

# PERSPECTIVA ESCOLAR 126

Publicació de «Rosa Sensat»

Juny 1988

## La incògnita de la Reforma



## ÍNDEX

*En el nostre somni, sí* 1

### LA INCÒGNITA DE LA REFORMA

1. *Una reforma que ha de tapar massa forats*, per Marina Subirats 2
2. *Condicions per a la reforma*, per Jaume Cela i Roser Reverter 6
3. *Reforma i estructura d'escoles*, per Joan Mestres 11
4. *La formació dels mestres i la reforma*, per Pilar Benejam i Arguimbau 16
5. *Cap a una nova estructura del sistema educatiu*, per Jaume Cela i Roser Reverter 20
6. *L'educació infantil*, per Roser Reverter 23
7. *L'educació primària dins el marc de la reforma*, per Margarida Teixidor Corominas 27
8. *El cicle 12-16: pedra de toc per a una veritable reforma del sistema educatiu*, per Josep Alsinet i Mite Ferrer 29
9. *L'ensenyament postobligatori: batxillerats i mòduls*, per Pere Montaner 37

### ESCOLA

*Què esperem els mestres d'un museu?*, per Andreu Clapés i Flaqué 43

#### Experiències escolars

*Recull de contes*, per Pilar Vinyet i Barnoles 47

#### Sortides

*Sortida de tardor*, per Equip de Parvulari de l'Escola Patufet-Sant Jordi 51

### NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

*Assemblea de l'Associació* 55

### ACTUALITAT

#### Informacions i comentaris

*Una vaga per la dignitat del mestre i de l'escola pública*, per Biel Dalmau 57

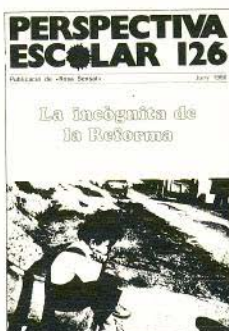
*En defensa de l'escola pública i per la millora de la seva qualitat* 60

*Sistema d'adjudicació de places versus projecte educatiu de centre*, per Associació de Mestres Rosa Sensat 63

#### Bibliografia

*Novetats*, Biblioteca Rosa Sensat 65

*Literatura infantil* 67



#### 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: Lúdia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 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.

## EN EL NOSTRE SOMNI, SÍ

Si hi ha una professió sobre la qual es pugui teoritzar més, des de diferents camps del saber, és sens dubte la de mestre. Revistes, llibres, articles des de totes les branques de les ciències i des de l'opinió li diuen, al mestre, el que li cal fer. Totes les professions requereixen uns coneixements i aptituds, però la de mestre requereix, en teoria, ser un personatge fora de sèrie. A la professió de mestre se li imposa una dinàmica de renovació per poder seguir els canvis de concepció de l'ensenyament que demana aquest món en evolució. El mestre, a més a més, en el viure quotidià, necessita mantenir la disciplina, connectar amb els alumnes i el grup classe, atendre la diversitat, tenir cura de l'ambient de l'aula, programar, avaluar, valorar, fer reunions i entrevistes amb pares i tenir-los informats de l'evolució personal i acadèmica dels seus fills, fer reunions de coordinació, vigilar l'hora dels patis, preparar i dur a terme excursions i colònies... i encara podem afegir: etcètera.

Doncs bé, la valoració social del seu treball es negativa, perquè el mestre té un status social sensiblement baix en una societat en la qual, no ens enganyem, es tendeix a considerar l'status social en funció d'uns ingressos. La del mestre és una professió sense prestigi ni dignitat social, mal pagada.

Tot això constitueix una mena de pròleg del tema candent d'aquesta primavera plujosa, en què els mestres de l'ensenyament públic de tot l'Estat es van posar d'acord per demanar que acabés aquesta consideració de professionals de segona categoria. I d'una manera massiva i unitària van demanar allò que de justícia semblava inqüestionable: l'homologació retributiva amb els altres funcionaris de l'Administració pública.

La resposta de l'Administració, sigui la central o l'autonòmica, ha estat en la línia de la millor tradició prepotent, autoritària i obscurantista. S'ha sembrat el confusionisme amb dades falses i afirmacions gratuïtes i sovint airades i s'ha volgut enfrontar pares i mestres. En canvi, l'Administració no ha explicat per què els diners destinats a l'ensenyament ni tan sols s'apropen al 6 per cent del PIB que hi dediquen els països de la CEE i només arriba a un minso 3,2 per cent. Som un país pobre, però sobretot en educació, afegim.

Quan surtin aquestes ratlles potser el conflicte haurà entrat en alguna via de solució. Ara per ara ens costa veure quina, atès el paper d'estrassa del Sr. Maravall i del Sr. Guixart, que pel que es veu sí que són homologables entre ells.

Voldríem citar, per anar acabant, una frase treta del pròleg del «Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament» del MEC i signada pel Ministre del ram: «El nostre país es troba en una posició òptima per acometre en els pròxims anys una àmplia renovació de les seves estructures educatives, adaptant-les a les exigències d'eficàcia i justícia que són característiques d'una democràcia avançada.» «... nosaltres, amb un lleu somriure / que ens apropa al record / dels pares i dels avis, / responem només: / —En el nostre somni, sí.»



## UNA REFORMA QUE HA DE TAPAR MASSA FORATS

Marina Subirats\*

La reforma educativa, en el nostre país, s'ha convertit en un d'aquests problemes que semblen no tenir solució. Les seves implicacions són tantíssimes, els forats que ha de tapar tan diversos, que es diria que no hi ha cap persona ni cap equip capaç de dur a terme la quadratura d'aquest cercle.

En aquest sentit, no es pot pas negar la bona voluntat inicial de l'actual Ministeri d'Educació; tot just iniciat el seu mandat es va posar a treballar en el disseny d'una reforma educativa que abordava els grans temes pendents: la qüestió de l'Ensenyament Mitjà, de la Universitat, dels concerts amb l'escola privada, de la formació dels ensenyants, etc. Al cap de dos anys, les grans línies de reforma quedaven plasmades en un llibre signat pel ministre d'Educació, i, posteriorment, algunes d'elles s'han desenvolupat en forma legal o a través de diverses experiències. Queda pendent, però, un aspecte cabdal: el de l'ordenació dels diversos nivells educatius, que va donar lloc a un primer projecte experimental abandonat abans de la seva aplicació i reprès més tard en allò que ja s'anomena la «segona reforma». Segona reforma —o més ben dit, segon projecte de reforma— que sembla

destinat a no ser altra cosa que aquella que va precedir la tercera.

¿Quines són les raons d'aquesta multiplicació de propostes de reforma, i per què sembla ser tant difícil la seva aplicació? De les diverses causes d'aquest fenomen que podem assenyalar, n'hi ha dues que em semblen especialment importants. El caràcter polític que té tota reforma educativa, d'una banda; la necessitat d'uns equips cohesionats per a dur a terme un canvi en profunditat, de l'altra. Exposaré breument les característiques socials i polítiques en què s'ha tractat de dur a terme la reforma actual, per copsar-ne els obstacles en aquestes dues dimensions.

### La tensió central del sistema educatiu: igualació i jerarquitització

Cal tenir present que el sistema educatiu suporta tensions socials que procedeixen d'altres àmbits: la nostra societat és jerarquitzada i desigualtaria, però rep la seva legitimitat d'un principi d'igualtat teòrica: el principi segons el qual tothom té les mateixes oportunitats. I, d'una manera creixent, aquesta igualtat d'oportunitats ha de ser donada pel sistema educatiu. A Espanya, ja des dels anys seixantes, i a me-

\* Universitat Autònoma de Barcelona

sura que han anat augmentant els efectius de població assalariada, l'ensenyament s'ha convertit en el canal més important de promoció social. Si bé el fet de tenir un determinat nivell d'estudis no garanteix un lloc de treball, tenir un baix nivell d'estudis dona moltes probabilitats —sobretot per a les generacions més joves— de no trobar feina o veure's abocat a les activitats més incertes i mal retribuïdes. Aquest és un fet tan evident, que la demanda d'estudis mitjans i superiors s'ha generalitzat molt de pressa, fins i tot entre la classe treballadora i la pagesia. Estudiar s'ha convertit avui, gairebé, en l'única aposta possible per a la majoria de joves que vulguin progressar en l'escala social. Encara més, travessem una etapa en què l'educació, sota les seves diverses formes reglades i no reglades, sembla haver-se convertit en l'única taula de salvament per a tota mena de naufragis. En aquest sentit, un govern democràtic ha de propiciar l'augment de l'educació i de les possibilitats d'accedir-hi, atès que aquesta és l'única via de progrés que es pot oferir al conjunt de la població, sobretot en una etapa de cri-

si econòmica en la qual la via del petit negoci, com a forma de progrés individual, està força limitada.

La reforma de l'ensenyament, per tant, es veu sotmesa a una primera exigència: la de procurar una major igualtat d'oportunitats, i, en aquest sentit, la d'allargar el tronc comú, donat que ja es conegut el fet que, com més aviat s'introdueixen els cicles paral·lels, més desafavorits queden els alumnes procedents de les capes populars. Però, a aquesta exigència se n'hi suma una altra de contradictòria: el sistema educatiu ha de servir també per a jerarquitzar la força de treball, és a dir, ha de donar una qualificació diversa als individus, que s'adapti tant a les necessitats productives, com a les jerarquies salarials. ¿Quin sentit té preparar igualment tots els joves, quan tothom sap que el mercat de treball és desigual? Un sistema educatiu que propiciés l'arribada de tothom als estudis superiors fóra, o molt deficient (i llavors no resoluria les demandes de qualificació), o extremadament car, sobretot perquè moltes de les qualificacions no podrien ser exercides mai; i, d'altra banda,

*Segona reforma...? Aquella que va precedir la tercera.*



**4** crearia un conflicte posterior, perquè hauria eliminat els criteris d'ordenació en relació al mercat de treball.

Tenim, així, una primera contradicció que la reforma no pot resoldre, si no resol prèviament quin és el seu objectiu prioritari i quin és el grup social que ha d'afavorir. Aquest ha estat un problema constant en les reformes educatives europees dels últims vint anys: l'oscil·lació entre augmentar l'aparença d'igualtat educativa —acció necessària per raons polítiques de legitimitat de l'Estat— i augmentar la seva eficàcia tècnica —acció necessària per raons econòmiques del funcionament social. En el cas espanyol, aquest fet és especialment notori en tota l'etapa de la transició, i encara més a partir de 1982: la democràcia havia d'afavorir mesures igualitàries i, de fet, ja amb el govern d'UCD, es va plantejar la reforma de l'ensenyament mitjà en el sentit de la creació d'un tronc comú; el govern socialista havia de practicar una política que afavorís les classes populars, i l'educació era, en aquest sentit, un dels àmbits clau, tenint en compte que moltes altres possibilitats quedaven tancades per la conjuntura econòmica del moment. La necessitat d'una reforma que anés en el sentit de l'augment d'igualtat d'oportunitats era palesa; però ho era, també, la de mantenir un sistema de jerarquització i d'adaptació al mercat de treball.

### Una herència feixuga

El govern socialista va trobar-se, però, amb una herència feixuga, en l'àmbit educatiu. D'una banda, la gran reforma que conduïa a la unificació de l'escolaritat fins als catorze anys ja estava feta: va ser l'aportació fonamental de la LGE. Augmentar la igualtat d'oportunitats educatives volia dir, per tant, en termes de cicles educatius, allargar els trams unificats més enllà de l'EGB, qüestió ja plantejada, encara que de manera molt superficial, pel govern anterior.

En els països on millor s'ha resolt la contradicció entre igualar i jerarquitzar, la via ha estat donar una major importància a l'ensenyament professional. És a dir, partir del fet real de la segmentació del mercat de treball i preparar a fons els diversos grups de població que aniran a parar a cadascun dels segments, per

augmentar-ne la competència tècnica. A Espanya, però, la formació professional ja era, l'any 1982, un cicle educatiu en ple desprestigi; l'intent fet a través de la Llei General d'Educació havia estat totalment espatllat per la manera com s'havia dut a terme l'organització d'aquest tipus d'ensenyament. El miratge d'un ensenyament professional seriós, vinculat als aprenentatges reals i connectat a les empreses, ja no era possible: en iniciar-se el mandat socialista, la possibilitat d'un ensenyament mitjà com a cicle terminal, entroncat amb llocs de treballs específics, havia fracassat.

En una recent enquesta feta a la població de l'àrea metropolitana, hem pogut comprovar com les expectatives familiars en relació als estudis dels fills es decanten, o bé per la indefinició («no ho sabem», «que faci allò que vulgui»,...), o bé pels estudis superiors, i això en totes les classes socials. El fet que gairebé ningú no es planteja la via dels ensenyaments professionals és una prova de la incapacitat del sistema educatiu per ajustar-se, en bones condicions, a l'estratificació real del mercat de treball.

### A la recerca d'un model educatiu

Així doncs, han augmentat les expectatives populars difuses respecte del sistema educatiu, alhora que algunes de les solucions ofertes mostren la seva ineficàcia. Calia trobar un nou model educatiu que satisfés la demanda social; però el sistema educatiu també té altres funcions: no solament és important el valor de canvi de les titulacions, sinó també el seu valor d'ús. Ha de transmetre coneixements, hàbits, pautes de comportament, útils per a la vida adulta. I aquí s'obre una nova contradicció que afecta també directament la reforma educativa.

En efecte, ¿quina és la finalitat dels coneixements que transmet l'escola? D'una manera general, es considera que ha de preparar, sobretot, per a l'activitat productiva, i aquesta exigència continua sent cabdal. Un element central de l'actual discurs polític és la necessitat de modernització productiva, de preparació per a l'avenç tecnològic, d'especialització. Aquesta demanda d'especialització justifica noves segmentacions internes dels cicles educatius, i pot fer creure en la voluntat d'adaptació a un mer-

cat de treball complex i sofisticat. Però, de fet, la situació del mercat de treball, saturat, no permet de preveure amb certesa les ocupacions futures, no dóna pistes de les necessitats productives. En els anys vuitantes, no hi ha manera de fer un disseny tecnocràtic consistent, en termes d'escola de masses.

I, amb tot, aquesta és la línia que es proposa la reforma, aquest és el llenguatge que utilitza. Perquè topa amb un nou problema: el de les persones i les institucions que han de definir-la i dur-la a terme. La reforma s'ha plantejat des d'una lògica burocràtica, no des d'una concepció educativa. No té protagonistes socials, per les contradiccions ja esmentades; però tampoc no pot recolzar-se en moviments renovadors, massa decantats cap a una revisió dels objectius tecnocràtics. ¿Com es pot dur a terme una reforma sense una avantguarda que vulgui promoure un missatge específic, que tingui una noció clara del model educatiu adequat? En aquesta situació, la reforma es converteix en una lluita de grups d'experts que representen interessos diversos, opcions sovint divergents. L'abandó del primer projecte de reforma i el disseny del segon s'explica sobretot per aquestes raons: lluites d'influències en el si del MEC, necessitat de recolzar-se sobretot en un llenguatge «científic» que sembli tenir un valor indiscutible. L'intent de resoldre un nus de contradiccions polítiques a gust de tothom despolititza la reforma, la converteix en un problema d'experts. Però la fa alhora cada vegada més insatisfactòria i més fràgil, més discutible en qualsevol de les seves postures.

### Condemnats a les reformes

Ens trobem, per tant, condemnats a donar voltes i més voltes a la reforma educativa. I és que, de fet, els problemes de la reforma no són tècnics, sinó polítics, encara que mai no es tractin com a tals. Una nova ordenació de l'ensenyament no pot ser altra cosa que el fruit d'un compromís entre els interessos dels diversos grups socials, havent de tenir presents, a més, els interessos corporatius dels ensenyants. I, per tant, es tracta des de l'inici d'un compromís inestable, que no satisfarà plenament ningú, que difícilment podrà resoldre les qüestions culturals de base. Com més clar sigui aquest com-

promís, més fàcilment poden afrontar-se els seus problemes tècnics; sense una opció política més explícita, les possibles solucions són únicament variacions tècniques del mateix tema, i acaben presentant-se com el resultat de les influències d'aquest grup o de l'altre en el si de l'Administració, com una conseqüència de les «intrigues de palau» més que dels pactes socials.

La voluntat de despolitització fa aparèixer l'actual reforma com un intent més d'aconseguir la quadratura del cercle, un intent, probablement, transitori, sotmès a noves versions i a noves revisions.

Es tracta, però, d'un tret general, que afecta la majoria dels actuals sistemes educatius: l'excés d'expectatives i tensions que han de suportar tendeix a desajustar-los constantment; el consens i la neutralitat sobre el qual tracten de basar-se dificulta els canvis en profunditat; es veuen així abocats a una reforma perpètua, de versions cada vegada més efímeres. L'inconvenient d'aquesta dinàmica és que fa créixer l'escepticisme col·lectiu sobre la bondat de les modificacions proposades i esgota la fe dels reformadors i dels reformats.

A Espanya, moltes coses han canviat i millorat en l'educació durant els últims anys, sortosament. Però d'aquella història d'una frustració que descriu el ministre Maravall a l'inici de *La Reforma de la Enseñanza*, no se n'ha escrit encara la pàgina darrera.

*La Reforma es converteix en una lluita de grups d'experts que representen interessos diversos, opcions sovint divergents.*





## CONDICIONS PER A LA REFORMA

Jaume Cela i  
Roser Reverter

Tot sistema educatiu s'ha de dotar de mecanismes que permetin l'adequació constant als canvis que es produeixen en la societat en la qual s'insereix.

Perquè una reforma educativa sigui viable i no quedi obsoleta al cap d'un temps d'aplicació, cal que inclogui mecanismes de flexibilització i dinamització del seu funcionament que es fonamentin en la descentralització de competències.

Els Moviments de Renovació Pedagògica hem debatut el Projecte de Reforma que l'Administració ha proposat, però estem convençuts —anàvem a dir «escaldats»— que, si no es donen una sèrie de condicions prèvies i paral·leles al seu desenvolupament, la reforma esdevindrà una simple prolongació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, gairebé un paper mullat. Aquest convenciment és el que ens ha portat a reflexionar sobre el marc on s'ha d'inscriure i a definir els aspectes que el configuren.

En aquest article volem sintetitzar els punts que creiem més importants.

### Comunitats autònomes

En el procés d'implantació de la reforma s'haurà de tenir en compte l'existència de realitats socio-econòmiques, culturals i lingüístiques diverses, que exigeixen un esforç econò-

mic compensador.

Cal que les comunitats autònomes gaudeixin d'un marge ampli de competències en matèria educativa que els permeti planificar el procés i el ritme d'implantació de la reforma, en funció de la seva situació real, així com fer-ne una avaluació continuada. Cada comunitat hauria d'elaborar el disseny curricular que correspon al seu territori. La coordinació d'aquests dissenys autònoms formaria el currículum base, a partir del qual les administracions autonòmiques i locals desenvoluparien les seves actuacions i els centres elaborarien els seus projectes educatius específics.

També haurien de poder regular l'accés i la mobilitat del cos de mestres, que ha de ser autòmic.

### Sector territorial

Cal avançar en la creació d'unes unitats administratives més petites i, per tant, més àgils i properes als mestres. Aquestes unitats —sectors territorials— haurien de disposar dels recursos humans i econòmics necessaris per a respondre a les necessitats de les zones que compreguin.

El punt 80 del Document d'Escola Pública aprovat a Lleida el març de 1986 diu que: «Cal una redistribució del territori que faci possible una nova unitat administrativa dotada de re-



cursos personals i econòmics suficients, capaça d'una visió de les necessitats educatives i pedagògiques globals del territori, i d'una gestió que li permeti coordinar tots els recursos educatius tant personals com materials, millorar els serveis i propiciar la participació de la població de cara a obtenir una optimització del sistema.»

El sector territorial —definit amb criteris geogràfics o demogràfics— ha de tenir l'atribució d'organitzar i assessorar serveis complementaris d'higiene i salut escolar, equips psicopedagògics, biblioteques, etc. També ha de coordinar els plans de formació permanent dels mestres i els de formació professional en funció de les necessitats socio-econòmiques de la zona i organitzar programes de formació d'adults amb els trets culturals del sector: cursos d'alfabetització, reciclatge, aules culturals, etc.

Aquestes noves unitats administratives haurien de tenir competències en la planificació, constitució i manteniment de centres escolars no universitaris, així com en la seva supervisió i avaluació.

Això comporta tenir competències en l'adscripció dels nous mestres i dels concursos de trasllats. El mestre no optaria, en aquest sistema, per una escola, sinó per aquesta unitat més àmplia. L'adscripció a una escola determinada aniria en funció de les necessitats concretes de l'escola i no únicament dels punts acumulats pel mestre. A més, caldria que la permanència d'un mestre en un centre fos de quatre anys, si és per petició voluntària, i de dos si té un caràcter forçós.

El centre escolar —o la zona escolar dins l'àmbit rural— necessita uns marges més amplis d'autonomia en els aspectes següents:

A) Pedagògics: per realitzar un projecte educatiu on es concretin les finalitats i l'organització que emmarquin els projectes de nivell, cicle i etapa.

B) De plantilla: per concretar les necessitats del centre en tot el que fa referència al nombre de professionals i especialització, en funció del projecte educatiu. El sistema de provisió de places ha d'afavorir la formació i estabilitat dels equips d'escola i garantir l'adequació entre les places previstes a la plantilla i la formació específica dels mestres que hi accedeixin.

En el projecte de reforma es parla de donar un mestre de suport per a cada dotze unitats. Sembla més adequat, però, parlar d'un incre-

## 9. LEY DE INSTRUCCION PUBLICA DE 9 DE SEPTIEMBRE DE 1857 (\*)

Doña Isabel II, por la gracia de Dios y la Constitución de la Monarquía española, Reina de las Españas: A todos los que las presentes vieren y entendieren, sabed: que, en uso de la autorización concedida al Gobierno por la ley de 17 de Julio de este año, he venido en resolver, conformándome con el parecer de mi Consejo de Ministros, que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, la siguiente:

### LEY DE INSTRUCCION PUBLICA

#### SECCION PRIMERA

#### De los estudios.

#### TITULO PRIMERO

#### De la primera enseñanza.

Artículo 1.º La primera enseñanza se divide en elemental y superior.

Art. 2.º La primera enseñanza elemental comprende:  
Primero. Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas á los niños.  
Segundo. Lectura.

*La «Llei Moyano», publicada el 1857, fou la primera llei d'instrucció pública espanyola.*

ment de plantilles en els centres públics. Cal establir una *ratio* mestre/aula en lloc de parlar d'alumnes/mestre.

Aquest increment ha de possibilitar que l'escola assumeixi tasques com:

- la creació dels departaments, especialment del d'orientació;
- les tasques tutorialis i de relació amb els pares;
- una més gran atenció a la diversitat dels alumnes i a la flexibilització dels grups;
- la creació i utilització de serveis com: biblioteca, laboratori, àudio-visuals, etc.;
- la disminució de l'horari lectiu del mestre;
- l'organització de les escoles i la seva inserció en el medi;
- les funcions d'animació interna, social i institucional;
- les agrupacions a l'escola rural.

Els centres han de poder fer contractacions a temps parcial, en funció del seu projecte, i comptar amb personal administratiu.

C) Econòmic: les escoles han de disposar dels recursos econòmics i materials suficients per a cobrir les necessitats educatives i de manteniment.

Som conscients que assumir alguns d'aquests canvis pot portar tensions i problemes amb el sector més immobiliari del funcionariat, però mentre els drets del funcionari no siguin superats pels de la comunitat educativa qualsevol reforma farà aigües.

### Formació del professorat i titulació

Una nova ordenació del Sistema Educatiu demana una adequació dels professionals que l'han d'aplicar.

Una antiga reivindicació dels Moviments de Renovació Pedagògica és la creació del cos únic d'ensenyants. Pensem que ara és un bon moment per a fer realitat aquesta demanda. Els mestres haurien de tenir una titulació de llicenciat amb diverses especialitzacions. Per a això cal reformar la formació inicial dels futurs mestres convertint-la en una carrera universitària de cinc anys i modificant molts aspectes del currículum.

Però el problema principal està en la formació permanent del professorat. Sabem que la mitjana d'edat dels mestres en actiu no supera

*L'intent fet per la Llei General d'Educació de 1970 no va reeixir per la manera com es va portar a terme.*

## Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy disjunta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socio-económica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

els 40 anys i que qualsevol reforma no es pot tirar endavant sense tenir el professorat al costat.

La formació permanent dels mestres ha de partir de la reflexió i avaluació del propi treball i ha de tenir caràcter institucional, que vol dir que ha d'estar vinculada a l'elaboració dels projectes curriculars de cada centre. En la seva organització s'ha de tendir a impulsar els Plans Unitaris Territorials (zona, comarca, etc.) que, partint de les necessitats reals i amb una estructura democràtica que afavoreixi la participació dels mestres, impliqui totes les institucions que tenen com un dels seus objectius bàsics la formació permanent dels mestres. Cal garantir l'acompliment de totes les fases del Pla (programació, desenvolupament, seguiment i avaluació posterior). Aquesta formació ha de donar-se en l'horari lectiu o laboral del mestre.

### Construccions escolars

Pensem que les noves construccions han de tenir en compte que l'etapa 0-6, amb els dos cicles interns de 0-3, 3-6, s'hauria de donar en un centre únic que tingués presents les necessitats que tenen els nens i nenes d'aquestes edats.

Les adaptacions que es facin per als altres cicles haurien de fer-se pensant que l'etapa 12-16 no hauria d'estar separada en cap cas.

En la construcció o adequació dels edificis caldria suprimir les barreres arquitectòniques i tenir en compte els espais per a tallers, biblioteca, menjador, tutorials, equips d'orientació i dependència administratives.

Els centres escolars han de tenir unes dimensions humanes que permetin ser el lloc de trobada de tots els que integren la comunitat educativa.

Aquestes són algunes de les condicions més importants que els Moviments de Renovació Pedagògica hem concretat en els nostres debats.

La resolució o no d'aquests problemes serà el termòmetre que indicarà la veritable voluntat de reformar el sistema educatiu.

Per fer tot això cal una llei de finançament econòmic molt generosa i donar prioritat a les necessitats que s'han de cobrir.

I sobretot cal que l'Administració i la societat en general creguem que l'escola és important i que s'ha de transformar.

# PARAULES

Aquest mètode és bàsicament global, aprofitant les onomatopeies i els avantatges que ofereix la graduació de dificultats del sistema sil·làbic. El mètode és concebut per a treballar simultàniament el so, la lectura i l'escriptura, car si li manqués aquesta última, podria esdevenir que el nen, necessitat de fixació, memoritzés les paraules sense arribar a assolir-les.



## PRE-LECTURA

2 quaderns de 32 pàgines amb exercicis per a treballar la mecànica de la lectura d'una manera globalitzada.

## PRE-PARAULES

5 quaderns d'exercicis grafomotors graduats per a treballar la direccionalitat, lateralitat, sentit rítmic, seguretat en el traç i situació espacial.

## ESCRITURA

7 quaderns de 32 pàgines del núm. 0 al 6.

## CARTILLA

3 cartilles, la 1a. part de 20 pàgines, la 2a. i 3a. de 32 pàgines.

## ELS CONTES DE LES LLETRES

Lletres publicades: a, é, è, i, ó, ò, u, c, d, f, g, l, m, n, ny, p, r, s, t, v.

## RETALLAR

Un retallable per a cada setmana del curs escolar.

- n.º 1 Pre-escolar 1.º (4 a 5 anys)
- n.º 2 Cicle Inicial 1.º (5 a 6 anys)
- n.º 3 Cicle Inicial 2.º (6 a 7 anys)
- n.º 4 Cicle Inicial 3.º (7 a 8 anys)



EDITORIAL  
MIGUEL A. SALVATELLA S.A.

C. SANTO DOMINGO, 5 - 08038 PRADERS - BARCELONA (SPAIN)

## PRIMER DICCIONARI

**9.232**

Entrades rigorosament  
seleccionades

**13.038**

Definicions

**3.806**

Sentits especialitzats,  
sentits figurats, frases  
fetes i expressions

**1.002**

Dibuixos

**32**

Pàgines a tot color

◆  
Un diccionari a l'abast  
dels alumnes  
de 8 a 12 anys

▲  
Un diccionari que  
s'entén, amb definicions  
clares i precises,  
acompanyades  
d'exemples que ajuden a  
comprendre els sentits de  
les paraules

●  
Una eina indispensable  
tant a casa com a l'escola

**EUMO  
EDITORIAL**  
ESTUDIS UNIVERSITARIS DE VIC





# REFORMA I ESTRUCTURA D'ESCOLES

11

Joan Mestres

## Reforma del sistema

De totes les mesures de reforma proposades pel Ministeri, sens dubte la més important és la d'augmentar l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys i la segona en importància és la de prendre l'opció de fer-ho en un sistema d'escola comprensiva, és a dir, d'escola única igual per a tothom, no discriminatòria ni segregadora de la població escolar.

Aquestes dues mesures afectaran substancialment tot el sistema escolar i totes les escoles. Les dues mesures es presenten d'una manera clara i resoluta i presposen una opció decidida de fer un sistema educatiu que tendeixi a crear una situació educativa no discriminatòria i que garanteixi una igualtat d'oportunitats educatives reals per a tota la població. Encara que només fos per aquest propòsit, la reforma proposada mereix un suport social general.

Aquestes dues mesures tindran en la realitat del sistema present aquestes conseqüències:

1. Escolaritat obligatòria de deu anys (dels 6 als 16).

2. Creació de places escolars en zones rurals i determinats entorns urbans socialment desfavorits que avui no s'escolaritzen.

3. Desaparició de centres de BUP i FP diferenciats per a nois i noies de 14 i 15 anys. Per tant, cal fusionar la Formació Professional 1 actual i els cursos 1 i 2 de l'actual BUP.

4. Ensenyament obligatori significa amb oferta pública o finançada públicament; per tant, augment dels concerts o les places privades de BUP de 15 i 16 anys avui existents sense cap mena de concert o ajut econòmic, llevat de les beques.

Tot això és un trasbals del nucli del sistema escolar. Si es fa ben fet, serà una autèntica mutació del sistema escolar. Cal, a més, considerar:

1. La regulació de l'Escola infantil, no obligatòria, del naixement fins als 6 anys, però amb voluntat d'increment d'oferta pública cap a edats cada cop més baixes, punt en què realment es pot actuar compensatòriament sobre les diferències socials degudes a factors familiars i de l'entorn pròxim a l'infant.

2. La nova estructuració d'ensenyaments mitjans no obligatoris posteriors als setze anys. Un batxillerat diversificat i uns mòduls de formació professional que estiguin adaptats a les necessitats del sistema econòmic i ocupacional, que facilitin la transició progressiva dels joves de la vida escolar a l'ocupacional.

Amb tota aquesta perspectiva de reforma del sistema educatiu es pot afirmar que cap escola actual no quedarà igual que avui, i que totes hauran de reestructurar la seva organització, composició i funcionament per adaptar-se als nous models.

Hi ha el perill que els canvis escolars inevitables es quedin en pura modificació externa

## Proyecto para la reforma de la enseñanza

Educación infantil, primaria, secundaria y profesional

### Propuesta para debate



Ministerio de Educación y Ciencia

*El Projecte de Reforma de l'actual Ministeri amplia l'escolarització obligatòria fins als 16 anys i pretén fer-ho en un sistema d'escola comprensiva, igualitària, no discriminatòria.*

d'aspectes formals, sense proporcionar un sistema escolar més just, equilibrat, garant d'igualtat d'oportunitats i per tant compensador de desequilibris socio-culturals; s'ha d'evitar també el perill formalista de modificar-ho tot per què tot continuï igual.

El sistema escolar actual és profundament estratificat. Les escoles reflecteixen i mantenen les diferències socio-econòmiques del sistema social. En la reforma que es presenta, les principals dificultats de transformació que caldrà salvar seran les de reestructuració general del sistema, i hi haurà dos grans dificultats a vèncer.

1. Planificació conjunta de la oferta escolar pública i privada amb finançament públic. No s'ha d'establir cap diferenciació de l'alumnat per estrats socials, com avui hi ha en tot el BUP privat, sense cap subvenció o concert;

2. Reclassificació i distribució del professorat públic (avui també segmentat i estratificat, quasi podríem dir «cosificat», per allò dels cosos, no de les coses) en plantilles de centres que

responguin a la diversitat de les necessitats de formació que hi haurà en tots els centres.

Cal pensar en la diversitat de situacions pedagògiques i d'alumnes de 15 anys que hi haurà en les escoles comprensives futures, quan hi hagi en una mateixa institució:

- les actuals noies i nois de segon de BUP;
- de segon de FP I;
- adolescents que han abandonat en els primers cursos d'ensenyament mitjà;
- alumnes que en acabar l'EGB amb graduat no continuen cap altre estudi (cas molt freqüent en el món rural);
- alumnes que avui acaben amb un certificat d'escolarització i sense les competències escolars mínimes ben assolides;
- i els alumnes d'integració.

Tota aquesta diversitat d'alumnes i situacions escolars es donaran en les escoles comprensives i obligatòries fins als 16 anys i caldrà donar-hi resposta pedagògica amb professionals diversificats, amb experiència, preparació i especialització diversificada, però treballant conjuntament i en equip en el si d'una institució escolar. Aquest és el gran repte. I els condicionants que caldrà vèncer són l'estratificació en la doble xarxa pública-privada i el doble cos de professorat.

### Per on s'ha de partir?

Els col·legis d'EGB tenen quasi tots aules de pre-escolar integrades. Els models normals d'una línia o aula per nivell es componen de 10 aules: 2 de pre-escolar i 8 d'EGB. Els centres de dos, tres o més línies tenen 20, 30 o 40 unitats.

Aquesta estructura de 10 unitats base podria afavorir l'estructuració de centres on es fes tot l'ensenyament obligatori: 10 cursos dels 6 als 16 anys. No sembla aconsellable aquesta estructuració per diverses raons: la integració i coordinació de pre-escolar i ensenyament primari és molt més factible en un mateix centre; el nivell de formació i estatus dels mestres d'aquests nivells és igual; per als nens i nenes i les famílies és molt més pràctic i té més sentit que estiguin agrupats en un mateixa escola els germans petits sense fer un trencament als sis anys. Encara que l'ensenyament anterior als 6 anys no si-

gui obligatori, està pràcticament generalitzat en els 5 i 4 anys i tendirà a una taxa de 100 o molt pròxima fins i tot en edats inferiors.

D'altra banda el període 0-6 anys és una etapa molt variable i diversa des d'un punt de vista educatiu i pedagògic. Les diferències psicològiques i les necessitats educatives de l'infant del primer any són molt diferents de les del pàrvul de 4 o 5 anys. Així, doncs, té més sentit partir aquesta etapa en centres 0-2 i 3-5 anys.

Dels 11 als 12 es produeix el pas de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari obligatori. Les noies i nois estan iniciant un període de pubertat i pre-adolescència i és en aquest moment que per ells pot ser motivador i convenient un canvi de centre. Per això sembla el més raonable partir l'estructura dels centres educatius en aquest moment, en passar d'ensenyament primari al secundari.

Els centres de secundari podrien comprendre dels 12 al 16 anys obligatoris i en molts casos fins i tot els ensenyaments secundaris no obligatoris fins als 18 anys, si la infraestructura arquitectònica i d'equipaments ho permeten, altrament hi haurà la necessitat de crear centres de 16 a 18 anys diferenciats entre Batxillerat i Ensenyament Professional.

Així, en un model final acabat, un alumne passa per tres o quatre escoles, fins a arribar a la seva vida professional o universitària, i els canvis d'escola es corresponen amb els seus períodes evolutius.

En els casos de grans infraestructures, com passa avui, podria haver-hi en un mateix centre integral diverses escoles i equips pedagògics diferenciats per cicles o nivells.

En zones rurals o de escassa densitat de població, seria necessari replantejar-se les concentracions escolars comarcals a fi de poder oferir un ensenyament secundari obligatori diversificat i amb les opcions necessàries per a tota la població. Això representaria transport escolar, menjadors i, en alguns casos extrems, residències amb els ajuts econòmics necessaris per aconseguir un ensenyament secundari de qualitat per als alumnes de poblacions disseminades.

La composició socio-cultural dels estudiants d'ensenyament superior és un indicador fonamental per a avaluar un sistema educatiu democràtic que garanteixi el dret a la igualtat d'oportunitats, no creï o mantingui discrimina-

cions en funció dels nivells econòmics familiars, la diversitat d'entorns o les diferències de sexe, llengua, raça o religió. Les beques, ajudes econòmiques de diferents tipus i diverses accions compensatòries han de ser aplicades desigualment per afavorir els grups més discriminats. El percentatge d'universitaris procedents del món rural o fills de treballadors és molt inferior al dels habitants de zones urbanes i grups socio-econòmics i culturals afavorits.

La reforma del sistema escolar no universitari i la reestructuració de centres s'ha de fer en funció de criteris pedagògics i socials que garanteixin positivament els drets educatius fonamentals de tots i tendeixin a eliminar les fortes discriminacions existents actualment.

### Com cal reestructurar?

Passar de l'estructura de centres actual al model final desitjable implica un model i una estratègia de transformació, amb planificació dels canvis progressius, continuats, molt adaptats a cada situació geogràfica i cultural, amb flexibilitat però amb decisió.

Això vol dir:

A. Tenir criteris clars d'actuació general, anàlisi del punt de partida, on es vol anar i amb quina velocitat i prioritats. En els documents del Ministeri es diu que la generalització de la reforma del sistema s'iniciarà el curs 1990-91 en el primer curs d'Educació Primària i el primer curs de Secundària. La implantació serà progressiva en els sis cursos següents, és a dir que acabaria al curs 1996-97. Sembla que la reestructuració de centres s'haurà de fer paralelment a la transformació del sistema i en el mateix període.

B. Per tant, en aquest període previ, cal iniciar estudis de planificació molt detallats, per àmbits reduïts (Districte escolar, Sector educatiu, Unitat de gestió educativa o com se'n vulgui dir) considerant:

- l'evolució de la població en edat escolar, i fer un estudi prospectiu de les necessitats previsibles;
- taxes d'escolarització per nivells en cada districte. En aquest moments hi ha greus dese-



*«Sense recursos, només hi ha discursos».*

- quilibris (a Barcelona ciutat les taxes oscil·len de 200 a 85). Cal fer una planificació tendent a un equilibri escolar ecològic entre nuclis de població, evitant desplaçaments innecessaris i creant-los on convingui o siguin imprescindibles;
- equipaments escolars existents, nivell d'utilització i estat, reformes i obres d'adaptació necessàries, costos;
  - dotació de professorat, preparació, especialitats i plantilles per als equips docents necessaris. Plans de formació del professorat en servei per atendre les necessitats de la reforma i les noves estructures escolars;
  - serveis de suport, assessorament, orientació, formació permanent, administració educativa a nivell d'escola i districte...

C. Tots aquests estudis i elaboració d'informació sobre la realitat escolar ha de servir per a facilitar la comunicació entre la comunitat escolar, els consells de centre, de districte, muni-

cipals i comarcals per fer una bona presa de decisions, és a dir:

- analitzar alternatives, preveure les noves situacions que s'aniran produint en modificar-se les estructures dels centres escolars, fer simulacions en diferents escenaris o suposicions i utilitzant diferents criteris de matriculació o reestructuració...
- debatre i considerar els pros i contres de les diferents opcions, tant en el procés com en els resultats finals desitjats.
- establir una prioritat d'actuacions.
- determinar un calendari i periodització de les actuacions.

D. Els procés serà llarg i requerirà uns bons sistemes d'informació i participació amb una recollida permanent d'informació sobre els problemes que aniran sorgint en el procés: això vol dir crear un sistema de control i regulació del procés de reestructuració.



La reestructuració de centres haurà de comptar amb demandes i valoracions fetes pels mateixos centres en transformació, criteris interns de centre, però aquestes demandes s'hauran de contrastar, coordinar amb altres necessitats procedents de les variacions dels altres centres veïns, criteris intercentres, i de demandes del districte i del sistema educatiu, administratiu i social, criteris externs.

Conciliar les diferents perspectives i criteris produirà conflictes difícils de preveure, però que sens dubte exigeixen uns òrgans de planificació i gestió bons coneixedors de la realitat del districte, ben coordinats entre si, sobretot en unitats geogràfiques veïnes, per la qüestió de la mobilitat de l'oferta i la demanda, i també amb els òrgans centrals de les administracions educatives.

Les macroplanificacions sobre grans territoris i grans nombres són tan completes i generals com inútils en la realitat. La realitat escolar concreta requereix uns nivells de microplanificació que considerin els elements afectats, donin i recullin informació, facin estudis de diverses possibilitats concretes, ajudin a prendre decisions acceptades i participades pels diferents estaments afectats. En determinats casos també caldrà que intenti conciliar i/o arbitrar posicions confrontades.

La reforma i la reestructuració de centres no es poden fer en el buit, sinó que només es faran efectives si es compta amb els marcs i condicionants reals. Caldrà aprendre a gestionar la reforma i tenir en consideració la situació de partida i els frens i entrebancs existents:

- la doble xarxa actual de centres, fruit de moltes imprevisions passades i poca planificació conjunta,
- els cossos docents i les tendències corporativistes que dificulten la integració en un equip docent mixt efectiu;
- l'escassetat de bons gestors i tècnics en ad-

ministració educativa en els centres i en el sistema administratiu escolar;

- el buit existent entre els centres i l'Administració;
- la necessitat de coordinar esforços i establir mecanismes de cooperació entre les administracions municipals, autonòmiques i estatal; cal evitar duplicitats de serveis, atendre totes les vessants necessàries i aprofitar al màxim els recursos disponibles.

La futura LOSE i el seu desplegament normatiu en l'estat de les autonomies cal que es faci amb una normativa que fixi criteris i òrgans clars i es compti amb els pressupostos i dotacions de personal i recursos necessaris.

Però si és cert que «sense recursos, només hi ha discursos» i que una bona normativa evidentment ajuda i possibilita una reforma, per fer una reforma real i la reestructuració de centres necessària cal crear un lligam i uns canals de comunicació bidireccionals i efectius entre els òrgans de gestió i planificació dels centres, dels districtes i de les administracions educatives, a nivell intern o extern, entre àmbits diferents. De com es faci aquesta xarxa d'interaccions i de com funcioni dependrà l'èxit de la reforma i la reestructuració real de centres.

El com, en aquest cas, és tan important per assolir els fins proposats i sabem tan poc de gestió de planificació i gestió de canvis escolars i de sistemes educatius que serà necessari aprendre i investigar en l'acció continuadament. Potser, com deia W. Churchill: «Mai no trobo respostes permanents a cap problema. Només puc produir solucions temporals i espero que siguin les millors possibles». I A. N. Whitehead diu: «Pensem en generalitats, però vivim en els detalls». D'igual manera les reformes solen pensar-se en abstracte, però es realitzen en les concentracions de les escoles renovades, no sols reestructurades.



## LA FORMACIÓ DELS MESTRES I LA REFORMA

Pilar Benejam i Arguimbau

L'any 1947, acabada la segona guerra mundial, una comissió presidida primer pel pedagog Langevin i, a la seva mort, per Wallon, va redactar un informe sobre la reforma de l'ensenyament a França que ni tan sols es va arribar a discutir, però que representava una proposta tan encertada i clarivident que ha estat punt de referència i d'inspiració de totes les reformes posteriors.

El projecte es basava en dos principis fonamentals:

El primer és la democratització de l'ensenyament, de manera que tots els ciutadans tinguin accés a la cultura mitjançant una escolaritat obligatòria fins als 18 anys.

El segon és la modernització de l'ensenyament, basada, d'una banda, en la revisió dels programes per tal d'ajustar el seu contingut a l'evolució de la ciència i de la tècnica, i, de l'altra, en un canvi radical de metodologia fonamentat en les necessitats dels alumnes.

Per respondre a aquests principis proposaven que el pla d'estudis dels escolars es dividís en tres cicles: L'escola elemental de 6 a 11 anys o escola bàsica unificada; un cicle d'orientació d'11 a 15 anys amb un tronc comú ampli i una certa opcionalitat; i un tercer cicle de 15 a 18 anys, o cicle de determinació, en el qual els alumnes havien d'elegir entre entrar com a estudiants-aprenents a una empresa, fer una for-

mació professional o continuar els estudis secundaris. Langevin i Wallon consideraven que aquestes tres opcions havien de tenir unes matèries comunes, la mateixa categoria i que havien de ser equivalents i flexibles.

Aquesta reforma del sistema educatiu comportava, naturalment, la reforma de la formació del professorat. Tots els professors havien de tenir una preparació equivalent: proposaven que tots els ensenyants, de qualsevol nivell, tinguessin dos anys de preparació professional en una normal i dos anys d'especialització acadèmica en una facultat universitària. És una proposta que suposa un canvi profund, dóna un model coherent i progressista i, a parer meu, continua vigent, tot i que el pas dels anys obliga a fer alguns retocs que en cap cas no són fonamentals.

Avui, l'ampliació de l'escolaritat obligatòria és un fet arreu del món. La reforma en curs a l'Estat espanyol segueix aquesta tendència i parla d'ampliar-la fins als 16 anys. Aquesta proposta es queda curta, però ella sola justifica una reforma. Algunes persones dubten que sigui possible si abans no canvien un grapat de coses. Segurament tenen força raó en molt del que diuen, però, personalment, crec que l'ampliació s'ha de veure com a inajornable, perquè la igualtat d'oportunitats passa avui per l'escola, i l'ampliació dels anys d'escolaritat per a tothom és

una exigència de justícia social. D'altra banda, si no es fan els canvis necessaris per preparar aquesta ampliació, la força dels fets obligarà a fer-los a posteriori, perquè si s'amplien els anys d'escolaritat sense canviar la mentalitat dels ensenyants, es crearan unes contradiccions i una conflictivitat insostenibles.

La reforma que ara es prepara ha començat a fer la revisió dels programes escolars i ha fet experimentacions que tenen la virtut de preparar el camí, però que topen amb greus dificultats ja que és molt difícil de provar que un programa sigui millor que un altre; i això per diverses raons:

1. A l'expansió i diversificació del coneixement s'ajunta el fet que moltes matèries es poden enfocar des de perspectives teòriques alternatives, de forma que avui és impossible creure que un programa pot contenir els coneixements bàsics d'una ciència. Per fer un programa s'ha de procedir a una selecció, i per seleccionar s'apliquen uns criteris que responen a unes preferències i que es fonamenten en uns valors. Hi poden haver programes diversos i tots ells poden ser raonables i adequats. L'ensenyant, segur que necessita coneixements, però també necessita tenir criteri.

2. El dinamisme de la ciència i els canvis provoquen la contínua revisió dels programes, donat que uns coneixements perden vigència mentre altres adquireixen rellevància. Resulta una mica ingenu ocupar les forces vives de l'ensenyament en la redacció de programes més o menys modèlics, sense negar l'ajut que en molts casos pot representar un programa orientador, potser fóra més profitós veure com s'hauria d'ensenyar per tal de capacitar els nostres alumnes perquè puguin aprendre al llarg de tota la seva vida. Si pensem que els nens i nenes tenen una esperança de vida de quasi vuitanta anys i que viuran en un món imprevisible, però segur que serà ben diferent de com és ara, potser veurem aquest tema més clar.

Amb el que acabo de dir no nego que els coneixements siguin importants, molt al contrari, crec que un bon mestre no és tal si no ensenya amb la seriositat de qui ajuda a construir les bases del coneixement científic, i una exigència de la científicitat és el rigor i l'actualització del saber. Ara bé, al coneixement s'hi pot arribar per molts camins i cada centre hauria d'adequar els programes al seu projecte educa-



*L'informe sobre la reforma de l'educació a França de Langevin-Wallon (1947) ha estat el punt de referència i d'inspiració de totes les reformes posteriors.*

tiu; naturalment, també cal acceptar un control social, perquè qui elegeix un model ha de poder justificar-lo.

Donades aquestes raons i per tal que els mestres tinguin els coneixements acadèmics necessaris per a ensenyar als nens a aprendre, Langevin i Wallon proposaven que fessin un cicle d'estudis universitaris juntament amb els estudiants d'altres especialitats. Aquesta preparació no pretenia que el mestre aprengué allò que després havia d'ensenyar, ans al contrari, allò que es proposava és que el mestre estudiés alguna cosa en profunditat per a la seva formació científica personal. Solament treballant en un camp del coneixement es pot arribar a descobrir la seva complexitat, s'aprèn a estudiar amb rigor metodològic, es desenvolupa la capacitat crítica i de diàleg, s'entén la necessitat d'una formació permanent i s'adquireix la prudència i la capacitat necessàries per a enfrontar-se als nous coneixements.



*L'ensenyant, segur que necessita coneixements, però també necessita tenir criteris.*

Malauradament, un cop més, en el cas de la reforma en curs, sembla que la formació del professorat d'educació infantil i primària es limitarà a actualitzar-ne els programes. Els mestres continuaran tenint una carrera de tres anys i aprenent una mica de tot; una preparació que sols serveix per a reproduir i repetir, però que no dóna suficients recursos metodològics ni instrumentals per a aprendre. Sembla que encara no es reconeix la importància cabdal de l'educació en aquests nivells; la proposta de Langevin i Wallon haurà d'esperar. En canvi, els estudis acadèmics universitaris sí que es consideren necessaris per a la formació dels ensenyants de secundària de primer cicle, és a dir, per al professorat que atindrà els nois i noies de 12 a 16 anys.

La democratització de l'ensenyament fa molt difícil l'ofici de mestre; ja tenim l'experiència del que ha passat amb l'ampliació feta els anys 70

i el consegüent índex de fracàs que es dóna en la segona etapa d'EGB. Quan un professor té a classe un grup de nens seleccionat i motivat, té pocs problemes, perquè aquests nens són capaços de crear els seus propis mecanismes d'aprenentatge; el problema es presenta quan a l'aula s'ajunten alumnes amb nivells diferents, amb interessos, necessitats i capacitats ben diversos. Per atendre aquests alumnes, sense que la policia hagi de patricular pels passadissos (com he vist als Estat Units) cal una professionalització seriosa per part dels ensenyants que els permeti fer les tasques acadèmiques d'una forma adequada. Entre aquestes tasques comentarem les següents:

1. La motivació. Si considerem que l'infant aprèn quan vol posar en funcionament els seus mecanismes d'aprenentatge, la motivació esdevé fonamental. La motivació s'ha d'exercir sobre continguts significatius, és a dir, que el co-

neixement nou que cal aprendre es relacioni d'alguna manera amb allò que l'infant ja coneix. El mestre, per motivar, ha de conèixer els alumnes, el seu medi i els seus interessos.

2. Els procediments. El mestre, per ensenyar, ha d'utilitzar els procediments més adequats a cada alumne, a cada tipus de coneixement i a cada circumstància. Avui ja no es pot defensar una metodologia que únicament posi el nen en contacte directe amb la realitat, perquè sabem que l'infant veu les coses segons el que sap i el que és, i això no sempre coincideix amb el que hauria de saber i ser. La teoria constructivista torna a donar al mestre un paper rellevant que consisteix a procurar que l'infant tingui experiències plenes de significat, però també, a ajudar-lo a analitzar, criticar i tornar a situar aquestes experiències. Per fer això, el mestre pot utilitzar procediments diversos que demanen uns coneixements professionals importants i, a més, un sentit de la realitat i de l'oportunitat.

3. El mestre ha de fer tasques relatives a la comprensió i interpretació de la realitat. Qui ha de comprendre i ha d'interpretar és l'alumne, i el mestre ha d'aconseguir que aquest posi en funcionament les seves capacitats d'anàlisi i síntesi.

4. En l'ensenyament hi ha tasques de valoració i d'opinió que demanen un pensament crític i creatiu, que comporten prendre decisions i que d'alguna manera modifiquen la conducta. Aprendre no és únicament conèixer i entendre, sinó voler i fer.

Ensenyar no és transmetre uns coneixements, és fer degudament i oportunament les tasques que acabem de comentar. Aprendre a fer-les i adequar-les a cada realitat demana una professionalització que exigeix una pràctica sostinguda i una reflexió seriosa. En la professionalització de l'ensenyament teoria i pràctica van íntimament lligades, i és difícil saber quan comença l'una i acaba l'altra.

Langevin i Wallon demanaven una profes-

sionalització dels ensenyants, i la reforma en curs sembla que treballa en aquest sentit. La comissió anomenada pel Ministeri per redactar una proposta de pla d'estudis per a la formació dels ensenyants ha donat una importància molt més gran a les matèries professionals de la carrera de mestre i ha ampliat les pràctiques escolars. Aquesta proposta representa també un pas significatiu cap a la professionalització del professorat de secundària, que tindrà una preparació com a ensenyant que suposa un nombre important de crèdits i que elimina el CAP. El fet de creure que un professional de l'ensenyament es podia formar amb un curset és una vergonya, sigui dit amb tot el respecte envers els qui han fet tot el possible per donar-li sentit.

La proposta de reforma que avui es discuteix a l'Estat espanyol no és la que van proposar Langevin i Wallon, ni la que nosaltres, seguint les seves idees, hem defensat. Certament la reforma té moltes coses positives i que la justifiquen: amplia l'escolaritat obligatòria, retarda el moment de fer una opció professional, crea el cicle de 12 a 16 anys obligatori i professionalitza els ensenyants de secundària; però no tots els ensenyants de tots els cicles tenen una preparació equivalent, ni la mateixa consideració social, ni el mateix sou, cosa que significa que no caminem cap al cos únic d'ensenyants. Sembla que encara predomina la idea que la importància de l'ensenyament està en raó de l'edat i de la quantitat de coneixements a transmetre, i creure això o fer veure que es creu —vés a saber per què— l'any 1988, és un gran error.

Com a conclusió podem dir que estem d'acord amb la reforma però, al nostre parer, queda incompleta, mancada. Haurem de seguir treballant en la proposta que l'any 1947 varen fer Langevin i Wallon, dominar la nostra impaciència i continuar, convençuts que «amb temps i palla maduren les nespres».

*Barcelona, maig de 1988*



## CAP A UNA NOVA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU

Jaume Cela i  
Roser Reverter

L'estructura del sistema educatiu proposada en el Projecte de Reforma suposa una millor adequació als nivells evolutius dels alumnes. S'hi contemplen quatre etapes: l'Educació infantil, que comprèn dels 0 als 6 anys, l'Educació primària, que agafa els nens entre els 6 i 12 anys; la Secundària obligatòria, que va dels 12 als 16, i la Secundària postobligatòria, que s'estén fins als 18, a les quals es dediquen diferents articles d'aquest monogràfic. De tota manera, la caracterització de les etapes i l'assignació a cadascuna d'un període d'edats, s'ha d'entendre com un marc de referència, si es vol atendre la diversitat del procés evolutiu de cada nen.

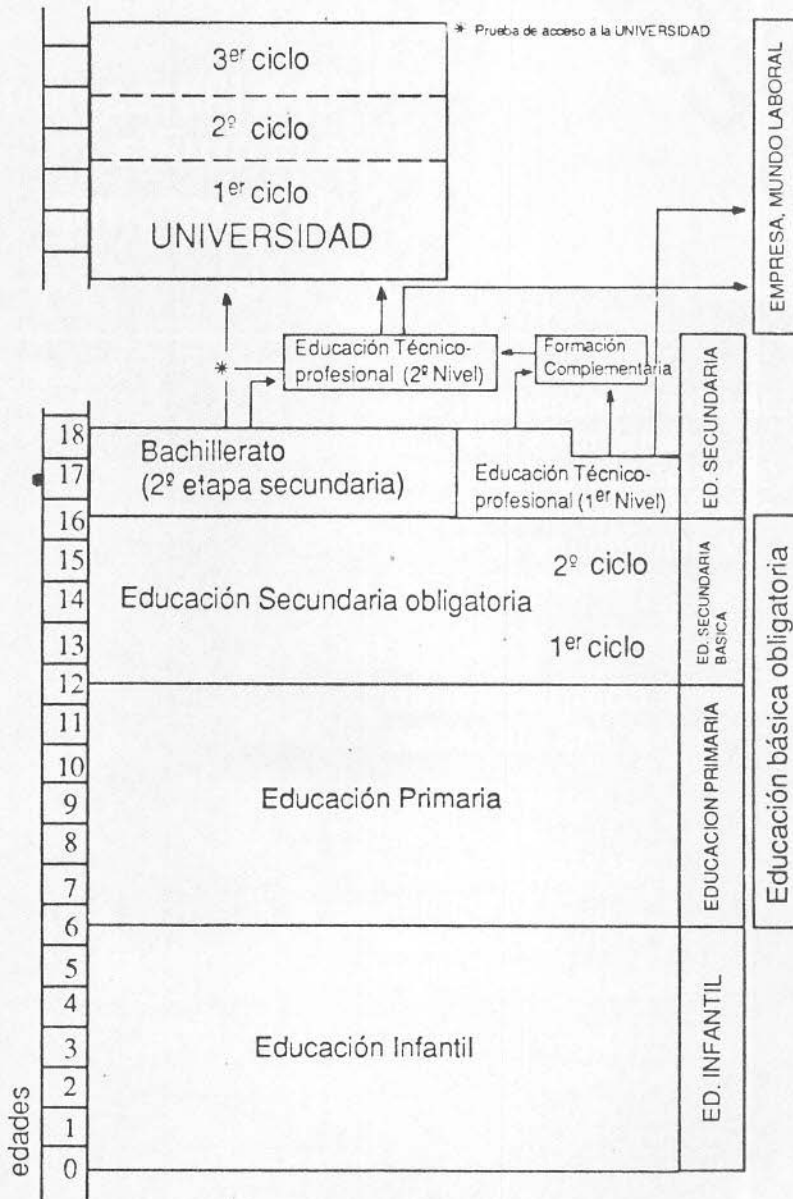
El model curricular, definit com a element vertebrador del sistema educatiu, n'assegura la coherència i continuïtat. Aquest model curricular ha de ser suficientment flexible per atendre la diversitat d'alumnes mitjançant les adaptacions curriculars que el Projecte contempla. Els objectius que s'assenyalen per a cada etapa inclouen una sèrie d'àmbits: coneixements, procediments, actituds, relacions... Aquests objectius haurien de ser referencials, si es vol respectar el caràcter de vertebrador del model curricular i garantir l'adaptabilitat.

Una altra innovació important del Projecte de Reforma és l'estructura de les etapes en cicles, que en l'ensenyament obligatori són de dos

anys. Es supera així una organització per cursos, que comporta que els objectius, continguts, etc., siguin idèntics per a tots els alumnes d'un mateix grau.

El passar d'una dinàmica educativa basada en el supòsit de grups-nivells homogenis —amb un mestre-aula— als quals s'imposen uns mateixos objectius i ritme de progrés a una concepció en la qual el mestre és part d'un equip docent que desenvolupa la seva tasca en el marc d'un Projecte educatiu d'escola, que contempla les formes organitzatives més apropiades a la consecució de les finalitats que s'hi expliciten i que s'adequen a la diversitat del alumnat, i on la unitat temporal de progrés és el cicle, és un procés lent que requerirà, per part de l'Administració, una dotació àmplia de recursos (materials, biblioteques d'aula, etc.) i la capacitat necessària per a utilitzar-los i crear les condicions per a una adequada formació dels mestres i una pràctica en el treball en equip, facilitant la coordinació i l'intercanvi entre els ensenyants.

La millora de la qualitat de l'ensenyament, en tots els seus aspectes —infraestructura, dotacions humanes i materials, organitzatives, metodològiques... serà el que, en definitiva, validarà o no l'èxit de la Reforma del sistema educatiu que el Ministeri empenh.



SISTEMA EDUCATIVO: PROPUESTA del M.E.C.

**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**





Roser Reverter

## Introducció

El Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament recull una sèrie d'aspectes que han estat reivindicats per diversos sectors educatius, entre ells els M.R.P.

La definició de l'etapa 0-6 anys com a educativa, l'ampliació de l'ensenyament obligatori, les característiques del model curricular que es proposa, l'explicitació de la necessitat de modificar el currículum de formació inicial dels mestres, així com la importància de la formació permanent, susciten acords de partida.

Malgrat tot, la formulació àmplia d'aquests aspectes, així com la indefinició dels recursos humans i materials que es destinaran per a la seva consecució, ha centrat el debat en els col·lectius d'ensenyants, ja que serà el que faci possible, o no, l'aplicació de la reforma.

## Educació infantil

En la Llei d'Educació de 1970, no es tracta l'Educació Infantil en la seva totalitat. S'hi distingeixen dues etapes:

- Jardí d'Infància: 2 i 3 anys.
- Pre-escolar: 4 i 5 anys.

L'escolarització de cadascuna d'aquestes etapes, que tenen caràcter voluntari, s'ha fet en dos tipus d'institució:

1. Guarderies. Els nens de 2 a 4 anys i de 0 a 2.

Son institucions que sorgeixen per cobrir la demanda social d'escolarització en aquestes edats, conseqüència de la incorporació de la dona al món del treball. Tenen un caràcter més assistencial que educatiu; la seva distribució geogràfica es concentra sobretot en zones urbanes; una proporció molt baixa del personal que s'encarrega d'aquests centres té la titulació de mestre.

2. Pre-escolar. 4 a 6 anys.

En les escoles d'EGB es van incorporant aules de pre-escolar, que es configuren de forma mimètica a l'educació obligatòria, on s'anticipen continguts propis de l'EGB amb una metodologia i organització similars.

En els centres no es fa una adequació de les condicions espacials per a adaptar-les als petits que s'hi van incorporant.

El currículum s'organitza supeditat a l'EGB. Així, en l'ordre de 17 de gener de 1981 per la qual es regulen els ensenyaments d'Educació Preescolar i Cicle Inicial de l'EGB (BOE 21.1.81) es diu que «... es fa necessari establir els nous programes per al nivell d'Educació Pre-

escolar, d'acord amb les directrius pedagògiques que han inspirat la renovació del Cicle Inicial de l'EGB». Aquesta etapa, es configura, doncs, com una etapa de «pre».

Malgrat aquestes condicions, la dedicació dels ensenyants i la col·laboració dels pares ha possibilitat una labor educativa de qualitat en molts d'aquests centres.

En el Projecte de Reforma es contempla, per primera vegada, l'etapa 0-6 com a etapa educativa, enllaçada amb la resta del Sistema Educatiu. Es reconeix així el paper de les escoles de petits com a facilitadores d'experiències i intercanvis que actualment no es donen ja fora d'aquestes institucions i com a compensadores de desigualtats. A més, no podem oblidar la importància que, per a un bon aprenentatge d'una segona llengua, té l'entrar-hi en contacte el més aviat possible.

Els dos cicles en què es divideix, 0-3 i 3-6, corresponen a nivells evolutius diferents. Respecte al primer cicle, els MRP dèiem en el I. Congrés que «el nen de 3 anys ha cobert un període al final del qual ha aconseguit un nivell d'autonomia personal suficient per establir relació amb el llenguatge del món adult i tenir consciència de si mateix com a persona diferent de la resta», si bé el consideràvem formant part d'una etapa 0-8.

El tractament que en el Projecte de Reforma es dona als dos cicles de l'educació infantil, els diferencia totalment.

Aquesta diferenciació es dona en aspectes com ara:

### 1. Extensió de l'oferta i gratuïtat

— 3-6. S'explicita, sense fixar terminis, la voluntat d'estendre l'escolarització als nens de tres anys (segons dades del MEC, en el curs 85-86 estaven escolaritzats, en el conjunt de l'Estat, el 97 % dels nens de 5 anys, i el 84 % dels nens de 4 anys).

— 0-3. No s'assegura una oferta suficient de places, ja que la creació de centres dependrà dels convenis que l'Administració Educativa estableixi amb altres administracions o «entitats sense finalitat de lucre». En conseqüència, tampoc no es garanteix la gratuïtat.

### 2. Titulació

Mentre el cicle 3-6 només pot ser impartit per mestres, en el 0-3 es preveu, a part d'aques-

ta titulació, la d'«educador infantil». La inclusió d'aquesta titulació pot reflectir una diferenciació jeràrquica de l'atenció cap al nen, deixant per als educadors infantils (auxiliars) l'atenció de les necessitats bàsiques (higiene, alimentació, descans, etc.) que tenen un fort component educatiu, i que ofereixen a més un marc de relació nen-adult més personalitzat.

### 3. Organització del currículum

S'assenyalen uns àmbits d'experiències diversos en els dos cicles, que el en 3-6 tenen el perill de convertir-se en un nou «pre».

En resum, ens trobem amb una etapa que es divideix en dos cicles separats quant a institucions, qualificació del personal i competències administratives i de finançament.

Perquè aquests cicles no es converteixin en la realitat de dues subetapes i la Reforma en Educació Infantil no es redueixi a la incorporació dels nens de tres anys als centres de Primària, creiem que s'ha de garantir:

1. La unitat de l'etapa, amb independència dels centres on es cursi. Podem trobar-nos amb diverses situacions: un edifici per a cada cicle, un per a tota l'etapa, l'últim cicle —o els dos— amb la primària... En el cas de trobar-se els cicles separats, els mestres haurien de mantenir —per sectors— una coordinació institucional, amb la finalitat d'establir els objectius i organització de l'etapa.

S'hauria de respectar l'agrupació dels nens en canviar de cicle. Els mestres haurien de quedar-se en un mateix equip docent. La unitat curricular garantiria la unitat de criteri educatiu en tot el període. És necessària també la coordinació amb el primer cicle de Primària, que per als MRP forma part de l'Educació Infantil.

En qualsevol cas, l'etapa ha de comptar amb un espai de vida propi, diferenciat i adequat a les necessitats dels nens.

2. Una oferta suficient de places gratuïtes, que cobreixi el 100 % de la població escolar en el període 3-6, i el 100 % de la demanda en 0-3.

En aquest aspecte cal remarcar alguns matisos:

a. L'Administració ha de potenciar l'existència d'aquesta demanda i sensibilitzar la població sobre la importància de l'educació en aquestes edats.

b. L'atenció educativa ha de garantir-se fins

i tot quan, per diferents circumstàncies —dispersió geogràfica de la població, per exemple— no sigui aconsellable l'assistència a un centre.

c. Si bé l'Educació Infantil té una funció compensadora, aquesta no és l'única que justifica la seva existència. Per tant, encara que sembla acceptable que la manca de recursos socio-culturals de la zona sigui un criteri preferent per a la creació de centres, no s'ha d'oblidar que l'Educació Infantil ha de garantir-se a tota la població.

Hauria d'existir una xarxa d'Escola Pública Infantil depenent del MEC o de les conselleries de les CC.AA. amb transferències, ja que si l'Educació Infantil es veu com a etapa educativa, no ha de donar-se un tractament diferencial a cap cicle d'aquesta etapa respecte a la resta de nivells del sistema educatiu.

Les administracions locals, de manera especial, han pres iniciatives en aquest camp. La incorporació de les aules de tres anys —que són econòmicament menys gravoses, ja que possibiliten tenir més nens— a l'escola pública introdueix modificacions en els costos d'aquests centres, que cal preveure.

Si com sembla, s'opta per la via de convenis, aquests haurien d'assegurar una oferta suficient i equilibrada territorialment, i contemplar no

només la creació de centres, sinó l'atenció educativa a la infància, així com garantir la coordinació.

Una única titulació, la de mestre, amb diferents especialitzacions, és la que ha de capacitar per a l'exercici de la docència, tant en l'educació infantil com en l'obligatòria.

Caldrà establir un període transitori per a aquelles persones que actualment exerceixen sense tenir titulació, així com els mecanismes que permetin el canvi d'etapa, perquè l'especialització no compartimenti, entre els cicles que comentàvem, rigidament el professorat.

Des d'alguns sectors es parla de la importància de les «característiques personals» que ha de tenir l'educador infantil, traient importància a la formació acadèmica. Considerem que una formació humana i cultural àmplia és imprescindible en tots els mestres —no només els d'Educació Infantil—, ja que la qualitat de l'educació es basa fonamentalment en la qualitat de relació que el mestre estableix amb els seus alumnes.

La Reforma es pot reduir, en aquesta primera etapa, a una reordenació del sector i una racionalització dels recursos, o bé ser el fonament de l'escola de qualitat que defensem.

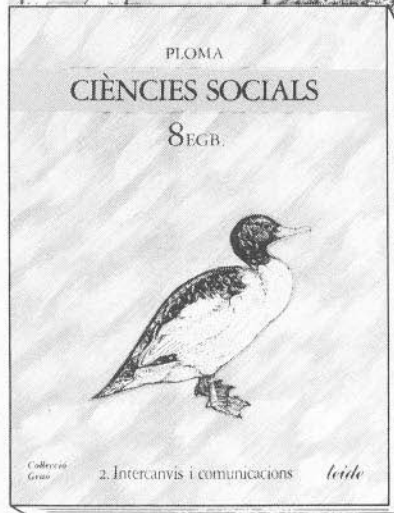
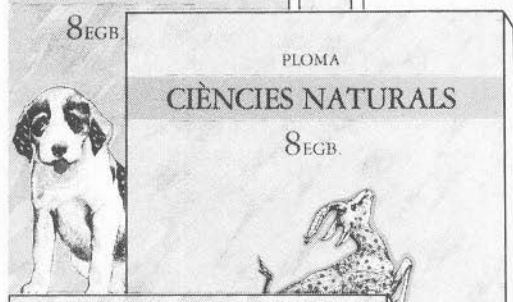
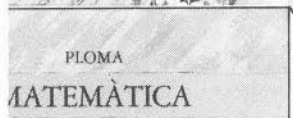


# 8<sup>è</sup> EGB

# NOVETAT

Nous llibres de text i material complementari de 8.<sup>è</sup> EGB, creats per a una escola participativa.

El nou material escolar ha estat acuradament elaborat per distingits especialistes amb gran experiència pedagògica.



## CIÈNCIES NATURALS

- Quaderns i Guia Didàctica.

## CIÈNCIES SOCIALS

- Quaderns Temàtics i de Treball.  
Guia Didàctica i Solucionari.

## LLENGUA CATALANA

- Quaderns i Guia Didàctica.

## MATEMÀTICA

- Quaderns i Guia Didàctica.

A TEIDE creem llibres de text i material complementari per a una ensenyança actualitzada i eficaç.

## TEIDE, COSA DE DOS

EDITORIAL  
TEIDE



Col·lecció  
Gratu

2. Intercanvis i comunicacions

teide

## L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DINS EL MARC DE LA REFORMA



Margarida Teixidor Corominas

En l'actualitat, la doble titulació establerta al final de l'EGB condiona l'orientació d'aquest nivell educatiu cap a una adquisició i acumulació de coneixements que permetin obtenir el títol de Graduat Escolar i accedir així al batxillerat.

La pràctica escolar, pressionada per aquesta realitat, tendeix a primar els aspectes més acadèmics, és a dir, els continguts per sobre d'altres aspectes educatius.

En la proposta d'una nova ordenació del sistema educatiu a l'Educació Primària li segueix una altra etapa educativa obligatòria fins als setze anys. En aquest esquema, en el qual no existeixen requisits de titulació per a passar a l'Educació Secundària obligatòria, l'Educació Primària s'orienta cap a la consecució de metes i finalitats educatives bàsiques per si mateixes i que permetrà treballar el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.

El Projecte per a la Reforma agrupa els objectius terminals en tres grans finalitats:

- La socialització de l'alumne.
- L'adquisició dels aprenentatges instrumentals bàsics, tals com l'expressió oral, la lectura, l'escriptura i el càlcul aritmètic.
- Una elemental autonomia d'acció en el seu medi.

Tot això inclourà un conjunt d'objectius encarrilats a orientar l'acció educativa per aconseguir el desenvolupament psicològic i social de l'alumne on siguin presents de forma equilibrada la socialització, l'afectivitat, l'adquisició de coneixements i l'autonomia d'acció.

Aquests objectius, degudament explicitats dins el Projecte Educatiu de cada escola, cal organitzar-los dins els currículums específics de cada àrea d'aprenentatge i prendre'ls per punt de partida per superar les dificultats curriculars que s'han detectat en les actuals programacions.

L'Educació Primària dins el marc de la Reforma és definida com una etapa de sis anys de durada (dels 6 als 12 anys) i estructurada en cicles educatius de dos anys. Es pretén així que la unitat curricular més rellevant sigui el cicle en lloc del curs. En això es recull el concepte de cicle ja existent en l'EGB, encara que cal superar-ne l'ambigüitat.

Una organització estructurada en cicles parteix del supòsit que existeixen diferències individuals i que cal intentar proporcionar a cada alumne un progrés continu.

S'ha demostrat que l'edat cronològica no és determinant perquè el nen pugui seguir un ritme d'aprenentatge que es considera adequat per a aquella edat.

Per tant, aquesta organització implica:

- 28
- Definir amb precisió i claredat els objectius terminals de cicle en cada una de les àrees curriculars.
  - Elaborar un programa seqüenciat d'objectius que permeti avançar de forma continuada a cada alumne sense llacunes ni errors.
  - Individualitzar el treball escolar preparant una àmplia varietat de recursos per a cada un dels objectius. Cada alumne avança en funció de les seves possibilitats i d'acord amb els objectius proposats.
  - Agrupaments flexibles d'alumnes en cada una de les àrees curriculars que els permeti treballar en funció del seu propi progrés.
  - Elaborar instruments que permetin una avaluació formativa així com instruments de registre per a l'avaluació continuada. El progrés de cada alumne ha de determinar-se comparant-lo amb si mateix, en funció de la seva capacitat i els objectius establerts i degudament seqüenciats. Un progrés més lent d'un alumne pressuposa més temps per aconseguir els objectius terminals de cicle.
  - Assignar als professors en funció dels diferents nivells de progrés i de les seves habilitats.

Es replanteja, per tant, un canvi d'estructura organitzativa. L'estructura en cicles permet diversos tipus d'organització condicionats a variables tals com:

- la *ratio* mestre/aula
- les característiques de l'alumnat
- la preparació professional del mestre
- l'estabilitat de plantilles dels centres
- la infraestructura de l'escola...

L'organització que s'ha d'aconseguir no és una finalitat en si mateixa. Una escola estableix els seus objectius educatius i després busca l'estructura organitzativa que millor s'hi acomodi. Si es parteix del supòsit educatiu que cal respectar el desenvolupament personal i diferenciat de cada alumne, així com assegurar-li un progrés continuat, cal suposar que l'organització a proposar ha de preveure la possibilitat de treball en grups flexibles.

A fi de refermar el cicle com a unitat curricular bàsica, cada grup d'alumnes es vincula a un professor al llarg de cada cicle; aquest ha de ser el responsable de la tutoria, així com el coor-

dinador dels professors especialistes que poden coincidir en el mateix grup. La inclusió d'especialistes de música, educació física i idioma estranger canvia l'esquema actual de professor únic per grup d'alumnes i exigeix, conseqüentment, una bona organització a fi que l'acció educativa tingui una unitat, es mantingui el principi de globalització i l'actuació de tots els professors respongui a un pla coordinat. Donar unitat d'actuació de tots requereix atendre de forma molt especial l'organització i coordinació, és a dir un vertader treball d'equip.

Cal ser conscients que aquesta proposta de reforma del sistema educatiu que té en compte la possibilitat de diverses adaptacions curriculars coordinades i definides pels equips docents del Centre en funció d'un projecte educatiu pressuposa tenir temps i personal. Això implica dotar els centres d'un nombre de professors superior al grup d'alumnes que permeti reduir l'horari lectiu del professorat per poder-lo dedicar a l'elaboració, planificació, coordinació i formació permanent.





## EL CICLE 12-16: PEDRA DE TOC PER A UNA VERITABLE REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU

Josep Alsinet\*  
i Mite Ferrer\*\*

No creiem ser desmesurats en afirmar que per haver-hi una veritable Reforma del sistema educatiu, l'èxit d'allò que s'apliqui en l'etapa 12-16 en serà part importantíssima a l'hora de fer la valoració global d'aquesta reforma.

Podríem esmentar moltes raons per reforçar aquesta afirmació. Caldrà només observar que en el 12-16 es presenten modificacions significatives en tots els aspectes que defineixen el sistema educatiu. Destaquem, primer, els aspectes que haurien de definir la política educativa oportuna:

- Modificació profunda dels objectius generals de l'etapa.
- Canvi en la definició d'etapa de parcialment obligatòria a totalment obligatòria.
- Innovació en la concepció de l'alumne com a persona diferenciada i a diferenciar.

I pel que fa a l'adaptació dels mitjans:

- Reestructuració i ampliació dels recursos materials, tant d'edificis com d'elements didàctics en general.

- Canvis importants en la metodologia dels professionals i en la seva organització administrativa.

De totes maneres, la proposta que fa el Ministeri d'Educació, tot i manifestar-se de manera més o menys clara en cada un dels punts anteriors, deixa importants interrogants que cal tenir presents a l'hora de valorar la globalitat del projecte.

### Objectius generals de l'etapa 12-16

Reflexionar sobre els objectius generals d'una etapa educativa s'ha de convertir en la tasca més important a realitzar a l'hora de dissenyar un determinat projecte de reforma del sistema educatiu, sobretot si realment es pretén canviar tot el que calgui per adequar-lo a les diverses necessitats de la nostra societat.

Una primera innovació que hem d'acceptar és la de dedicar els nostres esforços a analitzar el que cal fer en les etapes obligatòries, trencant amb la tradició de valorar el sistema educatiu en funció dels nivells superiors i oblidant avaluar el nivell de formació d'aquells ciutadans que l'han abandonat. Per això, encertat de ple en els objectius generals de l'ensenyament obli-

\* Director de l'IES del Vallès.

\*\* Coordinadora de 1r. Cicle de l'IES del Vallès.

**30** gatori i en particular en el cicle 12-16, ha de ser especialment transcendent per al futur de qualsevol veritable reforma.

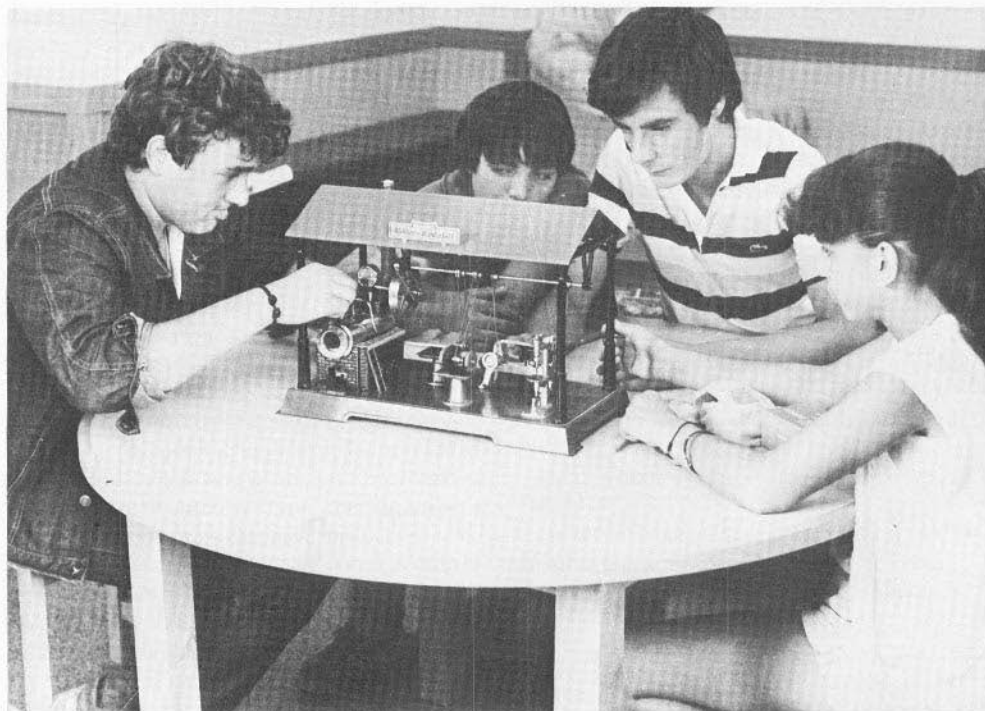
Cal, doncs, atrevir-se a dissenyar les característiques del ciutadà del futur immediat. Això no és fàcil en una societat en estat de canvi profund, sense saber massa bé la seva intensitat i amb prou feines la seva direcció. Opinar sobre el disseny d'una llista d'objectius per a l'etapa obligatòria és quelcom més que manifestar-nos sobre un aspecte intern del sistema educatiu, és definir-nos respecte a quins són els valors que en aquesta etapa de canvi social creiem que han de mantenir-se i quins han d'incorporar-se per tal de constituir el suport bàsic de la societat del futur.

En aquesta línia, una primera qüestió és la d'acceptar que l'alumne s'ha de considerar ni més ni menys que com a un ciutadà, prescindint de quin serà el seu paper concret en la vida pública. Per això, els objectius formatius, els de potenciació de les seves capacitats i els de consolidació de la seva personalitat, han de compaginar-se amb objectius de caire més informatiu i propedèutic. I tot això en un marc de pre-

disposició a canvis i a adaptació a noves situacions que, molt probablement, presidiran la seva vida futura.

Hem de dir que la llista d'objectius generals que presenta la proposta del Ministeri, la considerem adreçada a la línia que hem descrit anteriorment. Creiem oportú considerar-la com un punt de partida de reflexió i, sobretot, com una base on cal dissenyar i construir tot l'aparell del sistema educatiu que faci possible la seva materialització. És, però, en aquesta part on manifestem més dubtes i desacords, com seguidament exposarem.

És important, també, comentar el canvi del paper de l'escola en la societat. Si fins ara, junt amb la família, ha estat la institució més destacada en la consolidació dels valors socials imperants, actualment la seva incidència ha quedat molt condicionada per altres fonts de transmissió de valors (principalment basades en els mitjans de comunicació) que actuen de manera sistemàtica, directa i molt més atractiva sobre els ciutadans i que condicionen molt els efectes que un determinat sistema educatiu pot aconseguir sobre la població. Per això hem de





ser conscients que els efectes de la feina feta des del sistema educatiu estan sempre molt mediatitzats per altres mecanismes socials, tant o més efectius, que limiten considerablement el seu treball.

### El 12-16: Nova etapa obligatòria

L'augment de dos anys en l'escolarització obligatòria és un avenç important. Voldriem que els motius d'aquesta ampliació es fonamentessin en la voluntat d'adequar els cicles obligatoris a les etapes evolutives de l'alumne, especialment importants en l'adolescència, i no en la «necessitat» d'adequar l'etapa obligatòria a l'edat laboral. De totes maneres, l'ampliació sembla un fet i cal aprovar-la.

Els dubtes que es presenten en aquest apartat de la proposta del Ministeri, es poden concretar en dos aspectes que ens han de fer reflexionar:

a) L'un és la doble proposta de disseny del cicle, és a dir, un cicle de 4 anys, justament el 12-16; o un cicle de 3 anys, el 12-15, amb un any complementari, molt mal·leable, compensatori per als alumnes amb deficiències, de reflexió per als alumnes indecisos i d'inici de la secundària postobligatòria per als alumnes amb bons resultats que volen continuar estudiant.

Entenem que aquesta segona opció continua mantenint la tendència a posar els elements propèdètics per sobre dels formatius, ja que aquest quart anys només és clar per als que continuen estudiant; tampoc no es respecta la unitat d'actuació en tot el cicle, cosa que pot significar un increment real de l'escolarització obligatòria de només un any. Defensem, doncs, la primera opció perquè l'entenem com l'única que obeeix a una ampliació clara i sense dubtes de l'escolarització obligatòria fins als 16 anys.

b) L'altra qüestió a clarificar en aquest apartat és la que fa referència al tipus de titulació que es preveu per al final de l'ensenyament obligatori. Es parla de titulació única, tot i acceptant una certificació d'estudis per als alumnes que, havent arribat a l'edat, no hagin assolit els objectius bàsics de l'etapa.

Per nosaltres, titulació única vol dir que la sortida de l'ensenyament obligatori només és

possible tenint aquesta titulació. Creiem que si un alumne que no manifesta un rendiment suficient pot ser «aparcat» d'alguna manera, es tornaran a produir les desviacions que hem pogut observar en la segona etapa d'EGB, que tendeix a sobrevalorar els objectius lligats a una escolarització en el BUP, deixant en segon terme les activitats dirigides a recuperar i reforçar aquells alumnes que manifesten dèficits d'aprenentatge més o menys importants, o integrar aquells altres que tenen poc interès per continuar escolaritzats, però que també haurien de ser objecte de dedicació en el marc d'una escolarització bàsica terminal.

### La diversitat de l'alumne, origen i objectiu de treball

En tota societat democràtica i amb un enfoc mínimament progressista, un dels valors que es considera prioritari és el de la igualtat de tracte als seus membres. L'escola és una de les institucions que més implicada està a fer possible aquest objectiu social. Lògicament, a l'hora de revisar profundament el sistema educatiu, aquest ha de ser un dels centres de reflexió més destacats.

Fins ara s'havia identificat massa la igualtat amb la uniformitat de tracte. Estem en una època on sembla imposar-se com a valor social el respecte a la diversitat de la persona, bo i combinant interès col·lectiu i protecció a les característiques pròpies de l'individu. Si això ho creiem així, l'escola ha de respondre adequadament a aquesta concepció de la relació entre individu i societat. Per això, el tractament de la diversitat de l'alumne ha de ser un principi bàsic en funció del qual hem de dissenyar un sistema educatiu flexible i adaptable a les necessitats dels distints ciutadans.

Tot i acceptant aquest principi, cal aprofundir-hi més. A vegades, parlant de diversitat no separem aspectes que creiem que han d'implacar tractaments ben diferents. Així, el sistema educatiu ha de procurar fer emergir i consolidar tots aquells aspectes que caracteritzaran una personalitat pròpia i diferent, però també haurà d'anar a eliminar aquells aspectes diferenciadors que tendeixen a dificultar, i normalment a impedir, una realització personal suficient.



És imprescindible elaborar un pla d'estudis amb continguts i metodologies oportunes, que faci possible enfrontar-nos simultàniament als dos objectius. Podria ser de la manera següent:

1. Per tal de tractar els aspectes «positius» d'aquesta diversitat, aquest pla d'estudis ha d'incloure en la seva part obligatòria les diferents àrees de la cultura actual, sense oblidats inexplicables, com ha estat fins ara el de l'educació tecnològica i artística en l'EGB, BUP i FP, o amb menyspreu d'àrees importants com és el sofert per l'educació física en tot el sistema educatiu. Per altre cantó, cal incorporar una franja suficient de matèries optatives que facin possible el contacte de l'alumne amb branques de la cultura i del coneixement que, basant-se en una informació directa, l'ajudi a inspeccionar-se, orientar-se i definir-se en la línia que faciliti una més ampla realització personal.

És evident que, per tal d'evitar utilitzacions

patològiques d'aquesta franja optativa, caldrà mediatitzar-la per una acció tutorial del conjunt de professors, sistemàtica i contínua, que detecti desviacions, incorpori els mecanismes correctors oportuns i ajudi l'alumne en aquest procés d'introspecció i orientació personal.

2. Per tal d'enfrontar-nos als aspectes «negatius» d'aquesta diversitat, caldrà dotar-se de diferents mecanismes per adaptar-nos als diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes. Així, haurem de poder aplicar mecanismes externs a l'aula, com poden ser sessions de reforç, ja sigui per dèficits manifestats en matèries instrumentals o per tractament de deficiències importants (en especial de procediments bàsics) que afecten la totalitat de l'aprenentatge; programació de determinades matèries optatives amb el doble valor de reforç per a determinats alumnes. També cal treballar dins l'aula amb metodologies diferents que facin possible adequar-nos als diversos ritmes d'aprenentatge. Cal re-

marcar que aquest camp ens és molt desconegut i cal potenciar seriosament reflexions i experiències que puguin facilitar el treball en aquesta línia. Pensem que la nostra formació personal i professional, així com la massificació generalitzada del sistema educatiu ens ha fomentat un tractament uniforme dels nostres alumnes.

També aquí és imprescindible un control dels professors que permeti detectar dèficits al més aviat possible, que faci possible un diagnòstic precoç i una actuació simultània, ja sigui en el marc de l'escola o dels professionals oportuns, segons el cas.

Per completar un tractament integral de l'alumne com a persona diferenciada hem d'insistir en la necessitat de normalitzar una acció tutorial que ha de ser dissenyada segons uns objectius ben clars.

A part d'un seguiment proper de l'evolució de l'adolescència, cal marcar-se objectius en temes ben concrets com poden ser mètodes d'estudi i d'orientació. De totes maneres és molt important fixar els límits d'una actuació tutorial. Sense una col·laboració important d'altres professionals amb el sistema educatiu (psicòlegs, assistents socials,...) és evident que molt del treball de detecció que es pot fer quedarà avortat per manca d'una actuació oportuna dels professionals convenients.

### La infraestructura material i el cycle 12-16

Aquest és un apartat on no creiem que hàgim de gastar massa energies. En efecte, si analitzem la part de les despeses generals que signifiquen els recursos materials, mobles i immobles, ens adonarem que estem parlant només d'un 20% de la totalitat. Això ens fa veure que l'adequació d'aquesta part dels recursos ha d'implicar molts menys problemes que el que implicarà l'adequació dels recursos humans a la nova ordenació. Això no vol dir que no ho considerem important, sinó que una reforma del sistema educatiu es podrà aplicar malament si les administracions respectives s'entrebanquen amb aquest aspecte.

Creiem que un centre normal del cycle 12-16 ha d'estar integrat en centres 12-18, de tal manera que es pugui fer un plantejament integrat de tota la secundària. Així, un canvi de centre

als 12 anys no el creiem perillós i, en tot cas, no ho serà tant com el que significa ara als 14 anys. Les excepcions a aquest model només les entenem en situacions ben particulars i mai trencant el cycle 12-16. Suposem que en alguns casos serà forçós que hi hagi centres de 12-16 i, fins i tot, de 16-18. Principalment en zones de comarques poc poblades i sempre per assegurar una oferta adequada i amb radis d'influència mínima.

Pel que fa al material didàctic, l'actuació ha de plantejar-se a dos nivells: primer en la línia d'assegurar que tots els centres tinguin la dotació suficient per aplicar una metodologia determinada, cosa que en el marc d'una reforma del sistema educatiu no és especialment costosa, i, segonament, determinar organitzacions de centres que tendeixin a una rendibilitat dels diferents espais i a una utilització normalitzada d'aquests recursos.

Una cosa i l'altra, insistim, no ha de ser obstacle per aplicar una reforma real del sistema educatiu.

Pel que fa a la proposta del Ministeri, cal dir que ens preocupa especialment la referència que es fa a la possibilitat de mantenir «provisionalment» una separació del cycle en un 12-14 i un 14-16. Sabem que aquesta provisionalitat és deguda més als condicionants dels recursos humans que als de la infraestructura, però ja aquí volem insistir que si parlem d'un cycle 12-16 la seva materialització estarà absolutament condicionada a una estructura única, en particular en el que fa referència a l'edifici.

### Els professors del cycle 12-16

Fins ara hem plantejat aspectes de la reforma que, sense voluntat de menysprear-los, podem considerar que pertanyen superficialment al context indispensable per produir una veritable reforma en el cycle obligatori de la secundària. El veritable nucli de qualsevol reforma està en com es pot adequar el treball dels professionals als nous plantejament.

En el cas del professorat, aquesta adequació implica canvis molt profunds i de tot tipus. Intentarem fer-ne un breu recull que no serà —ni pretén ser-ho— exhaustiu.

a) Hem d'aconseguir adaptar les tècniques de programació i d'avaluació a una proposta de

marc curricular que incorpori explícitament objectius de treball menys acadèmics i més formatius.

b) Hem de fer possible una acció tutorial col·lectiva i efectiva, amb l'aplicació de les tècniques psico-pedagògiques suficients per part dels professionals.

c) Hem de saber programar i controlar la franja optativa per tal que sigui realment una eina per al tractament i la formació en la diversitat.

d) Cal acceptar que el fet educatiu, sobretot en l'etapa obligatòria, s'ha de plantejar des d'una perspectiva col·legiada que comporti la constitució d'equips pedagògics estables al llarg del cicle.

e) És indispensable combinar oportunament les característiques de professors especialistes amb una formació psico-pedagògica adequada.

En la constitució dels claustres del cicle, hi creiem indispensable la incorporació de tots aquells professionals que actualment estan treballant en el segment d'edats 12-16, és a dir, especialistes de segona etapa d'EGB i professors de secundària, tant de teoria com de pràctiques. Les condicions legals en què s'ha de fer aquesta integració no és tema d'anàlisi ara, tot i estant segurs que sempre es pot trobar el procediment per tal de fer legal allò que es vol fer real.

El fet que la majoria dels claustres s'hauran de constituir amb professors actuals del sistema educatiu fa que el procés de formació contínua que s'apliqui serà determinant per a una adaptació suficient dels professionals al nou sistema. En aquest sentit, volem constatar que aquest procés ha de basar-se en un contacte directe dels formadors amb els professionals i amb el seu entorn professional, condició indispensable per a tota adaptació que impliqui un canvi metodològic profund.

Tot i que, com hem dit, les noves incorporacions no seran numèricament importants, cal esperar una adaptació de la formació inicial del professorat en la mateixa línia que la que hem intentat descriure anteriorment. La concepció del professor de secundària com una especialitat de diverses facultats universitàries, podria ajudar molt a un tractament més uniforme de la formació inicial del professorat.

Hem d'afegir que tot el que hem dit ha d'a-

nar acompanyat per una organització interna dels centres flexible i autònoma. Això implica un Estatut del Professorat que dissenyi tasques i responsabilitats temporals però que no n'adjudiqui cap a priori, de tal manera que sigui la situació concreta dels centres la que determini el repartiment més oportú de responsabilitats i de tasques concretes.

A més, difícilment es podrà aconseguir la predisposició dels professionals si no es resol el tema de la incentivació. Els nivells de retribució econòmica actuals, prescindint de si el professorat està o no homologat amb la resta de funcionaris, són clarament insuficients per fer possible un procés de canvi difícil i complex. També cal proposar-se una potenciació social de la feina del professional de l'ensenyament, a partir d'una clarificació de les característiques i dificultats d'aquesta tasca. Si aquests aspectes no es tenen presents, tornarem a estar davant d'una reforma que morirà abans de néixer.

Respecte de tot aquest apartat, hem de dir que les expectatives que intuïm en les diverses administracions no són pas optimistes. Ni veiem línies clares en el disseny dels processos de formació permanent, ni veiem la suficient voluntat política per enfrontar-se amb interessos corporatius que s'oposen a la constitució de claustres únics de 12-16 o a l'elaboració d'un Estatut del Professorat flexible i àgil, ni la suficient consideració de la tasca dels professionals que faci actualitzar les seves retribucions.

Com a conclusió, doncs, podem concretar que una reforma real de l'ensenyament obligatori no podrà veure la llum si no hi ha un compromís seriós amb una sèrie d'aspectes, com són:

1. Voluntat política de canvi del sistema educatiu.
2. Aclariment dels objectius socials que ha d'acomplir l'ensenyament.
3. Sensibilitat i oportunitat a l'hora de valorar la situació de partida, tant pel que fa als recursos materials com als humans.
4. Actualització dels índexs d'inversió econòmics.
5. Normalització dels mecanismes de control i d'avaluació del sistema.
6. Disseny d'unitats de treball, tant administratives com docents, àgils i autònomes, que facilitin un nivell suficient de competència.

# BUP NOVETATS

Nous llibres de text i material complementari de BUP, renovats i reestructurats per a un ensenyament actualitzat i eficaç.

**A** TEIDE sabem que l'ensenyament ha d'estar al dia. Per això gràcies a la nostra continuada tasca d'actualització, presentem les novetats de BUP, per al curs 88-89.

**L**libres elaborats acuradament per especialistes de llarga experiència docent. Eines de treball per l'alumne i punt de referència per al mestre que combinen teoria i praxis, ambdues indispensables per a una escola participativa.

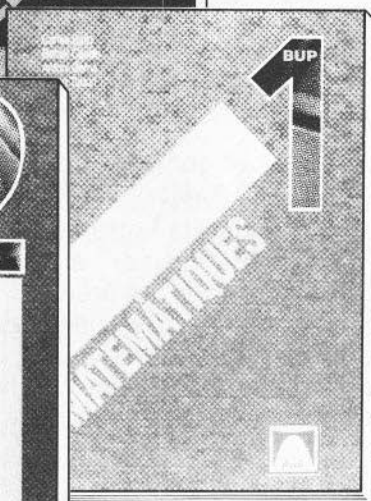
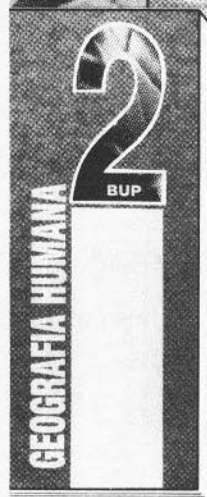
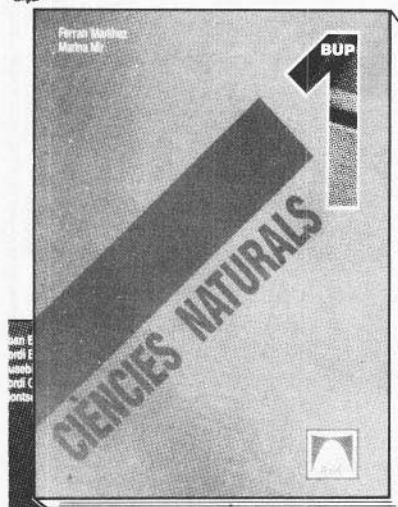
Libres de text. 1er. BUP: HISTÒRIA • MATEMÀTIQUES • CIÈNCIES NATURALS • LLENGUA CATALANA / 2on. BUP: GEOGRAFIA HUMANA I ECONÒMICA • LLENGUA CATALANA

Material complementari. Col·lecció DOTZE 18: ARBRES DE CATALUNYA • FONÈTICA CATALANA • LLIGUEM MOTS! • PROBLEMES DE QUÍMICA • TÈCNiques D'ESCRITURA

Per a més informació, consulteu els nostres catàlegs.

**TEIDE,  
EL BUP AL DIA**

EDITORIAL  
**TEIDE**



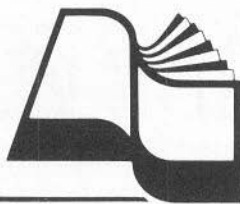
# EL PONT



## Per entrar a l'escola

**U**NA obra per començar bé l'educació bàsica.

Una obra que facilita la transició suau entre el Pre-escolar i el Cicle Inicial. Que globalitza totes les àrees. Que pren com a punt de partença l'experiència i els interessos del nen. Aquest és El Pont que hem fet. El Pont per entrar a l'escola. Per començar bé.



**Grup Promotor/Santillana**



## L'ENSENYAMENT POSTOBLIGATORI: BATXILLERATS I MÒDULS

37

Pere Montaner\*

### Una nova publicació del Ministeri

Si cap al final de l'estiu de 1987 el Ministeri d'Educació i Ciència ens va obsequiar amb el disseny global del Projecte de Reforma, ara, finals del febrer de 1988, ens ofereix la descripció detallada del que hauria de ser la reforma del vessant tècnico-professional de l'educació (*Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*, Madrid 1988). Rebem amb satisfacció aquest segon lliurament, no sols perquè a partir d'ara podrem comptar amb la definició de les línies mestres del projecte (fins al moment els centres experimentadors havíem caminat gairebé a les fosques), sinó principalment perquè la proposta incorpora molts dels suggeriments fets des dels centres experimentadors i pels moviments de renovació pedagògica d'arreu l'estat.

Si en el seu moment ja vàrem dir que l'Administració estava fent seu el llenguatge i les conclusions dels col·lectius de renovació pedagògica, ara, a la vista d'aquest document, veiem que continua en la mateixa línia. En efecte, el document en qüestió *també* parla:

- d'una educació postobligatòria plural, oberta i flexible, que atengui les diferents opcions i interessos dels alumnes, sense perdre la seva polivalència;
- lligada al món productiu i a les necessitats formatives de l'individu dins una societat culturalment i tecnològicament canviant;
- que incorpori elements acadèmicament i professionalment orientadors;
- que interacciï amb les empreses, el medi i la societat que envolta l'escola;
- amb objectius terminals propis i no només de caràcter propedèutic, de manera que als 18 anys l'alumne estigui en condicions de poder triar des d'un mòdul professional de nivell 3, a la incorporació a la vida productiva o la consecució d'estudis universitaris,
- i que estigui dotada dels mecanismes que possibilitin la reversibilitat des de cada opció a qualsevol altra, així com la reincorporació al sistema educatiu d'aquells que en algun moment hagin abandonat els estudis.

El fet de reflectir el llenguatge dels moviments de renovació pedagògica no garanteix la voluntat política de portar-ho a terme. El procés de discussió, concreció, matisació,... resta obert. Caldrà, però, que neixin i madurin els fruits del debat; caldrà veure'ls incorporats al projecte; caldrà verificar la seva transformació

\* Coordinador Pedagògic del 2n. cicle a l'IES Badalona VII.

en propostes generalitzables i fets generalitzats. Aleshores estarem en condicions de saber si aquesta línia d'opinió era real o si, contràriament, es tractava només d'una simple usurpació de llenguatge.

### Breu descripció del model

Arribats als 16 anys, els alumnes que hagin cursat i conclòs l'etapa d'ensenyament secundari obligatori podran triar entre diferents possibilitats:

1. Per a aquells que vulguin deixar la institució escolar i incorporar-se al món del treball, l'escola, en col·laboració amb altres institucions, oferirà els recursos que facilitin aquesta transició. (Creació de programes educatius/formatius que tinguin l'objectiu de recuperar de manera global l'educació obligatòria i que, a la vegada, preparin professionalment per accedir a llocs de treball de nivell 1, segons els criteris de qualificació de la CEE. El nivell 1 correspon als treballs d'execució simple que necessiten de coneixements i capacitats pràctiques molt limitades.)

2. Per a aquells que hagin superat satisfactoriament el cicle 12-16 i vulguin preparar-se professionalment a curt termini, per a un lloc de treball amb certa qualificació (nivell 2 de la CEE), l'escola oferirà Mòduls de Formació tècnico-professional de nivell 2. Aquesta qualificació permet un treball d'execució autònoma en el límit de les tècniques que li són pròpies. La durada d'aquests mòduls, els seus continguts i estructures curriculars poden ser molt variats, encara que per a la majoria dels casos es preveu una durada d'un any i una estructura que lliga els aspectes teòrics —específics a cada mòdul— amb els pràctics; a destacar, les pràctiques a les empreses. Exemples de Mòduls de nivell 2: auxiliar d'administració i gestió, auxiliar d'infermeria, jardiner productor de plantes,...

3. Per als alumnes que vulguin continuar estudis de caràcter més acadèmic (bé perquè considerin que la vida acadèmica té valor per ella mateixa, ni que sigui pel valor social que aquests estudis comporten, bé perquè vulguin continuar estudis superiors —Universitat, Mòduls de nivell 3—), l'escola oferirà distints bat-

xillerats: de ciències humanes i socials, de ciències de la naturalesa i de la salut, batxillerat tècnic (amb dos vessants: tècnic industrial i tècnic d'administració i gestió), batxillerat artístic, etc... Tots els batxillerats s'estructuren en una part comuna, una específica i una optativa i tenen una durada de dos anys. Cursats i superats els dos cursos de batxillerat, l'alumne està en condicions d'accedir als Mòduls de Formació tècnico-professional de nivell 3 o passar a la Universitat prèvia prova selectiva. (El nivell 3 capacita per a un treball tècnic autònom que comporti responsabilitats de coordinació. Exemples de Mòduls de nivell 3: administració d'empreses, salut ambiental, hortofruticultura,...)

4. Finalment, el model preveu els mecanismes de connexió entre els Mòduls de nivell 2 i 3, els diferents batxillerats i la població laboral que vulgui accedir a les futures certificacions de qualificació professional o reincorporar-se al sistema educatiu. (Podeu observar aquestes interrelacions en el quadre annex.)

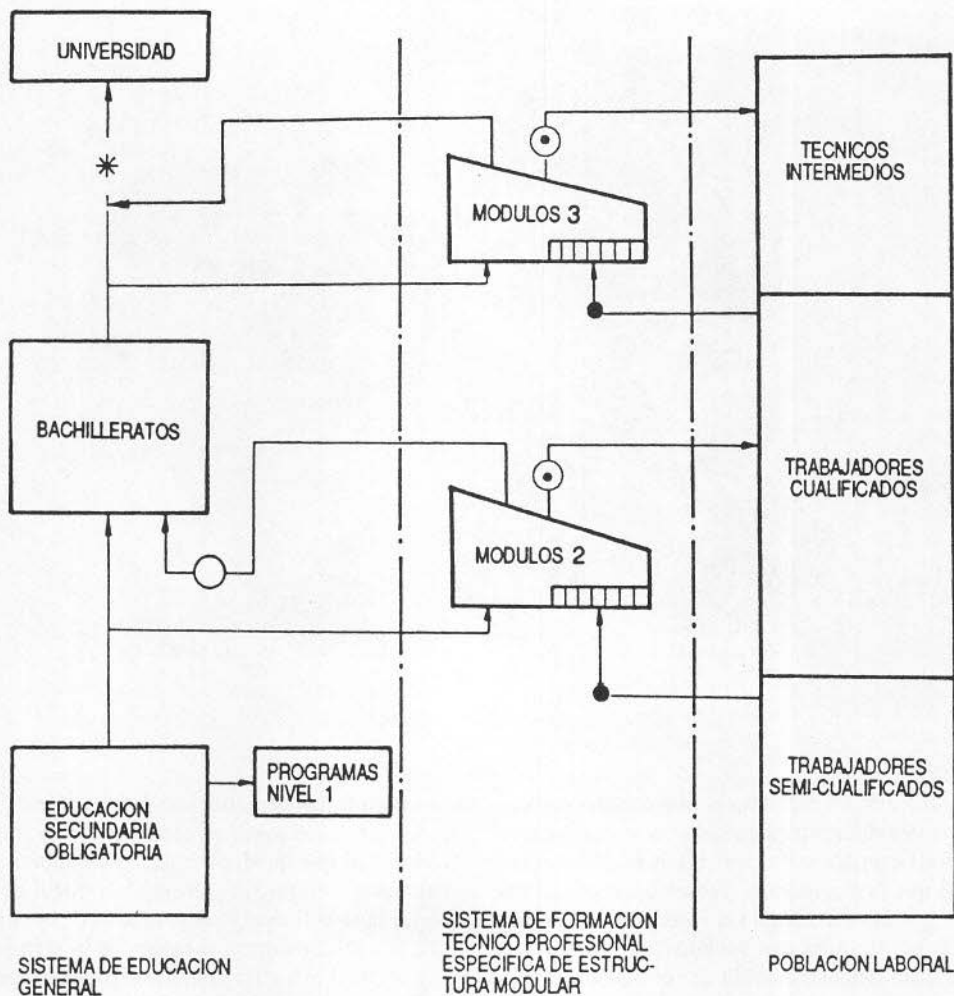
### Catàleg d'observacions i observacions fora de catàleg

#### 1. Del tercer any i de la transició al món del treball

Al nostre centre, on hem experimentat el cicle 14-16, anomenem «tercer any» el curs dedicat a aquells alumnes que no han superat els objectius de cicle i que tenen l'oportunitat de fer-ho mitjançant un curs més. Aquests alumnes reben un tracte diferenciat i, fins a cert punt, individualitzat, fonamentalment perquè les seves expectatives de futur són ben diferents: n'hi ha que volen superar el cicle per continuar estudiant i n'hi ha que volen abandonar la institució escolar per causes diverses (rebuig, problemes familiars, voluntat d'independència). Aquells que volen fer la transició ràpida al món del treball compaginen una formació bàsica de caràcter globalitzador en el centre amb algun dels cursos ocupacionals que ofereix l'INEM (Mòduls de nivell 1, segons el document esmentat i les normes de qualificació professional de la CEE).

Pensem que les coses han de fer-se així, malgrat que ens puguin titllar de paternalistes. Acompanyar els joves en la seva transició labo-





**SIMBOLOGIA**

- \* Acceso a la Universidad.
- Certificación Profesional.
- Requisitos de entrada.
- Convalidaciones.
- Acceso general mediante requisitos de entrada.

ral és obligació de les institucions, tot i que la responsabilitat no ha de ser exclusiva de la institució escolar. Cal, doncs, crear organismes de caràcter local que prenguin la iniciativa i es responsabilitzin d'aquesta tasca: ajuntament, INEM, empreses, escola, assistents socials i psicòlegs orientadors, encarregats de crear els cursos pont i els recursos necessaris per fer el se-

guiment d'aquests alumnes que, per altra banda, pertanyen als sectors socials més desfavorits.

*2. Dels Mòduls de nivell 2 i de les seves possibilitats*

Un dels principis bàsics del projecte de reforma és crear un sistema educatiu integrador



i coherent, on ningú no es pugui sentir segregat i on les diferents parts del sistema estiguin interrelacionades. En conseqüència, és fonamental que la via mòduls tècnico-professionals no es converteixi en una via segregadora (el recurs per als alumnes poc brillants) ni segregada de la resta del sistema. Ha de ser un camí pensat per a aquells alumnes que vulguin incorporar-se al món laboral a mig termini, amb una certa qualificació tècnica, però que no els tanqui la possibilitat de completar la seva formació i els permeti tornar a la vida acadèmica quan ho desitgin. Els mòduls, doncs, han d'obrir la porta a un ampli ventall de treballs específics, però no han d'oblidar la necessària formació de base àmplia i polivalent que faci possible qualsevol readaptació laboral o acadèmica posterior.

Cal, doncs, que els mòduls no siguin una via morta ni de segon ordre. Cal que es defineixin molt bé els seus perfils, estructura i currículum, així com els complements que caldria cursar en cada cas si l'alumne volgués incorporar-se posteriorment a qualsevol dels batxillerats. Cal que

els mòduls mantinguin una franja formativa polivalent en el sentit esmentat al paràgraf anterior. Cal que quedi oberta la possibilitat que l'alumne, mentre cursa un mòdul, pugui completar la seva formació amb crèdits de batxillerat, per tal d'escurçar el temps de la seva formació (dit d'una altra manera: el procés de convalidacions hauria de ser àgil). Cal que els mòduls que es muntin a cada centre estiguin relacionats amb les modalitats de batxillerat que simultàniament s'oferten, per tal d'afavorir les interrelacions mòduls/batxillerats. Cal, finalment, que els mòduls s'imparteixin en funció de les necessitats del mercat laboral de cada zona, per tal que aquesta via sigui realment un camí d'integració al món del treball. (Una vegada més, és palesa la necessitat de crear organismes capaços d'orientar els centres d'ensenyament sobre els mòduls que fóra més adient impartir en cada cas, així com de coordinar les ofertes dins d'una mateixa població, amb l'objectiu de diversificar i, a la vegada, cobrir sense dissimulacions l'oferta de mòduls.)

### 3. Dels batxillerats i de la prova selectiva

Tant de bo que els batxillerats es constitueixin en la via escollida majoritàriament. Tant de bo que tothom pogués perllongar la seva formació fins als 18-19 anys. Ara bé, perquè això sigui possible, la diversificació d'opcions al batxillerat hauria de ser molt més àmplia que la prevista pel model, i els seus currículums haurien d'incloure introduccions a determinades àrees professionals que li donessin un veritable caràcter terminal. En qualsevol cas, ens sembla irrenunciable que el cicle 16-18 integri un alt grau d'opcions i s'imparteixi en centres que ofereixin simultàniament batxillerats i mòduls.

En aquests moments, l'experimentació dels nous batxillerats ha posat sobre la taula alguns problemes que no han trobat encara solució:

a. El dilema entre polivalència i especificitat: per un costat és evident que els alumnes de 16 anys necessiten completar la seva formació des d'una perspectiva cultural àmplia, polivalent; per l'altre és imprescindible donar resposta a la diversitat d'interessos dels alumnes. Quant de temps s'ha de dedicar a la formació en matèries comunes i quant a les específiques? 30% i 50% en cada cas? 40% i 40%?

b. El dilema entre un batxillerat propedèutic i un batxillerat amb objectius terminals: aquests estudis han de preparar tant per a incorporar-se a la vida productiva (via mòduls 1, 2, 3 —vies no reglades pel sistema) com preparar per a l'accés a la Universitat. Si primem la visió propedèutica dels batxillerats, els farem més específics i acadèmics; en conseqüència, mai no podran ser una via majoritària. Si primem els aspectes terminals i pre-professionalitzadors, descuidarem la preparació intensiva que demana qualsevol universitat. (Per cert, quan s'engegarà la reforma universitària?)

c. El dilema entre tractar la diversitat (adequant els currículums a les possibilitats de cada alumne) o no tractar-la, (seleccionant en funció de les capacitats): ¿és possible mantenir l'adaptació curricular i aconseguir que els nivells d'exigència no disminueixin? Com fer-ho? ¿Són suficients els crèdits variables (opcions trimestrals) per donar resposta a les necessitats dels alumnes (necessitats d'ampliació, recuperació i opció)? Si els currículums són flexibles, ens allu-

nyarem de la uniformització però descuidarem la preparació per la inamovible prova selectiva; si els currículums són més rígids, ja ens podem anar oblidant del tractament de la diversitat.

Per si això fos poc, sembla que l'Administració no pensa eliminar la selectivitat. Mantenint aquesta exigència externa, serà molt difícil que el batxillerat pugui conservar la seva condició de cicle terminal: contaminat per aquesta imposició tendria a eliminar tots aquells aspectes del currículum que, en un moment donat, puguin semblar irrelevants per a superar el nivell exigít per la prova.

### Novetats des d'Astúries

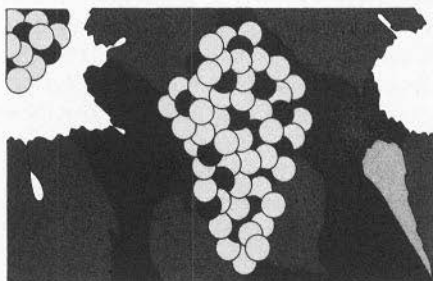
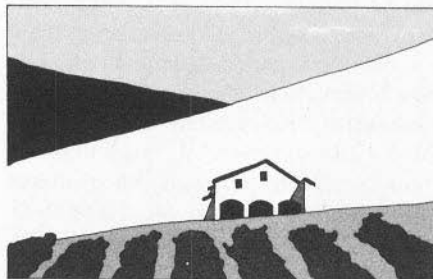
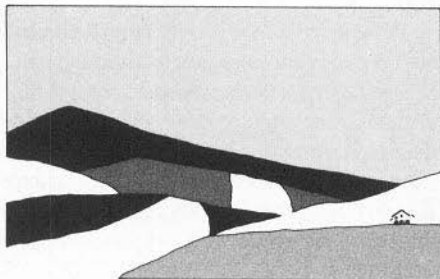
Fa pocs dies (12 i 13 de març d'enguany) ha tingut lloc a Llanes (Astúries) el VI Encontre de Moviments de Renovació Pedagògica d'Ensenyament Secundari, al qual han assistit alguns membres dels instituts experimentadors de la reforma a Catalunya. Donat que el tema de reflexió i debat de la trobada ha estat precisament el que ens ocupa, Batxillerats i Mòduls, ho aprofitem per incloure alguna de les observacions que es van fer:

a. L'actual disseny del segon cicle permet una interpretació merament productivista de l'ensenyament: un sistema encarregat de col·locar cadascú al seu lloc amb la preparació que justament necessita per a aquella conjuntura concreta. És a dir, formació poc polivalent.

b. Els batxillerats com a via majoritària estan poc adaptats a la majoria, currículums massa acadèmics, poques opcions, poca professionalització.

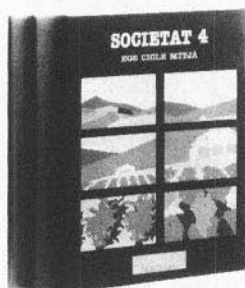
c. Cal que s'aclareixi una ambigüitat fonamental: ¿hi haurà una única titulació al final del primer cicle o dues? La titulació única sembla la forma més idònia per a garantir que tothom restarà als centres fins als 16 anys.

d. Finalment, el cicle 16-18 hauria de mantenir la filosofia de fons característica de l'ensenyament reformat: integració, tractament de la diversitat, avaluació formativa i orientació tutorial en el triple vessant acadèmic, personal i professional.



# SOCIETAT CICLE MITJÀ

Una sèrie que introdueix  
els alumnes, cíclicament,  
en el coneixement  
cada vegada més complet  
de les realitats de l'entorn.



**NOVETAT**



**Grup Promotor / Santillana**

## QUÈ ESPEREM ELS MESTRES D'UN MUSEU?

Mentre fem la planificació i programació d'una assignatura, en el capítol d'activitats pensem en la possible visita a un museu. La realitat, però, més immediata de la majoria dels nostres museus és ben desencisadora. Tenim la impressió d'entrar en un cementiri de peces conservades com en un *sancta sanctorum*, únicament per a ser passivament mirades. La preocupació del mestre és vigilar que cap alumne no doni la nota discordant, que comporta la corresponent bronca del bidell. Tots en silenci i ben junts, escoltant l'explicació que s'hi fa. Tres escolten, quatre més són per allà a prop i la resta «passen» de manera més o menys dissimulada. ¡Quin «pal» anar a veure un museu! Aquesta és una expressió força sovintejada en boca dels nostres alumnes. La imatge pot semblar exagerada, perquè hi ha museus vius i dinàmics i no encaixen en aquesta descripció, però tristament són els menys.

Si hem de despertar la inquietud cultural educant progressivament el ciutadà, aquesta tasca de respecte i estimació pel nostre patrimoni ha de ser treballada des de la infància. Miracles, no se'n poden demanar si no hi ha un substrat i uns mitjans, així com una voluntat política, que no genera vots, per afrontar-ho. Cal reivindicar uns gabinets pedagògics acuradament estructurats i amb una dotació de recursos suficients per engegant aquesta tasca que implica, en molts casos, replantejar el concepte mateix de museu per convertir-lo en un centre dinàmic i motivador que estimuli la recerca i la sensibilitat dels infants i joves.



És des d'aquesta òptica que ens atrevim a plantejar com voldríem que fossin els nostres museus.

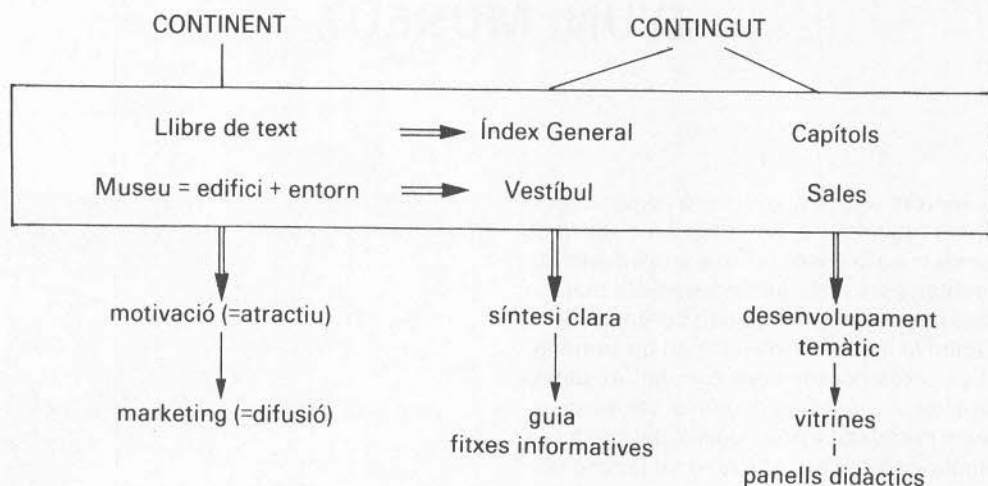
### Continent i contingut

Responent a la pregunta «què vol treure un mestre d'un museu?» i per seguir una

imatge ben coneguda pel docent, proposo un paral·lelisme entre el museu i un llibre de text. Tots dos han de tenir una estructu-

ra molt clara i una presentació ben atractiva, d'acord amb uns objectius previs.

Gràficament, el plantejament és així:



## A. CONTINENT:

La idea central és la concepció del museu com un espai obert, format per un edifici que — es projecta cap a l'exterior: dimensió centrífuga

— és una síntesi o microcosmos d'aquest món exterior: dimensió centrípeta.

D'ací es desprèn la funció social que per naturalesa intrínseca assoleix. Això vol dir que necessàriament ha de ser «una lliçó o unitat didàctica» dirigida al profà. La correcta avaluació vindrà donada pel grau d'assimilació d'aquesta unitat didàctica que el visitant fa.

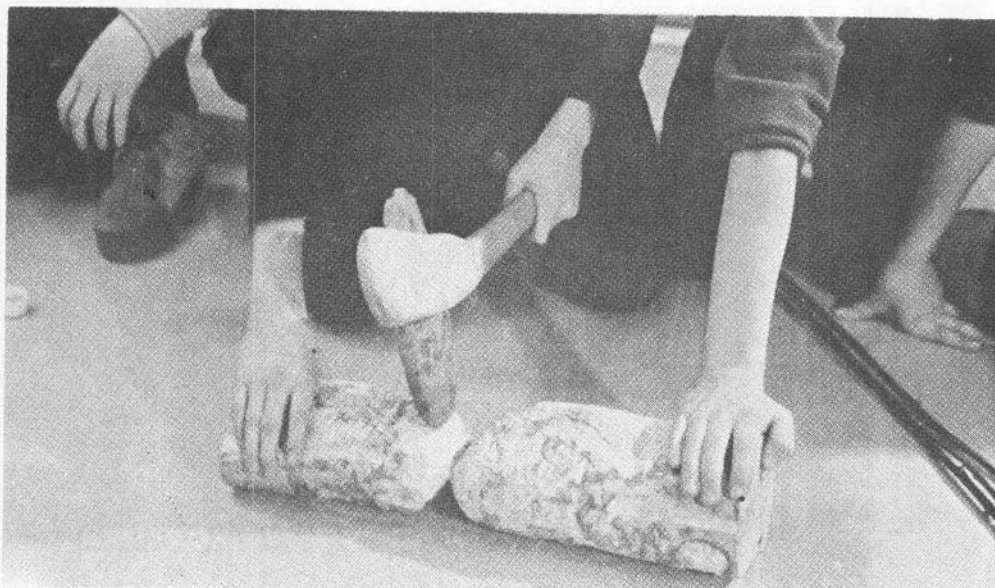
Això demana que l'edifici i la distribució d'espais estiguin en funció d'aquest objectiu. D'entrada, ha de crear una actitud expectant i ha de desvetllar la curiositat i no, com sovint causa, la impressió d'un amuntegament de «trastos vells» que bloqueja per complet l'alumne. No pot tampoc anar passejant, escoltant el «rotllo» del mestre i mirant, més o menys, peces mortes. Cal crear, per tant, si no hi és, tota una infraestructura pedagògica que motivi l'alumne i que pro-

porcioni material de treball a fer en el mateix museu.

## B. CONTINGUT:

a. Importància del vestíbul: ha de presentar de manera molt clara i breu una síntesi de tot el que és el museu. Només entrar-hi, l'alumne s'ha de centrar ràpidament. Cal una guia i/o unes fitxes informatives que el disposin a la recerca o al descobriment dels elements que donin resposta al treball programat, tant si és una visió del conjunt del museu com si l'estudi se centra en un sol bloc temàtic. Cal reforçar-ho de bon començament amb el pas d'uns vídeos o d'uns muntatges àudio-visuals.

b. Cada sala ha d'estar pensada com una unitat temàtica o un capítol del llibre de text. Per tant, cal una clara i intencionada ordenació de les sales, seguint una progressió coherent i fàcilment localitzables, en contra de l'ordenació laberíntica d'alguns museus. Quan hi entri, l'alumne s'hi ha de trobar còmode, relaxat i espaiós, conseqüència lògica del concepte mateix de museu, entès com



l'articulació coherent de les sales. Cal, doncs, un plafó explicatiu del conjunt de la sala i a cada vitrina curtes, clares i precises explicacions que facin intel·ligible el mínim i suficient nombre de peces característiques que hi són exposades. Cal pensar que l'espai ha de ser ampli perquè els alumnes no s'hi sentin enclaustrats i puguin fer els treballs amb comoditat.

### C. SUGGERIMENTS DIDÀCTICS:

Gairebé un de sol: la creació d'un gabinet pedagògic a cada museu, integrat com a mínim per un o més especialistes, un o més pedagogs mestres en actiu i un publicista o dissenyador gràfic. Aquest gabinet és qui ha d'instrumentalitzar tota la tasca pedagògica del museu. Per ser eficaços, cal disposar d'un acceptable pressupost per subministrar material de treball als alumnes i assegurar la continuïtat d'unes persones fixes que hi treballin, ajudades, eventualment, de monitors. El caire obert d'aquests gabinets ha de facilitar que hi pugui treballar tota persona interessada, així com la recollida d'experiències i suggeriment pedagògics que

molts mestres fan, per bé que romanen morts a l'oblit.

Com a infraestructura d'aquest gabinet pedagògic cal disposar d'una sala de treball amb taules i cadires i d'una biblioteca escolar, diferent de l'adequada als especialistes i estudiants universitaris.

Igualment crec necessària una sala-taller per a treballar i per a poder «tocar» materials, fabricar-los, etc. També és útil disposar d'un assortiment per a la venda o lloguer, tant de material àudio-visual com de reproducció de peces i fitxes de treball, a fi que les escoles en puguin disposar dintre de l'àmbit escolar.

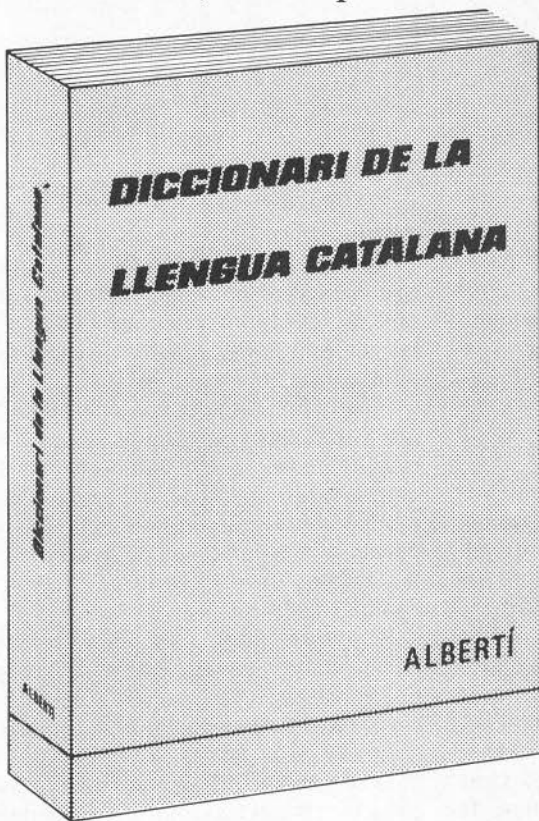
Si a cada museu és del tot necessari l'existència d'aquest gabinet pedagògic obert, caldria crear un centre de coordinació d'activitats pedagògiques, que penso que hauria de potenciar aquest treball, que integrés els gabinets pedagògics de tots els museus, tant si són dels municipis com de la Diputació, com de la Generalitat, en bé de l'estalvi econòmic i en bé d'una eficàcia operativa més gran.

**Andreu Clapés i Flaqué**

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA  
LLENGUA CATALANA**  
22.<sup>a</sup> edició, 1.150 ptes.



**Castellà-Català  
i Català-Castellà**  
*Gros*  
16.<sup>a</sup> edició, 3.390,- ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà**  
*Mitjà*  
8.<sup>a</sup> edició, 1.320,- ptes.

**Castellà-Català  
i Català-Castellà**  
*Petit*  
8.<sup>a</sup> edició, 975,- ptes.

**ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona**



## RECU LL DE CON TES

Durant tres anys i dins el programa «Pla de Suport a l'Escola Rural» de la Zona Escola de Palau Sator (Baix Empordà), hem fet diferents treballs de llengua catalana amb alumnes de Cicle Mitjà-Cicle Superior de les escoles de la zona.

Alguns d'aquests treballs es varen exposar a les VI Jornades d'Escola Rural celebrades el mes d'abril a Banyoles.

Mostrem a continuació els continguts, metodologia i valoració d'un d'aquests treballs.

### Recull de contes

Durant els dos anys precedents del pla de suport havíem treballat la lectura de llibres infantils i a vegades vam arribar a mantenir correspondència amb els mateixos autors.

Això va desvetllar tant un fort interès per la figura de l'autor (escriptor) com una valoració més gran del llibre (cal no oblidar que estem en una zona rural).

Va acabar de motivar els alumnes i els mestres la intenció de convertir aquest treball en una mena de «Jocs Florals» interessolars de la zona, ja que no únicament hi varen participar les escoles del pla de suport, sinó que també s'hi varen afegir altres escoles de la zona.

### Metodologia

Va presentar-se el projecte als alumnes com un joc (jugar a fer d'escriptors), però al-

hora també com una forma de transcendència social (el resultat final seria un llibre que llegirien altres persones).

Probablement aquesta dialèctica joc-realitat va ser la clau tant de l'entusiasme que va encomanar-se a tots els alumnes com de la seriositat i responsabilitat amb què van treballar (elaboraven idees una setmana per altra, hi pensaven a casa, discutien entre ells...).

Els passos seguits foren els següents:

1. Una vegada explicat als nois el projecte del treball, varen començar a parlar de l'argument que cadascú desenvoluparia (treball d'expressió oral i molt especialment d'ajuda als alumnes sobre ordenació d'idees, continguts mentals, etc.).

2. Elaboració d'un guió especificant el títol, les parts del conte (capítols), il·lustracions, desenllaç, etc.

3. A la vista dels guions, debat en equip sobre incoherències, errors en les seqüències i el seu ordre, reiteracions, incongruències, etc. (treball d'educació pel diàleg, l'autocrítica i l'expressió oral en la mesura que representava l'esforç de comunicació dels continguts mentals que havien de transcriure).

4. Redacció de l'esborrany. En arribar a aquest punt, els alumnes van començar a escriure com desesperats, omplint folis i més folis, amb gran sorpresa per part nostra, ja que sovint havíem de motivar-los molt per aconseguir un text o redacció d'un sol foli. Aquest escriure de manera compulsiva va ser probablement la causa que alliberes-

sin tensions, pors, angoixes, etc., de què parlarem més endavant.

Sovint hem parlat de l'apassionament dels nens quan arrenquen a llegir i del desfici que agafen per empassar-se les planes, del gust per la lectura... però poques vegades en la nostra experiència professional havíem descobert un desvetllament col·lectiu tan sobtat del «plaer per l'escriptura».

5. La intel·ligibilitat dels manuscrits redactats en aquestes condicions era lògicament baixíssima, ja que moltes vegades ni l'autor aconseguia llegir el que havia escrit, però van ser la base després per a un treball individual —amb el guió al davant— per reordenar i resumir tot el material.

6. Redacció definitiva amb compaginació simultània de dibuixos i il·lustracions. Es va acordar entre tots que l'extensió de cada conte no seria superior a cinc folis.

7. Correcció ortogràfica, en presència dels alumnes, comentant les dificultats ortogràfiques de cada paraula i, quan era pos-

sible, raonant la grafia (etimologies, famílies de paraules, sinònims, etc.).

8. Lectura final de cada conte per cada autor davant dels seus companys.

9. Una vegada redactats, el mestre corresponent, juntament amb la mestra de suport, varen seleccionar dos contes de cada escola, per publicar-los en un recull.

Varen redactar-se 56 contes distribuïts de la manera següent: 42 de Cicle Mitjà i 14 de Cicle Superior.

El recull final contenia 16 contes, 13 dels quals són de Cicle Mitjà i 3 del Cicle Superior.

Els contes que havien de formar part del recull final varen ser mecanografiats i ciclostilats per la mestra de suport. Aquest «Recull de Contes» es va repartir amb el criteri següent: un exemplar per a cada escola que hi havia participat i un exemplar per a cada alumne seleccionat.

Els originals dels contes, havien de rebre una atenció i un tractament especials, de



manera que durant aquest curs, es transformaran en una biblioteca itinerant força original que circularà per les escoles de la zona.

## Valoració de l'experiència

### 1. Valors socials

La comunicació interescolar que representa la biblioteca itinerant d'originals que acabem d'esmentar, la considerem de gran importància, donat el treball que s'està portant a terme en aquests darrers anys de refermar la idea de comunitat escolar per part de tots, a través de festes, sortides, colònies, cursets, etc.

Cal destacar l'estimulació de la cooperació i amistat entre companys, aprenentatge de situacions de diàleg, debats.

Ha tingut una enorme importància la conscienciació per part dels alumnes que estaven elaborant un producte que tenia un evident valor d'ús col·lectiu. Ells saben que la seva feina d'escriure un llibre no era només per complir amb un treball escolar, sinó que després algú el llegiria, els altres companys, els pares, altres mestres... El conte de cadascú transcendia la intimitat del quadern escolar y passava a ser una eina cultural de la comunitat de què tothom podia gaudir.

### 2. Valors estètics

Malauradament, la publicació final dels contes no ha estat a l'altura del gran interès manifestat pels nois en l'aspecte formal i estètic final de presentació del seu conte (pulcritud, il·lustracions).

Caldrà esperar que existeixi la reprografia en colors a l'abast de les escoles rurals!

Aquesta deficiència quedarà compensada per la biblioteca itinerant d'originals que funcionarà aquest curs escolar.

### 3. Valors psicoterapèutics

Si és acceptat normalment per totes les escoles psicològiques que simplement l'exteriorització i comunicació amb els altres de conflictes interns reprimits ja és positiu per

a la pròpia salut mental, sense cap intenció d'interpretar aquestes projeccions, ni d'entrar en un terreny per al qual no estem preparats, creiem que sí que té interès fer una llista d'aquests continguts:

- amistat
- por als exàmens
- frustració
- persecució
- soledat
- marginació, pobresa
- problemes familiars
- inadaptació
- desig d'independència
- problemes escolars
- fatalisme
- referències a la TV
- ganes de comprar, consumisme
- càstigs, sadisme, coprofàgia

Al marge de consideracions psicològiques que, com hem dit, no ens pertoca d'analitzar, sí que creiem convenient manifestar la nostra sorpresa davant la constatació que, si bé totes les lectures que hem subministrat a aquests alumnes estan englobades en el que podríem dir-ne literatura infantil, fantàstica, amable, imaginativa... etc., quan ells es posen a fer d'escriptors i no es limi-



ten a copiar una sèrie de TV o un esquema d'un conte ja conegut, produeixen uns relats tensos, dramàtics, angoixants, etc. i no sempre per part d'alumnes que ja hagin manifestat inadaptacions escolars o familiars, o problemes d'estructura de personalitat.

#### 4. *Valors pedagògics*

Naturalment, l'experiència ha estat molt enriquidora per als alumnes tant des del punt de vista de l'expressió oral com de l'expressió escrita.

Si hem situat aquest valor en darrer terme no és perquè tingui menys importància, sinó perquè creiem que ha estat suficientment destacat en parlar de la metodologia del treball.

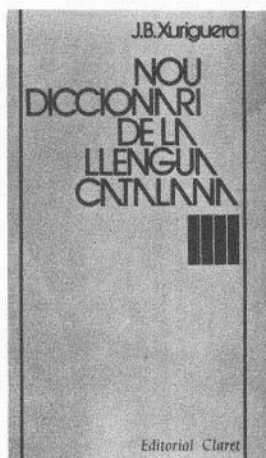
Cal destacar, però, que una vegada més ens hem convençut que com més es vincula el treball escolar a la vida real, més motivats es mostren els alumnes. El fet que el seu treball tingués un ús posterior per part de la comunitat va fer que no calgués recordar-los mai la necessitat de consultar diccionaris, aclarir dubtes, fer tots els esborranys i esquemes que fossin necessaris, etc. Tasques que normalment defugen pel fet de trobar-les ingrates i que acaben fent forçats per la pressió de la mestra.

**Pilar Vinyet i Barnolas**

Mestra de Suport a l'Escola Rural  
primavera 1987

# Editorial Claret

Roger de Llúria, 5 08010-Barcelona  
Tel.: (93) 301 08 87



## NOU DICIONARI DE LA LLENGUA CATALANA

—UN NOU DICIONARI DE LA LLENGUA CATALANA?...

—NO! UN DICIONARI DIFERENT!

Ofereix una particularitat remarcable que el fa diferent de tots els altres diccionaris catalans: els mots són acompanyats de llurs derivats i cada paràgraf ens presenta una família, perquè, d'aquesta manera, sigui **més fàcil al lector de trobar el mot que desitja**. A més a més, el paper biblioprint comprimeix les seves 846 pàgines a 2,5 cm de gruix fent-lo **molt manegivol**.

I, sobretot, un **diccionari complet**. Amb tots els mots, més les modificacions aprovades per la Secció Filològica de l'I.E.C.

**UN AUXILIAR PER A TOTHOM**

9a. edició.

## SORTIDA DE TARDOR

*Lloc:* El Montseny

*Nivell:* Parvulari

*Transport:* Autocar

*Motiu:* Observació dels castanyers i de les castanyes

A l'escola, la celebració de les festes populars forma part del Projecte d'escola i en el qual la catalanització és un dels objectius.

L'excursió que comentem s'inclou dins d'aquest marc. Surten juntes les dues classes de 4 anys i les dues de 5 que tenim a l'escola. Són nens de l'Hospitalet.

Creiem important apropar-los també el canvi estacional viscut des del bosc. Endinsar-nos en la castanyeda és una ocasió per ampliar aquest concepte. I una bona excusa per portar a terme un seguit d'activitats lligades per un mateix fil motivador.

### Localització

A mig camí entre Hostalric i Arbúcies.

### Motivació

Qualsevol excursió o sortida és estimulante per si mateixa, el sol fet de trencar el ritme quotidià i preparar la motxilla o agafar l'autocar entusiasma una gran majoria de nens de les nostres escoles. Això no obstant, sovint, les mestres de parvulari acostumem a preparar motivacions que ajuden

a mantenir l'interès dels nens en el tema o motiu de la sortida. Milloren els resultats.

Però en aquest cas, per la sortida a què ens referim, no és necessari cap muntatge extraordinari, perquè el mateix conte de la Castanyera, que expliquem durant aquest dies per introduir els nens al personatge que apareixerà a la festa, i la mateixa castanyeda, són motivacions suficients per la relació que es dona entre aquests tres contextos.

Des del moment que es parla amb els nens de la sortida ja es respira a la classe un ambient especial que propicia la preparació de tot, del material que es necessitarà, del que es farà, del que es collirà... En el calendari de classe, dibuixem un símbol en l'espai que correspon al dia de la sortida; sovint els nens compten i pregunten els dies que falten.

Els que tenen 5 anys són els que estan més situats; és el segon any d'escola i aquesta vegada tenen també l'oportunitat de reviuir part del que recorden de quan hi van anar el curs anterior.

També hi ha nens que relacionen tot això que està passant a l'escola amb el que observem fora de l'escola i aporten materials i experiències que ajuden a enriquir el procés.

### Objectius específics

— Observació directa dels castanyers: tronc, escorça, fulles i fruit.



- Veure com les castanyes es desenvolupen dins d'un pelló espinós.
- Aprofitar l'oportunitat per fer també altres observacions: molses, bolets, arboç, plàtan...
- Considerar el castanyer i el plàtan com dos exemples d'arbres de fulla caduca.

A més d'aquests, cal considerar també altres objectius més generals que convé treballar a qualsevol sortida:

- Aprendre a moure's en un espai diferent a l'habitual.
- Aprofitar les possibilitats que ens ofereix l'entorn per jugar, córrer, trepar...
- Descobrir l'interès pel que envolta i es pot observar: sorolls, olors...
- Actuar sense presses.
- Respecte pels materials, per l'entorn.
- Ampliar les possibilitats de convivència aprofitant que surten junts tots els nens i nenes de parvulari.

### El dia de la sortida

Tot anant per l'autopista, si es té la sort que faci un dia clar, és possible localitzar fàcilment el Montseny i ja despertar l'expectativa que hi estem arribant.

Una vegada deixem l'autopista, si se surt per Hostalric, una altra curiositat és observar la muralla del poble, ja que contrasta molt amb el tipus de construccions a què estan habituats.

Quan l'autocar ens ha deixat a l'indret escollit, és el moment de gaudir del camí ple de castanyers i del seu petit ecosistema.

Per grups, nens i nenes s'organitzen per portar les capses on classificaran els diferents tipus de fulles, pellons buits i plens, castanyes.

És un moment prou agradable i engrescador per a actuar amb calma i deixar que tots els nens, al seu aire, participin activament de la descoberta que aquest entorn ens ofereix.

Plenes les capses i esgotat l'interès que ha durat tota la caminada, apareix una nova situació que ells viuen amb goig: l'hora de dinar. És també un moment de convivència on sorgeixen converses espontànies sobre el que han fet, el que porten per dinar, etc. Obrir la motxilla és sempre una sorpresa.

Encara ens queda temps per a una estona de joc lliure on fàcilment es creen unes situacions de joc diferents de les habituals i que són pròpies de l'entorn, per exemple construir una cabana, jugar a ser exploradors o fer rams de flors.

## De nou a l'escola

La conversa de la sortida ha de recollir i donar peu, per una banda, a l'ordenació temporal dels fets i, per l'altra, a l'expressió de les pròpies vivències i sensacions. Algunes d'elles queden recollides en el dibuix; el mural ens pot permetre reconstruir l'espai on ens vam moure.

En destapar les capses posem en comú la recerca dels diferents grups.

D'aquí deriva un treball sistemàtic de gradació de textures, colors i grandàries; de les característiques i diferències de les fulles del castanyer amb d'altres.

Les castanyes ens permeten no només la seva observació, sinó tastar-ne de crues, de cuites, pelar-les, torrar-les.

Paral·lelament utilitzarem també els recursos que ens ofereixen les dites, endevinalles i poesies populars que fan referència a la festa.

La festa no pot quedar al marge de les activitats d'aquests dies. Cançons com el «Marrameu torra castanyes», «La castanyera»... són les que més es canten.

Escollar un fragment de la tardor de Vi-



valdi ens obre les portes a una altra forma d'expressió.

Respectant els costums gastronòmics de la festa, la vigília de Tots Sants al matí ens dediquem a elaborar els panallets. Al migdia un grup de mares ens ajuden a coure'ls i a torrar les castanyes.

I tot aquest conjunt d'activitats ens fa créixer l'interès tot esperant l'arribada de la castanyera a la tarda.

**Equip de Parvulari**  
Escola Patufet-Sant Jordi

*Fe d'errates:* L'article *La jardineria com a didàctica* ("Perspectiva Escolar" núm. 124, p. 41-44)

ha d'anar signat per Mariona Bru i Ascensió Segarra.

# 23 ESCOLA D'ESTIU

ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT»

BARCELONA 1988

Del 4 al 15 de juliol

Als C.P. Príncep de Viana (Pegaso).



**TERTÚLIES.** Al llarg del curs sorgeixen temes que centren les converses amb els companys d'escola, que comentem amb altres mestres. En aquest espai trobareu diferents temes per triar.

#### TEMA GENERAL: REFORMA I CURRÍCULUM

A més del grup de debat que treballarà durant tota l'Escola d'Estiu, hi haurà dues conferències obertes al Palau de la Virreïna:

Model de societat, model d'escola. Una reflexió crítica. A càrrec de Josep M. Rodés.

Aspectes polítics i aspectes tècnics en la reforma educativa. A càrrec de Marina Subirats.

CONSULTEU EL PROGRAMA DE LA  
23<sup>a</sup> ESCOLA D'ESTIU



Informació i matrícula:

Associació de Mestres "Rosa Sensat"  
Còrsega 271, baixos. 08008 BARCELONA  
Tl: 237.07.01





## ASSEMBLEA DE L'ASSOCIACIÓ

En l'Assemblea de l'Associació celebrada el dissabte 14 de maig d'enguany es van elegir els nous membres de la Junta Rectora, el nou membre de l'Executiu i la presidència de l'Associació. Per a la Junta Rectora van ser elegits Alex Ruiz Azua i Pitu Fernàndez, per cobrir les vacants que corresponen a Teresa Serra i Carme Sala. Per a l'Executiu va ser elegit Josep Sucarrats, que ocuparà el càrrec de secretari de l'Associació. També es va ratificar la continuïtat de Mercè Fluvià. Com a presidenta de l'Associació va ser elegida Roser Reverter, que cobrirà la vacant de Jaume Cela.

Per tant, la nova Rectora de Rosa Sensat estarà formada per: Executiu: Roser Reverter (Presidenta), Josep Sucarrats (Secretari) i Mercè Fluvià (Tresorera); caps de servei: Lluís Vila (Administració), Concepció Martínez (Biblioteca), Irene Balaguer (Infància), Jordi Tomàs (Perspectiva Escolar), Sebastià Sorribas (Publicacions); vocals: Pitu Fernàndez, Marta Mata, Jordi Quintana, Alex Ruiz Azua, Carme Tolosana, Mariona Trabal i

Jordi Vivancos. A més, amb veu però sense vot com a representant d'ABACUS, Carles Martínez, que substitueix Santi Esteban.

A l'Assemblea es va informar de les tasques que porta a terme la Federació de Moviments entorn de la formació permanent i l'impuls dels plans unitaris, de la creació dels àmbits pedagògics i de coordinació dels consells escolars municipals, de la convocatòria de les terceres trobades de Moviments i del segon congrés.

També es va informar dels canvis en el disseny de l'escola d'estiu d'enguany i dels nous locals on se celebrarà, i de la situació actual de la nova biblioteca. Es va debatre el tema de la vaga dels mestres del sector públic i del paper que hi hem de tenir com a moviments.

Es va decidir convocar una assemblea extraordinària per preparar l'inici d'una campanya, coordinada amb altres entitats, sobre punts concrets que afecten la qualitat de l'ensenyament, que poden ser les aules de 3 anys, el projecte educatiu, les plantilles, etc.

Curs 1988/89

Libres Barcanova

Llengua Catalana  
**Pa de ral**  
Llibre de l'alumne  
Proposta didàctica  
1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> i 5<sup>a</sup> EGB

**Atzavara**  
Llibre de l'alumne  
Proposta didàctica  
6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> i 8<sup>a</sup> EGB

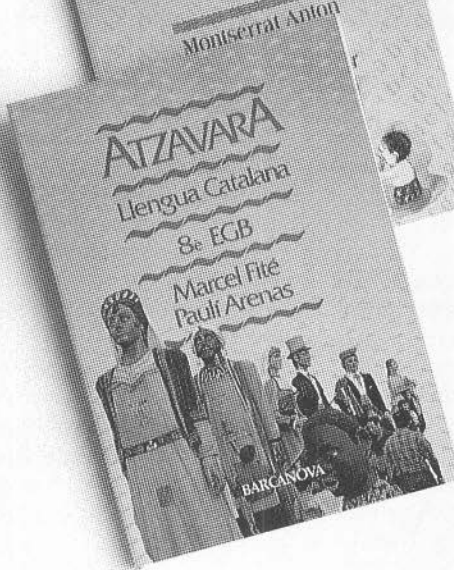
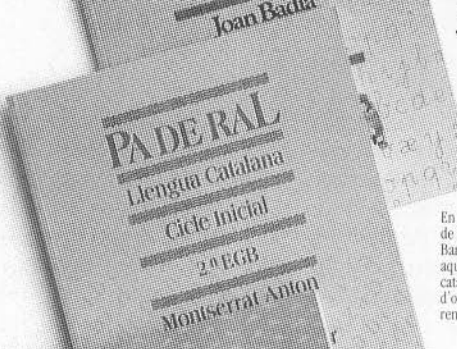
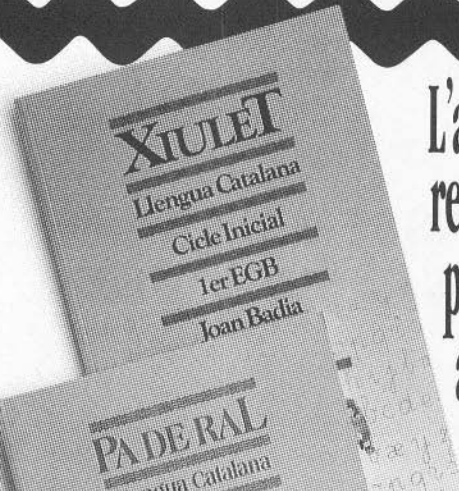
Llengua Catalana per  
a no-catalanoparlants  
**Xiulet**  
Llibre de l'alumne  
Proposta didàctica  
1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> i 5<sup>a</sup> EGB

Libres de Lectura  
**Estornell**  
1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> i 5<sup>a</sup> EGB

**Arbres**  
1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>,  
7<sup>a</sup> i 8<sup>a</sup> EGB

Libretes d'escriptura  
**Saltamari**  
1<sup>a</sup> i 2<sup>a</sup> EGB

Libretes d'ortografia  
**Saltamari**  
3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> i 5<sup>a</sup> EGB



L'alternativa  
renovadora i  
pedagògica per  
a l'ensenyament  
del Català

En un moment decisiu per a la consolidació de la normalització lingüística a les escoles, Barcanova vol aportar la seva contribució a aquest procés amb uns llibres de llengua catalana fets amb rigor, compromís i voluntat d'oferir uns materials engrescadors i renovadors.

## UNA VAGA PER LA DIGNITAT DEL MESTRE I DE L'ESCOLA PÚBLICA

Molts mestres veterans en la professió i en la lluita ens vàrem trobar a Madrid el passat 27 d'abril junt amb les noves promocions, concentrats a milers, just sota el monument de Claudio Moyano, gran casualitat!, i davant l'estació d'Atocha. Els veterans ens vàrem mirar, en part impressionats per la unitat i civisme que demostraven els mestres de tots els sectors i de tots els racons del territori peninsular, aplegats sota les pancartes, divises i senyeres, formant un gran riu; una mica tristos, decebuts i cansats per més de 20 anys de lluita!

Com hem dit, ens trobàvem justament sota el monument de la digna personalitat del que fou el gran impulsor, ja fa més de 150 anys, de la primera llei de la Instrucció Pública espanyola, coneguda per això, com a «Llei Moyano», «per posar fi a l'abandó secular de l'ensenyament públic a Espanya en tots els seus graus».

Sota aquell monument ens manifestàrem altra vegada, perquè l'abandó de l'ensenyança pública, salvades totes les distàncies sòcio-històriques, en part encara continua, sobretot en la seva valoració social i política i en l'elaboració de les prioritats del govern, tant central, com autonòmic, o local. Situació més greu quan els governs són d'esquerres, perquè històricament l'esquerra sempre ha valorat i promogut l'educació i l'escola popular, mentre la dreta ja té les seves escoles privades i centres elitistes.

Perquè, ho hem de dir clarament, ¿quines experiències renovadores, de centres escolars i institucions educatives engrescadores i exemplars, han creat els poders públics durant aquests anys, ja més de 10, de transi-

ció democràtica? La Generalitat i el Govern de l'època republicana només amb 5 anys van fer molt més i van tractar amb més sensibilitat i dignitat els mestres.

Els dirigents de la República i de la Generalitat dels anys 30 se sentien orgullosos de portar els seus fills a l'Instituto Escuela de Madrid, a l'Institut Escola del Parc, a l'Escola del Bosc de Montjuïc, a l'Escola del Mar,



a Pere Vila, i a tants altres centres públics de prestigi, i no estalviaven res per enviar els seus mestres a l'estranger, perquè es formessin i coneguessin les experiències més avançades del món.

Aquesta poca valoració social del mestre s'ha manifestat sovint demagògicament durant aquest conflicte en les campanyes de desprestigi, o en informacions sense ponderar sobre la seva retribució. Per exemple, potser és veritat que el sou d'un mestre de l'escola bàsica de l'Estat espanyol és semblant al d'un mestre d'Itàlia; però és que el mestre italià treballa només de 8 a 1 h. del migdia, amb un màxim de 28 alumnes, i a la tarda hi ha un altre equip, a més a més d'especialistes, de personal de suport de centres de documentació i molts altres serveis.

Arreu d'Europa, que per a d'altres qüestions sempre és un punt de referència, es re-

coneix i s'organitzen simposis i seminaris, es publiquen articles i estudis sobre la funció de l'escola i de la professió de mestres als anys 80, en una perspectiva de canvis vertiginosos. A França, com deia un article recent d'aquesta revista, s'anuncia una gran crisi de reclutament de mestres cap a l'any 2000. A Itàlia es parla del malestar de la professió i als EEUU, on la societat capitalista-industrial és més desenvolupada, es parla de la mort de la infància i de l'escola. Una coberta d'una important revista alemanya qualificava, en grans titulars, l'escola d'ara com una «casa de bojos».

A la mateixa URSS de la *perestroika*, en el diari dels mestres de l'any passat («Utxitelskaia Gazeta»), es diu que perquè el mestre estigui a l'alçada convenient, tal com pensava Lenin, s'ha de nodrir sistemàticament el seu entusiasme espiritual. El sentit inspirador és la sinceritat, la veracitat, l'apetit per a cohesionar la col·lectivitat vers un objectiu important: la relació entre paraules i fets!

Per això pensem que si és vol resoldre aquest llarg i dur conflicte de veritat, s'han de reconèixer i assumir aquestes complexitats, comptant que a casa nostra existeix el greuge de l'abandó de l'escola pública durant els 40 anys de franquisme. Per això cal un reconeixement efectiu de la funció social del mestre i de l'escola pública, la qual cosa s'ha de reflectir també en els sous.

Creiem que ja és hora d'afrontar la qüestió educativa amb més sensibilitat.

I, si us plau, que no parlin que no hi ha pressupostos, quan en altres qüestions són prou generosos, com en la restauració i construcció de palaus per a oficines administratives, en defensa, noves policies i tota mena de cossos i guàrdies de seguretat, Olimpíades, Expo 92, grans exposicions i fundacions d'art, circuits d'autos i motos i velodroms, túnels i autopistes, cinturons i urbanisme de les grans ciutats, RENFE, reconversions i Rumases, etc.

Aleshores no ens estranyem de la fermeza, unitat i durada d'aquesta vaga. ¿O és que



els actuals responsables polítics de l'educació han oblidat —com tantes altres coses que la marmanyera memòria ha esborrat «en la dita transició democràtica»—, «la tradició de lluita i d'esforç per a la millora de l'escola, cooperatives, escoles d'estiu, moviments de renovació de l'escola a tots els nivells, que sempre en hores extres i pagats de la pròpia butxaca, des les darreries dels 50, han realitzat tants i tants mestres, junt amb pares de les capes populars»? ¿S'ha oblidat, potser, que la vaga més àmplia i contundent durant la dictadura del general Franco, la van realitzar els mestres estatals el curs 1973-74, la qual cosa va obligar a tractar el tema en un consell de ministres presidit per Franco?

Per això, no és estrany que els que hem viscut de prop totes aquestes lluites i després la gran esperança de mestres i pares en la democràcia, a nivell d'escola, forjada arreu del país en l'elaboració conjunta d'alternatives democràtiques a la vella escola estatal i privada, franquista, conegudes com els documents de la «Nova Escola Pública», ens sentim indignats pel tracte global rebut per l'escola pública, a pesar d'alguns pedaços posats al nostre sistema educatiu.

Suposem que els responsables de la política educativa de totes les administracions s'han adonat que resoldre de forma positiva aquest llarg enfrontament és una condició quasi imprescindible, si es vol emprendre qualsevol reforma educativa que compti amb el suport actiu dels mestres, perquè, si no, seria començar la casa per la teulada.

A l'hora d'acabar aquesta nota, el conflicte no està pas resolt. Esperem que els sindicats i els comitès de vaga comptin amb la llarga tradició de lluita conjunta amb la població afectada, començant pels pares. I voldria citar unes reflexions recollides, després de les gran mobilitzacions de tots els sectors de l'ensenyament als anys 70 per la gra-tuïtat i l'escola pública, del malaguanyat Manolo Sacristan, moderador d'una conferència d'ensenyants de tots els sectors: «Les

reivindicacions dels ensenyants desemboquen, doncs, en una perspectiva que abraça tota la societat, que interessa particularment les capes treballadores. Fets com la repetida participació de pares i mares i alumnes en els esforços per aclarir els problemes de l'educació i en la lluita per a millorar-la i fer-la més justa ho demostren. Els mestres, per la seva part, reconeixen que la seva aspiració a una ensenyança millor fa necessària la unitat d'acció; no només amb els alumnes sinó amb tota la població afectada».

En aquest sentit voldríem afegir, per acabar, que els mestres i pares de l'escola privada subvencionada i concertada no han mostrat cap solidaritat amb la pública, la qual cosa ha permès al govern de la Generalitat rentar-se'n les mans. A l'hora dels beneficis tothom en participarà, però una vegada més hauran pagat justos per pecadors. Creiem que aquesta és una responsabilitat que les centrals sindicals, que agrupen el conjunt dels treballadors, no han d'oblidar en altres conflictes.

Biel Dalmau  
3 de maig 1988



## EN DEFENSA DE L'ESCOLA PÚBLICA I PER LA MILLORA DE LA SEVA QUALITAT\*

### L'escola demana canvis

L'enorme fracàs escolar, la incapacitat de l'escola per tractar i compensar les desigualtats socials, el desfasament entre les noves exigències tècniques i els aprenentatges escolars, la impossibilitat de connectar amb el mercat de treball i, en definitiva, la incapacitat per lligar l'escola amb la vida, fan avui imprescindible, des de tots els sectors socials, exigir canvis en l'estructura educativa. És necessari ja allargar l'escolaritat obligatòria fins als setze anys, garantir el caràcter educatiu de l'etapa 0-6 anys, i ofertar places escolars públiques a tots els nens de 3 anys.

L'increment de la qualitat s'està fent amb el voluntarisme de mestres i amb les aportacions dels pares. Edificis vells i sense condicions, xabolisme, plantilles escasses, inexistència de plans de formació del professorat, manca de suport i especialistes..., ens fan exigir més diners per a l'ensenyament, que situïn un pla extraordinari de finançament i fixin en el 6 % del PIB els pressupostos destinats a l'escola.

La desigualtat d'equipaments, laboratoris, biblioteques, tallers, l'escassetat de les dotacions de funcionament, posen a l'escola en una situació difícil per complir el seu parer i poder contribuir a augmentar el nivell cultural del conjunt dels ciutadans.

La poca valoració social de la feina d'educar deixa el professorat sol i aïllat, amb una contribució voluntarista a la millora de la qualitat. La política de personal no té pre-

sent l'estabilitat dels equips ni la formació permanent, i manté col·lectius específics (interins, CEPEPC, mestres de taller...) en situació de precarietat i discriminació. Es fa imprescindible millorar les condicions salarials i de treball, dignificant la contribució dels ensenyants als canvis educatius.

El tancament d'aules escolars, la no obertura d'aules de 3 anys, l'eliminació de branques de FP, les extensions de Batxillerat, s'estan fent sense planificació pública, i destruint part dels recursos existents. Exigim una autèntica planificació pública a partir de cada municipi i amb la participació dels diferents sectors afectats, garantint l'aplicació dels nivells de qualitat plantejats pel Secretariat en Defensa de l'escola pública.

I és per això que els treballadors i treballadores, pares, veïns, estudiants, professors..., volem manifestar el nostre posicionament en defensa de l'escola pública i per la millora de la seva qualitat, al temps que hem d'exigir:

- més diners per a l'ensenyament,
- més dotacions per escoles,
- dignificació salarial del professorat,
- no al tancament d'aules.

\* Text unitari llegit a la manifestació convocada a Barcelona el 7 de maig de 1988 per CONC, UGT, Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona, Sindicat d'Estudiants, Coordinadora d'Estudiants d'Ensenyament Mitjà, AJEC, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, CEPEPC, sindicats d'ensenyament: CCOO, CNT, CNT-AIT, CSC, FETE-UGT, UCSTE, USTEC.

Curs 1988/89

Llibres Barcanova

Experiències Socials i Naturals

**Espurna**

Libre de l'alumne  
Proposta didàctica  
1<sup>er</sup> i 2<sup>on</sup> EGB

Ciències Socials

**Trull**

Libre de l'alumne  
Proposta didàctica  
3<sup>er</sup>, 4<sup>on</sup> i 5<sup>on</sup> EGB

Ciències Naturals

**Isard**

Libre de l'alumne  
Proposta didàctica  
3<sup>er</sup>, 4<sup>on</sup> i 5<sup>on</sup> EGB



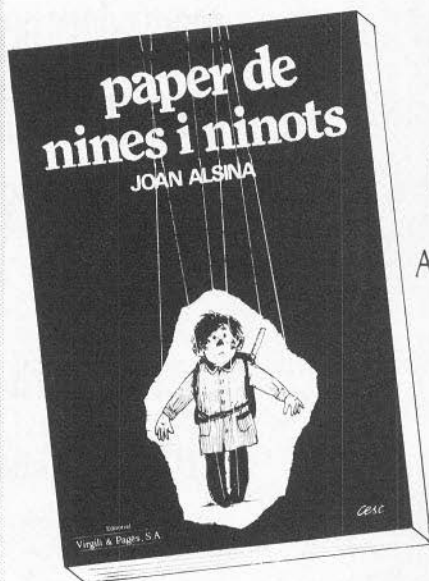
L'alternativa  
renovadora per  
a l'ensenyament  
de les Ciències  
Socials i  
Naturals a  
l'escola catalana

Libres concebuts per tal que siguin una eina idònia per afavorir l'observació i l'experimentació i facilitar als alumnes la descoberta i la comprensió del seu cos, de l'entorn social i del medi natural.

Editorial  
**BARCANOVA**  
La Renovació Pedagògica en marxa

## Cançons tradicionals per als infants

Seleccionades per  
M. DOLORS BONAL •  
PILAR FIGUERAS •  
M. DEL CARME VALLS  
Música, lletra i dibuixos en dos  
volums: CANÇONS 1 - CANÇONS 2



## Paper de nines i ninots

JOAN ALSINA

Assaig d'un professor que després de molts anys d'ensenyar, ha començat a aprendre dels seus alumnes.

## Contes a la vora de l'ordinador

Text de ROGER TORRES  
Dibuixos de MAGDA AGUILÓ  
La Informàtica: un ajut o una eina perillosa?  
10 Narracions per a mirar amb un somriure els límits i les possibilitats de la informàtica.





## SISTEMA D'ADJUDICACIÓ DE PLACES VERSUS PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

Amb lentitud, amb molta lentitud, l'Escola Pública del nostre país va avançant pel camí de la modernització i de la millora qualitativa. Amb lentitud malgrat l'esforç de milers de mestres, de molts pares i mares que dediquen hores de les seves a l'escola dels seus fills, de moltes persones de l'Administració que des dels seus llocs de treball i dins de les seves responsabilitats fan tot el que els és possible (tant de bo poguéssim dir *l'Administració*, no només *persones que treballen a l'Administració*) prenent compromisos, «mullant-se», que diríem col·loquialment; amb lentitud malgrat, també, l'esforç de moltes institucions i entitats que donen tot el seu suport a aquest avenç.

És massa gran l'esforç que es necessita pel poc que s'aconsegueix. I és que encara existeixen grans frens, grans desequilibris en l'ordenació del nostre sistema educatiu. Hi ha moltes coses que no encaixen i que dificulten en gran manera (per no dir que impedeixen) aquest progrés de l'Escola Pública.

Determinats aspectes de l'ordre jurídic, amb els mecanismes que se'n deriven, són una de les causes d'aquest difícil avenç.

Estendre'ns en tots ells seria interessant però excessivament llarg per a un article d'aquesta mena. Ens reduïrem a tractar un d'aquests aspectes, per les seves immediates i negatives repercussions en el bon funcionament de les escoles públiques: el sistema d'adjudicació de places als mestres.

Per entendre, però, per què aquest sistema és un fre a la millora de l'Escola Pública

caldrà, abans, parlar del Projecte Educatiu de Centre.

La legislació, sortosament, va avançant —també lentament— en la línia d'adequar l'escola a les necessitats de la societat d'avui. Cada vegada es veu més clarament la conveniència que cada escola, en funció del context en què es troba, faci una oferta educativa que respongui a l'entorn i que contempli, de la millor manera possible, tant els avenços propis de les Ciències de l'Educació —pels recursos que ofereixen—, com els avenços de les ciències en general, el coneixement dels quals, al nivell que correspongui —i si és que correspon— sigui incorporat a les programacions.

Aquests recursos i aquests coneixements, juntament amb l'organització de l'equip de mestres i una declaració d'intencions de què pretén l'escola —tretos específics de l'escola com a tal i objectius que, a diversos nivells, cal formular— configuren el que s'anomena el Projecte Educatiu de Centre.

L'Escola Pública no pot quedar al marge d'aquests plantejaments, si no volem que es transformi en un fòssil que progressivament els ciutadans —a major exigència de qualitat d'ensenyament i d'educació— aniran rebutjant malgrat pagar uns impostos que els ha de permetre d'exercir el dret constitucional de dur els seus fills a l'Escola Pública.

Tenim, doncs, allò que ha d'esdevenir el pal de paller de qualsevol escola, sigui privada o pública: el Projecte Educatiu de Centre (PEC).

Ara bé, per tal de poder desplegar un PEC, cal un equip de mestres dispost a dur-lo a terme. Un equip de mestres que, com a tal, assumeixi el compromís d'impulsar-lo i de millorar-lo. Cal, doncs, que els equips de mestres siguin suficientment estables per a poder garantir el desplegament correcte d'un PEC sense gaires, ni continuats, ni excessivament nombrosos canvis en la seva composició. Un equip de mestres que contempli la diversitat de les especialitzacions i que pugui cobrir les diverses necessitats de treball professional que cal realitzar a l'escola.

Podríem estendre'ns molt més en les consideracions que cal tenir en compte en funció d'un PEC. Fins aquí, però, és suficient per copsar-ne la importància i, com a conseqüència, les mesures que l'Administració hauria de prendre per afavorir que les escoles públiques, que són responsabilitat seva, anessin elaborant els seus respectius i particularitzats PEC.

El sistema d'adjudicació de places, però, està ben lluny de contemplar totes aquestes necessitats. Amb prou feines contempla especialitzacions i, més enllà de la bona voluntat de fer constar les característiques, el perfil, de la plaça a cobrir i de confiar que els mestres que poden escollir plaça ho tinguin en compte, s'ha acabat tot. Perquè el sistema d'adjudicació de places només contempla, a l'hora de la veritat, els punts que els mestres tenen per antiguitat.

És així com escoles públiques que necessiten un mestre, per exemple, que pugui fer amb garanties la llengua anglesa, es troben que la plaça, per dret atorgat pel sistema, l'agafa un mestre que té suficients punts d'antiguitat i prou. I així successivament.

El sistema d'adjudicació de places —celebrat en els pintorescos «concursets»— ha facilitat, entre altres coses, que un dels criteris dominants per a triar plaça sigui la situació de l'escola. Expressions com: «jo no sé anglès, però si no l'agafo jo l'agafarà un altre que tampoc no en sap i jo m'hauré fatiguet...» són freqüents. O actituds com la de dur un plànol amb les combinacions de transport des de casa, o... situacions, en fi, més pròpies de la picaresca que no pas d'un acte la seriositat del qual, en funció de les necessitats de les escoles, hauria de presidir.

Per una banda, el PEC i la incipient legislació que l'empara; per l'altra, un sistema d'adjudicació de places més propi del segle passat que dels temps d'avui. Per una banda, la necessitat d'anar «construint» ESCOLES (amb majúscula, perquè esdevinguin autèntiques entitats educatives genuïnes); per l'altra, els interessos individuals dels mestres en funció del seu possible destí professional.

No és qüestió de discutir drets. És qüestió d'ordenar-los. De donar cabuda a les noves exigències.

Cal que l'Administració es plantegi amb valentia la qüestió i que elabori nous marcs jurídics que contemplin aquestes noves exigències.

Caldrà vèncer resistències, indubtablement. Resistències de tipus corporativista. Poc professionals i poc conscients, però, seríem els mestres, si donéssim prioritat —en aquest procés necessari de modernització de l'Escola Pública— únicament als propis interessos. Interessos?

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

## NOVETATS

EL AULA SIN FRONTERAS: Premios Francisco Giner de los Ríos a la innovación educativa 1983/86. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1987.

Extracte de l'índex:

Premios, 1983: Las energías renovables en Formación Profesional, Geometría y plástica: una experiencia de conexión interdisciplinar, Organización de la actividad de un Instituto de Bachillerato en función de su entorno; Premios, 1984: Ideas y experiencias para un curso práctico de literatura, Estudio integral del medio ambiente, Experiencia pedagógica entorno a un libro, La astronomía: una experiencia interdisciplinar en COU; Premios, 1985: Proyecto didáctico sobre la agricultura en Galicia, Por una renovación de la didáctica de la geografía en BUP, Enseñanza interdisciplinar y activa en primer curso de Formación Profesional, Museo escolar de la ciencia: una estrategia diferente en la didáctica de las ciencias experimentales, Cornellá: ética de la marginación; Premios, 1986: La revolución científica en los siglos XVI-XVII, Los asturianos y sus vivencias en torno la revolución de 1934, La historia inmediata o una educación para la paz, Aprendemos en nuestro entorno, Proyecto Galileo: el teatro como actividad integradora.

DEBATY, Pol. *La Formation professionnelle en Belgique*. Berlin: Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 1987

Extracte de l'índex:

La Belgique et ses habitants; Économie; Le système de formation scolaire primaire et secondaire. La période de Scolarité obligatoire; Au-delà de la période de sco-

larité obligatoire; La naissance et le développement de la formation professionnelle en Belgique; Le financement de la formation professionnelle en Belgique; Les décideurs de la formation professionnelle. Compétences respectives des instances nationales et communautaires; Perspectives et tendances.

DOS DÉCADAS EN LA HISTORIA DE LA ESCUELA URUGUAYA: el testimonio de los protagonistas. Uruguay: «Revista de la Educación del Pueblo», 1987.

FREIRE, Paulo. *L'Educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*. Vic: EUMO, 1987 (Textos de pedagogía; 13)

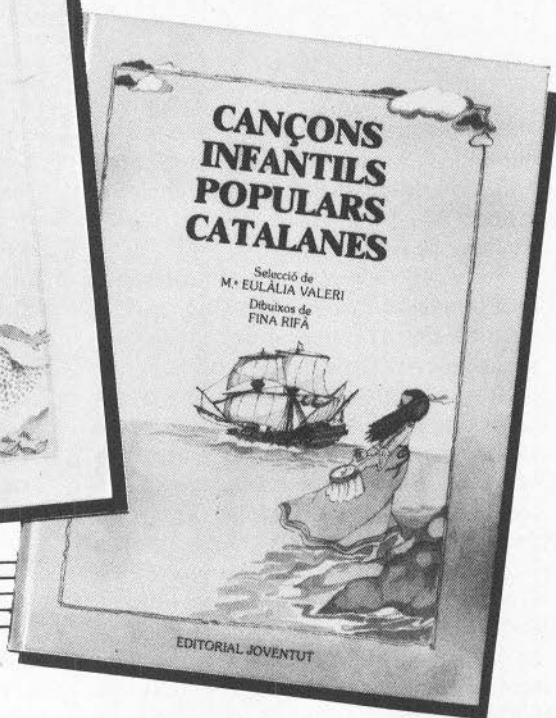
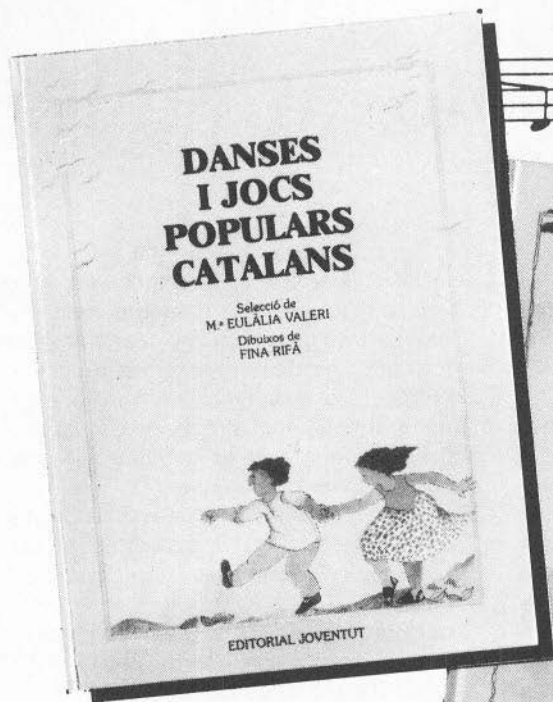
HEGARTY, S.; HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L. *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata, 1988 (Pedagogía: educación especial)

Extracte de l'índex:

Organización escolar: Grupos de alumnos, Organización de la enseñanza complementaria, Realización de horarios; Modificación del contenido del «currículum»; Modelos del contenido del «currículum», Programas individuales de trabajo; Personal: Profesores, auxiliares y enlace, Información, Perfeccionamiento del profesorado con base en la escuela; Enseñanza: Organización de la clase, Práctica en el aula, Observación del progreso, Presencia en clase de un segundo adulto y de auxiliares alumnos, Orientaciones para la práctica en clase, Resumen.

MUNTAÑOLA, J. *Els Nens i la seva ciutat. Barcelona-New York*. Barcelona: Institut d'Ecologia Urbana: Ajuntament de Barcelona, 1987 (Descobrir el medi urbà; 5)

Biblioteca Rosa Sensat  
març 1988



# CANÇONS, DANSES I JOCS POPULARS CATALANS

**CANÇONS INFANTILS POPULARS CATALANES**  
**DANSES I JOCS POPULARS CATALANS**

Selecció de Maria Eulàlia Valeri.

Il·lustracions de Fina Rifà.

Cançons, danses i jocs amb tota la  
bellesa de les paraules i la seva màgia  
senzilla y profunda.

A partir de 5 anys.

Editorial  Juventud



BALZOLA, Asun, *La Christie i la caçadora de l'Indiana Jones*, il. de l'autor, Cruïlla, Barcelona 1987 (Col. El vaixel·l de vapor).

Costa molt per a una noia de 14 anys acceptar que ha d'heretar la roba dels seus germans; més encara quan es troba grassa i lletja. Quan tot se li complica, la protagonista agafa una malaltia, però aquesta serveix per a solucionar bona part dels seus problemes.

És un llibre que tracta dels problemes de relació amb els companys, la família i l'amistat, d'una manera que pot agradar molt als nois (sobretot a les noies) a partir de 13 anys.

Les il·lustracions i el llenguatge, molt encertats.

Laura Parès

CARPENTER, Humphrey, *Mister Majeika*, il. F. Rodgers, Pirène, Barcelona 1987 (Col. Rocabrúna-breu).

Quan en una escola hi ha un mestre que abans ha estat bruixot, tot pot ser molt divertit i màgic.

Així ens ho explica l'autor d'aquest llibre, que farà passar una bona estona a tots els nens que el llegeixin a partir de 9 anys. Les il·lustracions, molt d'acord amb el text, que és fàcil i amè de llegir.

Laura Parès

CHEDID, Andrée, *El sisè dia*, Pirène, Barcelona 1988 (Col. Aran).

Narració colpidora i poètica alhora, de la coneguda escriptora egípcia d'expressió francesa Andrée Chedid. Una àvia intenta salvar el seu nét de la terrible malaltia que l'aclapara. Del còlera —li diu l'instructor— se'n mor el sisè dia o se'n ressuscita. D'un amagatall, en plena ciutat del Caire, a una barca sobre el Nil, seguim amb emoció la fe i la vitalitat de la protagonista. Una excel·lent obra i ben traduïda per a joves de 14 anys endavant.

F. Samuel-Lajeunesse

DOYLE, A. C., *Sherlock Holmes i els plànols del Bruce-Partington*, il. F. Fontana, Bromera, Alzira 1987 (Col. A la lluna de València).

Narració curta que presenta un dels tants casos del popular detectiu Sherlock Holmes, en una acurada edició que, a més d'oferir una magnífica traducció al valencià, introdueix l'autor i la

seva obra, en el marc de l'Anglaterra victoriana, encaraçada i romàntica, a través d'un estudi que explica la «fórmula holmesiana» de l'èxit que el superdetectiu va proporcionar a Doyle. A continuació dóna una bibliografia sobre l'autor.

Els treballs complementaris del final poden ser utilitzats pel mestre per fer l'anàlisi d'aquesta narració o per comparar el cas amb d'altres del mateix autor, o bé per buscar la relació amb casos semblants, reals o ficticis, de l'època actual. Un glossari final explica les paraules de difícil comprensió.

Aconsellable per als afeccionats a la novel·la d'espionatge sense massa sofisticacions. Com que la lectura de la introducció no es fa necessària per seguir el fil de la història, es pot llegir a partir de 12 anys.

Anna Gasol

O'CALLAGHAN I DUCH, Elena, *Bestiases i animalades*, il. Roser Capdevila, Cruïlla, Barcelona 1988 (Col. Vaixel·l de vapor).

Una gata empaita un gos a través dels carrers de Puigcerdà. Vet aquí l'única animalada d'una narració on l'humor es trasllueix sobretot en les il·lustracions de Roser Capdevila. És una història senzilla i lineal. Els protagonistes humans, uns botiguers i un parell de francesos amos dels animals, permeten a Pere, un noi de 8 anys, de dividir el món entre els qui adulen els animals, els qui ni els poden veure i els qui els tracten amb tota normalitat.

Pensem que agradarà als nois i noies a partir de 8 anys, potser 9, si tenim en compte unes

quantès frases en francès (traduïdes a peu de pàgina).

F. Samuel-Lajeunesse

PEROL, Huguette, *El país de les dones ocell*, Pòrtic, Barcelona 1987 (Col. El brot jove).

Aquesta novel·la, traducció del francès, ens situa als països del golf aràbic i ens mostra les contradiccions en què viuen els seus habitants; d'una banda, el manteniment estricte de les tradicions —el vel que porten les dones que les fa semblar ocells quan se l'alcen per menjar— i de l'altra, els avenços occidentals de què poden disposar gràcies al poder adquisitiu obtingut pels negocis del petroli. En aquest marc, trobem Olfa, l'adolescent protagonista; dos fets influiran en ella decisiva-

ment: el casament de la seva germana, que resultarà poc afortunat per una qüestió d'interessos, i l'obsequi que el cosí beduí li farà d'un esplèndid fal·cò. Tots els lligams que Olfa creia tenir amb el món convencional que l'envolta desapareixeran amb el símbol del fal·cò alliberat.

L'obra resulta innovadora dins del panorama de les col·leccions per a joves pel fet de mostrar-nos les tribulacions d'una adolescent en un ambient diferent, el món àrab actual, del qual tenim poques mostres en la literatura juvenil. Per les reflexions que comporta pot servir molt bé com a base d'un debat de les relacions entre les civilitzacions oriental i occidental.

A partir de 14 anys.

PREUSSLER, Olfried, *Nosaltres els de Vilaximpleta*, Cruïlla, Barcelona 1988 (Col. El vaixell de vapor).

De com els habitants de Vilaximpleta van construir l'Ajuntament més original del país; de com van demostrar, davant del mateix emperador, com, segons una predicció va ser destruït tot el poble per causa d'un «gos ratador».

L'humor d'O. Preussler, el conegut escriptor alemany de llibres per a nens, es troba aquí molt ben secundat pel dibuixant i per la gràcia de la traductora, sobretot en escollir els cognoms dels protagonistes, excel·lentment adaptats.

Una obra ben distreta per a les nostres noies i els nostres nois a partir d'11 anys.

Teresa Mañà

F. Samuel-Lajeunesse

## ELS CLÀSSICS CATALANS, EN VERSIÓ ACTUAL

NOVA  
COL·LECCIÓ

# TORSIMANY

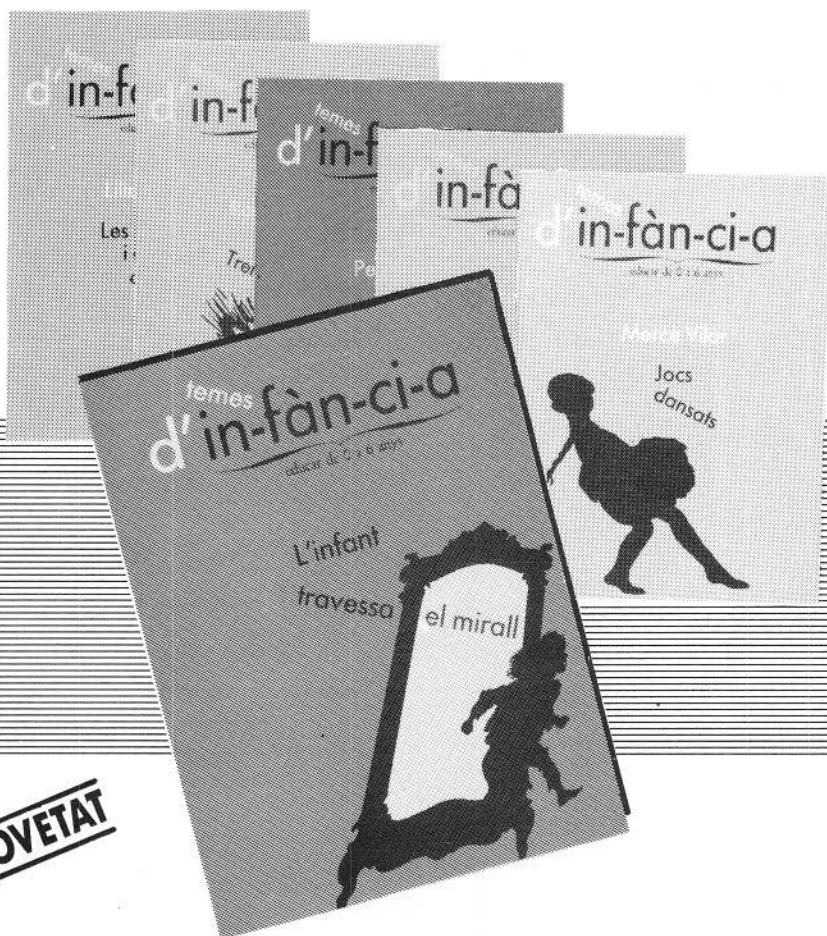
Ramon Llull, **Llibre de les bèsties/Llibre del cel**  
Jaume I, **La Conquesta de Mallorca** (fragment del Llibre dels Feys)  
Asiàs March, **Poesies** (Antologia)  
**Blandín de Cornualla**  
**Antologia de Poesia Catalana Medieval**  
Bernat Metge, **Llibre de Fortuna i Prudència**

COMANDES I INFORMACIÓ:  
**EDICIONS GEA**  
Pedrell, 124  
Tel. 229 16 60  
08032 BARCELONA



# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



## L'INFANT TRAVESSA EL MIRALL

El mirall, aquesta finestra oberta a la imaginació del nen,  
objecte d'estudi per un col·lectiu de mestres de Reggio Emilia (Itàlia).

Temes d'infància, és una iniciativa conjunta de  
l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.

**nathan** a Catalunya, en català.

