per a l'il·lustrador. Això ho fem bé interpretant les descripcions d'imatges que fa el text o bé inventant-les l'il·lustrador a partir de les dades que li dona el text.

2. Una altra manera consisteix a deixar-se emportar pel text i deixar sorgir imatges a partir d'aquest —que poden no tenir res a veure amb el text des del punt de vista descriptiu, i on l'il·lustrador dona la seva visió plàstica del text— o partir de les sensacions o sentiments que ha experimentat a partir d'aquest. A vegades la imatge que en sorgeix és abstracta i el text ha servit simplement de suport a una expressió plàstica. Aquest sistema és més difícil, costa més d'entendre als nois, i és poc adient per als de 7è, que encara no ho entenen.

El treball d'il·lustració pròpiament dit tenia una primera fase, on anàvem treballant i discutint sobre una idea sorgida en el paper, i la fase final, on aquesta idea ja estava prou elaborada, es donava per definitiva i es passava a net, amb el text o bé en un full a part, segons que hi hagués d'anar incorporada o no.

La tasca d'il·lustrar és molt gratificadora per als alumnes, ja que després de l'esforç se senten plenament satisfets del resultat del seu treball. Us invito a provar-ho, encara que sigui per a una revista o per un recull d'escrits d'una classe.

Núria Ferrer i Ginés

LLUITA

Vols pujar cap amunt
fins arribar a l'univers?
o és que vols baixar
fins a tocar l'arrel
d'un arbre que és mort?

Fruits dels arbres has aconseguit
quan la terra has volgut estimar.
Sempre ens anaves dient,
que un llamp monstruós
et prendria la vida,
i que arribaria l'hora
de pujar fins a les estrelles,

tot i així enterrat
a sota d'uns fruits
que han crescut
ja morts.



MONTSERRAT MOLINÉ

12 anys

Montserrat Moliné
12 anys

ELECCIONS I ESCOLA

A l'escola de Cadaqués, un poble de 1.700 habitants, els nens i nenes del cycle mitjà, induïts pels mestres de l'escola, han sabut organitzar les eleccions per elegir el seu alcalde i regidors i a més a més conèixer la mecànica de les eleccions.

Aprofitant la data del 10 de juny, un dia abans el cycle mitjà va fer una activitat molt especial, donat que al llarg de tota la història del centre era aquesta la primera vegada que es feien eleccions en un Ajuntament escolar.

Es van presentar 7 candidatures amb llistes de 9 nens i nenes que havien de tenir com a mínim un nen de cada curs del cycle. Les llistes eren:

El poble català

Power Play

Antideures

N.P.E. (Nens Protegeixen l'Escola)

2, 3 i 4 (dos nens de 3r, tres de 4t i quatre de 5è)

Momasaconalu (Nom format per les lletres inicials de les candidates)

T.B.D. (Nom que va agradar al grup però que no tenia cap significat)

D'aquesta manera va començar tota una activitat interclasse de tot el cycle, ja que els grups s'havien de reunir per poder parlar dels seus programes, de l'ordre de les llistes i de la propaganda: cartells, fulls de mà i cartes que totes les candidatures havien d'elaborar. Es va fer una assemblea de tot el cycle per poder conèixer les candidatures i es van fer mítings durant l'hora del pati. Els



programes electorals dels nens i nenes recollien diverses idees:

Tenir més temps de pati per poder jugar.

No tenir deures o tenir-ne menys.

Organitzar festes i sortides.

Tocar la sirena per part dels alumnes a l'entrada i sortida de l'escola.

També vam aprofitar les eleccions per aplicar continguts de diverses àrees del cicle: experiències i matemàtiques. En aquesta última vam poder fer una aplicació de la majoria absoluta (la meitat més un) i fer pràctiques de la manera de repartir els regidors de cadascuna de les candidatures mitjançant la divisió. Així les eleccions van servir per a practicar continguts dels propis cursos.

El dia 9 de juny, triada per sorteig la Taula Electoral i amb la seva presidenta, queda constituït al gimnàs de l'escola el col·legi electoral, al qual van acudir el cent per cent dels alumnes per elegir el seu Consistori.

Després hi va haver l'escrutini i la sorpresa davant la repartició de regidors segons la normativa electoral, que tothom ja coneixia com el nom: normativa de la divisió, ja que l'havien practicada a classe.

Els regidors elegits van elegir en una altra votació l'alcalde, complint així les normes establertes, i aquell dia abans de tornar a casa tothom sabia ja que un nen de 5è havia sortit com a alcalde de l'Ajuntament del cicle mitjà.

La setmana següent, amb l'Alcalde de la vila i al saló de sessions de l'Ajuntament, el cicle celebrava la sessió constituent per tal de donar el primer pas de cara al que més

tard haurà de ser motor de la consciència ciutadana dels alumnes.

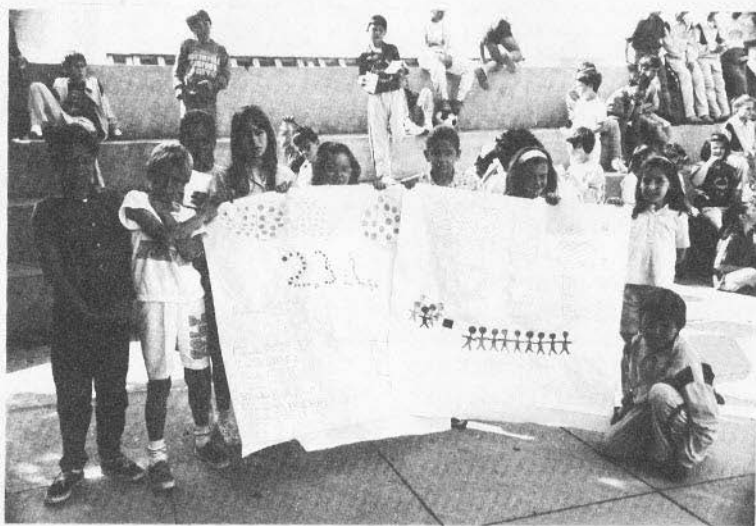
En aquesta sessió els nens van proposar:

- No als deures
- Netejar cada setmana l'escola
- Pintar les classes que estan en pitjor estat
- Poder portar llaminadures
- Canviar d'aula cada curs
- Ajudar a la repoblació forestal
- Organitzar una festa al final de curs

També un cop constituït l'Ajuntament del cicle mitjà van sortir les següents regidories: Pati, Excursions, Neteja, Festes i Natura.

Hem d'afegir que aquesta experiència ha estat molt ben valorada pels alumnes i mestres del cicle i que els nens i nenes han començat a col·laborar aquest curs 87/88 a la repoblació forestal plantant alzines sureres a l'escola i que l'any que ve plantaran a la muntanya. També consideren que l'experiència ha estat positiva per a fomentar la participació dels nens en l'escola.

**Mestres del Cicle Mitjà E.P.
Caritat Serinyana. Cadaqués
i Xavier García Vela**



CONEGUEM ELS PARCS DEL DISTRICTE

Aquest curs ha estat el primer del funcionament del Centre Pedagògic i de Recursos d'Horta-Guinardó (CPR), fruit d'un conveni entre l'Ajuntament de Barcelona i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Una de les funcions del CPR és incidir en les activitats de formació de mestres del Districte.

Al llarg d'aquest curs i dins de les activitats de perfeccionament, s'han organitzat una sèrie de visites comentades a alguns parcs del districte.

La nostra situació en una zona rica d'espais verds ens va fer pensar en el seu aprofitament com a font important de suport, sobretot als programes de Ciències Naturals.

Com a primer pas, calia que els mestres coneguessin les característiques de cada parc, les seves plantes, la seva història i estructura..., després ells mateixos ja dissenyarien les possibles activitats a fer amb els alumnes. Per això l'enfocament de l'activitat des del CPR va ser facilitar als docents la màxima informació.

Amb aquesta idea ens vam posar en contacte amb el Servei Municipal de Parcs i Jardins, que va posar dos dels seus tècnics —els senyors Feliu i Jaume Vallmanya— a disposició del programa.

L'activitat es va poder realitzar en tres parcs: Les Aigües, El Laberint, i el Parc Güell, ja que altres zones verdes com són el Parc de les Hores o la façana oriental de Collserola pertanyen a la Diputació i a la Corporació Metropolitana respectivament.

Juntament amb els tècnics vam dissenyar i organitzar les visites comentades de

cada un dels esmentats parcs. Aquestes es van dirigir a professionals de tots els nivells de l'ensenyament, ja que l'activitat era bàsicament informativa. L'aplicació i adequació didàctica es deixava a càrrec de cada mestre.

Cada visita es tractava com un tema monogràfic. Es van fer dos grups per afavorir les preguntes, aclariments, etc. Cada un d'ells anava acompanyat per un tècnic que al llarg del recorregut pel parc explicava els aspectes més rellevants, tant de la vegetació com del tipus de jardí (anglès, romàntic,...), els seus aspectes històrics, artístics i de conservació.

Es va confeccionar i proporcionar un dossier, elaborat fonamentalment pels companys de Parcs i Jardins, el qual contenia: el plànol del parc, una petita explicació de les seves característiques, un nomenclàtor de plantes, arbres i arbusts amb el seu nom científic i vulgar tant en català com en castellà, una bibliografia útil per a treballar les Ciències Naturals a l'escola en les vessants de jardineria i vegetació. També es van proporcionar documents útils per a treballar les Ciències Socials, quan el parc reunia possibilitats.

Es va proporcionar un recull documentat de les masies i palaus importants del Parc del Laberint i un resum biogràfic de l'arquitecte Gaudí pel que fa referència al Parc Güell.

Cada visita va durar un mínim de tres hores i es van fer els matins en horari lectiu. Van assistir-hi membres dels equips de les escoles públiques Pirineu, Enric Borràs, Parc del Guinardó, Torrent d'en Melis, Arc

Iris, Mare Nostrum, del CEPEC, l'Escola Bauló, i les escoles bressol Xarlot i Cargol.

Els mestres participants i el CPR han valorat positivament l'experiència.

Estem convençudes de la necessitat d'organitzar més activitats monogràfiques d'aquest tipus, relacionades amb diferents àrees del *curriculum* escolar: fàbriques, itineraris d'interès per als barris, etc., així com de la seva utilitat per a les escoles. Barcelona, i en especial el nostre districte, ofereix possibilitats de treballar aspectes de les Ciències Naturals i Socials que a vegades es fan difícils d'entendre tancats a l'aula.

Creiem també que les escoles que hi han participat han fet un sobre esforç organitzatiu per assistir-hi en horari lectiu, ja que implica deixar les aules. Sabem que moltes es-

coles que hi estaven interessades no hi han pogut participar per aquesta dificultat.

Cal que l'administració competent es plantegi seriosament la necessitat d'augmentar el nombre de professors a l'escola per a afavorir que noves idees, activitats i possibilitats de treball estiguin a l'abast de totes les escoles de la nostra ciutat.

C.P.R.

A continuació us presentem un model de material que us podem facilitar des del Servei de Parcs i Jardins.

La informació, en general, és a dos nivells. El plànol del parc i un conjunt de dades botàniques, arquitectòniques i històriques del parc.

JARDINERIA DEL PARC DE LES AIGÜES UN PASSEIG PEL PARC

Secció A - El Vestíbul del Parc

Una llarga i imponent filera de plàtans d'ombra delimita, per un costat de l'angosta sèquia, el primer vestíbul, estret i rústic, accessible des de l'entrada pel carrer.

Troanes arbustives, baladres i un peu de pissardi ressegueixen a manera de sotabosc l'altre costat de l'estret curs d'aigua.

Un segon vestíbul, passat el camí que mena al jardí romàntic, enfront mateix de l'entrada per Abd El-Kader —més rústic encara i amb un parell de tarongers agres al bell mig del gran parterre— és vorejat aquest cop —sempre a banda i banda de la sèquia— per troanes arbòries entremesclades amb exemplars de moreres de paper. Arbre de port* baix, amb gran facilitat per a emetre rebrotos a l'entorn de la soca —sovint s'estenen formant petits bosquets, unifor-

mes, gràcies a aquesta propietat— tenen fulles amb lòbuls irregulars, pilòses per les dues cares, però fines i suaus al tacte, com vellutades per sobre i molt aspres pel revers.

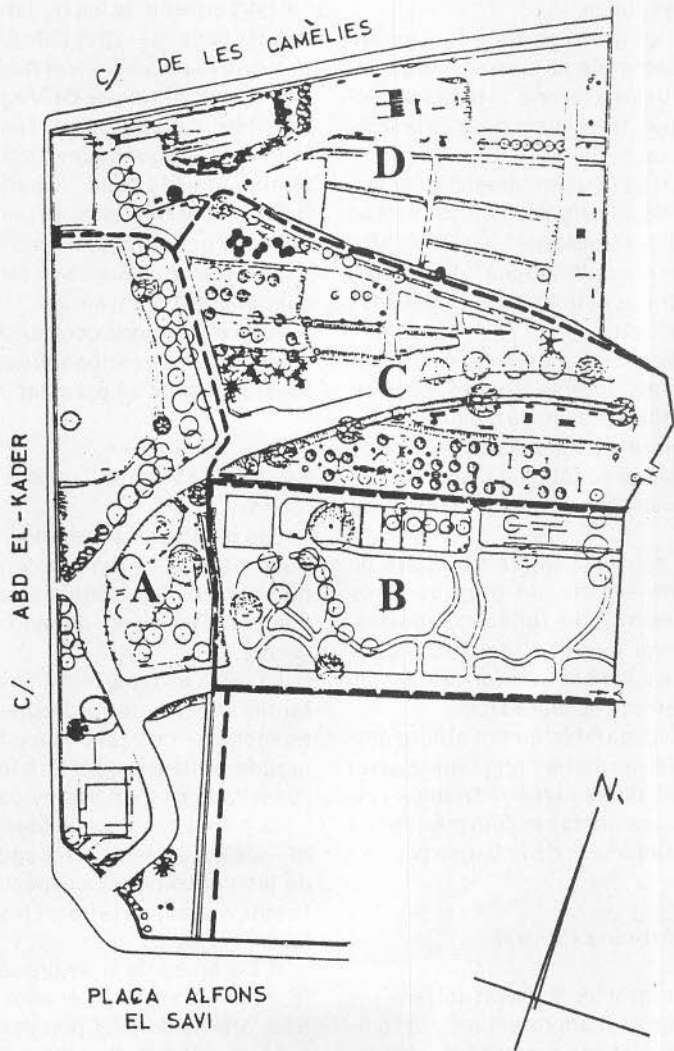
Els xinesos —i encara avui els japonesos— fabriquen paper artesanal de gran qualitat amb les fibres de la seva escorça.

Secció B - El Jardí Romàntic

A l'ombra d'un vellíssim om —exemplar monumental—, troanes i llorers, entremesclats amb un peu d'alzina surera i pitospor i evònims del Japó de port excepcionalment arbori, configuren entre tots una petita placeta, ombrívola, —tocant a l'entrada— presidida per un bust, únic representant escultòric dels que —temps enrera— ornaren al·legòricament els innombrables racons del jardí romàntic.

Dos còcculs —espècie d'origen tropical usualment plantada a casa nostra des de

* Grandària i forma d'un arbre.




AJUNTAMENT DE BARCELONA
SERVEI MUNICIPAL DE PARCS I JARDINS

BANC DE DADDES

PARC DE LES AIGÜES

ZONA 172 DISTRICTE 7

DATA OCT. 1986 ESCALA 0  20 m.

mitjan segle passat i avui quasi obligada als jardins moderns— flanquegen l'emplaçament de l'escultura. Res més fàcil per a identificar aquesta espècie que la triple i típica nerviació de les fulles.

Més enllà, dos grans parterres —sempre anellats per caminets sinuosos— entapissats de marfulls i galzerans, arbusts silvestres —i característics— dels nostres boscos de la terra baixa.

Aquest últim és usualment emprat com a ornament de Nadal tant per l'efecte estètic de les seves tiges aplanades —verdes, dures i punxants com autèntiques fulles— com pel caire decoratiu dels fruits vermellorsos i brillants a ple hivern.

L'arbreda d'aquests parterres, una vegada més amb oms, llorers i troanes, és enriquida, però, amb la presència d'algunes moreres, d'una morera de paper, un til·ler, una firmiana i quantioses fotínies d'elegant floració primerenca (febrer-març) d'un blanc cremós.

A l'extrem oposat, sempre envoltats de vells exemplars arboris, un grup nombrós d'ailants, altíssims, de fulles compostes, grosses, sovint de més d'un metre. Unes petites glàndules a la cara inferior dels folíols desprèn una aroma desagradable.

Mirant al nord, paral·lelament al llarg mur de pedra, les feixes d'una antiga horta, avui replantada amb doble filera de troanes i algun cirerer, és presidida per l'om més vetust del Parc i possiblement de la barriada.

Secció C - L'Arbreda Central

El dibuix i el caràcter estilitzat del jardí romàntic —parterres i camins sinuosos a l'ombra d'una vella arbreda entapissada densament d'arbusts— es perden, absolutament difuminats, un cop traspassat el llarg mur de tanca.

Avatars històrics —imponderables— abocaren a la desaparició de bona part de les antigues plantacions.

A banda i banda de la avinguda transversal, però, perduren encara avui alguns frag-

ments —incomplets— del que amb tota seguretat foren senyorívoles fileres d'alineació d'un extrem a l'altre del Parc.

Per un costat del camí, els trons retorçats i el port envellit de les figueres —exemplars de rara bellesa— i per l'altre, l'exòtica silueta d'una espècie arbòria molt poc cultivada a la ciutat: el tuliper de Virgínia, arbre freqüentíssim als boscos de l'est dels EEUU, de flors verd-groguenques amb una típica taca ataronjada a la base, d'aparició estival. Les fulles —característiques, inconfusibles—, de perfil quadrangular amb un o dos lòbuls a cada meitat, cauen a la tardor després de colorejar-se intensament.

A l'extrem nord-occidental de la secció, un grup de iuques gegantines crea, a la seva ombra, un petit saló d'estar, rústic i original.

Secció D - Vivers i Zones d'Encontre

Les plantacions massives i ordenades de dues espècies arbòries, xiprer comú i pineaster, en fileres denses i estretes com les plantes d'un viver, omple bona part de la secció.

La resta es reparteix en espais de jocs infantils —sobre terra d'aspecte visiblement erosionat— i un racó empedrat, vorejat per iuques, pollanques del Canadà i tuies esparses a l'entorn d'un estany central.

La pared nord, asolellada —límit del jardí— és entapissada de buguenvil·lees, una de les lianes de més espectacular florida a l'estiu, aimant de la llum i les altes temperatures.

A les àrees de viver predominen els tons foscos dels xiprers i el verd viu dels pinastres, arbres de port potencialment alt. Les fulles, en forma d'agulla com totes les dels pins, són però gruixudes i sobretot més llargues (fins a 20 cm) que les d'altres espècies (pi pinyer, pi blanc, etc.).

Les pinyes de forma ovada cònica, igualment fins a 20 cm de llarg i 4-8 cm de gruix, viuen inserides a l'entorn de les branques en grups de 2 o 4. Els escudets que les recobreixen —llenyosos i romboïdals—

Il·leixen al centre un apèndix marcadament espinós.

L'espècie viu silvestre a gran part de la Península Ibèrica però ocupa, en canvi, llocs molt puntuals a les terres catalanes: l'Empordà, la Selva, el Maresme i el Gironès.

Sovint, on es troba, ha estat plantat per la mà de l'home.

C. P. R.

Adreces i telèfons que poden ser d'utilitat

Serveis Tècnics del Patronat Metropolità del Parc de Collserola, tel. 218. 42. 12

Parcs i Jardins de l'Ajuntament de Barcelona. Departament d'Imatge, tel. 424. 38. 09

Diputació de Barcelona. Servei de Parcs Naturals, tel. 302. 07. 78



FEM-LA PETAR

EFFECTES DE LA UTILITZACIÓ DE LA CALCULADORA A LA CLASSE, a càrrec de Ricard Pons.

DIJOUS 17 de març a 2/4 de 7

EXPLIQUEM CONTES PER SANT JORDI. ÚLTIMS NOVE-TATS, a càrrec del Seminari de Bibliografia Infantil de l'A.M. "Rosa Sensat".

DIMECRES 13 d'abril a 2/4 de 7

REFORMA

CONDICIONS PER A PODER REALITZAR LA REFORMA

Exposició i discussió del document elaborat a la trobada de MRPs de l'Estat.

Coordina: Jaume Aguilar.

Dies i horari: 7 i 8 de març a 2/4 de 7

INTEGRACIÓ. Equips psicopedagògics, aules d'educació especial, mestres de suport, mestres per a integració.

Situació actual. Modificacions que presenta el Projecte de Reforma. Aportacions realitzades a la trobada de MRPs de l'Estat.

Coordina: Rosa Tort.

Dies i horari: 2, 4 i 9 de maig a 2/4 de 7

VIDEOFÒRUM

LA GEOMETRIA A LA PLAÇA DELS PAÏSOS CATALANS
Presentat per Josep Llop i Jordi Quintana.

DIMECRES 16 de març a 2/4 de 7

APRENDRE A LLEGIR I ESCRIURE

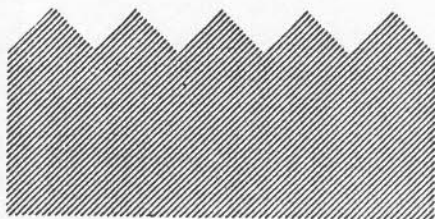
Presentat pel Grup de Llengua de l'Associació.

DIMECRES 20 d'abril a 2/4 de 7

LES COLÒNIES A PARVULARI I CICLE INICIAL

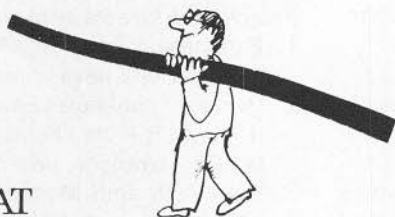
Presentat pel Grup de Video de l'Associació.

DIMECRES 18 de maig a 2/4 de 7



Informació:
Associació de Mestres «Rosa Sensat»
C/. Còrsega, 271, Pral. 3r. 2a.
Barcelona
Tels. 237 07 01 i 218 78 87.





EXTRACTE DE LA MEMÒRIA DE LA FEDERACIÓ DE MRP DE CATALUNYA 1986/87

En l'assemblea de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, celebrada el 30 de gener a Ripoll, es va aprovar la Memòria d'actuació de la Federació i les línies prioritàries de treball.

Tot seguit en publiquem un extracte.

1. Primer any

Malgrat la seva creació oficial l'1-3-1986, no s'aconsegueix posar en marxa fins al nomenament d'una primera persona amb dedicació plena (juliol del 1986). En un primer moment l'activitat se centra en:

1. Esforços per concretar una organització interna (creació dels àmbits de treball el 7-2-1987) per avançar en el Document d'Escola Pública i en la definició de la Formació Permanent del Professorat (Montesquiu, novembre 1986).

2. Legalització de la Federació.
3. Relacions amb les Administracions:
Signatura d'un acord, amb data 17-2-87, amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
Acords orals amb el Departament d'Ensenyament de la Diputació per rebre ajuts per a la seva infraestructura.
4. Relacions amb la resta de Moviments de l'estat:
Participació activa en la Mesa de Coordinació estatal.
Participació en la trobada de Calvià.
5. Participació en el Consell Escolar de Catalunya (a partir del novembre del 86).

2. Segon any

Àmbits de treball i activitats

1. Escola Pública:
Participació en el Secretariat de la Cam-

panya d'Escola Pública i en la Comissió Mixta Departament d'Ensenyament-Secretariat.

2. Formació Permanent del Professorat:
Elaboració i definició de criteris (Sant Iscle 22-10-87).
Impuls als Plans Unitaris
Converses amb els ICEs i amb el Departament d'Ensenyament (D.G. Universitats)
Desenvolupament Conveni d'Activitats d'Hivern.
Reflexió sobre les Escoles d'Estiu.
3. Escola Rural:
Participació en la preparació i el desenvolupament de la VI Jornada d'Escoles Rurals (Banyoles, abril 1987).
Impuls al Projecte de Decret sobre la creació de Zones Escolars Rurals a Catalunya.
Publicació de les Conclusions a Banyoles.
4. Coordinació de la Mesa específica estatal de Normalització Lingüística (Madrid, maig 1987).
5. Participació en el Debat sobre la Reforma:
Elaboració de la resposta al Qüestionari.

Extensió de moviments

S'han mantingut contactes amb d'altres Grups de Mestres de Catalunya per tal d'assessorar-los en la seva constitució i el seu desenvolupament.

Relacions amb l'Administració

Fonamentalment s'han desenvolupat segons les línies donades pels Àmbits de Treball:

1. Desenvolupament del punt 10 de l'Acord amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, gràcies al qual s'aconsegueix la segona persona amb dedicació plena a la Federació.
2. Continuació dels contactes amb el Departament d'Ensenyament de la Diputa-

ció de Barcelona per tal d'obtenir ajuts a la infraestructura dels Moviments.

Relació amb la resta de moviments de l'estat

1. Participació activa en la Mesa estatal per impulsar una nova línia de treball.
2. Disseny i ponències en el IX i X Encuentro de M.R.P. de l'Estat (Calvià, desembre 86, i Granada, desembre 87).
3. Entrevista amb Montserrat Casas, per impulsar com a MRPs de l'Estat línies de col·laboració entre MRPs i CEP tendents a la consecució de Plans Unitaris (abril 87).
4. Entrevistes amb el Sr. Marchesi sobre el Projecte de Reforma.
5. Participació en la IV Trobada de MRP de Secundària (maig 87).

Projecció pública

1. Participació en programes de TV i ràdio.
2. Xerrades-debats: a diferents llocs de Catalunya i de la resta de l'Estat.

Valoració i perspectives de futur

Després d'un any i mig de funcionament, i com a conseqüència d'haver dut a terme una valoració autocrítica en el si de la Junta, es veu la necessitat que els diferents representants dels MRPs aprofundeixin el màxim en el desenvolupament de les seves responsabilitats a la Federació, i es proposen les següents línies de treball:

1. Continuar el treball de l'àmbit de l'Escola Rural en la línia de l'aprovació de les Zones Escolars Rurals, així com en l'extensió de l'experiència.
2. Continuar treballant perquè els MRPs rebin ajuts per a la seva infraestructura a través de:
Convenis amb Diputacions i Municipis.
Assessorant les entitats federades sobre la diversitat de possibles fonts de finançament.

3. Mantenir el suport als nous Grups de Mestres per a la seva consolidació.
4. Impulsar l'Àmbit Pedagògic de la Federació mitjançant la trobada de Grups de Treball dels Moviments.
5. Continuar l'impuls a la Campanya en Defensa de l'Escola Pública.
6. Celebració de les III Jornades de MRPs de Catalunya.
7. Donar el suport necessari al II Congrés de MRPs de l'Estat.
8. Continuar la reflexió i el treball en el camp de la formació permanent.
Aquest treball es concreta en els següents punts: potenciar els plans unitaris i impulsar la seva creació on no n'hi hagi, continuar la reflexió i l'anàlisi de les escoles d'estiu i concretar els criteris que impulsen les activitats de l'escola d'hivern.
9. Creació d'una publicació periòdica d'informació entre els Moviments.
10. Propiciar el debat intern dels Moviments.
11. Crear una vocalia que coordini els membres dels Moviments que participaran en els Consells Escolar Municipals.
12. Continuar el tema de la Reforma.
13. Augmentar la projecció pública de la Federació.



BB+J

Vine al museu a fer classe.

Als museus tenim un material imprescindible per completar les teves classes.

Per això el Servei de Cultura de la Diputació de Barcelona posa en marxa, un any més, el programa «El Museu i l'Escola», perquè tu mateix puguis fer la visita d'una manera activa.

Visites que pots concertar i que aquest any hem millorat amb l'edició de noves unitats i fitxes didàctiques.

Museu del Cau Ferrat	Sitges	Tel.: 894 03 64
Museu Maricel de Mar	Sitges	Tel.: 894 03 64
Museu Romàntic Can Llopió	Sitges	Tel.: 894 29 69
Museu Romàntic Can Papiol	Vilanova i la Geltrú	Tel.: 893 03 82
Museu Marítim	Barcelona	Tel.: 318 32 45
Museu Tèxtil	Terrassa	Tel.: 785 72 98
Museu Arqueològic	Barcelona	Tel.: 423 21 49
Museu Paleontològic	Sabadell	Tel.: 726 17 69
Museu Monogràfic d'Empúries	Empúries	Tel.: 77 02 08
Museu Enric Monjo	Vilassar de Mar	Tel.: 759 36 39
Casa Museu Torres Amat	Sallent	Tel.: 837 14 66



Diputació
de Barcelona

Per a més informació:

Negociat Pedagògic de Museus
C/ Montalegre, 7, 3a. planta
Tel. 301 00 66 ext. 25
08001 - Barcelona

EL PROJECTE DE REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU

Som en un moment de debat sobre propostes de reforma del sistema educatiu en la perspectiva d'elaboració d'una nova llei d'ordenació de l'ensenyament per a tot l'Estat. Sembla, doncs, oportú opinar sobre això i, en especial, que ho fem els qui fa temps que treballem en propostes de canvi per mitjà de projectes experimentals.

Hi ha molts punts a tenir en compte i moltes qüestions sobre les quals opinar en aquest tema, però per centrar-ho una mica limitaré els comentaris a alguns aspectes que des d'aquí, a Catalunya, poden tenir una anàlisi particular o especial, o bé ja han tingut una concreció diferenciada en el procés experimental.

En la hipòtesi d'establir una estructura d'ensenyament obligatori fins als 16 anys i de fer-ho amb un sistema integrador, no de doble via, separadora dels alumnes en dues classes, hi ha una característica fonamental que ha estat la definidora de bon principi de les propostes concretes de reforma presentades des de Catalunya, en clara contraposició a d'altres formulacions. Aquesta característica ha estat la de defensar clarament d'entrada la flexibilització i diversificació interna, fins al grau que l'alumne pugui optar per matèries diferents en l'etapa final de l'ensenyament obligatori, i la d'haver cregut també de bon començament que aquesta etapa final havia d'ésser constituïda pels quatre darrers anys, és a dir, pels compresos entre les edats de 12 i 16 anys.

La gran varietat d'interessos i motivacions dels alumnes d'aquesta franja d'edats (12-16) fa que no es pugui mantenir un pla d'estudis exactament igual i homogeni per a tots. S'ha de fer un esforç per separar aquells aprenentatges essencials i irrenunciables per a qualsevol ciutadà, d'aquells

que poden variar d'uns alumnes a uns altres. Conseqüentment, la distribució del temps escolar ha d'anar en correspondència amb aquesta selecció o tria.

El tractament que es doni a l'etapa 12-16 és un dels punts cabdals del projecte de reforma. De fet, de les dificultats d'acomodar l'estructura actual a les necessitats dels nois i noies d'aquestes edats és d'on han sortit les propostes més insistents de canvi. Els darrers anys de l'actual Ensenyament General Bàsic i els primers dels actuals Batxillerat i Formació Professional són els que més demanen un replantejament a fons.

Si es mira com d'altres països resolen els problemes d'organització de l'ensenyament en aquestes edats, es troben solucions diverses perquè en cada cas la realitat concreta i els antecedents històrics condicionen aquesta organització. La flexibilització i diversificació pels volts dels 12 anys es pot dir, però, que és una constant que adopta diferents formes.

Hi ha qui ho fa classificant aviat els alumnes en branques clarament definides i separades. En el nostre cas, això representaria començar les branques actuals BUP i FP, o les que s'establissin, al voltant dels 12 anys. És a dir, avançar uns anys una divisió, que ara no satisfà, als 14. La crítica d'aquests tipus de solucions coincideix en el fet que es classifiquen els alumnes massa aviat, i que malgrat les precaucions que es puguin prendre per facilitar la permeabilitat entre les branques, el fet de col·locar un noi en una branca o altra pot ser tan definitori que impedeixi realment en molts casos el canvi. Són sistemes que classifiquen educativament els ciutadans cap als 12 anys i això té molt de risc d'error perquè com més aviat es classifica més gran és el pes que en

això tenen les condicions socio-econòmiques familiars de partida davant de les possibilitats de desenvolupament de les pròpies capacitats i habilitats.

Mantenir tots els alumnes en una única via integrada comporta el problema de com tractar la diversitat que presenten. Les solucions en aquest cas poden passar per l'augment de les possibilitats, recursos i estratègies del tractament intern de la diversitat, millorant els mètodes, fent un aprenentatge actiu, etc. De fet, aquest ha estat el component de la primera proposta experimental del MEC. Però no n'hi ha prou amb això, que no deixa de ser necessari en qual-sevol cas. No es pot plantejar en aquestes edats un pla d'estudis exactament igual per a tots els alumnes. Alguns podran aprendre, per exemple, determinats processos d'abstracció matemàtica, mentre que per a altres obligar-los a això pot representar una gran desmotivació i el refús del sistema. Alguns alumnes poden potser dedicar gran part del temps escolar a aprenentatges de tipus musical, per exemple, i d'altres en aquesta matèria poden limitar-se només als aspectes essencials. Etc. És a dir, s'arriba a un punt en què ja no és només qüestió metodològica o d'estratègies de tractament de la diversitat amb un pla homogeni, sinó que les matèries cursades pels alumnes han de poder, en part, ser diferents.

Les solucions organitzatives que pretenen mantenir el mateix currículum per a tots els alumnes acaben normalment o bé amb una classificació dels alumnes d'un mateix curs per nivells de rendiment, o bé amb la creació d'escoles especials per a alumnes amb rendiments extrems (alts o baixos) o amb característiques especials (artístiques, manuals...). En realitat al final apliquen la separació en branques disfressada o, segons com, empitjorada.

Davant de tot això es pot pensar que no és possible escapar-se de la classificació dels alumnes. En cert sentit és veritat. Són tan diversos que és impossible programar per a tots d'igual manera. Per això, si no es

vol posar-los etiquetes, si no es vol encaixar-los en classes separades, l'únic sistema a assajar és el d'una organització diversa i multiforme en la qual no quedin classificacions o branques clarament definides i separades. Una manera d'aconseguir-ho, que és la que hem provat a Catalunya, pot ser la de l'oferta àmplia d'opcions individuals. Amb això les branques, que per dir-ho així es fabriquen els propis alumnes amb els ajuts tutorialis corresponents, s'assemblen més a les branques d'un arbre que es creuen entre si que no pas a unes branques separades, clarament definides. Cada alumne té el seu propi camí, la seva pròpia opció que és diferent de la dels altres, però això no el fa pertànyer a un grup diferent.

En aquest sentit, aquesta solució és titllada també de segregadora i se n'esquemmatitza encara més aquest caràcter quan s'analitza considerant només les eleccions extremes de l'arbre, és a dir, opcions d'alumnes disjunctes, clarament diferenciades, sense comptar les opcions intermèdies que s'intersequen les unes amb les altres.

Som, potser, en un carreró sense sortida? Si integrem homogeniament, no podem tractar correctament la diversitat. No integrar homogeniament no és possible: d'una manera o altra discriminem i segreguem. ¿És que no ens en podem sortir, de la discriminació, de la segregació?

Potser el problema que es presenta és en realitat un problema d'accepcions de les paraules. Tant discriminar com segregar tenen un primer sentit, físic, neutre, corresponent a l'acció de separar, distingir, discernir, diferenciar... Però tots dos mots tenen també un sentit més sociològic, pejoratiu, de crear grups a part, de tractar amb inferioritat determinats grups socials.

I quan considerem la diversitat d'alumnes s'ha d'acceptar la segregació i la discriminació en la seva primera accepció, perquè en definitiva això vol dir individualitzar l'ensenyament. Però, si un cop introduït d'aquesta forma es canvia el registre i en parlar de segregació i discriminació s'entén només en

el sentit sociològic pejoratiu, es crea la confusió. És a dir, s'ha de poder distingir, diferenciar, discernir, separar una part d'un tot confús: però això no ha d'implicar la constitució de grups socials a part o el tractament de determinats grups amb inferioritat.

En el projecte experimental de Catalunya, del qual, per cert, ni se'n parla en la proposta de debat presentada pel MEC tot i que sembla que ha servit bastant per matisar els plantejaments inicials que feia el mateix MEC, s'intenta buscar un model organitzatiu que satisfaci aquestes condicions. Per un costat que sigui integrador, que tots els alumnes estiguin en un mateix centre, amb uns grups comuns, sense distinció en branques. Però per un altre costat que permeti un tractament curricular diversificat, és a dir, que hi hagi una part opcional que possibiliti l'adaptació del pla d'estudis a les necessitats de l'alumne, o sigui, que les possibilitats d'opcions siguin prou com perquè surtin moltes combinacions.

Per satisfer millor la flexibilitat i adaptabilitat en el model experimental de Catalunya s'ha començat per agafar com a unitat bàsica organitzativa el crèdit-trimestre en comptes de l'assignatura-any, perquè en ser una unitat més petita permet més possibilitats d'organització. En correspondència amb el que s'ha assenyalat abans s'ha introduït una gran dosi d'opcionalitat en el pla d'estudis, destriant el que és una part comuna obligatòria per a tothom del que és variable i pot servir, per tant, d'ampliació, orientació o reforç. Com a conseqüència, els aspectes de tutoria, orientació i avaluació han agafat un nou caire i una importància més gran. S'ha adoptat la idea de tronc comú d'ensenyaments entenen-la com un nucli bàsic d'aprenentatges que incorporen els coneixements essencials en el món d'avui per tal d'assegurar uns desenvolupaments mínims fonamentals en tots els ciutadans de 16 anys en aquelles qüestions instrumentals, de coneixements i actitudinals que el sistema escolar persegueix.

S'ha considerat que el millor no és pas do-

nar o fer amb tots els alumnes la mateixa acció educativa, sinó actuar de manera que es pugui treure de cada individu el màxim de possibilitats. Això implica trencar amb l'«igualitarisme», és a dir, amb la confusió que «justícia i igualtat d'oportunitats» equival al fet que «tots els alumnes fan el mateix pla d'estudis amb les mateixes matèries, hores i continguts»; l'igualitarisme imposa el mateix menú per a tots sense considerar les necessitats individuals d'alimentació. La integració de tots els alumnes en un únic sistema escolar passa per donar a cada un segons les seves necessitats i això a determinades edats implica no només adaptacions metodològiques o internes de l'aula, sinó reestructuració del sistema a fi que, tot assegurant un conjunt de mínims fonamentals per a tothom, l'organització tingui en compte les característiques i interessos diferenciats dels individus.

En el mateix projecte de reforma presentat pel MEC, quan es parla de l'educació especial, es diu que assistim a un canvi profund en aquest aspecte, que avui es parla d'«alumnes amb necessitats educatives especials» i que des d'aquesta perspectiva «tots els alumnes tenen les seves pròpies necessitats educatives i únicament varia llur grau d'especificitat». Com a conseqüència, són necessàries adaptacions curriculars que passen per: a) modificacions temporals; b) variació i canvi dels objectius, continguts i activitats del currículum ordinari; c) preferència de determinades àrees o objectius enfront d'uns altres. És clar, doncs, que amb aquesta concepció no és possible, si no és que és només orientativa, una definició dels programes educatius fonamentada en una llista de matèries, una assignació temporal i un programa d'objectius i continguts per a cada matèria.

També és clar que si es defensa això per a cada individu, o sigui, que el sistema sigui suficientment flexible perquè es puguin fer les adaptacions curriculars esmentades, també es defensa per als col·lectius d'individus amb personalitat pròpia. Mai no pot

ser la definició i ordenació general del sistema educatiu tan tancada que impedeixi fer per al col·lectiu de ciutadans de Catalunya les adaptacions curriculars de temps, d'objectius i continguts, de prioritats.

Per al projecte experimental de Catalunya ha estat una opció bàsica el fet de creure en la diversitat, però es pot dubtar de si això és assumit d'una manera general. El mateix projecte presentat pel MEC és en aquests aspectes una mica confusionari, perquè després de parlar d'obertura, de flexibilitat, d'adaptacions curriculars, d'opcionalitat, d'autonomia dels centres, parla de la necessitat d'una acció externa homogeneïtzadora. I si homogeneïtzar vol dir integrar uniformement, tal com diu el diccionari, s'està fent servir un terme contradictori. Fóra millor parlar, des d'una perspectiva d'adaptació a les diferències, de la conveniència d'homologar o validar les realitzacions distintes.

Amb això es toca un dels altres punts importants a tenir en compte en una futura, però propera llei: l'acceptació real de les diferències, de la diversitat. Hi ha el perill de no creure en això. O d'admetre-ho per als individus però no per als pobles. I això té relació amb tota la qüestió de la definició dels ensenyaments mínims i la capacitat d'ordenació autonòmica. Si no es creu de veritat en el dret a la diferència, es té tendència a buscar la uniformitat, la coincidència, la homogeneïtat. Si de veritat s'accepta la diversitat, no es necessita veure la uniformitat per reconèixer el valor equivalent d'allò que té una realització distinta.

Pot ser molt bé que la definició dels ensenyaments mínims es centri gairebé únicament en les assignacions de temps a les matèries, ja que en sentències judicials sobre problemes d'aquest tipus es diu que la fixació d'horaris és el mitjà natural d'exercir la competència estatal sobre ensenyaments mínims. Passa, però, que el mateix tribunal judicial eludeix d'entrar en qüestions pedagògiques i en aquest terreny no és tan clar això del mitjà natural. Pedagògicament, la determinació del «què» s'ha d'ensenyar ad-

met distintes formulacions (per objectius, per activitats, per resultats esperats de l'aprenentatge, per continguts...) que no inclouen pas necessàriament les assignacions temporals. Aquestes, més aviat, es deixen per als darrers nivells de concreció, és a dir, els últims passos de determinació i programació de l'acció educativa, la qual cosa permet precisament les adaptacions curriculars. Els currículums oberts impliquen que les decisions sobre distribucions temporals quedin al més baix nivell a fi que siguin possibles les adaptacions necessàries i els tractaments globalitzadors i interdisciplinaris.

Fa por que es cregui que les competències estatals d'ordenació general del sistema, de definició d'ensenyaments mínims, de fixació de condicions per a l'obtenció de títols... s'exerceixen prescrivint una exagerada coincidència formal (plans d'estudis molt detallats i tancats) o uns controls homogeneïtzadors (exàmens estatals centralitzats), és a dir, que es confongui, com dèiem, homologació o validació amb homogeneïtzació.

Som davant l'avinentsa de l'elaboració d'una llei d'educació amb una estructura d'estat diferent de la que hi ha hagut fins ara, en la qual es reconeixen unes autonomies amb competències. És per a nosaltres, doncs, importantíssim que la llei respongui a aquesta nova organització, que ens permeti organitzar l'ensenyament des de l'experiència i tradició del nostre país i del treball dels nostres professionals, que ens reconegui la capacitat i el dret de pensar per compte propi i d'elaborar les nostres solucions, que sigui una llei oberta i no centralista, que deixi capacitat d'ordenació a Catalunya i no l'entengui només com la disponibilitat d'unes poques hores per encabir-hi el català.

Pere Solà i Montserrat

Sots-director General d'Ordenació i Avaluació del Departament d'Ensenyament

LA FUNCIÓ DOCENT I LA SEVA REPERCUSSIÓ PROFESSIONAL

Els últims anys, dintre l'àmbit de la pedagogia, apareix el paradigma de la qualitat de l'educació. Aquesta preocupació s'intenta abordar des d'una axiologia on els valors de vida i educació són lligats estretament, davant la conjuntura educativa que la nostra societat manifesta, sota aquesta consigna: «Democratització de l'ensenyament» i «Igualtat d'oportunitats educatives», com a exigència i demanda social.

Des d'aquesta línia de reflexió, amb una actitud reflexiva homòloga, es pot argüir —com diu García Hoz¹— que una educació de qualitat ha de presentar les característiques d'integritat, coherència i eficàcia. Així mateix, l'abordatge d'aquest article s'enquadra i sustenta sota la proposta i condició necessària de millorar la qualitat de vida del docent per optimitzar la qualitat de l'educació. Partint de la necessitat de disposar d'un professorat idoni i suficient, és possible analitzar des dels indicadors educacionals —formació i actuació professional— els resultats que la investigació pedagògica proporciona respecte a l'exercici de la funció docent.

Els treballs realitzats per Amparo Martínez² respecte a la formació del professorat ens demostren:

1. La necessitat de potenciar els valors de la persona posant en relleu l'aspecte de les relacions interpersonals en termes de treball cooperatiu, clima positiu, disciplina de treball, estimulació de la iniciativa i creativitat personal.

2. La urgència de proporcionar competències específiques per millorar l'eficàcia de la funció didàctica.

3. Necessitat que el docent en formació assumeixi i protagonitzi la seva actualització i perfeccionament sobre la seva pròpia identitat i estils personals.

D'altres estudis fets respecte a l'actuació professional destaquen la influència del treball docent sobre la personalitat dels educadors i ens demostren que existeix un aspecte negatiu, ja que el seu exercici constitueix una satisfacció per al desig d'autorealització personal; però pot esdevenir una font inestroncable de conflictes amb els anys a causa de les tensions que comporta i a les quals el docent s'ha d'enfrontar per acceptar-les, superar-les i transformar-ne les repercussions negatives en satisfaccions personals. L'aspecte negatiu se centra en el gran potencial angoixant que implica l'exercici professional i que pot esdevenir factor de risc i menar cap a desajustaments importants que afectin la salut mental de l'educador.

La dècada dels setantes Robert Mandra va alertar sobre aquest problema: «Fa vint-i-cinc anys, l'absentisme de llarga durada en un 75 % era degut a malalties orgàniques; avui l'absentisme és causat per afeccions de tipus mental (depressions, neurosis i psicosis) que requereixen una readaptació». A més a més «els ensenyants en crisi es trobaven, fa deu o quinze anys, entre els ensenyants que estaven al final de la seva carrera, mentre que aquest fenomen afecta avui professors que no arriben als trenta anys».

Una altra estadística indicativa del fenomen (EUA) presenta i mesura el grau de neuroticisme de diverses ocupacions, i la professió docent sobresurt entre altres ocupacions:

- ensenyants: 54 %
- religiosos: 42 %
- sacerdots: 39 %
- advocats: 36 %

1. GARCIA HOZ, V., «La calidad de la educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar», a *La calidad en la educación*, CSIC, Madrid 1981.

2. MARTINEZ SANCHEZ, A., «Los objetivos en la formación del profesorado, índice de calidad educativa», a *La calidad...*

mestresses de casa: 36 %

dones solteres: 32 %

metges: 17 %

població general: 29,5 %

Prospeccions realitzades en diversos països sobre el tema per Wall, Abraham, Lampow, Lembo i Lersield ens mostren que entre un 80 i un 90 % dels educadors interpreten com un repte al qual s'han d'enfrontar les fonts de tensió, i un 10-20 % se senten desbordats per aquests handicaps i adopten, en conseqüència, una actitud de dimissió, renúncia i absentisme.

Entre les causes que destaquen com a fonts de tensió i les seves respectives repercussions negatives, es poden citar, segons Gosselin i Amiel, les següents:

1. L'existència de motivacions negatives en l'elecció de la carrera docent.
2. La distància entre l'ideal i la realitat.
3. Les dificultats en les relacions interpersonals amb els alumnes.
4. Les relacions amb els pares.
5. Les relacions amb les autoritats acadèmiques.

Per a José Manuel Esteve,³ les fonts de tensió que plantegen problemes als educadors es poden classificar en individuals i socials.

Problemes personals:

1. Ansietat davant la complexitat dels problemes de l'educació, on intervenen molts factors, molts dels quals no depenen de l'educador, tot i que hom els en responsabilitza.
2. Malestar davant la responsabilitat d'haver de valorar i decidir sobre persones, que es contraposa amb la seva tasca de relació personal.
3. Malestar per l'exigència de seguretat i coherència en la seva vida i actuacions escolars, que no sempre es posseeixen.

4. Sentiments de monotonia i desil·lusió davant treballs estereotipats i mancats de sentit pel fet que no se'n poden apreciar els resultats a curt termini.

5. Sentiments de solitud a causa de la necessitat de plantejar-se els problemes que afecten les persones i donar-los resposta.

6. Sentiments de rancúnia i frustració davant les exigències de la societat i la injustícia comparativa entre la remuneració de la seva feina i el nivell de titulació.

Problemes socials:

1. La indeterminació del paper professional de l'educador, agreujada per l'augment de responsabilitats delegades per altres institucions.

2. Els possibles enfrontaments de l'educador amb la societat en relació amb l'elecció dels objectius de la seva tasca educativa.

Totes aquestes fonts de tensió que es detecten en la funció docent ens mostren que la tasca de l'educador és d'una dificultat singular, que comporta un gran desgast psicològic, important per a l'individu que l'exercita, i que s'explica per la implicació personal com a causa principal que constitueix tota tasca educativa. En aquest sentit, aquesta implicació personal com a causa principal genera una ambivalència que justifica les repercussions negatives de l'exercici docent, ja que es resol en una autorealització o en una desadaptació en el comportament docent.

En aquesta dimensió qualitativa de l'educació s'ha de reivindicar una actuació social i institucional que incideixi amb un interès i una atenció més grans envers els problemes personals dels educadors i es contemplin en els plans de formació i perfeccionament del professorat, a més a més d'incloure un disseny d'exploració per a la detecció i seguiment que permeti avaluar aquestes repercussions en els docents en exercici amb la finalitat de millorar la capacitat professional de l'educador mitjançant l'elaboració d'un pla d'intervenció, tant en el camp profilàctic com en l'assistencial, que sigui beneficiós per a l'ensenyament.

3. ESTEVE ZARAGOZA, J.M., «Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador», a *La calidad*.

4. BERNAL, CASTELBLANQUE, PAGÉS i ROCH, *Psicología laboral del docente* a «Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya», núm. 55, Barcelona 1986.

PIRENE

ELS PERQUÈ D'UNA COL·LECCIÓ POLICIACA JUVENIL

- **Perquè** la bona novel·la policíaca, com tota la bona literatura, és educativa.
- **Perquè**, com un joc, incita a l'observació, l'anàlisi, la deducció...
- **Perquè** és un bon estímul per familiaritzar els no lectors amb els llibres.
- **Perquè** també el bon lector hi trobarà el plaer i l'atractiu de la intriga i l'aventura.
- **Perquè** sorgeix de la demanda de mestres i educadors decidits a crear lectors.

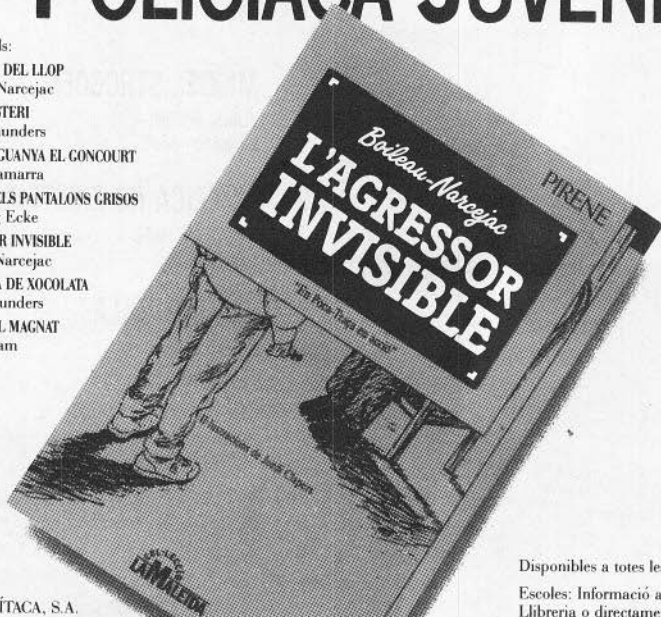
COL·LECCIÓ
LA MALEIDA

Llibres per al Cicle Superior d'E.G.B. i primers cursos de B.U.P. i F.P. (i adults)

LA PRIMERA COL·LECCIÓ POLICIACA JUVENIL

Primers títols:

1. A LA GOLA DEL LLOP
de Boileau-Narcejac
2. EL GAT MISTERI
de Susan Saunders
3. L'ASSASSÍ GUANYA EL GONCOURT
de Pierre Gamarra
4. L'HOME DELS PANTALONS CRISOS
de Wolfgang Ecke
5. L'AGRESSOR INVISIBLE
de Boileau-Narcejac
6. LA TRAMPA DE XOCOLATA
de Susan Saunders
7. EL FILL DEL MAGNAT
de Bill Gilham



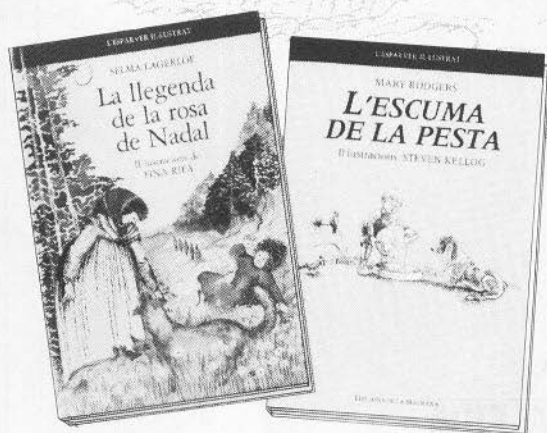
Disponibles a totes les llibreries.

Escoles: Informació a la vostra
Llibreria o directament a l'Editorial

Pirene Editorial, s.a.l. ■ Ansis March, 16, 3r. 2a.

08010 Barcelona ■ Tel. 317 86 82

NOVA COL·LECCIÓ L'ESPARVER IL·LUSTRAT



Històries, contes, llegendes de casa o de fora, bellament il·lustrats per a grans i petits, per a regalar o regalar-se, mirar i gaudir. Relligats en cartoné amb sobrecoberta.

LA LLEGENDA DE LA ROSA DE NADAL.

Selma Lagerlöf.
Il·lustracions de Fina Rifa.
L'Esparver Il·lustrat, 1.

L'ESCUMA DE LA PESTA.

Mary Rodgers.
Il·lustracions de Steven Kellog.
L'Esparver Il·lustrat, 2.

ALTRES NOVETATS



MIQUEL STROGOFF.

Jules Verne.
L'Esparver, 63.

AMÈRICA NO EXISTEIX.

Peter Bichsel.
L'Esparver, 62.

ELS CULDOLLA.

Roald Dahl.
El Petit Esparver, 28.



EDICIONS
DE LA MAGRANA

JUAN DELVAL
**NIÑOS Y
 MAQUINAS**

LOS ORDENADORES Y LA EDUCACION



ALIANZA EDITORIAL

Al lector que no ha tingut cap contacte amb la tecnologia informàtica ni s'ha fet cap reflexió prèvia respecte a la seva incidència en l'ensenyament, *Niños y máquinas* li pot representar un més que adequat vehicle per iniciar-se en el tema de la informàtica educativa.

El llibre conté tres parts ben diferenciades. La primera és destinada a donar unes nocions del que són els ordinadors i els programes i de com van evolucionant amb el temps, sense defugir aspectes de futur com els sistemes experts o la intel·ligència artificial.

En la segona part descriu i valora els usos actuals dels ordinadors a les aules i entra també en les raons que han conduït a la invasió d'aquestes màquines a les escoles.

La tercera part, potser la més interessant, està destinada a analitzar de quina forma l'ús d'ordinadors a l'escola incideix en el treball intel·lectual de l'alumne i de quina manera modificarà el treball i l'organització escolars.

Amb *Niños y máquinas*, Delval intenta atansar als ensenyants el món de la informàtica i animar-los a utilitzar-la com a element educatiu, però també deixa ben clar un missatge: els ordinadors sols podran millorar l'educació si els ensenyants ho volen.

Jordi Baldrich i Roselló

DELVAL, J., *Niños y máquinas*, Alianza, Madrid 1986.

A *Niños y máquinas* el psicòleg Juan Delval descriu com s'estan utilitzant i com es poden utilitzar educativament els ordinadors i analitza les possibilitats que té la informàtica de canviar el món de l'ensenyament.

L'obra es pot definir amb tres característiques: com completud, claredat i precisió. Delval parla de tot el que ha de parlar, tracta cada un dels temes de forma precisa i a la vegada utilitza una llenguatge clar que facilita enormement la comprensió de les idees que va exposant.

GARCIA RAMOS, L. A.; RUIZ, F., *Informática y educación*. Garcia-Ramos, Barcelona 1985.

Els autors d'aquest llibre, que a la seves espatlles tenen moltes hores de treball educatiu, informàtic i d'informàtica educativa, ens ofereixen, potser amb una presentació i llenguatge excessivament austers, una petita enciclopèdia d'Informàtica Educativa (aquesta era la seva vocació!), indispensable per a qualsevol professional de l'ensenyament que vulgui orientar-se,

documentar-se o reflexionar d'una manera seriosa sobre informàtica i educació.

Potser una mica tard (mai n'és massa), dic de tot cor que ja era hora que hi hagués un llibre així. I no ho dic pas endebades. Jo sóc un acèrrim detractor dels que actualment s'estan aprofitant del boom de les aplicacions educatives de la informàtica i enganyen a la gent amb llibres que o bé no tenen cap mena de contingut, o bé són mers manuals mal fets de llenguatge BASIC, o són un afusellament descarat de publicacions estrangeres o fins i tot d'articles i conferències de gent de casa nostra, i per això mateix m'agrada reconèixer les feines que estan ben fetes i que són útils a la gent, i aquest llibre crec que n'és un bon exemple.

Al llarg dels 7 capítols (set!) i alguns apèndixs, amb més de 200 referències bibliogràfiques, els autors posen al nostre abast, tot donant-nos elements de reflexió i crítica, un molt ampli ventall d'aspectes de la Informàtica Educativa. Així, en el capítol 1, «Educació i tecnologia», ens ofereixen un excel·lent material informatiu tant de les implicacions educatives de l'ús de la informàtica, com de la seva evolució en el camp de la Tecnologia Educativa...

En el capítol 2 desenvolupen el tema de la Informàtica en la Gestió Escolar, arribant a dissenyar, dintre de la perspectiva de la Teoria General de Sistemes, quins aspectes hauria d'incloure un sistema informàtic de gestió. El 3^{er} capítol fa un exhaustiu repàs de les «Aplicacions dels ordinadors a l'ensenyament», tant pel que fa als programes específics (tutorials, exercitació, simulacions, EAO...) com a l'aprofitament dels estàndards (Processadors de Textos, Bases de Dades, Control Tecnològic...).

En el capítol 4 s'analitzen les funcions dels programes d'EAO, així com els tipus d'interaccions mestre-alumnes. En el 5^è es fa un repàs a l'«hiperpoligotisme» existent en el camp de la programació, en el 6^è s'estudien els equipaments (*hardware*) i en el 7^è es dona una molt important documentació tant bibliogràfica, com de congressos, revistes especialitzades, institucions, grups de treball...

Els apèndixs inclouen un glossari de termes informàtics, un de temes pedagògics i educa-

tius, així com un estudi de les paraules utilitzades en tot el llibre, i un índex de noms de persones.

GUILERA, M.; ESPLUGAS, M.; MANRIQUE, S., *Logo práctico. Gráficos y listas..* Edunsa, Barcelona 1986.

Aquest llibre és bàsicament un ample, detallat i ben programat manual de LOGO. Tal com diuen els seus autors, un dels seus objectius és «explicar d'una manera senzilla, amena i gradual el llenguatge LOGO», i veritablement ho aconsegueixen.

Es un llibre dirigit a joves i adults que, amb una acurada graduació temàtica i de nivells, va introduint el lector —que va deixant de ser-ho per anar esdevenint descobridor guiat— al món del LOGO tant en l'aspecte gràfic com en el del tractament de llistes. Aquesta estructurada graduació d'informació que al voltant del llenguatge LOGO ens va donant el llibre, va acompanyada de nombroses explicacions, exemples, exercicis i fins i tot de tocs d'atenció sobre els errors que més freqüentment es produeixen, tant a nivell de programació com de sintaxi.

Deixant clar que el seu objectiu no és ser una eina pedagògica, cal reconèixer el seu excel·lent valor com a «manual» estructurat, àgil i agradable que ens ofereix un important conjunt de propostes de treball, així com uns 200 exercicis amb les seves corresponents solucions, cosa que sempre s'agraeix molt.

No podem deixar de fer esment dels seus apèndixs dedicats a les instruccions d'accés al disc, a les de l'editor, així com la presentació de la majoria de les actuals implementacions del LOGO segons els diversos equips i els idiomes.

LABORDA, J., *Informática y educación. Cuadernos de Pedagogía-Laia*, Barcelona, 1986.

M'atreviria a dir que aquest llibre està format per dos blocs ben diferenciats, que en certa manera coincideixen amb els propis del llibre. L'un

és l'escrit per l'encarregat de l'edició, i l'altre és desenvolupat per diversos autors a partir de les seves experiències i especialitzacions.

Així, aquest primer bloc està format pels capítols 1, 2 i 9, i de fet no és més que un recull de diverses opinions que l'autor fa, amb un marcat caràcter filosòfic, a partir de les seves idees o d'aquelles ja conegudes en el camp de la Informàtica Educativa, sense aportar gaires elements nous. Potser cal ressaltar, això sí, l'encertada exposició dels diferents tipus de programes educatius, dels quals, si per una banda val la pena esmentar positivament el bon tractament dels anomenats «programes oberts» anglesos, per l'altra cal fer-ho negativament quant a l'excessiva concreció i localisme dels exemples analitzats i la manca de referències bibliogràfiques.

En el que en podríem dir segon bloc, que agrupa els capítols del 3 al 8, hi ha el veritable suc del llibre, que exposa i aporta experiències i idees que cal tenir força en compte.

Així, en els capítols 3 i 4, Rodríguez Roselló ens presenta un bon resum dels principals trets

del llenguatge LOGO des d'una perspectiva educacional i del mateix llenguatge en si, i en el capítol 5 ens introdueix al món de la programació en PROLOG.

En el capítol 6, Juan Madrigal ens dona interessants pistes de com els infants poden utilitzar, crear i dissenyar Bases de Dades en la seva tasca escolar quotidiana, integrant-les com una eina més del currículum. En el 7, M.^a Dolors Martí, a partir de la presentació de criteris per a la valoració dels processadors de textos, ens fa entrar en les seves possibilitats educatives, tant al servei dels mestres com dels alumnes, tot donant propostes concretes d'ús i aplicació en el camp de l'ensenyament.

Al capítol 8, Ramon Cemeli, després de justificar el perquè de la Robòtica, ens comenta una interessant experiència de Tallers realitzada en unes Colònies d'Estiu, basats en la utilització de robots i ginys mecànics, «agrinòmia» i control tecnològic, alhora que ens ofereix un breu, però interessant recull de propostes de treball adequades als diferents cicles.

NOVETATS

CEMELI I SALA, Ramon; BONJORN I DALMAU, Lluís Enric. *Fem servir l'ordinador: una experiència diferent*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1987 (Rosa Sensat; 33. Didàctiques)

Extracte de l'índex:

Infraestructura, coordinació i projecte de les tandes: D'on sorgeixen i qui les organitza, L'equip tècnic i pedagògic, La preparació tècnica i instrumental dels monitors, El projecte com es va anar fent, Les reunions de preparació de la colònia (anecdolari), El plantejament dels objectius educatius, L'horari bàsic que seguirà la colònia, La planificació de les tandes, Les activitats d'animació, Horaris i menús diaris durant els dos torns; Els tallers d'informàtica: El taller de telemàtica i les seves comunicacions, El taller de robòtica i els seus moviments, El taller de sensors i el seu control estadístic, El taller de periodisme. Com es va fer la fotocomposició de la revista, El taller d'invents i els seus descobriments, El taller de música i l'alegria de la colònia, L'accés lliure als ordinadors, la coordinació amb d'altres activitats; Estudi valoratiu de les colònies; Conclusions finals de les tandes; Extrapolació de les conclusions finals de les colònies a altres camps educatius; Bibliografia.

HERBART, Johann Friedrich. *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic: EUMO, 1987 (Textos pedagògics; 11)

Extracte de l'índex:

De la fonamentació de la pedagogia; Esbós de la pedagogia general: govern dels nois, Introducció, Disciplina, Resum de la

pedagogia general segons les edats; Sobre les branques particulars de la pedagogia: Observacions pedagògiques respecte a la manera de tractar els objectes d'ensenyament particulars, Dels defectes dels alumnes i del seu tractament.

IMBERNON, Francesc. *La formació permanent del professorat: anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova, 1987 (Educació)

Extracte de l'índex:

La formació permanent del professorat; Necessitats i obstacles de la formació permanent pedagògica; Tendències actuals en la formació permanent pedagògica; Antecedents de la formació permanent del professorat; Actualitat de la formació permanent a l'Estat Espanyol; Mètodes i tècniques en la formació del professorat; La formació permanent pedagògica i la formació de formadors a diversos països; Els formadors de formadors; Investigació descriptiva; Els formadors de formadors en l'àmbit de llengua catalana; Resultats de la investigació descriptiva sobre els formadors de formadors; Orientacions per a dissenyar un programa de formació de formadors; Bibliografia.

LAGARDERA OTERO, Francisco. *La Educación Física en el ciclo superior de EGB — 11 a 14 años—: guía del profesor*. Barcelona, Paidotribo, 1987 (Educación física y enseñanza)

Extracte de l'índex:

Ideas y conceptos; Los instrumentos; Las actividades físicas; Los procedimientos didàctics; Los recursos: Fichas de registro, Tests motores de Ozerestki, Test de

condición física, Test de habilidad y/o destreza.

EL MALTRACTAMENT DELS INFANTS: prevenció i atenció del problema. Coordinador de l'obra David N. Jones. Barcelona: Pòrtic: INTRESS, 1987 (Frontissa; llibres de serveis socials; 2)

Extracte de l'índex:

Visió general del problema: Perspectiva històrica, El marc institucional, Presentació mèdica, Diferents tipologies de pares que maltracten els seus fills...; La crisi inicial: La primera entrevista, visitadores sanitàries, metges, i policia, L'assistent social, Avaluació de les dades, La llei i els procediments del tribunal, Legislació sobre l'atenció a la infància a Anglaterra i Gal·les; El treball amb la família: El procés d'ajuda, Problemes més comuns d'atenció als infants, L'atenció a l'infant maltractat, El retorn a casa, Tancament del cas, Informes del govern de Gran Bretanya sobre el maltractament d'infants.

METODOLOGIA ACTIVA: REFLEXIONES-EXPERIENCIAS. Madrid: Acción Educativa, 1987 (Papeles de Acción Educativa; 7)

Extracte de l'índex:

Análisis de algunos aspectos de la enseñanza activa; Bases psicológicas de la metodología activa; Cómo dar sentido al lenguaje de las matemáticas; «Were is Superman»; Metodología activa en la clase de lengua; Por qué se hunde una piedra; Aula y entorno, experiencia en centro de educación de adultos; El trabajo

personal del alumno y la experimentación en los estudios de la naturaleza.

PUJOL, Jordi; NADAL, Margarida. *L'home i el medi*. Barcelona: Blume, 1987 (Quaderns de natura; 4)

Extracte de l'índex:

Això era un bosc: Cerquem els factors de perill, La recerca històrica, Concretant el tema d'investigació, Plantejant la investigació...; Què és un bosc?: Cerquem una definició del bosc, L'estructura de la definició: la seva estructura i la implicació personal del qui defineix, El bosc com a medi natural, El bosc com a marc de l'activitat humana, La definició de bosc a càrrec de diferents col·lectius; De qui és el bosc?: Evolució històrica de la propietat dels boscos, L'estat actual de la propietat i de l'ús dels boscos, La reflexió al voltant de l'ús de la natura, El patró d'explotació del territori; Les ciutats entre boscos: Les primeres colonitzacions, La ruralització de l'Alta Edat Mitjana, L'explotació del territori de les ciutats; El bosc des de la ciutat: L'apropiació del sòl rural i dels excedents agrícoles per les ciutats, L'aplicació dels esquemes productius de la ciutat al camp, El control dels circuits comercials, El control polític de les institucions gestores del territori, El control dels mecanismes productors d'imatge; Conclusions.

Biblioteca Rosa Sensat
desembre 1987

BABAR, UN BON CIUTADÀ AMB CARA D'ELEFANT

M'agradaria poder recuperar el que em devia passar pel magí quan vaig llegir, de menut i per primera vegada, les històries de l'elefant Babar de l'experta mà de Carles Riba. Les sensacions que, ben segur, vaig tenir deuen reposar al fons del pou de la memòria. Potser algun dia sortiran, si no ho han fet ja i jo no n'he estat conscient.

Aliorna ha publicat els sis primers contes de la sèrie Babar magníficament traduïts per Ramon Pinyol. Els títols són: «Història de Babar, el petit elefant», «El viatge de Babar», «El rei Babar», «Les vacances de Zèfir», «Babar en família» i «Babar i el Papà Noel».

Tornant a mirar i remirar les imatges i llegint i rellegint el text del seu autor, el pintor Jean de Brunhoff, m'ha cridat l'atenció la modernitat de moltes escenes.

L'any 1931, Brunhoff dibuixa una escola que ja les voldríem tenir totes així en aquests moments. Els elefantets seuen en petits grups i organitzen el seu treball, treball diferenciat, per racons, com diríem ara. La mestra, una vella senyora, passeja per entremig dels grups i te la imagines dialogant amb els nens —vull dir amb els elefants— respectant els seus ritmes d'aprenentatge, els seus nivells, etc. L'aula està ben endreçada, ben pintada, amb una bona lluminositat. Però no només és l'escola, és tota l'organització social la que està en funció de fer més feliços els que l'han de viure —anava a escriure «l'han de patir», però en la societat de Babar, el patiment no existeix.

Sembla mentida que Babar, el rei dels elefants, hagi après totes aquestes coses lligades a la felicitat comuna després d'haver passat una temporada amb els homes.

18 Jean de Brunhoff

Història de **BABAR** *el petit elefant*



I és que Babar fa realitat l'ideal, fa real la utopia. L'home és bo i totes les conquestes de la civilització estan al seu servei.

Aquest elefant, a qui un caçador matà la seva mare i es veu obligat a fugir fins que ensopega amb una ciutat i té la sort de trobar una vella senyora que l'ajuda a convertir-se en un bon burgès, ens parla i ens fa vives co-

ses que nosaltres tenim només a nivell de desig, a nivell de somni.

En aquest món ideal fins i tot el general té un posat amable i tendre. És més un avi engrescat pels néts que un vell carregat de medalles. Tot allò que l'home té de negatiu perd davant de la frase feta realitat de «treballem amb alegria i continuarem sent feliços».

El treball en els llibres de Babar no és un càstig diví, sinó un fet alliberador perquè cadascú sap que el que fa és necessari per a la vida dels altres. No és el treball lligat a l'explotació, sinó el treball viscut com a realització personal i col·lectiva.

Ben segur que el nen i la nena que fullegin i llegeixin aquests contes tan bells no seran conscients —com no devia ser-ho jo— de tot això, però qui sap si aquestes lectures no els portaran a desitjar un món més feliç i més just per a tothom.

Jean de Brunhoff ens parla dels homes, dels nens. Ens parla del món, fràgil i estimat, dels ideals.

Ho fa amb cares d'elefants.

Jaume Cela

UNA MANERA NOVA D'ESCRIURE CONTES

«La nostra feina és fer llibres per a nens». Començava així l'escrit amb el qual Cristina Lastrego i Francesco Testa demanaven observacions i suggeriments per a un llibre que estan preparant sobre la televisió i els llibres per a nens, per tal d'ajudar-los a utilitzar correctament aquests dos mitjans d'informació. Busquen la relació i l'apropament entre els dos móns. El camp de la comunicació visual i les seves possibilitats els fascina. També preparen, actualment, un llibre sobre nous programes per a educar sobre la imatge a l'escola elemental.

— «No ens barallem mai, perquè sempre estem ocupats preparant un conte o dos. Ara estem fent cinc llibres. Ja quan esmorzem comentem alguna cosa dels llibres que tenim entre mans—», deien Cristina i Francesco dirigint-se als nens d'una classe de quart de l'escola Costa i Llobera. Era el dia de Sant Jordi. Els nens feien preguntes que tots dos autors responien en castellà amb accent sud-americà (la Cristina va passar 16 anys a l'Argentina amb els seus pares. Allà va començar a interessar-se pel dibuix i també a estudiar arquitectura).

— Quants llibres heu fet?

— En total uns cinquanta.

— Quin va ser el primer?

— *Oh Susanna!*

— I l'últim?

— *Benvingut Wilko*. (Portaven un nino de roba tot simpàtic, amb unes orelles llargues i nas i ulls riallers. Era el de la portada del seu darrer llibre, que aquells dies presentaven. Era el *Wilkosolarneffusmilongibodinot*. Un nom molt llarg per a un personatge força

més petit que una llebre. Un nom massa complicat per als seus amics Bàrbara i Marc, que decideixen dir-li Wilko. *Benvingut Wilko* és un conte senzill, d'agradable lectura, que els nens de 8 anys llegiran sense cap dificultat.)

— Quan tardeu a fer un llibre?

— Tant ens hi podem estar sis setmanes com tres mesos o tres anys. Tres anys és el que més hem tardat fins ara.

— Qui és el que dibuixa i qui escriu?

— Tots dos ho fem tot. Els nens ens ajuden molt. Un dia vam conèixer Gianni Rodari. Va ser molt important per a nosaltres. Des d'aleshores fem servir el que va ensenyar-nos, el seu mètode (Rodari utilitza la teoria de la creativitat per les paraules, ells dos per la imatge). Anem molt a les escoles. Tenim moltíssima relació amb els nens i els mestres —Cristina i Francesco es dediquen també a la formació de professors tal com ens demostraren a la sessió que van fer a Rosa Sensat.

— És molt difícil fer contes?

— No. Tots els nens teniu la imaginació necessària per fer-ne. Ja ho veureu—. La Cristina dibuixa a la pissarra un nas en forma de trompa. Ara digueu-me: com tindrà els ulls?

— Com triangles, respon un nen.

— I, quants en tindrà?

— Tres —diu un altre.

— I la boca, com serà?

— Gran.

— Ara ens falten les orelles. Quantes?

— Quatre.

— De quina forma?

— Punxegudes.

Mentre els nens responen, ella va dibuixant aquell personatge que entre tots creen. Tres colzes, mans i peus de granota... Un cop acabat el dibuix, el Francesco va preguntar on podria viure aquell ésser. Tothom va estar d'acord que havia de ser un medi aquàtic. Com aniria d'un lloc a l'altre? Com serien els seus amics? L'Snok, aquest és el nom que la classe va posar al nou personatge, serà el protagonista del proper conte de la Cristina i el Francesco? El traduiran, potser, a dotze idiomes diferents com ha passat amb algun dels seus contes? El conte del Snok no el fan amb la classe de quart per falta de temps. Ha arribat el moment de començar els Jocs Florals de l'escola, i es fa saber a tots els nens que la Cristina Lastrego i el Francesco Testa els presenciïn. Quan

els diuen que són els autors de *La Joana al bosc* i *El drac Tomaset* espontàniament els nens els aplaudeixen. *La Joana al bosc* és un conte d'aventures d'un tipus de còmic gran, amb llenguatge àgil i encertat. Els entrebancs amb què topen la Joana —dama medieval—, el drac Tomaset —un drac bonàs que sap treure foc i fum per espantar els dolents quan cal— i el Xixó —un animaló que acompanya sempre la Joana— fan interessant una història que entusiasma els nens de vuit anys.

La visita de la Cristina Lastrego i el Francesco Testa ha estat breu, però viva i creadora. Els seus contes corren entre els nens i tots diuen que els agraden.

Montse Reguant

DURAN, Teresa; MARTÍNEZ, Miquel, *Ara em toca a mi!* il. Joma, La Galera, Barcelona 1987 (Col. La Gavina).

En Roc tothom l'estima, en especial els pares, però els adults tenen feina i mai no poden estar pels petits. Aquest abandó és el mecanisme que posen en funcionament la ment i el cos d'en Roc: «Ara em toca a mi!». Es llença al carrer a fer allò que desitja. De mica en mica es va trobant els companys de la colla i parlen del que farien si ells manessin. Vet aquí, però, que la més petita de la colla, Rita, és desplaçada pel sol fet de ser petita. És així com es reproduïx el mecanisme que entre els pares i en Roc hi ha. La Rita en veure's separada decideix: «Ara em toca a mi!». D'aquesta manera el llibre acaba com comença i es constata un aspecte del conflicte generacional.

El text, amb majoria de diàleg, és de lectura ràpida. La reivindicació ecologista és l'ingredient de contingut que serveix per a transmetre el missatge de l'obra. Tot es vol arreglar: la ciutat, el camp, els animals... però s'obliden del més important: aquells que no pertanyen al seu cercle vital, els més petits que ells.

Les il·lustracions de Joma encerten la reproducció de l'ambient carregat ciutadà, en les expressions corporals, en especial les facials dels protagonistes. Molts detalls de les il·lustracions donen un toc d'humor a la narració. (A partir de 9 anys.)

César Vázquez

ECKE, Wolfgang, *L'home dels pantalons grisos*: Perry Clifton

investiga, il. Isidre Monés, Pirine, Barcelona 1987 (Col. La Maleïda).

Divertida novel·la policíaca, dins la línia dels contes d'Ecke de convertir la intriga en un divertiment. Senzilla i humorística compleix tots els tòpics de la novel·la negra: l'investigador, encara que afeccionat, és molt més espavilat que la policia i posseeix, a més, una eina de treball increïble que li permet de tornar-se invisible sempre que li abelleix, i els lladres, és clar, són malcarats i sinistres. Capítols curts i curullis d'acció, una bona traducció i força dibuixos complementant perfectament el text la fan adient per a noies i nois a partir d'12 anys.

Anna Gasol



GUTMAN, Claude, *El pelut, el pare, ella i jo*, il. Pef, La Galera, Barcelona 1987 (Col. Els grups de mar enllà).

El títol reuneix dues narracions, que formen una mateixa història. En Bastien, noi parisenc, viu amb el pare, el gos que li ha regalat la mare i una madrastra, amb la qual no hi ha manera d'entendre's. La seva vida, des que la mare se n'ha anat, es converteix en una autèntic daltabaix i el pare, prou carregat ell mateix de maldecaps, ni se n'adona.

El personatge de Bastien està ben tractat. Un noi entremaliat que se les pensa totes i que fa el que bonament pot per acontentar tothom, però que de cap manera no es deixa aclaparar per les circumstàncies.

Narrada en primera persona, en un llenguatge viu i planer, resulta entretinguda, commovedora en alguns moments i divertida en d'altres. Constitueix alhora un missatge sobre l'amistat i sobre l'afecte, així com sobre la necessitat de comunicació entre adults i joves.

Les il·lustracions, en blanc i negre, molt reeixides, són d'una gran tendresa i, quan cal, tremendament iròniques. Tot i que el protagonista sembla un noi a punt de passar a l'escola secundària francesa, es podria llegir a partir d'11 anys.

Anna Gasol

HESSE, H., *Maca és la joventut*, Empúries, Barcelona 1987 (Col. Odisea).

Tres contes on el protagonista és un adolescent. El llenguatge ens transporta a una realitat de principis de segle, seguint les primeres passes d'uns adolescents que s'enamoren.

L'entorn, el paisatge, és vist a través del protagonista i repro-

duex els seus sentiments; amb tot plegat es fa un paral·lelisme: mes de juliol i cicló.

A través del llibre veiem la vida al camp a Alemanya. (16 anys.)

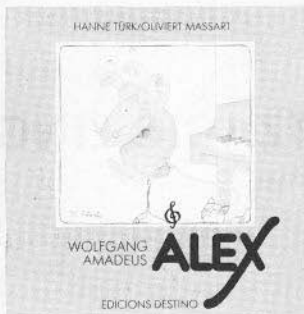
Assumpció Lisson

HOUSTON, L., *Urpa llarga, una aventura àrtica*, Pirene, Barcelona 1987 (Col. Rocabruna/Brenso)

La història transcorre en terres àrtiques. Quan ja no els queda res per menjar, un nen i una nena surten a buscar un caribú que tenien enterrat, però està molt lluny del seu iglú i el camí és dur. Aconsegueixen d'arribar-hi, però llavors s'han de disputar la bèstia amb un gran ós que també la vol.

A la fi, la tenacitat dels dos germans fa que puguin arribar amb la presa a casa, sense haver de matar l'ós. Llibre d'aventures que fa conèixer d'una manera senzilla i entenedora la duresa del «món» àrtic. Les il·lustracions són molt representatives. (9 anys.)

Laura Parés



TÜRK, Hanne, *Alex, bon amic*, Destino, Barcelona 1987 (Col. La Biblioteca de l'Alex).

Aquest llibre i els següents formen part de la sèrie de contes d'un deliciós personatge: el ratolí Alex. Llibres d'imatges, amb dibuixos de colors suaus, expressius i engrescadors, i un guió a la solapa per als adults. En aquest conte, l'amistat de la mixeta fa tornar nedant l'Alex cap a la platja. Un viatge es pot deixar, però un amic no! (6 anys.)

Serafina Lavin

TÜRK, Hanne, *Alex i les papallones*, Destino, Barcelona

1987 (Col. La Biblioteca de l'Alex).

El ratolí Alex fa un caçapapallones i va al camp decidit a capturar-ne. Després del seu repetit fracàs llença l'estri i s'adona que les papallones se li atansen. L'Alex és feliç!

Serafina Lavin

TÜRK, Hanne, *Alex superratolí*, Destino, Barcelona 1987 (Col. La Biblioteca de l'Alex).

L'Alex vol ser un forçut, va al gimnàs i... fa bicicleta, tensors, boxa i pesos però... això no és per a ell. S'estima més fer tombarelles pel camp!

Serafina Lavin

TÜRK, Hanne; Massart, Oliver, *Wolfgang Amadeus Alex*, Destino, Barcelona 1987 (Col. La Biblioteca de l'Alex).

Alex, l'entremaliat ratolí, fa veure que és un gran músic però el truc es descobreix: havia posat un disc!

Serafina Lavin

NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

A l'endemà tenia una reunió de pares i m'he decidit a anar a la perruqueria. Mentre el cap em bullia sota aquella mena d'olla a pressió, llegia els amors de la Preysler. Quin goig que fa aquesta dona i quin maridet més bufó, pensava jo. Però com si m'haguessin donat un cop amb un bat de bàisbol, em vaig adonar que a la perruqueria sempre em veia obligada a llegir en castellà. No hi ha revistes d'aquestes que en diuen del cor escrites en la meva llengua.

La normalització lingüística va estenent-se a molts camps, però encara ara no podem llegir en català el drama de la Pantoja. Cal posar-hi remei (al drama no, que això no hi ha qui ho resolgui). Tenim una abundància de revistes d'alta cultura, però de perruqueria, res de res, un desert total. Imagineu-vos que algú descobrís les cartes d'amor que algun polític català hagués adreçat a un antic i amagat amor. La revista «Avenç» en faria un estudi històric situant les cartes i el polític en els corrents historicistes més destacats. «Els Marges» faria un article aclarint l'ús del «per» i del «per a» i situaria des de Ramon Llull fins als nostres dies aquestes epístoles amoroses. Les revistes de l'Ajuntament en farien un estudi partint de la pèrdua que ha significat per a l'olimpisme el fet que un home tan ben plantat s'hagués dedicat, en la seva joventut, a dir parides amoroses en lloc de fer footing pel Parc de la Ciutadella. La meva estimada «Perspectiva Escolar» faria una didàctica sobre «Com aprofitar les cartes d'amor perquè el nen i la nena esdevinguin creadors també d'altres tipus de cartes». I la també estimadíssima «In-fànci-a» buscaria la gènesi d'aquesta passió en una etapa 0-3 ben resolta en una escola bressol que reunia totes les condicions.

No cal continuar passant revista a les revistes catalanes. Però en cap no podríem llegir les cartes i emetre llargs sospirs, perquè també una té el cor sensible i tendre. Dona d'acció com sóc, m'he decidit a omplir aquest buit. Obro una subscripció popular per a la creació d'una revista, una per ara, d'aquesta mena, escrita íntegrament en la nostra llengua.

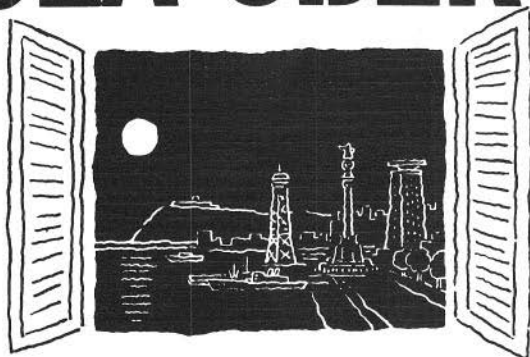
Tothom qui estigui interessat o interessada en aquesta empresa em pot fer arribar la seva aportació o el seu alè encoratjador a l'adreça d'aquesta revista.

Catalunya serà de perruqueria o no serà.

Mireia Puig

Barcelona

AULA OBERTA



Descobriu Barcelona mitjançant un programa pedagògic adreçat a escolars de tot Espanya. Estades de dos o cinc dies durant els quals la ciutat esdevé una gran aula on ampliar els vostres coneixements i experiències.

Podeu escollir un o més dels següents itineraris monogràfics:

1. BARCELONA I LA MEDITERRÀNIA	9. BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES
2. BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS	10. ESTUDIAR A BARCELONA
3. BARCELONA I EL COMERÇ	11. BARCELONA I EL MEDI AMBIENT
4. BARCELONA I L'ESPORT	12. BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ
5. BARCELONA I LA CIÈNCIA	13. ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA
6. DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA	14. MODERNISME A BARCELONA
7. INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA	15. L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA
8. BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT	16. MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA



Ajuntament de Barcelona
Patronat Municipal de Turisme
Àrea de Joventut i Esports

Barcelona Informació
010

DIÀ DEL LLIBRE

ÉS QUAN DORMO QUE HI VEIG CLAR

A Joana Givanel

És quan plou que ballo sol
Vestit d'algues, or i escata,
Hi ha un pany de mar al revolt
I un tros de cel escarlata,
Un ocell fa un giravolt
I treu branques una mata,
El casolot del pirata
És un ample gira-sol.
És quan plou que ballo sol
Vestit d'algues, or i escata.

És quan ric que em veig gepic
Al bassal de sota l'era,
Em vesteixo d'home antic
I empaido la masovera,
Entre pineda i garric
Planto la meva bandera;
Amb una agulla saquera
Mato el monstre que no dic.
És quan ric que em veig gepic
Al bassal de sota l'era.

És quan dormo que hi veig clar
Foll d'una dolça metzina,
Amb perles a cada mà
Visc al cor d'una petxina,
Só la font del comellar
I el jaç de la salvatgina,
—O la lluna que s'afina
En morir carena enllà.
És quan dormo que hi veig clar
Foll d'una dolça metzina.

ELS ASSALARIATS DEL SOMNI S'HAVIEN APLE-
GAT, BULLANGOSOS I ADVERSOS, AL PLA DE
S'ARENELLA. PER ALLIBERAR-ME DE LLUR HOS-
TILITAT EM VAIG ASSEURE AL TRAFEZI APARENT
D'UNES CORDES DE LLUM I EM VAIG GRONJAR,
ABSOLUT, DAMUNT ELS PIRINEUS DE LES OM-
BRES. PERÒ, TESTAFULLOSA, VA ARRIBAR EM-
LI, TOTA DE VERD, AMB UNA CLAU DE MARAG-
DES AL FRONT. L'ACOMPANYAVA, MALEFIC, UN
MASTIL VAIG LLANÇAR-ME PER LES CLARORS
D'UN PENYA-SEGAT I EL VAIG DECAPITAR, EL
BRAM DE LA MAR, ELS CRITS SUPERCAPITARS,
DEMILLA I L'AVALOT DELS SINDICALISTES NOC-
TURN S'EREN UNA MATEIXA REMOR

Era una vall entre clarors vexades
Vora el mar broix, en el foscant pertús,
Quan cova el torb i desllasta l'intrús,
O salpa, irat, l'orat sense bagatge,
Hi éreu tots, proletaris del somni!
Flacs i brogents fullàveu arbre i fruit
Dels horts tardans, o us acoblàveu, druts,
A nit batent, flagellats per les ombres.

Us viu, vident, oh gira-sol dels astres!
Sagnava el Temps, a la fosa dels ulls.

Alçàveu falçs per les negrors fresoses
Dels molls mallats, a l'obac de l'hostal,
crit frondós; i em sotjàveu, avars
i llum, sota l'ull dels ponts d'aigua,
rugosos en els codols
regis en senderes de glaç
xixés a l'horoscop dels c
mans dels claus