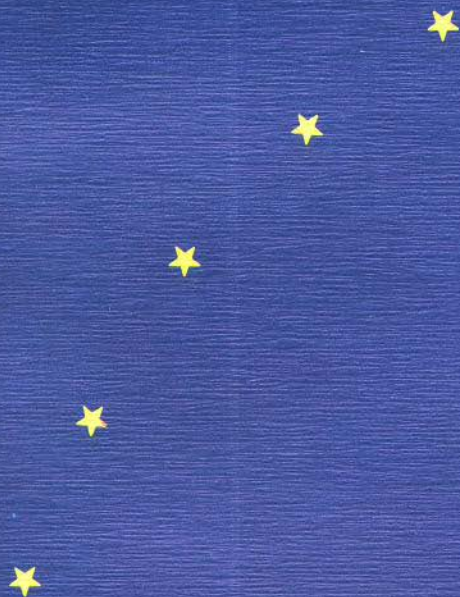


# PERSPECTIVA ESCOLAR 130

Publicació de «Rosa Sensat»

Desembre 1988



La iniciativa  
comunitària  
en educació

## ÍNDEX

*Si, però...* 1

### LA INICIATIVA COMUNITÀRIA EN EDUCACIÓ

1. *La iniciativa comunitària en educació* 2
2. *Del Tractat de Roma a l'Europa dels ciutadans*, per Berta Gutiérrez 3
3. *Els Programes d'Acció de la política educativa de la Comunitat*,  
per Teresa E. Calzada 11
4. *L'educació i la formació per a la inserció professional dels joves  
en els Programes de la CE*, Per Jordi Planas Coll 16
5. *Grans trets dels sistemes educatius de la CEE*, per Josep M. Comas Estalella 21

### ESCOLA

*La ràdio, una eina pedagògica*, per Maria Gutiérrez 27

#### Experiències escolars

- L'arqueologia a l'escola*, per Antoni Bardavio Novi i Paloma González Marcén 31
- Els colors, segons Mercè Rodoreda, a «La Plaça del Diamant»*,  
per Miquel Danès
- I Roser Iborra 35

### NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

*I Jornades sobre Formació curricular* 39

### ACTUALITAT

#### Informacions i comentaris

- Direcció escolar i qualitat educativa*, per Jesús Rul i Gargallo 41
- Noces de plata a La Galera*, pel Seminari de Bibliografia Infantil de R. S. 51

#### Bibliografia

- El enseñante es también una persona (A. Abraham)*,  
per Miquel Ferrando i Aparisi 52
- Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo (A. Ben-Tovim)*,  
per Anna Bach 54
- Altres novetats*, Biblioteca Rosa Sensat 55

#### Bibliografia infantil

- El tigre de la vitrina (A. Zei)*, per Anna Gasol 57
- Libres que plantegen actituds personals innovadores*,  
per Assumpció Lissón i Anna Gasol 59

#### Pel broc petit

*Monument nacional*, per Mireia Puig 64



#### Perspectiva Escolar

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

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

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Sistemcomp, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

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

Subscripcions: a a p s a «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B 2 090-1975 - ISSN 0210-2331

Subscripció anual: 3 540 ptes. - P V P 410 ptes

## SÍ, PERÒ...

Va ser una primavera dura, el grau de tensió va anar pujant conforme passaven els dies i s'apropava l'estiu. D'aquell «tour de force» no es veia guanyador; de fet tots en resultàvem moralment perdedors. La societat constatava que l'ensenyament públic era vist per l'administració central i autonòmica com un ensenyament de segona categoria. Els mestres rebien en el millor dels casos la rialleta sardònica dels ciutadans que no tenien fills a l'escola pública: «amb las vacances que tenen», i la indignació oberta dels ciutadans que sí que tenien els fills a l'escola pública.

Ara hem arribat al final del conflicte docent. L'últim oferiment del Ministeri d'Educació s'acosta substancialment a les demandes dels ensenyants. Es parla d'homologació i l'augment té un caràcter lineal. Els mestres han respirat alleugerits, unes perspectives esfereïdores —continuar la lluita o claudicar— s'allunyen. I plana sobre l'ambient el reconeixement que tenien raó quan demanaven una homologació, no que se'ls pagués més, sinó que se'ls homologués el salari amb els funcionaris d'igual categoria.

També altres demandes han estat recollides i sembla que vagin per bon camí i se superen els acords del Consell de ministres del juliol. I amb tot, queden bastantes preguntes a l'aire.

¿Per què, si la solució al conflicte ha estat possible ara, no va ser possible set mesos enrera?

L'alt cost que van pagar pares, mestres, alumnes, no s'hagués pogut estalviar?

I d'altra banda, ¿podem oblidar que Espanya continua sent el país de la CEE que dedica menys recursos a l'educació?

I sense recursos, ¿oi que parlar de qualitat és una utopia?



## LA INICIATIVA COMUNITÀRIA EN EDUCACIÓ

Amb aquest monogràfic «Perspectiva Escolar» vol oferir als seus lectors una breu descripció de diferents aspectes de la Comunitat Europea.

No és fàcil d'entendre ni fàcil d'explicar, per la seva complexitat, la realitat de la Comunitat Europea. El seu funcionament no és lineal, especialment en el terreny de l'educació, en què les seves competències són confuses de fet i pràcticament nul·les, de dret. D'altra banda, sembla gairebé utòpic pensar que pot arribar a haver-hi una política educativa «comuna» entre els diferents països, que, si bé tenen uns problemes educatius similars, són variats en les seves estructures i costums.

Donada aquesta realitat, «Perspectiva Es-

colar» presenta un monogràfic descriptiu, que apropi el tema als lectors i l'informi del procés de formació de la Comunitat Europea, de la seva estructura institucional, de l'evolució de la política educativa, de les directrius i principis que han orientat la seva acció; una informació també dels principals programes que es porten a terme, que poden ser d'interès per al mestre, així com una descripció dels sistemes educatius dels diferents països que componen la Comunitat.

Probablement dintre d'un temps es veurà la necessitat de fer una anàlisi del que representa la influència de la comunitat en l'àmbit educatiu, però creiem que en aquests moments el més important és donar a conèixer el tema a l'ensenyant.



# DEL TRACTAT DE ROMA 3 A L'EUROPA DELS CIUTADANS

Berta Gutiérrez

## 1. Gènesi de la Comunitat Europea<sup>1</sup>

La gènesi d'allò que constitueix actualment la Comunitat Europea caldria situar-la a la dècada legal del seu naixement i bateig, amb el nom de Comunitat Econòmica Europea, el 25 de març de 1957, en virtut del Tractat de Roma.

Això no obstant, la idea d'Europa com una certa comunitat política és molt més antiga i el principi de la unificació política d'Europa ha estat defensada de manera intermitent des de fa uns quants segles. Unes vegades aquesta unificació era perseguida de manera imperialista i agressiva i d'altres, en canvi, expressava el rebuig de les conseqüències de les grans guerres i el desig d'una pau duradora. Així, per exemple, arran de la Pau d'Utrecht (1713-1714), l'abat de Saint-Pierre va presentar el *Projet pour rendre la paix perpetuelle en Europe* en el qual proposava una espècie

de lliga entre les nacions que hauria de desembocar en una organització internacional permanent per a assegurar l'imperi de la llei entre les diverses nacions que participaven d'una certa comunitat cultural i ideològica. Així, també la Pau de Viena, que va acabar les guerres desencadenades per l'ambició napoleònica, va estar inspirada en la idea d'un consens o concert europeu, el qual Alexandre I de Rússia va voler institucionalitzar per mitjà de la Santa Aliança, d'una ideologia fortament conservadora i que no responia precisament a aspiracions democràtiques i de progrés. El desig de pau permanent i una concepció defensiva de la unitat europea —exposades ja per Kant al seu assaig de 1795 amb l'expressiu títol de *Per la Pau Perpètua*, on proposa la unió federal dels estats en una república per a aconseguir «el descans i la seguretat a l'empara d'una constitució jurídica»—, tornen a ser formulats, ja dintre del nostre segle, pel comte de Coudenhove-Kalergi al seu llibre *Pan Europa* (1924) on propugna una Europa unida federalment com a única via per a conservar la pau i l'autonomia «davant les creixents potències mundials no europees». Però a pesar de la gran expectació

1. L'elaboració d'aquest article és basada en gran part en l'obra *Europa y Educació. Guia de la educació en la Comunitat Europea*, de T. E. Calzada, B. Gutiérrez, J. M. Ruiz i M. Tost, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (en premsa).



que va causar aquesta obra i de les importants adhesions que va suscitar a favor d'un moviment paneuropeu, la història ens mostra que aquestes adhesions no van bastar per aconseguir l'objectiu de la unitat europea, ni per a evitar un altre conflicte bèl·lic internacional: la Segona Guerra Mundial.

La commoció enorme que va causar aquesta gran guerra i el balanç terrible que va presentar al final van fer que la necessitat de trobar una fórmula per a evitar els riscos d'un altre enfrontament i per a accelerar al màxim la recuperació dels danys causats es tornés a sentir amb molta força.

Amb la finalitat de distribuir els fons del Programa de Restauració Europea —que comptava amb l'ajuda del Pla Marshall dels Estats Units— es crea el 1948 l'OECE (Organització Europea per a la Cooperació Econòmica), la qual a partir de 1969, amb la incorporació dels Estats Units i el Canadà, va canviar el nom pel d'OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic). Encara que l'OCDE sol ser esmentada entre els precedents de la Comunitat Econòmica Europea, cal recordar que la seva creació no responia fonamentalment al principi d'unitat i autonomia europees, sinó més aviat als condicionants de tipus polític i econòmic resultants del desenllaç de la Segona Guerra Mundial i la formació dels blocs.

Dos importants factors vindran a reforçar la idea de cooperació europea: el sorgiment del «Moviment Europeu», com a resultat de la confederació de moviments europeistes de diferents ideologies —conservadora, democri-

tiana i socialista— i la creació, el 1953, del Consell d'Europa com a marc de cooperació política i parlamentària.

Europa va recuperant en part la seva prosperitat econòmica i els països occidentals industrialitzats van prenent consciència d'una independència creixent. La gestació de l'actual Comunitat Europea ja estava molt avançada i serà precisament el francès Schuman —considerat amb Monnet entre els principals «pares del projecte»— el que formularà un pla l'acceptació del qual va fer que Bèlgica, Holanda, Luxemburg, Alemanya i Itàlia signessin, l'abril de 1951, el «Tractat de París», pel qual es creava la CECA (Comunitat Europea del Carbó i de l'Acer). Aquests mateixos països seran els que abordaran el desenvolupament per etapes d'un Mercat Comú Europeu i signaran a Roma, el 25 de març de 1957, els tractats pels quals es creen la CEE (Comunitat Econòmica Europea) i la CECA o EURATOM (Comunitat Europea per a l'Energia Atòmica).

Els objectius d'aquestes comunitats eren primordialment econòmics, però en algun cas, especialment en els que tenen relació amb la Comunitat Econòmica Europea, projectaven una dimensió més àmplia i ambiciosa, ja que es proposaven aconseguir «un desenvolupament harmònic de les activitats econòmiques al si de la Comunitat, una expansió continuada i equilibrada, una estabilitat creixent, una millora contínua del nivell de vida i unes relacions més estretes entre els Estats».

Posteriorment, el 1967, els «Sis» van signar un altre tractat mitjançant el qual les tres comunitats —CEE, CECA i EURATOM— unificaven els seus executius i esdevenen una sola comunitat europea que passarà a disposar d'un pressupost i uns recursos propis no dependents dels parlaments nacionals, la qual cosa representa l'autonomia financera de la Comunitat.

L'Europa dels «Sis» començava a funcionar i pel camí se li afegirien més endavant Dinamarca, Gran Bretanya i Irlanda, el 1973, Grècia el 1981, i finalment Espanya i Portugal, el 1986, amb la qual cosa va quedar configurada l'«Europa dels Dotze». Arran de les últimes adhesions, la Comunitat va decidir de revisar els tractats fundacionals que constituïen la seva base legal i va elaborar l'«Acta

Única» amb l'objecte d'afavorir una cohesió econòmica, social i, en certa mesura, també política, més estreta.

En el decurs de la seva trajectòria, la Comunitat Europea no solament ha anat ampliant el nombre dels seus Estats membres, sinó que ha anat també ampliant, remodelant i consolidant les seves institucions i àmbits d'actuació.

## 2. Les institucions comunitàries i la presa de decisions

Les principals institucions comunitàries que aproven, proposen, executen i vigilen o controlen la realització del conjunt de les accions i de les polítiques comunes són actualment les següents:

a) *La Comissió de les Comunitats Europees*. La seva responsabilitat més destacada és la presentació de propostes d'acció de la política comunitària i garantir que s'executin de manera correcta les decisions que es deriven dels tractats o les que emanen del Consell d'Estat i del Consell de Ministres. També administra els crèdits dels quatre grans fons comuns: el Fons Europeu de Desenvolupament per a ajuda als països del Tercer Món, del Carib i del Pacífic, inclosos a l'Acord de Lomé.

b) *El Consell Europeu*. És format pels Primers Ministres o Caps de Govern dels Estats membres, i el *Consell de Ministres* ho és pels ministres dels governs de cada país corresponents a l'assumpte de què es tracti a l'ordre del dia (Agricultura, Treball, Educació, etc.). Tots dos Consells constitueixen la màxima autoritat legislativa i executiva dintre de la Comunitat Europea. Són els òrgans superiors de presa de decisions de la Comunitat, encara que, per regla general, no solen prendre iniciatives, sinó que es pronuncien sobre les propostes elevades per la Comissió.

c) *El Parlament Europeu*. A diferència del que passa amb els Parlaments nacionals, no té poder legislatiu, «el qual correspon al Consell», sinó funcions consultives, de vigilància i control de la Comissió. És format per cinc-cents divuit diputats, elegits per sufragi directe als seus països respectius per un període de cinc anys. Aquests diputats s'integren en els

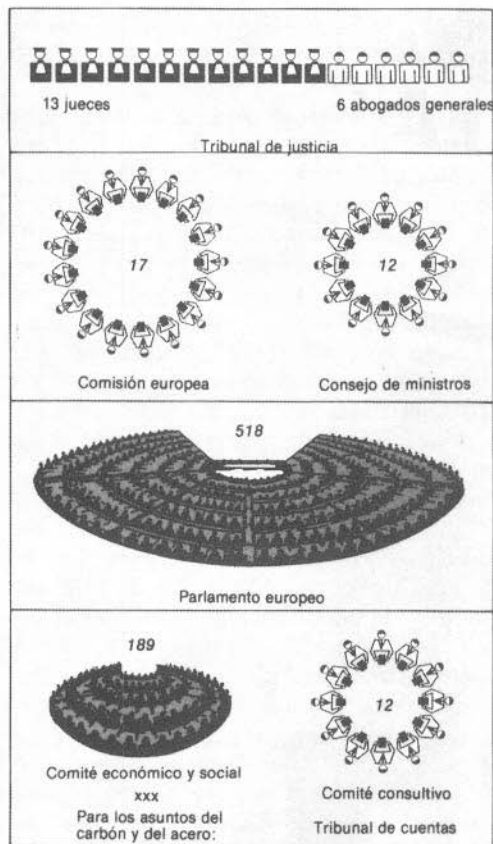
diversos grups polítics i als diferents comitès especialitzats en les distintes àrees de la política comunitària.

d) El *Tribunal de Justícia* és l'encarregat d'interpretar la legislació comunitària i el que arbitra en darrera instància, quan sorgeixen conflictes sobre l'aplicació de les normes. Tant les institucions comunitàries i els governs dels països membres, com les empreses i els ciutadans a tall individual, poden sol·licitar del Tribunal de Justícia que dicti sentència en assumptes concernits pel dret comunitari. Les seves sentències són vinculants per a tots els estats membres.

e) El *Comitè d'Educació* constitueix un cas singular entre les institucions comunitàries, i la seva mateixa existència i funcionament reflecteixen l'especial caràcter «dual» de les decisions en matèria d'educació. Va ser creat per la mateixa Resolució de febrer de 1976 que aprovava el Primer Programa d'Acció en Educació en la qual els ministres, tot i que van arribar a un acord d'acció a escala comunitària, es reservaven el dret de marcar la política per a dur-la a terme dintre dels seus respectius països, ja que formalment l'educació és una competència que queda fora del marc legal del Consell de Ministres en no estar prevista al Tractat de Roma. El Comitè treballa molt vinculat al Consell i està integrat per representants dels dotze estats membres, nomenats pel Ministre d'Educació i per funcionaris de la Comissió. Les seves funcions principals són les de coordinar programes, preparar les deliberacions del Consell i establir una estreta relació amb la Comissió en la preparació de propostes a fer. És, això no obstant, la Comissió la que administra el pressupost comunitari per a l'educació i actua també amb autonomia del Comitè en d'altres assumptes com la proposició d'investigacions, concessió de beques, designació d'experts, etc.

## 3. Principals camps d'actuació de la política Comunitària

El principal objectiu de la Comunitat Europea durant un quart de segle ha estat, sense cap dubte, la conversió del Mercat Comú en una realitat. Amb aquesta finalitat ha impulsat polítiques comunes en diversos sectors,



Les institucions de la Comunitat Europea. («Europa en cifras», Eurostat, 1988.)

com per exemple la Política Agrícola Comuna, la qual ha estabilitzat els mercats agrícoles i ha potenciat la modernització de l'agricultura europea; la Política Regional, per a assegurar el desenvolupament harmònic de les regions amb ajudes a les menys afavorides per mitjà dels fons pressupostaris especials; la Política de Transports, per a facilitar el moviment de persones i l'intercanvi de mercaderies; la Política de Competència, per a garantir la igualtat de tracte entre les empreses comunitàries i evitar que les ajudes dels estats falsegin el joc de la lliure competència; la Política Comuna de pesca, o «Europa Blava», per a aconseguir una distribució més bona de les reserves comunitàries. La Política Energètica, la del Medi Ambient i la de les Noves Tecnologies seran polítiques comunes prioritàries en un futur pròxim.

La Comunitat ha construït també un Sistema Monetari Europeu la unitat de compte del qual és l'ECU (European Currency Unit), amb el fi de sincronitzar les polítiques nacionals i ha començat a desenvolupar importants programes conjunts per a enfrontar-se a la crisi econòmica internacional i ambiciosos projectes per a no quedar endarrerida en el camp de la innovació tecnològica.

Encara que el camp d'actuació de la Comunitat continuï essent preferentment l'econòmic, l'àmbit social esdevé, com més va més, objecte de la política comunitària, la qual té com a objectius principals la realització de la plena i millor ocupació, la participació creixent de les diverses forces socials, l'atenció prioritària a col·lectius especials i marginats i l'harmonització de legislacions en matèria laboral i de seguretat social. I, a pesar que en la declaració de principis del Tractat de Roma hi ha subjacent una concepció liberal, segons la qual el progrés social és conseqüència ineludible del progrés econòmic, i a pesar que el factor humà és considerat des d'una perspectiva més econòmica que social en la qual preval l'interès per la unificació dels costos de la mà d'obra com a factor de producció i per a garantir l'accés dels ciutadans al consum dels productes, el fet cert és que en l'aplicació de les directrius comunitàries les accions generals ultrapassen la dimensió del camp merament econòmic i cobren una projecció social progressiva. D'altra banda, la necessitat de potenciar la política d'ocupació en les actuals circumstàncies de canvi i innovació constants ha dut la Comunitat a desenvolupar noves i cada vegada més nombroses actuacions en el terreny de la formació professional i de l'ensenyament en general.

#### 4. L'educació en la política comunitària

L'educació rep una consideració molt tardana entre els interessos de la Comunitat. Això no obstant, els darrers anys la política comunitària en matèria d'educació ha fet un gir veritablement copernicà, almenys pel que fa a declaracions de principis. Absent del Tractat de Roma, relegada i gairebé considerada tabú durant quinze anys, l'educació passarà a ser vista com una cosa que «ha de tenir una



funció especial, si es vol que la Comunitat es desenvolupi sobre bases sòlides»,<sup>2</sup> i arribarà a ser considerada com l'element central del qual depenen accions i iniciatives en altres camps de més antiguitat i arrelament en les preocupacions comunitàries, com són els de la formació i reconversió professional.

Podríem dir que la política de la Comunitat, en allò que concerneix l'educació, ha passat per tres moments o etapes diferents: el silenci, l'eufòria, el pragmatisme.

Durant una primera etapa de desenvolupament de la Comunitat, que podríem situar convencionalment en el període comprès entre 1957 i 1971, l'educació va ser la gran absent de les deliberacions comunitàries. L'explicació d'aquest estrany silenci podria estar, en opinió d'alguns, en el fet que la política educativa estava molt lligada a les qüestions de sobirania nacional i en un clima en el qual s'havia estès el sentiment de l'«Europa de les Pàtries» defensada pel general De Gaulle. Els Estats eren molt sensibles a les intervencions externes a les àrees que no estiguessin incloses explícitament al Tractat de Roma. Eren temps també en què la recuperació i el desenvolupament econòmic constituïen l'objectiu i la principal preocupació dels països que integren la Comunitat.

A principi de la dècada de 1970 comença la que hem anomenat segona etapa, la qual comprendria el decenni 1971-1981. El fort creixement econòmic que vivien els països industrialitzats i la concepció de l'educació com el principal «capital humà» per al desenvolupament havien produït l'expansió educativa més gran que s'havia conegut mai, l'«Edat d'Or de l'Educació». Les actituds havien començat a canviar. I el silenci es trenca quan té lloc la primera reunió del Consell de Ministres d'Educació el novembre de 1971, en la qual es reconeix la necessitat d'establir una base de cooperació en el camp de l'ensenyament.

A partir d'aquí s'aniran fent cada vegada més passes en aquesta direcció. Tant passes de caràcter administratiu com de caràcter po-

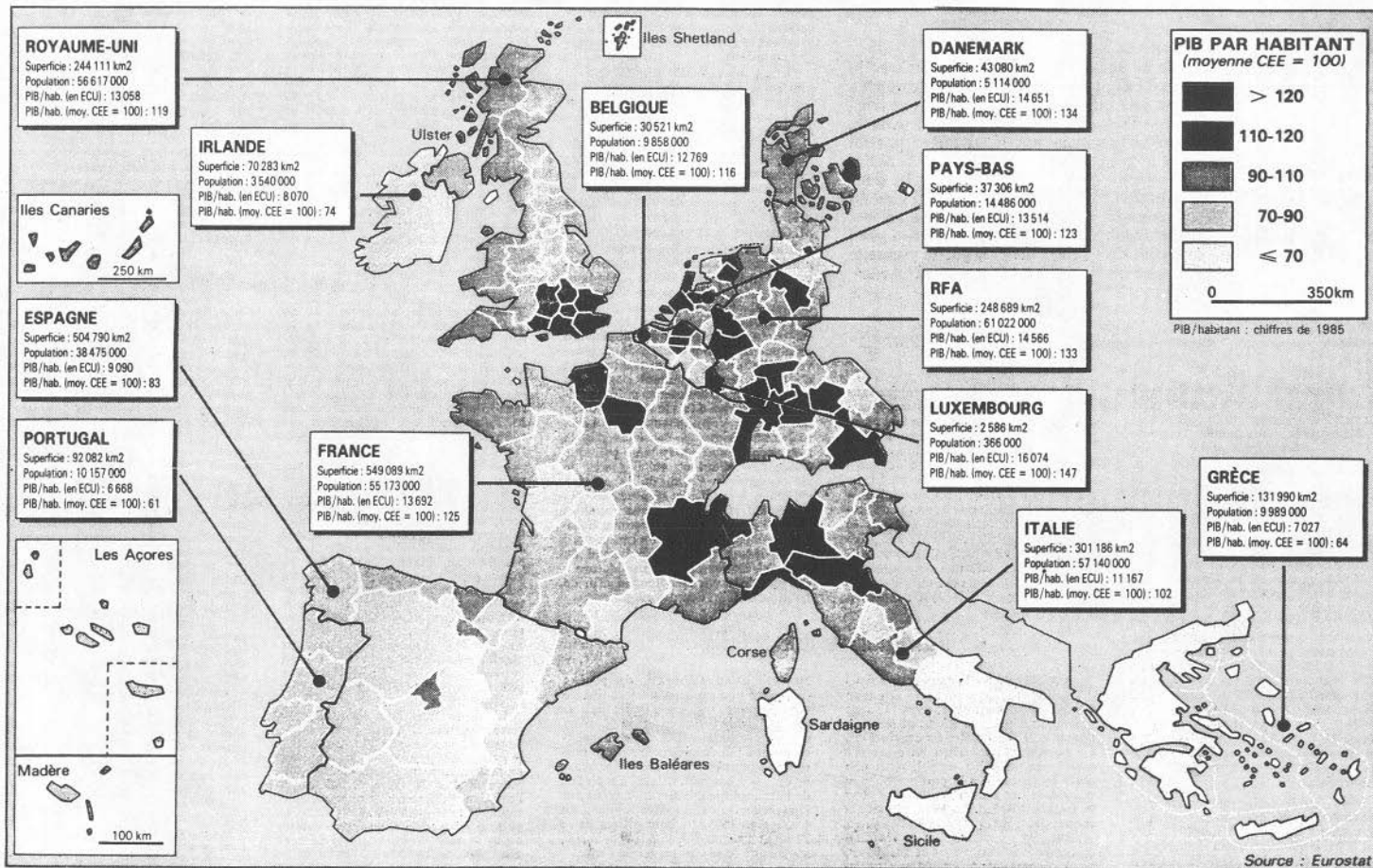
lític i tècnic: s'inclou l'educació com a àrea específica dels Serveis de la Comissió, es presenten propostes, s'adopten resolucions que estableixen les normes bàsiques de cooperació i es declaren «àrees prioritàries» algunes de les que després seran «habituals» en els programes i iniciatives de la política educativa com, per exemple, l'atenció a l'educació dels emigrants, l'increment de la cooperació en ensenyament superior, la possibilitat del reconeixement mutu de diplomes i estudis, el foment de la mobilitat de professors i estudiants, la igualtat d'oportunitats per a l'accés a totes les formes de l'educació, etc.

Els tres principis que havien d'inspirar la cooperació en el terreny educatiu mantenen encara la seva vigència. El primer partia del reconeixement del dret de tot ciutadà a l'ensenyament i estava lligat a la idea que la política educativa no havia d'estar subordinada a les fluctuacions econòmiques, encara que hom reconeixia, això no obstant, la necessitat de coordinar més bé el sistema d'ensenyament i formació amb la feina. El segon principi explicitava la importància de mantenir la diversitat i la particularitat dels sistemes educatius dels estats. La «cooperació ha de tenir en compte les tradicions de cada país i la diversitat dels seus sistemes i polítiques educatives respectives» i «l'harmonització d'aquestes sistemes o polítiques no es pot considerar un fi en si mateix»<sup>3</sup> amb la qual cosa s'excloïa la idea d'una política que tendís a la uniformització dels plans d'estudi de tots els estats membres. El tercer principi assenyalava que, a banda que els objectius a aconseguir fossin comuns, la manera de procurar assolir-los dependria estrictament de la responsabilitat de cada estat.

Partint d'aquests principis es van dur a terme els treballs que havien de culminar en la proposta d'allò que seria una fita en la història de la política educativa comunitària: el Primer Programa d'Acció en Educació de la Comunitat Europea, establert a la Resolució de febrer de 1976. Ja es comptava, doncs, amb una base específica per a l'acció comu-

2. Resolució del Consell de Ministres d'Educació de febrer de 1976.

3. Resolució del Consell de Ministres d'Educació de juny de 1974.



Dades bàsiques dels països de la Comunitat Europea. («Le Monde Diplomatique», oct. 1988.)

nitària en educació i que, encara avui, conserva en gran part la seva vigència.

L'aparició del Primer Programa va tenir lloc en un moment en el qual arribava al seu punt culminant el sentiment que un autor qualificava d'«Eurofòria»,<sup>4</sup> sentiment que anirà essent substituït per una tendència al pragmatisme. Tot i que la crisi econòmica ja havia començat, encara no s'havia mostrat amb tota la seva gravetat ni s'havien fet sentir els efectes de la seva llarga duració. I encara que l'atur juvenil ja havia aparegut —de fet el Primer Programa dóna prioritat als problemes de la transició a la vida activa—, el 1976 encara es pensava que era un fenomen «conjuntural» i transitori, per la qual cosa l'acció comunitària va tendir a centrar-se en mesures a curt termini per a pal·liar la situació dels grups més vulnerables. Però al final de la dècada de 1970 ja no es podia continuar confiant en la conjunturalitat de l'atur juvenil que no parava d'augmentar, agreujat pel deteriorament incessant de les economies dels estats membres. Cada vegada s'anava veient més clar que calia una planificació més estreta entre el sector de l'educació i el de la formació professional. El plantejament pragmàtic va anar guanyant terreny i el juny de 1981 es presenta oficialment la petició d'un nou enfocament en la planificació educativa. L'enfocament integrat va ser reforçat amb la transferència dels Serveis d'Educació de la Comissió de la Direcció General d'Investigació Científica i Cultural a la Direcció General d'Ocupació i Assumptes Socials.

Aquesta reorganització es pot considerar com el començament d'una tercera etapa en el desenvolupament de la política educativa de la Comunitat, ja que no es tracta solament d'un canvi administratiu, sinó d'un canvi qualitatiu important en la política comunitària, ja que s'anirà apartant de la recerca d'objec-

tius ideològics i s'acostarà a d'altres més pragmàtics.<sup>5</sup>

El nou enfocament «integrat» pressuposa que la cooperació no s'ha d'entendre restringida a la que podien mantenir entre si els serveis similars i paral·lels dels diversos estats membres, sinó que també és aplicada als diferents serveis de l'Administració d'un mateix estat. Aquest nou plantejament adoptat a partir de 1981 ja ha tingut repercussions importants: ha significat la proposta de noves línies generals en el camp de la formació professional; ha induït canvis en les aplicacions del Fons Social Europeu que s'han ampliat per a donar suport a accions de formació professional als joves després de l'escolaritat obligatòria i, la cosa més destacable, ha aconseguit que l'educació passés d'ocupar un lloc perifèric a ocupar un lloc central en les preocupacions de la Comissió.

No fa gaire, el maig de 1987, es va celebrar una reunió del Consell de Ministres d'Educació que pot resultar de gran transcendència i que potser signifiqui el començament d'allò que seria una quarta fase o etapa de la política comunitària en educació. Es van assenyalar tres principis que havien de regir l'acció de cara al futur: en primer lloc, fer de l'educació la punta de llança per a l'Europa dels Ciutadans; en segon lloc, compaginar l'estreyniment dels llaços econòmics i socials entre els estats membres amb l'educació i la formació dels joves; finalment, treure un profit més gran de la riquesa i diversitat de les tradicions educatives existents a la Comunitat per a afrontar més bé i conjuntament el desafiament que constitueix la millora qualitativa de la formació dels joves.

Sens dubte resultaria esperançador comprovar que l'esfera d'acció de la política comunitària no es pugui reduir a l'àmbit econòmic, que la Comunitat transcendeix els límits d'un Mercat Comú, d'una Europa de consumidors-productors, per a avançar cap a una «Europa dels ciutadans».

4. Alan Smith, *From Europhoria to Pragmatism: towards a new star for higher education cooperation in Europe*, «European Journal Of Education», vol. 15, núm. 1, 1980.

5. Guy Neave, *La Comunidad Europea y la educación*, Fundació Universidad-Empresa, Madrid, 1987.



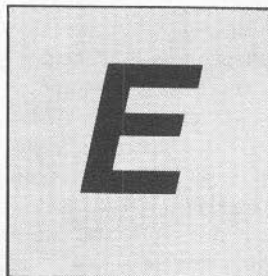
**Contes Escolars**  
**Cicle superior**

(15 quaderns)

Francesc Sales

Il·lustracions:

Eulàlia Sariola



**Quaderns d'Ortografia**  
**Cicle inicial**

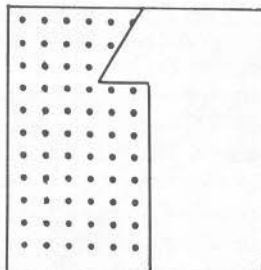
(9 quaderns)

M. Seix, A. Masip.

T. Mayor, E. Juvé.

Il·lustracions:

Montse Ginesta



**Quaderns d'Ortografia**  
**Cicle mitjà**

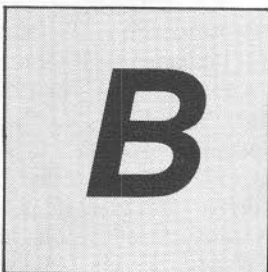
(2 quaderns)

Margarida Canonge

Antònia Colom

Il·lustracions:

Roser Capdevila



**Activitats de Llengua**  
**Cicle inicial**

(20 quaderns)

Mercè Seix

Alicia Masip

Teresa Mayor

Il·lustracions:

Fina Rifà



**Material**  
**complementari**  
**per a l'ensenyament**  
**del català**

# ELS PROGRAMES D'ACCIÓ DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA COMUNITAT

Teresa E. Calzada

## 1. L'evolució de la política educativa de la Comunitat

El Tractat de Roma es va signar el 1957, però, fins el 1971 no es planteja la necessitat d'impulsar la cooperació en el camp de l'ensenyança i, en concret, en l'àmbit de la Formació Professional, ja que en aquests primers anys eren prioritaris els aspectes formatius vinculats a les exigències del mercat de treball. El 1974 els Ministres d'Educació acorden iniciar un pla d'acció sobre temes relacionats amb l'ensenyança i, posteriorment el 9 de febrer de 1976, s'aprova pel Consell i els Ministres d'Educació el «Primer Programa d'Acció en educació».

Aquest pla era més l'expressió de la voluntat política d'actuar que no un veritable Programa d'acció global. És el 1980 quan el Comitè d'Educació elabora un informe on s'assenyala que l'activitat de la Comunitat en l'ensenyament s'ha desenvolupat de manera desigual i es proposa impulsar una acció més decidida i extensa. Aquest moment coincideix amb els nous plantejaments polítics de la Comunitat i amb l'ampliació d'activitats en el camp social.

La celebració del Desè Aniversari del Primer Programa d'Acció, el 1986, va servir per a reforçar les propostes inicials i per a impulsar noves iniciatives com la introducció de les noves tecnologies de la informació en els sistemes escolars. La nova dinàmica creada en aquest camp es reflecteix en la Resolució aprovada en la reunió del Consell i dels Ministres d'Educació, el maig de 1987, on s'aborden noves temàtiques i es plantegen noves iniciatives.

Les línies d'actuació, adoptades inicialment, han tingut, en general, una continuïtat durant aquests anys i cal destacar-ne les següents:

a) Millorar el coneixement mutu dels diversos sistemes educatius a Europa; possibilitar l'intercanvi d'experiències entre els Estats membres i assegurar la circulació de la informació a través de la documentació i de les estadístiques. Amb aquest objectiu es va crear el 1980 la xarxa EURYDICE.

La xarxa EURYDICE és un mecanisme d'informació per a facilitar la cooperació i l'harmonització de les polítiques educatives nacionals. La xarxa EURYDICE elabora, també, dossiers bibliogràfics sobre temes concrets i facilita un servei d'informació de caràcter re-

**12** sumit sobre les notícies educatives actuals a través d'un butlletí de divulgació denominat «Eurydice News». Per a accedir a la base de dades EURYDICE cal fer la demanda a la Unitat Nacional respectiva; en el cas d'Espanya, la Unitat és situada al CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), organisme dependent del Ministerio de Educación y Ciencia.

b) Establir la cooperació en l'ensenyament superior i facilitar, entre d'altres aspectes, la lliure circulació i la mobilitat dels professors, dels estudiants i dels investigadors. Les diverses iniciatives realitzades en aquest camp es van integrar el 1987 en un programa únic denominat ERASMUS.

El programa ERASMUS té com a objectius fonamentals promoure la cooperació entre les universitats de tots els Estats membres; aconseguir que un nombre més elevat d'estudiants (com a mínim un 10 % a partir de 1992) adquireixi una formació inicial en un Estat membre altre que el propi, i reforçar les relacions entre els europeus per a consolidar l'Europa dels ciutadans. Les mesures més significatives acordades per a aconseguir aquestes objectius consisteixen en ajudes directes a través de les beques i en la implantació d'un sistema europeu de crèdits acadèmics transferibles a tota la Comunitat per a inserir els estudiants en el nivell universitari apropiat. Per a facilitar el reconeixement acadèmic de títols s'avança en l'elaboració conjunta i posada en pràctica de curriculum comuns.

c) Desenvolupar l'ensenyament de les llengües estrangeres i, recentment, s'ha insistit en la introducció de la dimensió europea en l'educació.

d) Impulsar iniciatives per a la igualtat d'oportunitats per a l'accés a totes les formes d'ensenyament. Un dels temes que més han preocupat ha estat el de la preparació dels joves per a la transició de l'escola a la vida activa, assegurar la formació contínua dels joves treballadors i dels joves sense feina, i millorar les possibilitats de formació cultural i professional dels treballadors emigrants i dels seus fills. En els últims anys s'han reforçat les pro-

postes dirigides a la igualtat entre els nois i les noies i s'han començat alguns treballs sobre la importància d'estendre l'educació preescolar com el mitjà per a avançar en la igualtat d'oportunitats.

En la nova fase d'actuació comunitària s'han impulsat noves iniciatives, com la introducció de les noves tecnologies de la informació en els sistemes escolars i sobre la política de formació contínua dels professors no sols vinculada a programes concrets, sinó com un dret professional irrenunciable.

## 2. Alguns projectes educatius comunitaris

La presentació i descripció de les propostes comunitàries en el camp de l'ensenyament presenta algunes dificultats, ja que els projectes adoptats, en general, no es refereixen a un camp o sector concret i afecten indistintament més d'un col·lectiu. Els programes d'actuació estan interrelacionats. Així, per exemple, quan s'aproven els programes sobre la transició de l'escola a la vida activa s'assenyala la prioritat d'alguns sectors com les dones o els joves de menys de 25 anys o bé, quan s'acorda el programa de l'ensenyament de les llengües estrangeres, es fa una atenció especial als fills dels treballadors emigrants dins el programa de l'oportunitat d'accés a l'educació.

Malgrat aquesta dificultat, es presenten alguns projectes comunitaris referits a l'ensenyament no universitari —no s'hi inclouen els temes tractats en altres articles— que poden ser de més interès.

*A. L'ensenyament de les llengües estrangeres i la dimensió europea en l'educació.* Els Estats membres han insistit en el coneixement de les llengües estrangeres com un mitjà per a facilitar la cooperació cultural, econòmica, tècnica i científica entre tots els ciutadans europeus i reforçar la dimensió europea. La Comunitat té com a principi bàsic el respecte al pluralisme lingüístic perquè representa una riquesa cultural i exigeix que totes les llengües de l'àmbit comunitari tinguin el mateix reconeixement.

La Comunitat ha formulat no fa gaire una sèrie de propostes en aquest terreny orientades al fet que:



a. La gran majoria dels joves, abans d'acabar el període de l'escolaritat obligatòria, tinguin un coneixement pràctic de dues llengües a més de la seva llengüa materna i almenys una de les dues llengües estrangeres ha de ser comunitària.

b. Els alumnes, en la mesura que sigui possible, puguin beneficiar-se, durant el període d'escolaritat obligatòria, d'una estada pedagògica en un altre Estat membre de llengua distinta a la pròpia.

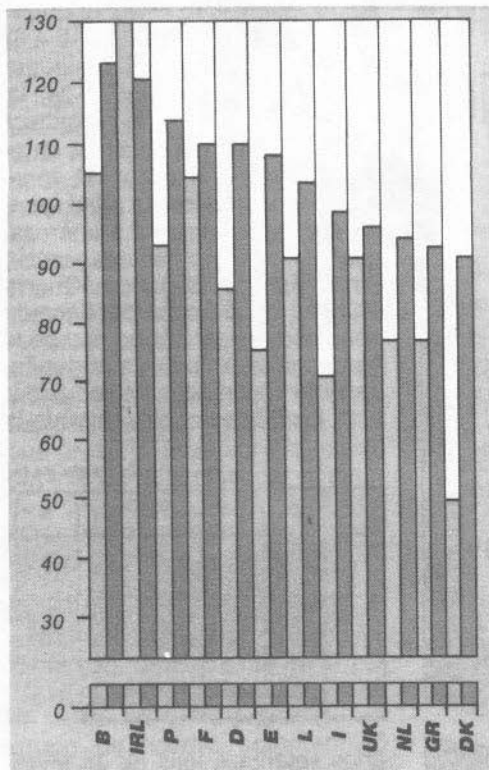
c. Els futurs professors de llengua estrangera realitzin una part significativa de la seva formació en el país en què s'utilitzi la llengua que es pretén ensenyar. Dintre de les iniciatives realitzades en la formació del professorat cal destacar la creació de Centres d'Informació encarregats de facilitar dades i informacions sobre els mètodes i els materials didàctics i pedagògics utilitzats i sobre les experiències en curs.

Els organismes comunitaris, també, han decidit donar suport al coneixement i difusió de les llengües d'àmbit minoritari dins la Comunitat; amb aquesta finalitat s'ha creat l'Oficina Europea per a les llengües minoritàries amb seu a Dublín.

Amb l'objectiu de facilitar el coneixement d'Europa, la Comunitat insisteix perquè els alumnes i les escoles prenguin consciència de la realitat europea i aconsella que la idea europea s'introdueixi a totes les escoles a través de totes les activitats educatives i escolars i no com una assignatura nova, ja que els programes ja estan excessivament carregats.

#### *B. La igualtat d'oportunitats de les noies en l'ensenyament.*

En els programes d'acció comunitaris per la igualtat de les dones en tots els camps de la vida social s'inclou un apartat referit a la igualtat en l'ensenyament; però, l'impuls més



Nombre de noies per cada 100 nois, 2n grau, 2n cicle:  
1970-1971 □ 1984-1985 ■

fort es va produir quan el Consell i els Ministres d'Educació el juny de 1985 aproven un Programa d'Acció específic sobre la igualtat de les joves en el camp de l'ensenyament. Els camps d'actuació prioritària són els següents:

a. Sensibilitzar el conjunt dels actors socials del procés educatiu sobre la necessitat d'arribar a la igualtat a través de campanyes d'informació i de l'elaboració i difusió d'exemples pràctics destinats a concretar la igualtat. Obrir les escoles al món del treball i al món exterior.

b. Plantejar l'orientació escolar i professional estimulando la diversificació de les opcions professionals, ampliant les possibilitats de l'accés real a totes les branques, en especial a les no tradicionals.

c. Reforçar en els centres mixtos les pràctiques de la coeducació; eliminar els estereotips que encara existeixen en els manuals escolars i en el conjunt del material pedagògic.

d. Introduir la problemàtica i la pedagogia de la igualtat d'oportunitats en la formació inicial i contínua dels professors i avançar en la distribució equilibrada dels llocs de treball ocupats pels homes i per les dones a tots els nivells de l'ensenyament.

Aquest conjunt de mesures reflecteixen, d'una banda, la idea que la igualtat d'oportunitats no podrà ser efectiva si els problemes no són tractats des de la base, és a dir, en els primers anys de l'educació dels individus; i, d'altra banda, que per a superar la situació discriminatòria de les joves en l'ensenyament, no és suficient eliminar els obstacles estructurals del mateix sistema educatiu —que és molt important—, sinó que cal desenvolupar accions positives per a modificar els valors ambientals fortament discriminadors.

#### C. La igualtat d'oportunitats per als minusvàlids en el camp de l'ensenyament.

Les primeres iniciatives estan orientades en aspectes com la importància de l'educació pre-escolar, l'exigència de qualitat de l'educació especial, les possibilitats de la formació professional ...; a partir de 1980 s'introdueix un canvi substancial en relació a la igualtat d'oportunitats educatives quan es planteja la integració dels minusvàlids en els centres escolars ordinaris o no especials.

Les condicions que s'exigeixen per a portar a terme aquesta política d'integració són: assegurar un equipament adequat dels centres i donar ajudes individuals per a respondre a les necessitats de cadascú; integrar la formació del professorat dins la seva formació bàsica i assegurar la formació del professorat especial que ha de participar amb el professor ordinaris del propi centre escolar; assegurar la presència de personal suplementari en l'aula on hi ha persones minusvàlides i remunerar el professorat que atén aquestes persones en funció de la qualificació específica que posseeixen.

El principi sobre el qual es basa la integració en els centres ordinaris és el de «màxim d'integració possible, mínim de segregació necessària».

#### D. La formació del professorat.

Les iniciatives de la Comunitat en aquest camp són massa recents per a ser considerades



com un projecte igual que els anteriors; però a causa de la importància del tema i per l'especificitat amb què va ser tractat en la reunió del Consell i dels Ministres d'Educació el maig de 1987, s'inclou en aquest apartat. La novetat de la proposta resideix en el fet que per primera vegada la formació del professorat no es vincula a programes concrets —ensenyament de les llengües, educació especial...— sinó que es planteja com la necessitat de respondre als canvis profunds que experimentaran els sistemes educatius a causa de l'evolució accelerada en el camp de l'economia, de la tecnologia, etc., i en el fet que el model d'una formació inicial suficient per a tota la carrera professional és ja acabat per a la majoria dels treballs i que això es produeix, també, en el cas dels ensenyants. D'altra banda, es considera que l'exigència d'una formació contínua rigorosa i regular tindrà un paper fonamental en la revalorització del col·lectiu de professors.

Les propostes comunitàries tendeixen, fonamentalment, a clarificar els objectius comuns i a plantejar una oferta de formació coherent, flexible i diversificada, a vincular la formació inicial a la formació contínua i a assegurar que els programes de formació contínua es vinculin amb els projectes elaborats pels mateixos professors. També s'ha remarcat la necessitat d'ampliar els recursos destinats a la formació contínua dels professors.

Les característiques d'aquests programes més orientatives que executives s'expliquen, en part, perquè la Comunitat no té compe-

tències —excepte en la Formació Professional— en el camp educatiu.

En el moment actual i en la mesura que s'avanci en la construcció de l'«Europa dels ciutadans», la Comunitat no sols haurà d'incrementar i ampliar el marc de les seves actuacions, sinó que serà imprescindible donar un protagonisme més gran a les polítiques comunitàries de caràcter social i això exigirà l'establiment d'una política educativa global d'àmbit comunitari.

*Barcelona, setembre de 1988*





# L'EDUCACIÓ I LA FORMACIÓ PER A LA INSERCIÓ PROFESSIONAL DELS JOVES EN ELS PROGRAMES DE LA CE

Jordi Planas Coll

*«Les amples avingudes que conduïen de l'escola al treball han estat substituïdes per una gran quantitat de camins»*

En el present, però encara més en el futur, la inserció professional dels joves i les seves exigències formatives es van fent complexes i, a la vegada, abordar-les dins aquesta complexitat es fa més urgent.

Com indiquen les conclusions d'un programa Comunitari, *Informe final. Segundo programa de acció de la CE (1982-1987) sobre la transició de los jóvenes de la escuela a la vida adulta*, IFAPLAN 1987: «L'efecte combinat dels canvis econòmics, tecnològics i demogràfics en el mercat de treball s'ha traduït en l'escassetat de llocs de treball i en la forta competència per aconseguir-los. Les pautes tradicionals d'ocupació, de cursa professional, han sofert transformacions que incideixen de forma radical en les persones. Les qualitats, aptituds i destreses personals que actualment s'exigeixen per incorporar-se al món del treball i per ascendir en la professió s'allunyen bastant dels mètodes i de la finalitat de l'educació i la formació tradicionals.»

L'esmentat document assenyalava també les tendències que avui s'observen en els proces-

sos d'inserció professional dels joves i se'n destaquen les següents:

a) El període de transició s'ha anat allargant. Els joves passen més anys a l'escola, voluntàriament o no, i la tendència dels governs és la de retardar la incorporació al mercat de treball fins als 18 o 19 anys mitjançant la prolongació de l'ensenyament obligatori i la presència massiva dels joves en els cicles postobligatoris. En aquest context, les iniciatives que han volgut oferir una preparació real i àmplia per al món del treball han hagut de començar per redefinir els objectius i el context. Les escoles i els centres de formació professional han de col·laborar estretament, si es vol superar la separació, bastant artificial, que hi ha actualment entre l'educació general i la formació professional.

b) Els joves en transició de l'escola a la vida activa estan canviant. Els problemes d'inserció professional han deixat de ser el problema dels sectors amb poques o nul·les qualificacions i afecten sectors cada cop més amplis de la joventut. Actualment els joves tenen problemes de preparació per a unes exigències

laborals que estan canviant dia rera dia independentment de les seves capacitats personals.

Les dificultats que es troben els joves en el procés de transició no es limiten a l'educació, la formació i l'ocupació. Lligats a aquests problemes, n'hi ha d'altres de socials, com la falta d'habitatge, la situació sanitària, els ingressos minsos o nuls, les drogues, els problemes culturals lligats a la integració de les minories ètniques, tots els quals s'afegeixen als problemes personals propis del pas de l'adolescència a la vida adulta.

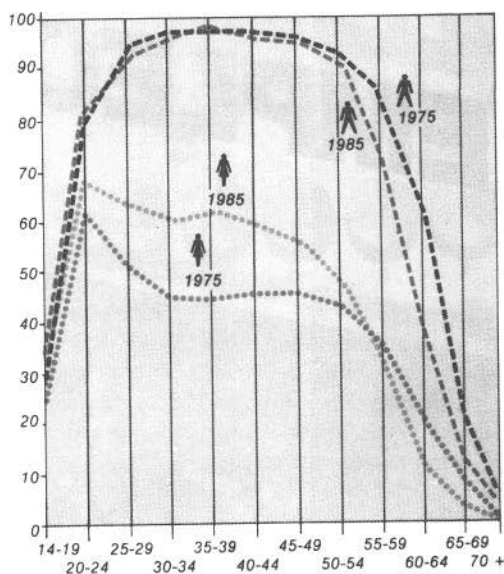
Tots aquests canvis comporten un clima nou en l'educació secundària. A hores d'ara, el repte és un nou plantejament de l'escola i dels seus recursos en termes del que es pot fer per l'alumne, abandonant una pedagogia que només pretenia col·locar-lo en un sistema escolar preestablert.

c) El procés de transició s'està diversificant. Les àmplies avingudes que conduïen de l'escola al treball han estat substituïdes per una gran quantitat de camins. Són considerables les diferències entre els nois i les noies; la transició s'ha complicat especialment per als primers. El model tradicional d'allò que constitueix una bona transició (incorporar-se a una ocupació estable en acabar els estudis o la formació) ha estat superat per les noves realitats.

Apareixen noves formes d'ocupació: ocupació a temps parcial, amb contracte, autoocupació, cooperatives, ocupació temporal o compartida, participació en programes de creació d'ocupació, treball voluntari en la col·lectivitat local. Aquestes noves pautes d'ocupació solen oferir possibilitats (o fins i tot hi obliguen) de combinar el treball amb la formació o l'educació.

Els joves necessiten ajuda per a fer-se més emprenedors i aprofitar totes aquestes oportunitats.

d) El repartiment desigual de la riquesa i de les oportunitats al si de la comunitat i a cada país no ha fet sinó agreujar-se en aquests darrers anys, a causa, en part, dels efectes persistents dels elevats índexs d'atur, i en part pel resultat dels canvis estructurals operats per l'economia.



Taxa d'activitat per edats - EUR-10. («Europa en cifras», Eurostat, 1988.)

Si no s'actua positivament en les polítiques d'educació i formació, caminarem cap a una societat on els joves estaran com més va més polaritzats entre aquells que obtinguin qualificacions bones i vendibles i aquells que estan poc, o no gens, qualificats i amb perspectives d'ocupació com més va pitjors; entre els que poden confiar en l'ajut econòmic i la seguretat de les seves famílies i aquells que tenen unes opcions educatives restringides a causa del poder adquisitiu de les seves famílies. A més, en quasi tots els estats membres hi ha marcades disparitats regionals que incideixen en les oportunitats d'educació, de formació i de treball de cada un dels joves. En les zones desfavorides es encara més important que les escoles, les autoritats educatives i l'administració local facin un ús adequat dels seus recursos i estudiïn les alternatives que condueixen a resultats nous i més positius.

e) Creix la importància de la dimensió local. S'han après les lliçons de les experiències negatives en aquests darrers anys, on sovint es posaven en marxa nous programes prescindint de les demandes econòmiques i socials del territori.

A l'hora de portar a la pràctica una estra-

**18** tègia centrada en les necessitats locals, les escoles i els centres de formació necessiten adoptar un nou estil de direcció i d'organització interna. Una política que pretengui generalitzar aquest enfocament ha de començar per donar-li el grau indispensable de flexibilitat i autonomia.

f) Cal actuar més vigorosament en la promoció de la igualtat d'oportunitats per a les noies a tots els sectors i nivells de la societat. Aquesta desigualtat no només és inacceptable, sinó també contraproduent econòmicament.

A pesar que nombrosos governs han aprovat polítiques i programes d'acció a favor de la igualtat d'oportunitats i amb un sentit de discriminació positiva, és molt poc el que ha canviat en el repartiment d'oportunitats entre nois i noies.

Com en aquest camp el canvi és molt lent i la superació dels estereotips tan a llarg termini, es necessiten accions positives i enèrgiques a tots els nivells educatius: cal canviar actituds, fer que prenguin consciència els educadors, encoratjar les noies per tal que aprofitin totes les oportunitats i no es limitin a les que els estereotips els adjudiquen. Alhora s'ha de reconèixer que, en molts sentits, el pro-

cess de transició és més complicat per a les noies que per als nois, ja que en les opcions educatives i ocupacionals per a la dona intervé amb força la consideració del matrimoni i la maternitat.

Aquests són esquemàticament els reptes que, segons l'esmentat document comunitari, han de ser afrontats en el pas de l'escola a la «vida activa», i també, i en gran part, per l'escola i el sistema formatiu en el seu conjunt.

Des de les instàncies comunitàries s'han pres tres tipus d'iniciatives per a afrontar el problema:

a) Les accions massives d'intervenció en el camp de la formació professional i de l'ocupació que han comptat amb el suport del Fons Social Europeu i que han donat prioritat a aquells temes, aquells col·lectius i aquelles zones territorials que consideren més importants o amb un risc més alt.

b) Les accions experimentals amb la finalitat de trobar noves vies d'aproximació i solució als problemes plantejats. En aquests apartats destaquen els dos «Programes Transició» que entre 1976 i 1987 ha coordinat l'IFAPLAN.

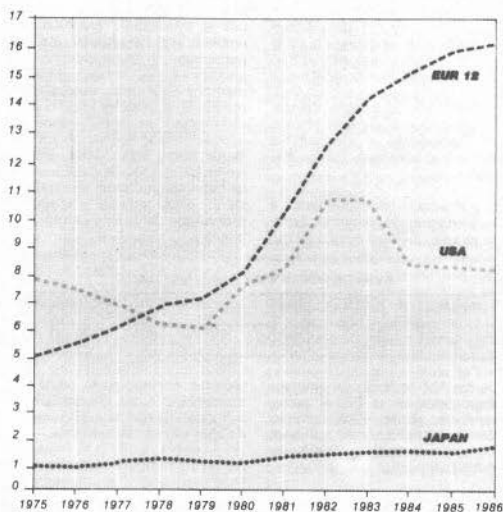
c) Les tasques d'estudi, intercanvi i debat sobre la Formació Professional i els temes relacionats amb la inserció professional dels joves, on fa un paper central el CEDEFOP, centre creat per la mateixa Comissió de la CE per a realitzar aquestes tasques.

Tot seguit i de manera breu indicaré els trets característics d'aquests exemples il·lustratius de les iniciatives comunitàries en el terreny de la inserció professional i social dels joves. No són els únics, però, al meu parer, són prou significatius del que fa la CE en aquest camp.

A) *Accions massives d'intervenció en formació professional.*

Aquestes accions, la majoria de les vegades, combinen la formació amb el treball. El suport econòmic d'aquestes accions és el Fons Social Europeu.

La actuació de la CE a través de la seva



Evolució del nombre de parats (en milions). («Europa en cifras», Eurostat, 1988.)

Direcció General V en el camp de la formació professional se centra en tres aspectes:

1. Marcar les prioritats per a l'aprovació dels programes presentats pels països membres i per a les iniciatives presentades en cada un d'ells. Actualment, les prioritats se centren en els joves, les dones, els minusvàlids, els més grans de 25 anys en atur de llarga durada i els immigrants, i també en el fet que part del programa sigui de formació en Noves Tecnologies de la Informació i en les zones depri­mides o en reconversió dins l'Europa dels Dotze.

2. Definir la correspondència dels nivells de qualificació de la formació professional (entesa en sentit ampli per a tots els nivells, l'universitari inclòs) entre les titulacions dels estats membres de la CE. Aquest punt està en procés d'elaboració i la seva realització tècnica ha estat encarregada al CEDEFOP. Aquest tema adquireix especial importància de cara a permetre la lliure circulació de la mà d'obra a partir de 1992.

3. Desenvolupar programes específics, ja sigui en zones específiques, sobre sectors de la producció considerats prioritaris o sobre aspectes estratègics dins les actuacions formatives, com és la formació dels formadors i d'Agents d'Orientació-Col·locació-Desenvolupament.

*B) Accions experimentals amb la finalitat de proposar noves vies de solució als problemes plantejats.*

En aquest terreny destaquen els «Programes Transició de l'Escola a la Vida Activa» que durant els darrers dotze anys (1976-1987) ha coordinat l'IFAPLAN en les seves dues fases (per a ampliar la informació sobre aquests programes vegeu «Perspectiva Escolar» n. 108, octubre 1986, p. 51-55.)

Aquests programes són de caràcter experimental i, per tant, no pretenen una actuació massiva, sinó desenvolupar noves vies d'actuació i avaluar-les de manera que posteriorment hom pugui difondre i/o generalitzar aquells aspectes que s'han demostrat eficaços.

La temàtica en què s'han centrat aquests programes es pot agrupar en deu punts:

1. Desenvolupament i utilització dels pro-



jectes d'experiència laboral.

2. Igualtat d'oportunitats per a noies i dones joves.
3. Orientació i serveis d'informació per a la joventut.
4. Formació contínua del personal.
5. Avaluació i certificació.
6. La integració dels joves emigrants.
7. Formació per a la iniciativa.
8. Escoles i acció social.
9. Desenvolupament dels plans d'estudi.
10. Cooperació i coordinació en el context local.

Actualment el Parlament Europeu està discutint la continuació d'aquests programes a través d'una nova fase experimental sobre com aplicar els resultats de les fases anteriors a algunes regions europees.

*C) Les tasques del CEDEFOP*

L'any 1975 el Consell de la CE va crear el Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP). Aquest centre naixia amb la finalitat de fomentar, a nivell Comunitari, la promoció i el desenvolupament de la formació professional i la formació permanent.

Per a fer-ho, en el marc de les orientacions definides per la Comunitat, el Centre contribuirà mitjançant les seves activitats científiques i tècniques a l'elaboració d'una política

**20** comuna de formació professional. Dins d'aquesta tasca, el CEDEFOP fomentarà l'intercanvi d'informacions i d'experiències.

Les tasques específiques del CEDEFOP són:

1. Establir una documentació selectiva en referència a les dades actuals, als desenvolupaments recents i a les recerques sobre la formació professional.
2. Contribuir al desenvolupament i a la coordinació de la recerca en el seu camp d'actuació.
3. Garantir la difusió de tota la documentació i informació útils.
4. Promoure i donar suport a les iniciatives que puguin facilitar un enfocament homogeni de la formació professional.

5. Constituir-se en lloc de trobada i reunió de les parts interessades (governos, sindicats, organitzacions empresarials...).

El CEDEFOP difon els seus treballs a través de les seves publicacions periòdiques i dels seus informes monogràfics.

Amb tot el que s'ha exposat hom pretén fer una aproximació, d'una banda, a la problemàtica plantejada a l'Europa Comunitària entorn a la inserció professional i social dels joves i, de l'altra, sense cap pretensió de ser exhaustiu, il·lustrar amb iniciatives concretes i rellevants la actuació de la CE en aquest terreny.

*Argentona, setembre 1988*



# GRANS TRETS DELS SISTEMES EDUCATIUS DELS PAÏSOS DE LA CEE

21

Josep M. Comas Estalella

El nivell actual de desenvolupament de la CEE no permet encara parlar d'un sistema europeu d'ensenyament. Els dotze països de la Comunitat tenen sistemes educatius diferents, vinculats a tradicions escolars diverses, tot i una certa convergència cap a uns valors comuns.

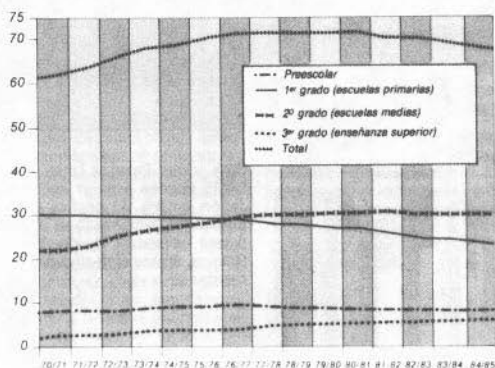
Els sistemes educatius dels Dotze constitueixen l'expressió dels corrents nacionals que, ben cert, s'han influït en el decurs de la història. Respecte a això, cal constatar que un sistema d'ensenyament sembla lligat estretament a les realitats nacionals en què s'insereix i, fins i tot, és constituït d'allò que en fa l'especificitat. Però, tot i que és exacte que el sistema educatiu d'un país és tributari de la seva infraestructura i dels seus marcs històrics i culturals, no és menys veritat que el sistema no és tancat. Les influències i interaccions entre sistemes escolars de diversos països són evidents. Recordem, per exemple, que el segle XIX les grans línies de l'organització de l'ensenyament francès es van estendre progressivament a d'altres països veïns i que en molts punts la influència alemanya va ser determinant: així, nocions com la de la gratuïtat o de l'obligatorietat escolar, o estructures com

les escoles normals, són d'arrel germànica. Aquests exemples bastarien per a mostrar que sigui quina sigui l'empremta nacional innegable, un sistema educatiu és, si més no en part, el producte d'influències primer importades i després integrades en un context autòcton.

Un sistema d'ensenyament, ben mirat, no és més que una superestructura i aquesta pot ser pròxima, en un país donat, a les de països estrangers la infraestructura dels quals es troba en el mateix estadi de desenvolupament que el seu. En aquest aspecte, les semblances culturals i la convergència de les evolucions socio-econòmiques dels dotze països de la Comunitat han afaïçonat els seus sistemes educatius d'acord amb alguns grans trets que intentarem d'extreure, tant pel que fa a les estructures com a les funcions.

## 1. Aspectes estructurals

Els sistemes d'ensenyament dels dotze països de la CEE acullen més de 70 milions de nens i joves, cosa que representa una mica més del 71 % de la població europea de menys de 25 anys. Si no es compten els efectius de



Evolution del nombre d'alumnes i estudiants. («Europa en cifras», Eurostat, 1988.)

l'ensenyament superior, aleshores el total dels joves escolaritzats s'apropa als 62 milions, atesos per més de 3 milions 800 mil ensenyants.

La importància quantitativa del que s'anomena «l'Europa de l'educació» no ens ha de fer oblidar, d'una banda, les disparitats existents entre els diferents països europeus pel que fa a la taxa d'escolarització en els diversos nivells d'ensenyament, i de l'altra, els trets específics de cada país referents a les estructures adoptades en la gestió del sistema escolar.

Els dotze països de la CEE es poden agrupar en dos grans grups en funció de les seves respectives taxes d'escolarització. En primer lloc, es troben els països que no han acabat encara la seva expansió escolar: Portugal, Grècia, Irlanda i Espanya. Aquests països evolucionen en una doble direcció: d'una banda, preveuen l'allargament de l'escolaritat obligatòria, tot fent passar el moment de la sortida del sistema escolar de 14 a 16 anys, i, de l'altra, augmenten les taxes d'escolarització de la població escolar entre 12 i 16 anys. En aquest context s'inscriu la reforma que s'està estudiant a Espanya per la futura llei orgànica, LOSE, que apunta la prolongació de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys. Entre els països europeus d'aquest primer grup, només Irlanda s'ha d'enfrontar, a més, als efectes d'un creixement demogràfic, mentre que els altres països —com la resta de l'Europa comunitària— han de sofrir, en canvi, les conseqüències d'una baixa de natalitat que es tradueix sovint en un tancament d'aules en l'ensenyament primari. En aquests països del primer grup, l'ensenyament pre-primari —per als

nens de 2 a 6 anys— no es troba gaire desenvolupat.

En la segona categoria es troben els països europeus que han acabat ja la seva expansió escolar: Dinamarca, Gran Bretanya, Alemanya, els Països Baixos, Luxemburg, Bèlgica, Itàlia i França. En aquests països l'escolaritat obligatòria té una durada de deu anys —en general de 6 a 16 anys (de 7 a 16 anys a Dinamarca). Aquests països es troben encarats a una forta baixa de la natalitat i a un envelliment del cos d'ensenyants a causa d'una baixa contínua en el seu reclutament, especialment en el nivell primari. En resulta, per a aquests països, el tancament progressiu de classes, de la qual cosa Alemanya —entre d'altres països— proporciona un exemple significatiu: els efectius de l'escola primària hi han disminuït el 38 % entre 1970 i 1982. Aquestes baixes sensibles comporten un atur dels ensenyants, especialment en els països on el reclutament s'efectua després de la formació inicial, o dit d'una altra manera, allà on l'accés a la carrera docent és oberta sense tenir en compte les necessitats en el nivell de reclutament, com és el cas d'Alemanya. Per aquest fet, en aquest país, més de 25.000 joves ensenyants qualificats es troben avui en atur.

Pel que fa al nombre de nens escolaritzats de 2 a 5 anys, es troba en franc augment en aquests països des de fa una vintena d'anys. L'exemple francès és significatiu d'aquesta evolució. A França, el percentatge d'alumnes preescolaritzats de 2 a 5 anys en relació al total de nens d'aquestes edats se situava el 1983 als voltants del 80 %, mentre que només eren el 50 % el 1960, i, sobretot, l'evolució ha estat molt clara per als nens de 2 anys, escolaritzats en un 32 % el 1983, mentre que ho eren en menys del 10 % el 1960. Pel que fa als nens de 4 i 5 anys, la seva escolarització s'ha aconseguit totalment a França (al 100 %) des de 1982. En aquest aspecte, cal destacar l'esforç realitzat a l'Estat espanyol referent a l'escolarització dels nens de 4 i 5 anys; durant l'any escolar 85-86 —i d'acord amb les dades del MEC— el 84 % dels nens de 4 anys i el 97 % dels nens de 5 anys estaven escolaritzats. Cal fer notar que el projecte de reforma contemplada per la futura LOSE considera, per primera vegada, el període 0-6 anys com la primera fase del sistema educatiu.

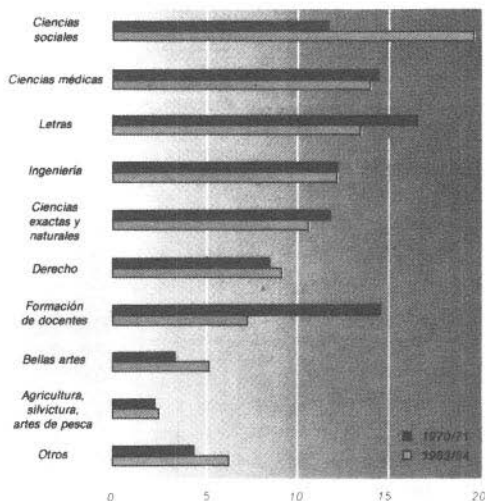


Les taxes d'escolarització que acabem d'analitzar posen en relleu els aspectes quantitatius d'un sistema educatiu. Però, d'altra banda, aquests sistemes han de constituir l'objecte d'una reglamentació i d'un repartiment de competències entre les entitats —públiques o privades— que asseguraran la seva gestió.

Les competències en matèria de reglamentació del sistema educatiu depenen en gran part d'un tipus d'organització institucional del país en qüestió. Hi ha països on l'ensenyament està organitzat segons un model centralitzat, i llavors el conjunt de les competències pertoca a l'Estat, o bé està organitzat conforme a un esquema descentralitzat en el marc d'un Estat unitari en el qual les col·lectivitats regionals i locals frueixen d'una ampla autonomia, o ho està en el marc d'un Estat federal en el qual els estats federats assumeixen els aspectes essencials de les responsabilitats.

En el terreny de l'ensenyament, Alemanya Federal constitueix, per raó de la seva estructura d'Estat, un exemple de descentralització profunda. Els Estats federats o «Länder» conserven la part principal de la reglamentació i de la gestió del sistema d'ensenyament. Però fins i tot en els altres estats unitaris, la tendència va cap a una descentralització neta en profit de les regions —«l'Espanya de les autonomies» n'és un exemple— o de les autoritats locals, especialment per a la gestió de les institucions escolars —com és el cas del Regne Unit, Dinamarca, Bèlgica o Països Baixos. Cal remarcar que fins i tot en els països en que es manté la tradició centralitzadora en matèria d'ensenyament —com en el cas de França— s'està desenvolupant una tímida evolució en benefici dels ajuntaments i de les regions, que des de 1982 han rebut competències en matèria de creació i manteniment de les escoles i dels liceus, amb exclusió, certament, de tota competència pedagògica, que continua en mans de l'Estat.

En el camp de la gestió de les estructures escolars, les relacions entre l'escola pública i l'escola privada, a la majoria de països han estat en un moment o altre al centre d'un debat polític i ideològic. I, tanmateix, avui es constata en aquest camp una sèrie de trets preeminents: d'una banda, el caràcter predominant de l'escola pública en la major part dels països comunitaris i, de l'altra, una gran



Percentatge d'estudiants de 3r. grau per àmbit d'estudis (EUR-12). («Europa en cifras», 1988.)

diversitat de sistemes d'ajuda a l'escola privada. Tot i això, hi ha dos països que representen una excepció a aquesta constatació general: Bèlgica i els Països Baixos, on l'ensenyament privat és majoritari en efectius, i això per raons més culturals que acadèmiques. Així, als Països Baixos, la Constitució de 1917 en suprimir el terme «pública» ha permès d'atorgar el mateix tractament a l'escola privada que a l'escola que depèn dels poders públics. En aquest país, la creació d'un establiment privat religiós ha de ser decidit pel Consell Municipal, si un cert nombre de pares pertanyents al municipi ho demana. En l'ensenyament primari holandès el 69 % de les famílies han escollit l'escola privada i el 70 % en el secundari. Pel que fa a Bèlgica, una llei de 1959, revisada el 1973 i el 1975, estableix una mena de «pacte escolar» que reconeix tres tipus d'escola: lliure o confessional, neutra i pluralista. La llei permet la llibertat dels programes i concedeix als centres escolars el dret a l'expedició de títols. A Bèlgica, les escoles privades acullen el 52 % dels efectius en l'ensenyament primari i el 62 % en el secundari.

Però en els altres països de la CEE l'escola pública és majoritària. Així, a França, només un 0,8 % dels nens de la primària estudia en una escola privada, i menys del 9 % en la secundària privada. Al Regne Unit, les escoles

privades ajudades pels poders públics reben la denominació de públiques, i la seva reglamentació depèn en general de les regions. Els centres privats sense ajuda són molt rars i tenen un caràcter elitista molt acusat. A Alemanya les escoles privades són molt rares i les ajudes públiques molt diverses segons els «Länder».

A l'Europa comunitària, el finançament públic d'una gran part de l'ensenyament privat al nivell de l'escolaritat obligatòria existeix arreu, i cobreix en general les despeses de personal i de funcionament de les escoles.

Després d'haver analitzat els grans trets dels sistemes educatius referent a les seves estructures, ens resta ara definir els seus caràcters funcionals.

## 2. Aspectes funcionals

Al si dels països de la CEE, les expectatives de la societat respecte a l'escola han canviat des de la crisi econòmica iniciada els anys 70. Abans s'esperava només de l'escola una missió d'ensenyament; avui se li demana de fer-se càrrec de tots els alumnes i conduir-los a la vida professional. A una concepció humanista de l'ensenyament ha succeït una concepció funcional. Certament, l'ensenyament conserva una funció de justícia social pel biaix de la democratització de la cultura, però es posa més l'accent, per part de les opinions públiques, en la seva funció econòmica: la formació de les dones i dels homes necessaris per al bon funcionament de l'economia.

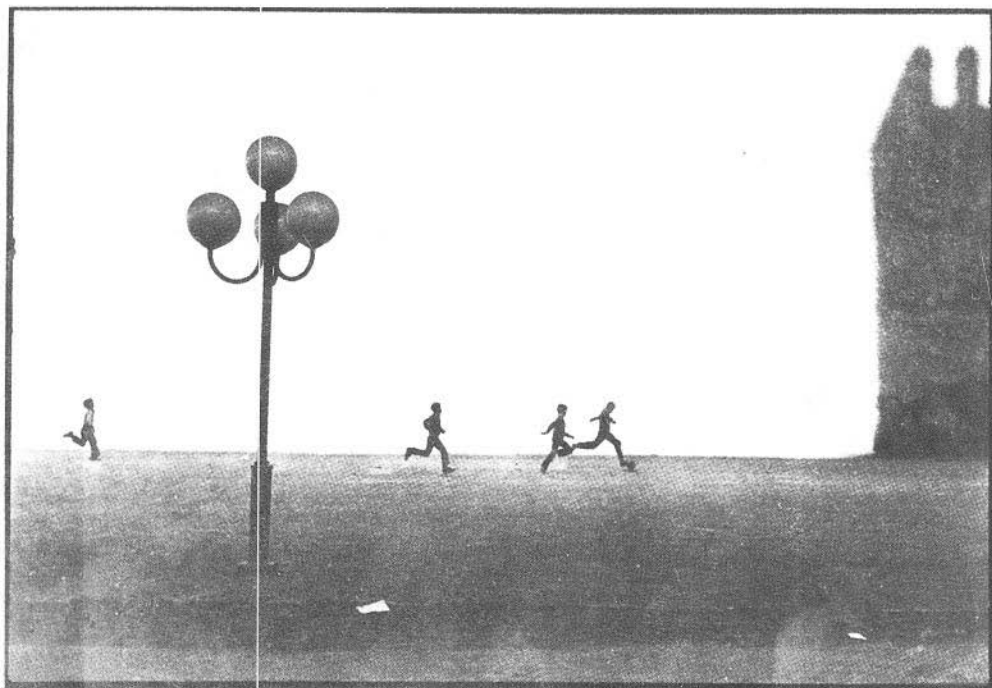
Es constata avui que les nostres societats esperen del sistema d'ensenyament que serveixi el dinamisme econòmic, i per això es posen dues exigències. Primer, el problema de l'orientació escolar que permeti adaptar els desigs dels alumnes a les necessitats socials. L'orientació es gira sovint cap a la selecció, sobretot a causa del fracàs escolar, fenomen al qual es troba encarat el conjunt dels països de la CEE. Després, la racionalitat econòmica imposa al sistema escolar adaptacions del contingut de la formació i dels programes a les necessitats del mercat de treball.

Ara bé, els sistemes educatius de la CEE semblen sentir-se insegurs, més ben dit, impotents, per respondre a aquestes exigències.

Els sistemes d'ensenyament han aconseguit absorbir el creixement demogràfic dels anys 1950-1960, però continuen funcionant amb el mateix model d'ahir sense consideració dels alumnes d'avui, ni *a fortiori* de demà. Es constata, des de llavors, una ineficàcia certa: milers de joves abandonen cada any, a Europa, l'escolaritat obligatòria sense títol ni formació i esdevenen joves sense feina, deixats a banda. Dels 16 milions d'aturats censats a Europa, se'n compten 8 milions que tenen menys de 25 anys, una tercera part dels quals restaran sense treball per una durada superior a dos anys. Aquesta constatació amarga posa les premisses d'una societat dual difícil d'admetre, dividida entre aquells que tenen un treball i s'integraran al si de la societat, i aquells que, joves en dificultats, en quedaran marginats. Per combatre aquesta evolució es duen a terme algunes experiències a fi de reduir el fracàs escolar: a Manchester (Gran Bretanya) s'han elaborat projectes escolars alternatius que s'adrecen a motivar els alumnes; a Berlín s'ha buscat d'explorar altres llocs d'ensenyament situats a l'exterior de l'escola; a la regió de Calàbria (Itàlia) s'ha posat l'accent en formes d'ensenyament orientades a la pràctica (tallers d'alumnes, estades en empreses). L'aprenentatge metodològic del treball personal, l'èxit d'alumnes en activitats concretes, escoltar i fins i tot fer-se càrrec del jove en vies de marginació, han permès a molts de recobrar la confiança en ells mateixos.

D'altra banda, la recerca d'estudis més ben adaptats a les necessitats socials implica posar en pràctica un ensenyament professional eficaç i de qualitat. Entre els països de la CEE, Alemanya proporciona un exemple de sistema de formació professional basat en un sistema d'aprenentatge adaptat a les necessitats de l'economia.

L'aprenentatge a l'empresa està al bell mig del sistema de formació alemany. Es duu a terme sobre la base d'un contracte la durada normal del qual és de tres anys. Cada aprenent es beneficia durant un dia per setmana d'una formació escolar clàssica. Durant la resta del temps, l'empresa formadora es fa càrrec d'ell. L'aprenentatge és la sortida majoritària (70 %) de l'ensenyament general en els seus graus de base, els quals es troben tallats de tota perspectiva vers un ensenyament general



llarg que condueix al batxillerat i a l'ensenyament superior. En el sistema alemany, l'ensenyament secundari llarg és molt selectiu i elitista, tant des del punt de vista social com escolar i, per tant, l'aprenentatge comprèn essencialment els alumnes que no han tingut accés al segon cicle del secundari. Això no obstant, el sistema d'aprenentatge a l'empresa és valorat també pels mateixos titulars del batxillerat, ja que un 20 % d'aquests s'hi han incorporat en aquests darrers anys. El 1979, el 65 % dels actius del sexe masculí havien obtingut abans de la seva entrada a la vida activa el seu títol d'aprenentatge, i el 85 % dels actius de la indústria alemanya de menys de 35 anys tenien un títol professional. Això portaria a provar que el sistema de formació professional a Alemanya no és de cap manera marginalitzant i això permet de mesurar la capacitat del seu sistema educatiu per adaptar les seves pròpies lleis de funcionament intern a les necessitats d'una societat industrial po-

tent i dominant. Però, per això mateix, no evita el risc de veure com el sistema educatiu es converteix en «ostatge» del «dictat» de les grans empreses.

La recerca d'una professionalització més gran de l'ensenyament no ens ha de fer oblidar que aquest té el deure de preparar els joves per a la vida i no només per a l'exercici d'un ofici que, en molts casos, només serà el primer d'una llarga sèrie dels que hauran d'exercir en el decurs de la seva vida; d'aquí ve la necessitat d'adaptar els alumnes a la formació més elevada en el sentit que tindran més oportunitats d'obtenir-lo i de reeixir.

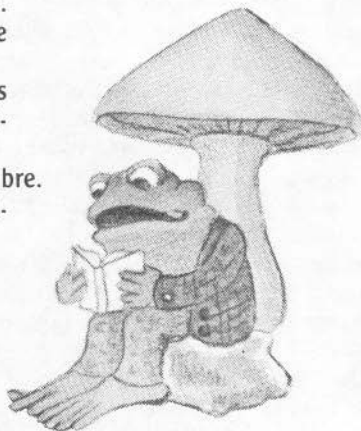
Aquest és el repte al qual es troben encarats els sistemes educatius dels països de la CEE: l'home ha de tenir prioritat pel damunt dels imperatius econòmics, però cal també que rebi una educació que el qualifiqui plenament per viure en les nostres societats modernes.



## Un pla per fer lectors.

El Pla lector Grup Promotor/Alfaguara'89.  
Una proposta de lectura per a nens des de primer a vuitè d'EGB.  
Vuit llibres, un per curs, escrits pels millors autors del panorama internacional de la literatura infantil i juvenil.  
Amb un programa d'activitats per a cada llibre.  
Un pla per desenvolupar el gust per la lectura. Un pla per fer lectors.

ALFAGUARA  
  
GRUP PROMOTOR



- **Cicle Inicial:** En Gripau i en Gripou són amics. A. LOBEL • El petit Ós. E. HOLMELUND MINARIK.
- **Cicle Mitjà:** Històries d'en Moritz. A. BRÖGER • Un ordinador gens ordinari. M. KAHN • El petit vampir. A. SOMMER-BODENBURG.
- **Segona Etapa:** La muntanya mentidera. S. FLEISCHMAN • El paquet parlant. G. DURRELL • La gran Gilly Hopkins. K. PATERSON.

## LA RÀDIO, UNA EINA PEDAGÒGICA

Tradicionalment, la ràdio ha ofert programes infantils, els quals han anat variant a través del temps. «Des dels primers anys, la mainada pot riure amb els diàlegs de Toresky amb el seu personatge de vuit anys, Miliu, que es farà molt popular arreu de Catalunya en la sintonia de Ràdio Barcelona. Aquesta fórmula dels personatges de veu atiplada crearà escola: ...» (R. FRANQUET, 1986). Es podria continuar esmentant altres programes que van assolir un èxit significatiu entre la població infantil en la història de la ràdio.

Aquesta situació ha variat substancialment, ja que en l'actualitat Ràdio 4 i Catalunya Ràdio són les úniques emissores que emeten programes infantils. Tot i aquesta qualificació, els espais estan dirigits a un públic que oscil·la entre aproximadament els 4 anys i els 14. El terme juvenil l'utilitzen les emissores per als programes eminentment musicals.

En general, l'empresa radiofònica no considera rendible la inclusió de programes infantils en la seva programació. Paral·lelament, bona part dels educadors creuen que el mitjà en si mateix no té prou atractiu per als infants. Òbviament, aquestes dues opinions destorben qualsevol reflexió sobre les línies de treball més adequades perquè els programes atreguin audiència, o per a utilitzar la ràdio en tota la seva vessant pedagògica.

L'entrada de la televisió a la llar, juntament amb el vídeo, ha modificat moltes

actituds del públic. Ara, en la ràdio només es busca informació i música, perquè la diversió i l'entreteniment semblen ser patrimoni de la petita pantalla. Malgrat aquests prejudicis, hi ha experiències suficients que demostren que la ràdio és un mitjà estimulant per a la mainada, sempre que variïn les fórmules programàtiques.

La seva participació en la producció i realització dels espais els fa prendre una posició activa davant el mitjà. Lògicament, les emissores convencionals poden tenir algunes dificultats per a incloure aquest element, però mentrestant l'escola pot assumir una certa responsabilitat. Afortunadament, hi ha experiències suficients que demostren els aspectes positius de la introducció del mitjà en l'escola. El cas més conegut és el de Ràdio Oliana, però n'hi ha d'altres.

### Unes experiències alternatives

Com a Ràdio-Escola es coneixen diferents emissores que, dirigides des de l'escola per mestres interessats pel tema, estan desenvolupant una tasca veritablement admirable en la revalorització del mitjà i també en la concepció de l'educació. Naturalment, totes elles han nascut amb un objectiu ben definit: la participació directa de l'alumne en la producció i realització dels programes.

Resulta difícil determinar la quantitat

d'escoles que compten amb una emissora radiofònica, tant arreu del Principat com a l'Estat espanyol. De tota manera, cada centre ha decidit donar un ús determinat a les seves instal·lacions en funció de les necessitats i expectatives dels propis usuaris i tenint present els objectius pedagògics a aconseguir.

En resum, les fórmules més usuals a l'hora d'utilitzar el mitjà radiofònic són les següents:

Com a activitat extraescolar  
Constituint un taller de ràdio  
Implicant els programes escolars.

La programació de la ràdio considerada com a *activitat extraescolar* gira entorn dels problemes de la comunitat a la qual pertany l'escola. A més, la potència d'aquestes emissores els permet un radi d'acció molt estret, que acostuma a coincidir amb el barri o poble. Donades les seves característiques, l'emissora està oberta a altres col·lectius socials i culturals, tot i que són els nens els responsables de la major part de la programació.

L'emissora es concep com a ràdio-animació en el sentit que el gruix de la seva programació és bastant similar a la de qualsevol emissora convencional. Així, s'emeten concursos, música, entrevistes, curiositats, etc. La participació dels escolars és voluntària, perquè els postulats de la programació s'allunyen dels temes acadèmics. Tot i això, l'existència de l'emissora es considera estimulante per a la vida escolar i de la comunitat.

Moltes escoles munten successivament diferents *tallers d'activitats* i un n'és el *de ràdio*. Les classes tradicionals s'interrompen amb una freqüència determinada perquè els alumnes facin diferents tasques voluntàries. Lògicament, aquest plantejament representa una nova manera d'entendre l'educació.

Abans d'iniciar les emissions radiofòniques, el mestre encarregat del taller explica quin és el mecanisme d'emissió i re-

cepció d'un missatge radiofònic. Així, els alumnes tenen un coneixement bàsic teòric i pràctic del mitjà. Generalment, els continguts dels programes reflecteixen els interessos socials i culturals dels infants. D'aquesta manera, s'estimula el debat entorn de temes com el divorci, la droga, la música rock, la natura, etc.

Hi ha emissores escolars que emeten continguts lligats als *programes escolars* i així ajuden l'alumne en el seu estudi. En aquest cas, la producció i realització de l'emissió radiofònica no és una tasca voluntària, tothom ha de participar en la programació. Aquesta s'organitza a partir dels diferents temes que es tracten en cada una de les assignatures.

Totes aquestes fórmules estan demostrant que la ràdio pot tenir una paper significatiu en l'educació i formació de l'infant. Les emissores escolars resulten un estímul que potencia les activitats escolars des de diferents perspectives:

Reforça el treball en equip.  
Fomenta el debat i l'aprofundiment dels temes.

Estimula l'ús de la comunicació oral, ensenya a utilitzar la veu, amplia el vocabulari, ensenya, en definitiva, a saber expressar-se.

Incita a la reflexió i al respecte a l'interlocutor.

Responsabilitza el nen en una tasca que va més enllà de l'activitat escolar. A més, altres nens i adults poden avaluar el seu treball.

### L'ús de la ràdio convencional

Tot i que muntar una petita emissora radiofònica és relativament barat, moltes escoles tenen certes dificultats per fer-ho. De totes maneres, aquesta mancança no és un inconvenient per a treure un cert profit pedagògic de la programació emesa per les diferents emissores que poden trobar-se en el dial. És a dir, l'estimulació

de què s'ha parlat es pot aconseguir utilitzant les emissions habituals.

Lògicament, la metodologia variarà però l'objectiu serà el mateix. Per exemple, la ràdio en llengua catalana podria utilitzar-se per aprendre aquest idioma, escoltant i fixant-se en defectes de fonètica, en l'estructuració de les frases, en l'ús de barbarismes, etc. Així es podrien revisar diferents fórmules que representessin la introducció del mitjà a l'aula.

### **La ràdio dins de l'aula**

La formació i educació dels infants no pot cenyir-se únicament a la utilització de les tradicionals eines pedagògiques. Però

aquest canvi ha de significar una renovació, mai una anècdota. Per aquesta raó, si es considera indispensable la introducció de la ràdio a l'escola han de marcar-se, des de bon principi, uns objectius a llarg o curt termini.

Ja s'ha vist que les possibilitats són moltes i que la imaginació dels mestres hi té un paper fonamental. En aquest sentit, no s'ha de pensar que el mitjà de comunicació substituirà el veritable director d'orquestra de la classe. Ben al contrari, les modificacions poden revaloritzar-los en la mesura que estimularan els alumnes a estudiar, investigar, debatre, ... a partir d'una divertida fórmula.

**Maria Gutiérrez**

## 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





## L'ARQUEOLOGIA A L'ESCOLA

La realització d'aquest taller es va emmarcar en la proposta dels membres del cicle superior del C.P. Purificació Xandri, de Sant Quirze del Vallès, de crear un ventall de possibilitats amb diversos tallers que permetés als nois i noies de 6è., 7è. i 8è. escollir, en funció de les seves afinitats o habilitats, el treball a realitzar a l'àrea de pre-tecnologia durant els dos mesos que dura l'avaluació. Això permetia de treballar en grups més reduïts que els dels propis grups classe i barrejar-se amb els diferents nivells en un grup obert.

L'objectiu del taller d'arqueologia era el d'apropar els alumnes al seu entorn no només com a marc geogràfic, sinó com un espai històric en el qual s'han desenvolupat, a petita escala, els mateixos grans processos que estudien a l'àrea de Ciències Socials. Això creava no només un element motivador quant a la proximitat amb què els alumnes viuen aquests processos (moltes vegades vistos com a molt llunyans o abstractes des de les fosques pàgines d'alguns llibres de text), sinó que a més s'aprofundia en el coneixement de les tècniques d'investigació que utilitzen arqueòlegs i historiadors per aconseguir aquells coneixements que els mateixos alumnes reben de cada època. Això els permet de prendre una actitud crítica i creativa i no merament estàtica i conformista tant davant les fonts de coneixement com de la pròpia progressió històrica i els fa veure la història no com un cúmul de sabers immutables, sinó com un coneixement científic dinàmic i assequible.

A la fi, es tracta de comprendre el valor de les restes històriques com a font de coneixement del seu propi passat i així poder entendre millor el medi cultural i físic en el qual estem immersos.

Un altre treball important era tractar de reconèixer les restes materials i les construccions associades a l'entorn immediat, com a documents del nostre passat social, i per tant mereixedores d'atenció i respecte per part de tots.

Fer la feina que comportava abastar el període comprès entre la prehistòria i l'edat moderna ens va costar tres avaluacions, és a dir, tres tallers, en els quals es donà la possibilitat de continuar o canviar d'alumnes. És interessant constatar que un important nombre d'aquests van repetir el taller d'arqueologia, com a mínim, en dues de les tres avaluacions (concretament vint-i-un de vint-i-nou).

L'enfocament del taller fou eminentment arqueològic. Evidentment, a un taller escolar no se li podia donar un caràcter estricte d'excavació arqueològica, per això ens vam limitar a explicar les tècniques emprades en arqueologia (bé fóra prehistòrica, medieval o industrial); el reconeixement i localització topogràfica dels jaciments o monuments, la seva plasmació en plantes i seccions (utilitzant tècniques usals en arqueologia —ús del teodolit, jalons de topografia, brúixola, cintes mètriques, plomades, etc.—), la visualització i el dibuix dels materials associats a cada jaciment o monument, i el treball amb la bibliografia especialitzada (lògica-

ment simplificada perquè pugui ser entesa pels alumnes).

Un altre apartat important del taller foren les visites. Se'n va fer una a una excavació arqueològica real en curs de treball (realitzada amb caràcter d'urgència, ja que en aquell mateix emplaçament s'està construint un polígon industrial), la qual afortunadament va coincidir amb el nostre taller. El jaciment, anomenat de la Bòbila Madurell, correspon a un poblat i necròpolis neolític i es troba a menys d'un quilòmetre de l'escola. Aquesta visita va permetre una millor comprensió del treball de camp dels arqueòlegs i dels problemes tècnics amb els quals ensopeguen en intentar entendre les formes d'organització social dels nostres avantpassats llunyans a partir de la lectura directa de la terra i dels materials que s'hi troben.

Una altra visita interessant fou la del museu local d'història de Sabadell, lloc on s'exposen els materials trobats a les excavacions efectuades al terme municipal del nostre poble, i que ens va permetre fer referència a les instàncies que s'o-

cupen de l'estudi i protecció de les restes històriques.

En darrer lloc vam passar l'enquesta oral a persones que poguessin facilitar-nos la seva valuosa informació, ja fos perquè tenien documents que ens podien ajudar en la nostra investigació (fou aquest el cas del rector de l'església del poble, que ens va facilitar l'accés a documents de naixements, noces i herències des del segle XIII fins als nostres dies), o perquè coneixien dades i informacions del lloc on resideixen (és el cas dels arrendataris de la masia de Can Barra, que ens van permetre no només escoltar les seves explicacions respecte al modes de vida a l'antic Sant Quirze rural, sinó a més, poder veure la distribució interna i la funcionalitat d'una masia típica, fidel encara a les característiques morfològiques de les masies catalanes dels segles XVIII i XIX).

Els jaciments arqueològics i monuments o edificis històrics del terme municipal de Sant Quirze del Vallès estudiats foren:

#### Període històric

Neolític

Bronze

Ibèric

Romà

Època feudal

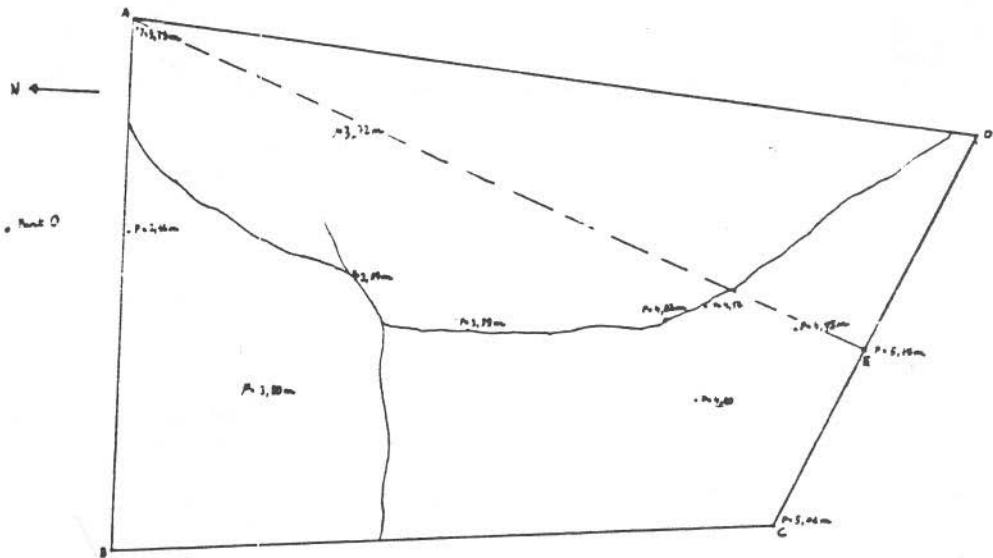
Edat Moderna

#### Jaciments i restes trobats

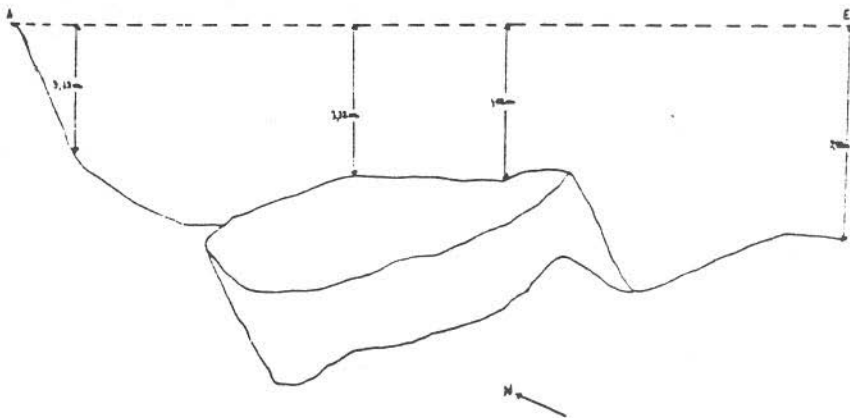
- *Can Pallàs* - túmul d'enterrament.
- *Bòbila Madurell* - poblat i necròpolis.
- *Serrat de Can Feu* - sitges d'emmagatzemament i possibles llars.
- *Serrat de Can Feu* - sitges d'emmagatzemament.
- *La Bigorra* - restes d'habitatges i forns actualment desapareguts, però amb restes ceràmiques trobades en superfície a la nostra disposició.
- *Serrat de Can Feu* - villa romana.
- *Sant Feliuet de Vilamilans* - ermita pre-romànica.
- *Església parroquial de Sant Quirze del Vallès* - documentació històrica.
- *Masies del terme municipal* - Can Feliu, Can Ponsich, el Mas, Can Barra, Can Pallàs, Can Llobateres, Can Vinyals, Can Arús, Can Llobet, Can Viver de la Serra, Can Camps, Can Corbera, Can Casesblanques, Can Barnola, Can Canals, Can Molins, Can Vigilant i Can Ferran.

El túmul neolític de Can Pallàs ens va permetre fer una pràctica de dibuix de la planta i la secció d'un jaciment arqueològic ja excavat, vam practicar amb la utilització del teodolit i la mira, així com el paper mil·limetrat i el treball a escales.

lògic ja excavat, vam practicar amb la utilització del teodolit i la mira, així com el paper mil·limetrat i el treball a escales.

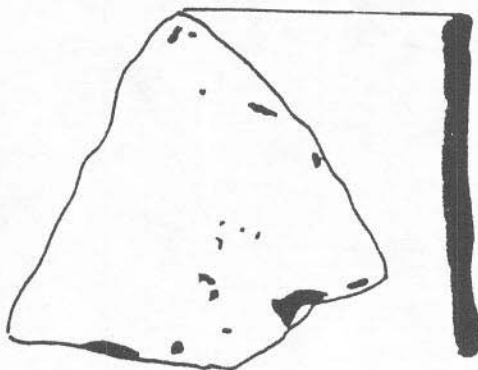


Planta del túmul de Can Pallàs



Secció del túmul de Can Pallàs

En el cas de la Bigorra, ens trobem davant un bon exemple de com la construcció d'habitatges o l'execució d'altres modificacions urbanístiques poden destruir importants fonts d'informació històrica sense haver estat encara estudiades, tal com devia passar amb aquest emplaçament ibèric. L'interès particular d'alguns veïns del poble va permetre conservar alguns materials ceràmics trobats en superfície, cosa que ens va permetre siglar-los, inventariar-los i dibuixar-los perquè poguessin ser coneguts per tothom.



*Fragment de ceràmica LB-9 del jaciment de la Bigorra. (Fragment de ceràmica feta al torn, de color taronja amb tonalitats negres. Gruix 0,6 cm. i alçada 7,2 cm.)*

Per acabar es va fer una senzilla lectura històrica dels materials i monuments estudiats i una valoració comuna del treball

realitzat en l'intent de conèixer el passat de la comunitat en la qual viuen els alumnes.

Com ja hem explicat, l'objectiu primordial d'aquest taller era aconseguir que els nois i noies aprenguessin a respectar les restes històriques mitjançant la comprensió de la seva importància per a investigar i conèixer el passat (es va insistir molt en el paper destructiu que tenen tant els explotadors de jaciments, com els afeccionats que, a desgrat de la bona voluntat, han anat destruint els vestigis del passat). El segon objectiu era la presa de consciència del fet que, a partir dels jaciments, monuments, documents, etc., que ells coneixen des de petits, els historiadors poden reconstruir el passat del seu poble.

Amb tot, aquest taller hauria estat incomplet, si hagués faltat la divulgació dels coneixements adquirits. Per això vam ordenar tota la informació recollida, així com les reflexions que ens va suscitar i vam muntar un quadern titulat «Quadern d'Història de Sant Quirze del Vallès».

Per acabar, només queda indicar que la voluntat de valorar el treball d'especialistes en el camp de la investigació arqueològica va estar avalada per l'assessorament, durant tot el taller, d'una arqueòloga, membre del Departament d'Història de les Societats Pre-capitalistes i Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Bellaterra.

**Antoni Bardavio Novi**  
**Paloma González Marcén**

## ELS COLORS, SEGONS MERCÉ RODOREDA, A «LA PLAÇA DEL DIAMANT»

L'any passat, teníem «La plaça del Diamant», de Mercè Rodoreda, com a llibre de lectura a la classe de 8è. Ens anava força bé i hi fèiem exercicis de tota mena: gramaticals, lingüístics... Ens fixàvem molt en les descripcions, en aquella manera meravellosa i precisa que té Mercè Rodoreda de traslladar-nos, amb un sol adjectiu o una «senzilla» comparació, al món íntim de les sensacions. Sensacions que van més enllà de la imaginació visual dels objectes o dels personatges evocats; perquè Mercè Rodoreda utilitza hàbilment la sinestèsia, és a dir, la interrelació dels sentits, fins al punt que quan ens parla d'unes «sabates com un glop de llet», per exemple, ens imaginem perfectament el tacte que tenen o l'olor que fan.

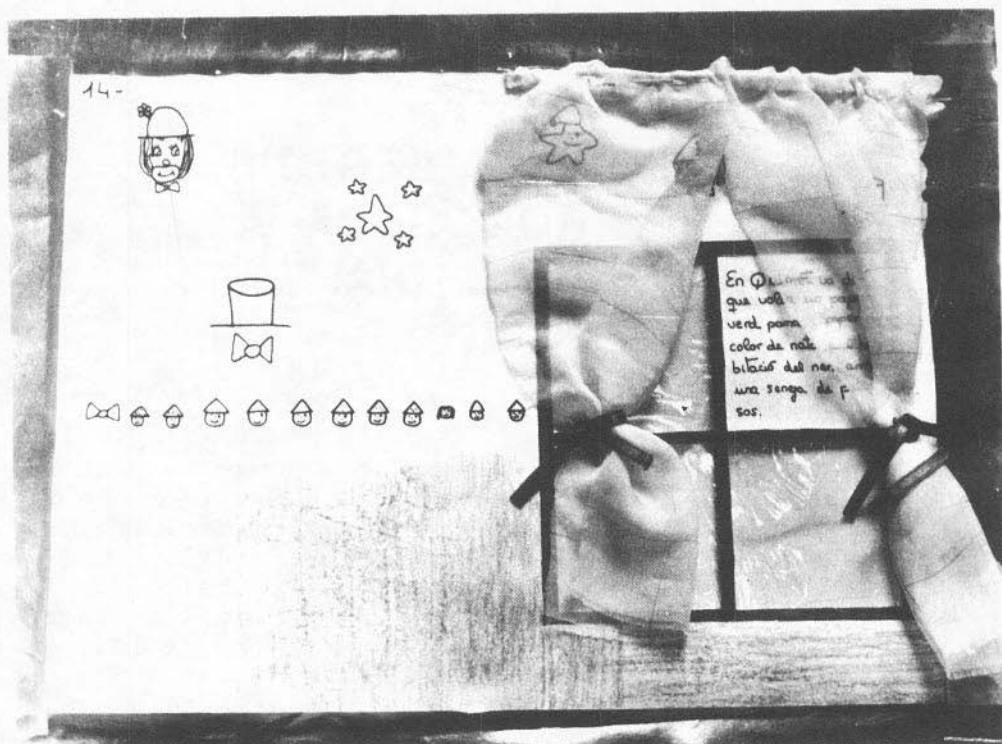
I, com que sovint els colors tenen un protagonisme important en les descripcions, se'ns va acudir que seria interessant de fer un recull de cites que en parlessin. I encara més: seria interessant de tornar a reescriure les sensacions transmeses, perquè cada lector recrea, segons la seva experiència, el llibre que llegeix. Però tot plegat no passava de ser un projecte, una mica utòpic i ambigu, que no era gaire clar que es pogués fer com a treball de tota la classe, perquè fugia clarament dels programes i, a més, s'havia de fer d'una manera voluntària i entusiasta, si de cas.

L'oportunitat de concretar aquest projecte ens la va oferir la convocatòria dels premis «Baldiri Rexach». En vam parlar amb Miquel Danés, professor de plàstica, i va resultar que poc o molt coincidia amb el treball sobre els colors que ja s'estava fent a l'aula durant les hores d'expressió plàstica: gradacions, cartes de color, utilització dels colors més enllà dels recursos habituals, és a dir: sense abusar de la pintura, intentant aprofitar el color natural de materials diversos, de diferents textures.

A partir d'aquí, les sis alumnes que van fer el treball van tenir una absoluta llibertat de moviments: ni se les va ajudar, ni se'ls va dir mai què havien de fer, en concret. Els resultats van ser força encoratjadors. Pel que fa als dibuixos i «collages», en Miquel en destaca la frescor, la ingenuïtat, i reitera que no hi compta tant el resultat com el procés, que considera molt interessant.

Pel que fa a les quatre fotografies que adjuntem, per exemple, fa aquests comentaris: La composició de la finestra és un «collage» que «pesa» massa cap a un cantó, però que té solucions ingènues i divertides. Té l'encant d'un treball barroc.

En la composició del paraigua, és molt ben trobada la solució tècnica, malgrat la precarietat dels acabats. En el dibuix de les sabates, la composició és ben acon-



seguida. Els preocupava l'objecte, però finalment se'n van sortir. L'austeritat n'és un dels elements importants: no han fet servir cap color.

En el «collage» de l'armari, finalment, i en molts d'altres, compta que han cercat una solució concreta per a cada idea. N'han cercades moltes i no han pas triat la més fàcil en cada cas. La varietat de les solucions és important, la recerca lliure de recursos, l'aprenentatge a partir dels errors, malgrat mancances tècniques evidents, i el fet que tampoc no han aplicat totes les tècniques estudiades.»

Quant a la creació estrictament literària, van fer textos lliures a partir de colors diferents, semblants als que ja havíem fet en diverses ocasions. En transcrivim alguns fragments: «El color del xampany és

un color molt d'alegria, color de sol; és com una pela de plàtan quan estan grocs. És com la llum, el color de l'estiu, de les llimones, dels infants. M'agrada perquè és un color d'alegria: sembla el raïm, o un canari que canta.» (Anna Maria Chica)

«El color de nata és el dels núvols acabats de néixer, és com un blanc escumós: blanc de la llet acabada de bullir. El blanc és el color del cel i el de la neu al mig de l'hivern.» (Sandra Espejo)

«Una serp és com si fos una corda, llarga, llarga... A vegades, quan vas per un camí estret i ple d'arbres, veus una cosa llarga que travessa de punta a punta el camí net, i penses: quina corda!, però quan la vols agafar veus que aquella corda llarga es mou, i dius: una serp! Però la serp que jo vaig veure era una serp amb

una poma, una serp llarga i verda, prima. S'emportava la poma cap a un forat, com si el forat l'estirés endintre: i ja no la vaig veure més.» (Prajna Blasi)

«Un dia que vaig anar a comprar tovalloles a la botiga, en vaig trobar una que era de color blau i gris. Semblava el cel quan encara està clar però es torna fosc, a punt de ploure. Em va agradar molt i la vaig comprar.» (Anna Maria Chica)

«Jo tenia un moneder amb una tanca com una petxina. Aquella petxina la vaig trobar a la platja: era de color marró, com la fusta d'un pi, un pi mort. Una petxina rodona com una poma; la vaig agafar perquè era morta i, com a record, la vaig posar a la tanca del meu moneder.» (Prajna Blasi)

«El rosa és el color de l'adéu. Surt quan el sol s'amaga entre els núvols de ponent, un dia feliç d'estiu.» (Sandra Espejo)

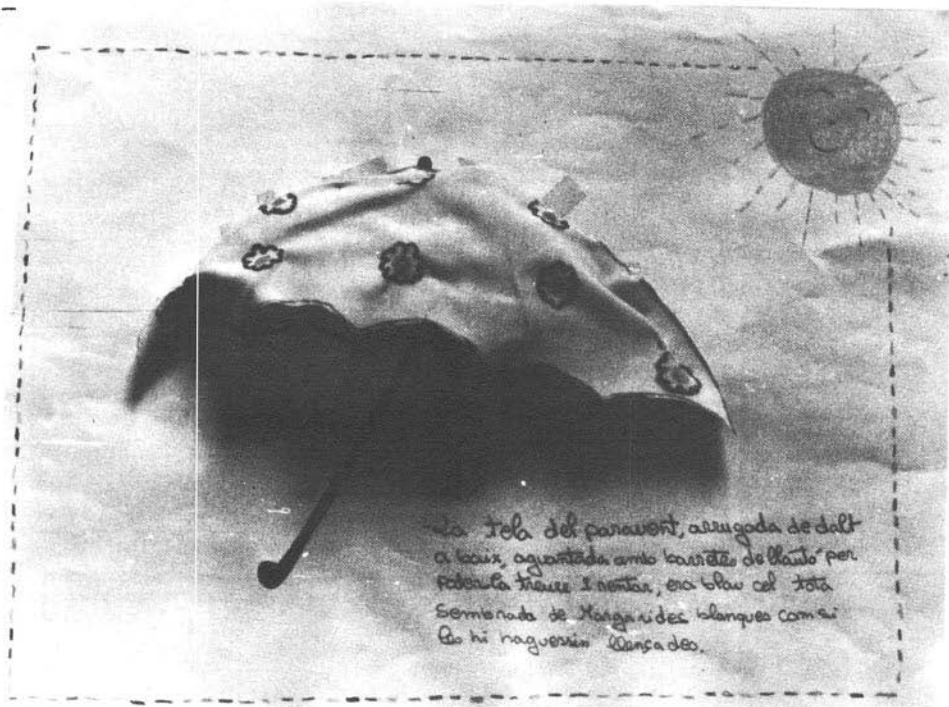
«El conductor de l'autobús portava un uniforme estrany: feia ratlles fines i totes plegades formaven el color gris. Però, en baixar de l'autobús, em vaig adonar que era el reflex del sol al vidre.» (Anna Maria Chica)

No són res de l'altre món, però defugen els tòpics, i això és important. Han hagut d'esmol·lar la imaginació i els records per tal de trobar els «seus» colors.

El fet de guanyar un dels premis «Baldiri Rexach» va ser un estímul suplementari, és clar. Però l'autèntic «premi», per als mestres, va ser el fet d'aprendre de les nostres alumnes que la millor manera d'ensenyar és només suggerir i escoltar.

**Miquel Danés i Roser Iborra**  
E.P. Dr. Fortià Solà de Torelló

3-



# NOVETATS A LA

## Col·lecció Quadrada



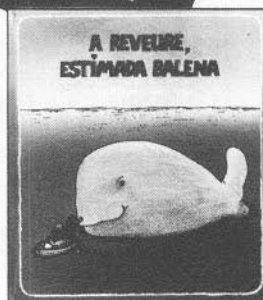
Àlbums il·lustrats pels millors dibuixants. Llibres d'imaginació,  
plens d'humor i de bellesa.  
Per a nens de 5 a 12 anys



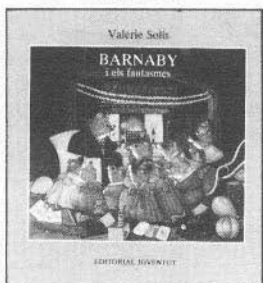
**EL PONI, L'OSSET I L'ESTRELLA**  
SIGRID HEUCK



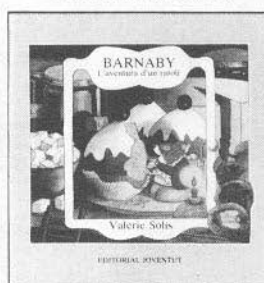
**BON DIA, ESTIMADA BALENA**  
ACHIM BRÖGER I GISELA KALOW



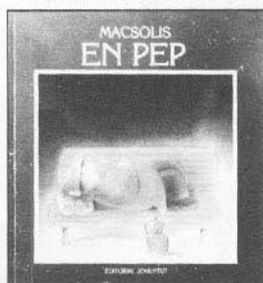
**A REVEURE, ESTIMADA BALENA**  
ACHIM BRÖGER I GISELA KALOW



**BARNABY, L'AVENTURA D'UN RATOLI**  
VALERIE SOLIS



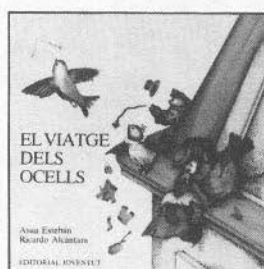
**BARNABY I ELS FANTASMES**  
VALERIE SOLIS



**EN PEP**  
MACSOLIS



**EL PRIMER OCELL DE BEQUET-BEQUIU**  
MARIA DE LA LUZ URIBE I FERNANDO KRAHN



**EL VIATGE DELS OCELLS**  
ASUN ESTEBAN I RICARDO ALCANTARA



**LA CIGONYA GUITA**  
JORDI JANE I R. PUJOL BOIRA





## I JORNADES SOBRE FORMACIÓ CURRICULAR

Del 7 al 18 de novembre es van fer a Sant Cugat les primeres Jornades sobre Formació Curricular, organitzades per l'àmbit Pedagògic de la Federació de Moviments de Catalunya. L'Associació va ser representada per sis mestres-socis, que van intervenir activament en els debats de cada una de les ponències que es van tractar. Les ponències van ser: «Tendències associatives en la societat actual» (Daniel Juvé); «Cultura i atur» (Enrique del Río); «Escola i societat» (Miquel Martínez); «El marc curricular. Paper dels MRP i dels mestres» (Cèsar Coll); «L'educació ambiental» (Neus Sanmartí); «L'educació moral» (Josep M. Puig); «Projecte educatiu» (Serafi Antúnez); «Redefinició dels MRP» (Agustí Corominas i Joan Domènech).

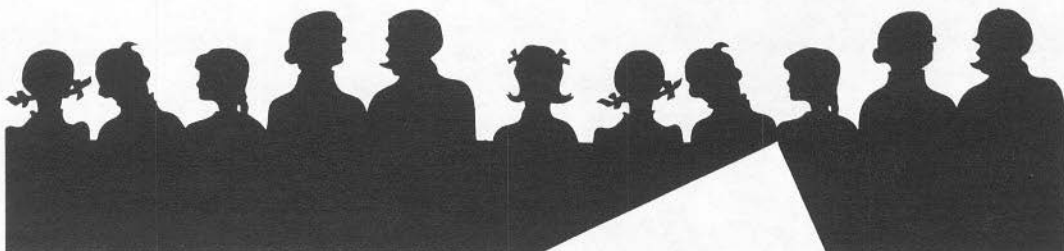
Els resultats de la tasca d'aquests dies serviran de base per a la definició que sobre el tema es pugui fer en les properes Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya que es faran a Tarragona i que, a la vegada, seran l'apor-

tació de la nostra Federació al Congrés estatal de Moviments de Renovació Pedagògica a Gandia el mes d'abril.

La documentació resultant de les Jornades de Sant Cugat són a l'Associació a disposició dels interessats.

Aquestes jornades han estat possibles gràcies a l'èxit de les gestions fetes per aconseguir que els assistents poguessin ser alliberats de les classes a càrrec de l'Administració. Això ha afavorit un ambient molt agradable, sense les presses ni l'stress típics de les trobades vespertines o de caps de setmana, propiciant un clima de serenor en els intercanvis d'opinions i de bona disposició a participar en els actes festius col·laterals a les jornades.

Un altre factor positiu ha estat la seva durada, que ha fet que es poguessin tractar tots els temes sense presses i, al mateix temps, que es poguessin incloure en el programa temes que habitualment no toquem amb la suficient profunditat.



## Vídeos didàctics

La col·lecció més àmplia de vídeos didàctics existent a l'Estat espanyol: 255 títols, agrupats en 63 sèries temàtiques, adreçats a centres d'EGB, BUP, COU, FP, Escoles Intermedies i Facultats Universitàries. Extenses guies didàctiques.

**Informació, catàleg o comandes a**  
**Fundació Serveis de Cultura Popular**  
**Provença, 324, 3r. 08037 Barcelona**  
**tel. (93) 258 30 04**

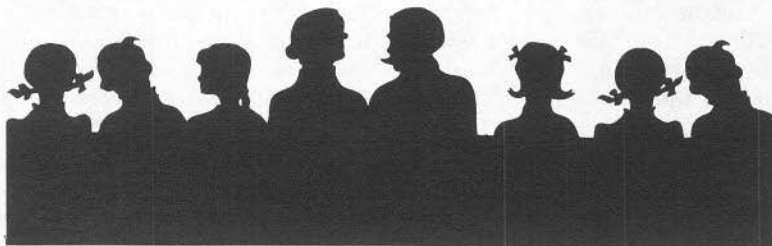
ÀBACUS  
Ausias Marc, 16-18  
08010 Barcelona  
tel. (93) 302 21 08

DISTRIBUÏDORA BÀSICA  
Pius XII, 17  
25003 Lleida  
tel. (973) 26 23 16

DISTRIBUÏDORA ROTGER  
Camí Vell de Bunyola, 35  
07009 Ciutat de Mallorca  
tel. (971) 29 29 00

EDICINCO  
Av. Primado Reig, 68  
46010 València  
tel. (96) 362 68 99

MAGIAL  
Sicília, 253  
08025 Barcelona  
tel. (93) 207 39 11



fundació  
SERVEIS DE CULTURA POPULAR  
VIDEOS EDUCATIUS

## DIRECCIÓ ESCOLAR I QUALITAT EDUCATIVA

La nostra societat contemporània ha tingut en els darrers vint anys dos reptes o, més aviat, ha estat compromesa en dues lluites fonamentals; la primera, la lluita per les llibertats i la democràcia que va emplenar de contingut la dècada del 70 al 80; la segona, actualment, la lluita per la democràcia avançada, és a dir, el repte de la qualitat i l'eficàcia a tots els nivells. Avui, més que abans, hi ha una especial sensibilitat col·lectiva per la qualitat de la vida, per la qualitat dels serveis públics, la qualitat dels aliments, l'eficàcia dels transports públics, la qualitat de l'educació, etc.

La relació entre la qualitat d'un producte o un servei i el cost és present a les columnes dels diaris, en els debats públics, en les converses privades. La valoració negativa que de vegades es fa de determinats serveis o productes en relació als impostos que paguen els ciutadans és cada cop més freqüent.

El nivell d'exigència dels ciutadans va en augment paral·lelament a la pressió tributària i al cost dels productes.

Les qüestions de la qualitat usualment s'aborden d'una forma reduccionista; és a dir, no es va més enllà d'enunciacis formals, d'afirmacions buides. En molts discursos es parla de la qualitat, de l'eficàcia d'una forma tòpica sense aprofundir, sense anar al nucli de les qüestions. Tots sabem que la qualitat d'una cosa, d'un servei, d'un objecte, etc., és quelcom real i tangible.

La societat democràtica avançada que pretenem és impensable si els ciutadans que la formen no disposen de serveis públics qualificats, de productes industrials sotmesos a rigorosos controls, d'unes condicions ambientals salubres, d'una vida col·lectiva harmònica, respectuosa i integradora, etc.

Les dones i els homes lliures en una societat democràtica aspiren a viure una vida plena en la qual puguin desenvolupar les seves potencialitats. Però tots sabem que una societat així exigeix de tots i cadascú l'exercici responsable i competent de les obligacions cíviques i de les funcions professionals.

La societat a la qual aspirem, és el resultat d'una complexa xarxa de persones cultivades i creadores de cultura i grups de tota mena que amb el seu dinamisme i «producció» generen allò que anomenem «realitat social».

### 1. Reflexionem sobre la qualitat

La qualitat d'una cosa es defineix a partir de dos indicadors bàsics: el grau d'eficàcia i el nivell d'eficiència.

L'eficàcia es refereix a assoliment, a consecució; és a dir, expressa la relació entre els objectius proposats i els resultats efectivament obtinguts. Per exemple, si tenim un riu contaminat en el qual moren les plantes i els peixos i ens plantejem l'objectiu de reciclar-lo mitjançant

un programa d'actuacions i un pressupost adequat, si en uns terminis prefixats el riu queda net i novament hi viuen les plantes i els peixos, considerarem que aquesta ha estat una actuació eficaç ja que s'ha aconseguit l'objectiu.

Així doncs, l'eficàcia, és l'activitat, la força, el poder per a obrar en el sentit d'aconseguir allò que ens proposem.

L'eficiència, en canvi, relaciona els mitjans disponibles amb els resultats. Expressa la facultat per obtenir un efecte determinat. Aquesta facultat, formada pel conjunt de tots els recursos adients, és la que produeix el canvi, els resultats.

La primera és l'impuls, la força transformadora; la segona és la tècnica (tecné) o «saber fer» o professionalitat. Totes dues es complementen. Un objecte, un servei «qualificat» requereix sempre la concurrència de l'eficàcia i de l'eficiència. Per exemple, un bon quadre de Picasso el considerem una obra qualificada perquè hi concorren la força creadora i transformadora de l'autor (eficàcia), que es manifesta i actua per mitjà del domini i l'expressió de la tècnica pictòrica (eficiència). De la mateixa manera podem afirmar que un quadre fet amb la millor tècnica pot no ser una obra qualificada si li falta força; i també a la inversa, una persona amb un fort impuls creador que no el sàpiga transformar i actualitzar per mitjà d'una tècnica expressiva concreta farà obres sense tècnica i conseqüentment sense qualitat.

## 2. La qualitat de l'educació i dels centres educatius

A partir d'ara centrarem la reflexió a l'àmbit de l'educació i, més concretament al món escolar, als centres educatius, ja que són les institucions on es produeix una part important del fenomen educatiu.

En efecte, els grups socials ajuden els seus membres, especialment els més jo-

ves, a assimilar l'experiència culturalment organitzada i a convertir-se en membres actius i agents de creació cultural. Així s'afavoreix el desenvolupament personal en el si de la cultura del grup per la participació en un conjunt d'activitats realitzades en centres educatius que, globalment, constitueixen allò que anomenem educació escolar.

Les modernes societats dediquen gran quantitat de recursos personals, materials i econòmics a aquesta finalitat. Sens dubte, el repte de qualitat del servei públic d'ensenyament està en l'horitzó immediat de les societats industrials d'occident, en les polítiques educatives dels governs i en les expectatives dels pares dels alumnes.

En la societat del proper futur, les repercussions socials de la revolució tecnològica que es manifesta en el canvi accelerat, l'excedent de la mà d'obra i la necessitat constant de la seva reconversió, demana un sistema educatiu flexible que millori la qualitat dels seus «productes» i processos i satisfaci les demandes dels «clients». En efecte, l'augment del nivell de vida, la millora dels sistemes d'informació, creen ciutadans millor informats i més capaços de discernir, així com nous valor i noves aspiracions. En la majoria de les decisions de compra o opcions per un servei, la qualitat del producte és més important o com a mínim tan important com el seu cost. L'empresa productiva així ho va entenent pressionada per la competència intensa, l'imperatiu del canvi tecnològic i la incertesa auspiciada per les limitacions en la planificació i el pronòstic en un món de complexitat creixent.

Els serveis públics no han de quedar al marge d'aquest procés; l'adaptació a les necessitats socials, l'exigència dels ciutadans que demanen serveis de qualitat en el marc d'una societat democràtica i la pròpia supervivència han de substituir —lògicament en part— allò que la competència imprimeix en l'empresa productiva.

Com és ben sabut, el progrés en la millora de qualitat s'aconsegueix mitjançant un esforç continuat d'innovació a tots els nivells de l'empresa o servei. El nus gordià de tota innovació o la qualitat d'un programa educatiu i, finalment, la rendibilitat de la despesa pública destinada a l'educació, radica en les actituds i en la capacitat professional dels docents per a respondre satisfactòriament a les necessitats dels alumnes; així com a l'organització, gestió i eficient aplicació de les innovacions o reformes. Conseqüentment, el professional de l'educació per una banda i la figura directiva i els òrgans de coordinació per una altra són factors cabdals per a l'èxit i rendibilitat de tot canvi i innovació.

El sistema educatiu necessita actualment directius de centre docent ben capacitats per impulsar transformadorament un projecte d'escola específic que doni coherència al conjunt d'activitats que es realitzen en el centre, optimitzi els recursos, especialment els personals, així com els materials i formals; per tal d'aconseguir objectius concrets de qualitat (principi d'eficàcia).

Diem abans que la qualitat es dona sempre que hi ha una interacció dinàmica entre la capacitat d'impuls transformador i l'actuació tècnico-professional tot relacionant els objectius amb els resultats i els recursos amb les actuacions exitoses.

L'impuls, la capacitat transformadora és «poder»; és a dir, potestat, força, autoritat, legitimitat, poder-fer.

La tècnica, la professionalitat, és l'habilitat d'operar eficientment sobre una realitat que implica unes actituds mantingudes en el temps, uns hàbits de treball, una formació i una lúcida experiència acumulada.

Si aquesta reflexió la referim a l'educació i als centres educatius, descobrim que l'acció educativa que té lloc a les escoles és una acció individual i a la vegada grupal. L'educació final d'un alumne és el

resultat de totes les experiències educatives que ha viscut, interioritzat i expressat en el marc escolar des de l'inici fins al final de l'escolaritat, per l'acció dels diferents professors, per la seva pròpia descoberta, per l'ambient i el clima efectiu que ha viscut en el si de l'escola i en el marc convivencial dels grups-classe. El fenomen educatiu és essencialment individual, ja que l'objectiu bàsic és el desenvolupament de les potencialitats de cada persona, però tot creixement humà es genera en un procés d'interacció entre persones.

Sovint considerem que l'educació és circumscrita a les actuacions que tenen lloc a les aules aïlladament. L'esforç de millora se centra en millorar les actuacions de cada professor des del punt de vista científic i metodològic. Evidentment que això és important, però solament aquest aspecte no és condició de qualitat.

## 2.1. Les dimensions de l'escola com a organització

L'escola és un sistema complex d'elements i interaccions en relació a una societat determinada que té unes expectatives respecte dels processos i resultats educatius. L'educació terminal d'un alumne està formada pel que s'ha fet a les aules, però cada cop més les investigacions revelen que l'ambient escolar, les relacions interpersonals informals, el currículum ocult, el prestigi de la institució, la imatge que de l'escola tinguin els pares i la societat, la coordinació entre els professors, la seva actitud respecte dels alumnes i l'educació, etc., incideixen decisivament en els resultats educatius tant o més, fins i tot, que la mateixa acció acadèmica.

Això ens ha de fer pensar en l'escola i l'educació com un tot complex i interrelacionat, on la imatge global, la coor-

dinació de les parts, l'impuls del projecte comú, la direcció eficient dels recursos humans i materials, etc., tenen una importància cabdal en l'eficàcia de les parts, en les actuacions individuals, en els resultats i, en definitiva, en la qualitat entesa com a síntesi de la força transformadora de la direcció i de la competència tècnica en les actuacions professionals dels docents.

Aquesta anàlisi ens permet distingir les tres dimensions de funcionament en tot centre educatiu: la dimensió de direcció i coordinació, la dimensió de recursos humans i la dimensió de «producció» (acció educativo-didàctica). (Vegeu quadre.)

Sabem que la qualitat de l'acció educativa desenvolupada per cadascun dels professors depèn, en gran part, de la incidència de les altres dues dimensions.

La dimensió de direcció-coordinació i la de recursos humans, inclouen, respectivament, les funcions d'organització i gestió del centre per al desenvolupament d'un projecte comú i la dinamització del factor humà de l'organització. La direcció eficaç cap a la consecució dels objectius educatius requereix, perquè sigui «qualitativa», de la concurrència conscient i professional dels professors. Gestió eficaç de

les finalitats i objectius, i gestió eficaç perquè el treball escolar es realitzi en un clima afectiu que afavoreixi la motivació, el treball responsable i la creativitat.

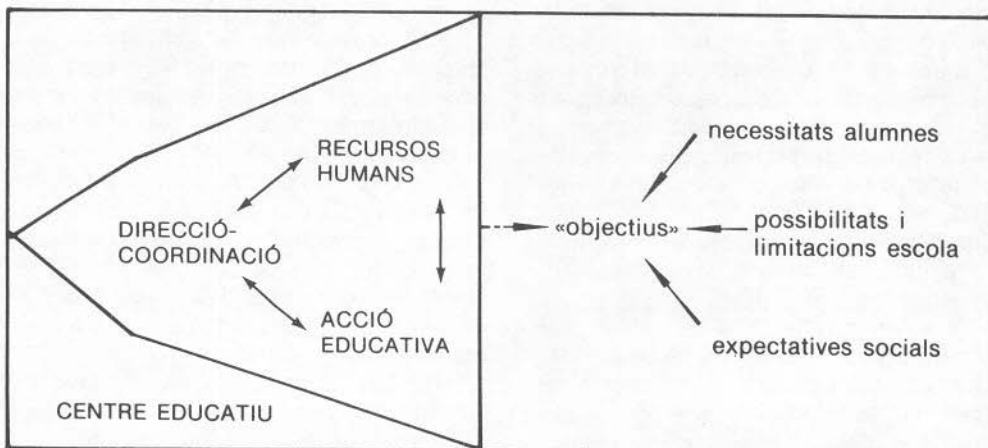
Algunes àrees de desenvolupament d'aquestes dimensions són les següents:

#### A. Coordinació i control-regulació:

- Establiment de la xarxa formal de comunicació
- Valorar la xarxa informal de comunicació
- Optimització de la comunicació com a mitjà d'informació i catalitzador d'un positiu clima grupal
- Seguiment i control dels processos i de les decisions preses pels diferents òrgans.

#### B. Participació i presa de decisions:

- Potenciació de la participació efectiva dels diferents sectors de la comunitat educativa
- Garantir el funcionament eficient dels òrgans col·legiats
- Optimitzar la presa de decisions per mitjà d'una acurada planificació prèvia, una aplicació coherent i un seguiment i avaluació que aporti informació de millora.



C. Relacions institucionals i promoció del centre:

- Relació del centre amb les administracions públiques
- Relació del centre amb les institucions culturals, productives, esportives, etc.
- Promoció del centre mitjançant incorporacions i recursos de tot tipus.

D. Direcció de personal:

- Direcció del personal docent, tècnic i d'administració i serveis
- Potenciació del creixement de les persones de l'organització
- Impulsar polítiques de recursos humans
- Sempre: escoltar, orientar, advertir. Quan s'escaigui, sancionar.

E. Direcció tècnico-pedagògica:

- Aplicació de la línia pedagògica del centre
- Garantir que les tècniques didàctiques emprades pels professors s'ajustin a la línia pedagògica
- Assessorament, seguiment i control de l'orientació que es dispensa als alumnes
- Orientació, seguiment i control de l'organització d'alumnes, eficàcia dels horaris, orientació de l'aprenentatge, etc.
- Orientació seguiment i control del progrés i aprenentatges dels alumnes.
- Orientació, seguiment i control de l'aplicació dels criteris sobre avaluació aprovats pel claustre de professors.

F. Direcció administrativa:

- Orientació, seguiment i control de la gestió administrativa
- Tenir cura de la documentació oficial
- Vetllar per la simplificació i eficiència de la secretaria.

G. Direcció econòmica:

- Orientació, seguiment i control dels pressupostos
- Gestió de la dotació de recursos: hu-

mans, materials i pressupostaris

- Mantenir actualitzat l'inventari
- Gestionar el manteniment i conservació del centre
- Orientació, seguiment i control dels serveis escolars complementaris.

H. Supervisió i avaluació:

- Coneixement del funcionament del centre
- Elaboració d'informes de supervisió en els aspectes administratius, docents i acadèmics
- Valoració de programes, plans, recursos, etc.
- Elaborar la memòria d'avaluació.

## 2.2. El director transformacional

El tipus de directiu impulsor d'un projecte de gestió del centre i que, a la vegada, sigui un potenciador dels recursos humans de l'organització encarna un «lideratge transformacional».

La investigació portada a terme, especialment als Estats Units, sobre les escoles eficaces, remarca les següents característiques en relació als directius:

a. L'eficàcia de l'escola depèn de l'acoblament entre objectius, persones i funcionament. Del grau d'acord sobre els objectius primordials. L'element aglutinador i impulsor és el directiu.

b. El lideratge fort incideix en l'eficàcia de les escoles (aquest punt és avalat per investigacions empíriques).

c. La direcció ha de ser proactiva, orientada a la qualitat, a l'eficàcia, al consens.

d. Els directius que tenen èxit són els que promouen la participació per tal de provocar la concordança de les seves fites i les dels professors i alumnes.

e. Els directius són agents de canvi. Són creadors de «cultura eficaç» en el centre educatiu. La seva funció primordial és

«inspiració», atribuir fites i objectius. Promoure les expectatives del personal.

En la societat actual la gent confia més en els directius transformacionals. Els ciutadans connecten millor amb un directiu carismàtic, amb convicció i comunicatiu.

El director «transformacional» reuneix tres característiques fonamentals que poden ser útils per a la selecció de directius escolars:

a) Carisma:

- inspira lleialtat
- té la capacitat per veure allò que és important
- les persones de l'organització són més «productives» i satisfetes.

b) Consideració individualitzada:

- afavoreix el creixement dels individus de l'organització
- uneix els aspectes individuals a les necessitats de l'organització

c) Estimulació intel·lectual:

- estimula en les persones del grup l'estudi i les anàlisis
- lideratge proactiu i innovador
- és un model per al grup, genera nous líders (és un entrenador).

### 2.3. Situació present i reptes de futur

La promulgació de la LODE i el seu posterior desenvolupament normatiu suposa un canvi significatiu en el model escolar, definit per les finalitats que s'assignen a l'acció educativa, el model d'escola participativa, l'estil de direcció i els drets i deures dels alumnes que conjuntament determinen un tipus concret d'escola i de gestió escolar.

L'estil directiu el caracteritzen les següents notes: electiu, no professional (exercici temporal), coordinatiu, participatiu, de divisió de funcions i equilibri entre òrgans.

La cristal·lització d'aquest model en els centres educatius és necessàriament difícil i complexa per la situació creada al llarg dels últims 18 anys caracteritzats per la indefinició real del model escolar i directiu i la inadequació entre els models normatius que anaven sorgint i els que factualment s'anaven concretant als centres. Els poders públics en aquest temps no van tenir la decisió política de definir i impulsar un model d'escola funcional i adaptat a les necessitats dels alumnes i de la societat. Aquest ha estat en definitiva un temps de disfuncionalitats i deficiències pel que fa a l'organització i gestió del sistema escolar, però també, i cal remarcar-ho, un temps ric en experiències aïllades protagonitzades per col·lectius significatius de professors que suplien amb dedicació personal i entusiasme les deficiències del sistema, en un temps en el qual l'atenció de la societat es centrava més en els canvis polítics, institucionals i socials.

Efectivament, en aquest llarg període de temps que, a més a més, ha coincidit amb un gran creixement quantitatiu del sistema escolar a causa de l'entrada d'un gran nombre de professors i la inauguració de moltes noves escoles arreu del país, s'ha anat consolidant una «cultura escolar» caracteritzada per una gran autonomia «de fet» dels professors i dels centres en contrast amb l'ordenació normativa caracteritzada per una gran dependència (per exemple, l'administració determinava cada any la quantitat exacta de diners que s'havien de gastar en segells). Senzillament, en aquest temps, l'administració ha deixat fer, amb la qual cosa s'ha produït la consolidació d'un estil de relacions administratives que podem anomenar «obert disfuncional» (no intervencionisme, «laissez-faire») que en l'interior dels centres educatius propicia una articulació dèbil, una tendència a l'aïllament en aules, escassa interacció eficient entre professors, ambigüitat de fites, etc., que, en definitiva,



dificulta el funcionament efectiu de l'escola i l'impuls d'un projecte educatiu comú i innovador.

Per una altra banda, la societat també ha evolucionat decantant-se progressivament cap a les formes i usos de les societats democràtiques del nostre entorn. La «cultura social» que es va consolidant apunta cap a la democràcia formal amb una creixent importància de l'autoritat-presidencialisme, el culte a la individualitat i l'esforç personal, a l'eficàcia i la rendibilitat, etc. (Vegeu quadre.)

Alguns trets que caracteritzen la «cultura» de la societat, en contrast amb els de l'escola, tot i defugint qualsevol interpretació maniquea, són els següents.

La diferenciació creixent entre la cultura social emergent i la cultura escolar que s'ha anat conformant durant els passats deu anys comencen a entrar en conflicte.

Aquesta divergència ha arribat a un punt crític que s'ha manifestat en la vaga del professors de l'any passat (lògicament en una vaga hi ha moltes altres causes). Per mitjà de la vaga s'expressava un profund descontent i desencís dels professors, que en gran part no es va entendre per l'administració ni per la majoria dels pares dels alumnes.

Algunes causes d'aquesta situació cal trobar-les en la pèrdua de poder adquisitiu i social dels professors, la manca d'una identitat professional sòlida i respectada en la concurrència social, la incertesa dels canvis que s'anuncien i en la poca incidència a l'interior dels centres de l'allau de reformes i projectes impulsats els darrers anys per les administracions. Canvis i reformes per sobre i al voltant dels centres educatius, però poques reformes han afectat les condicions organitzatives internes dels centres, els quals a grans trets s'han mantingut en les mateixes condicions objectives que fa una dècada (plantilla del centre, adscripció del professorat, concurs de trasllats, model de direcció, absència de controls i avaluació sistemàtica, etc.).

La superació de l'actual situació és el repte del present i la condició «sine qua non» de la viabilitat de la ineludible reforma dels ensenyaments primari i secundari en curs. Els referents comuns que han de marcar el canvi per tal d'aconseguir un sistema educatiu harmònic i funcional en tots els graons administratius han de ser necessàriament les aspiracions i objectius de la societat, que exigeix un sistema educatiu eficaç, àgil i flexible, que permeti la seva constant adaptació als canvis socials, culturals i tecnològics. Res-

SOCIETAT	ESCOLA
Democràcia formal .....	Sensibilitat assembleària
Creixement individualització .....	Fort igualitarisme
Eficàcia .....	Activitat
Autoritat .....	No intervenció
Professionalitat .....	Falta professionalitat (voluntarisme)
Control .....	No control

pondre satisfactòriament a aquest repte implicarà, entre d'altres, les següents línies d'actuació:

A. La superació del maniqueisme estèril entre l'administració educativa i els centres educatius, generador de prejudicis i confrontacions permanents.

La consecució d'aquest objectiu passa per la consolidació en el sistema del binomi «autonomia-interdependència» a tots els graus administratius, des dels òrgans de direcció i els de gestió territorial fins arribar als òrgans de governs dels centres docents. Autonomia del centre que possibiliti el disseny i execució eficient d'un projecte de gestió del centre adaptat als alumnes i a les exigències socials. Interdependència que vinculi el centre a un sistema global que el legitima, orienta i impulsa.

El principi d'autonomia efectiva dels centres docents vol dir que l'escola, cadascuna de les escoles, té la «capacitat de resoldre els seus problemes», la qual cosa es tradueix en la «capacitat de diagnosi», «la capacitat de recerca d'informació i recursos», «la capacitat de mobilització de l'acció sinèrgica» i «la capacitat de controlar (avaluar) les tres anteriors».

B. Millora de la competència de la funció docent.

Això suposa:

Fer més competitiva la funció docent per mitjà de programes que millorin la remuneració i la incentivació (cal evitar fugues de professors qualificats).

Impulsar programes que millorin les condicions de treball: espai escolar, jornada laboral, ratios, recursos, etc.

Prestigiar socialment la funció docent per mitjà del treball responsable i continuat dels centres i per l'acció de les administracions.

Millorar la direcció i la gestió escolar.

El lideratge humà, la competència tècnica i la responsabilitat en la gestió, són indispensables perquè l'educació que dispenen les escoles sigui un servei públic qualificat. En aquest sentit, la capacitació dels òrgans directius és fonamental, així com el canvi progressiu de la «cultura escolar» que valori la importància de l'acció directiva.

Introduir hàbits i tècniques d'avaluació sistemàtica en la dinàmica i resultats educatius.

C. Professionalització dels docents i dels càrrecs directius.

Per mitjà de la competència científica i didàctica que s'ha d'impulsar amb la formació inicial, l'exercici professional i la formació permanent vinculada a l'acció professional.

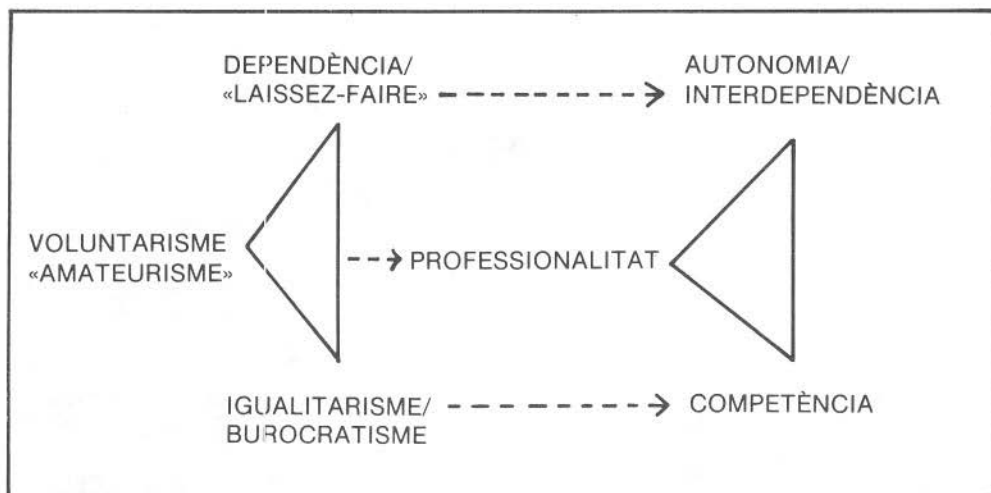
Promoció per mèrits objectius (assumpció de responsabilitats, treballs específics, avaluació excel·lent de la feina quotidiana, etc.).

Adscripció als centres i a les tasques per criteris qualitius.

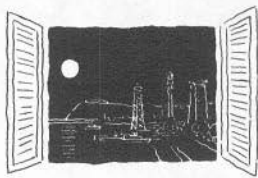
Canvi de centre (trasllat) per criteris qualitius (preparació, habilitats, experiències, etc.).

Avaluació sistemàtica dels processos i dels resultats de les activitats educatives i escolars.

La formació i creixent professionalització dels càrrecs directius. Els centres públics han d'oferir a la societat una trajectòria i una imatge de professionalitat i qualitat mantinguda en el temps. Això només s'aconsegueix mitjançant un equip docent capacitats, ben cohesionat i ben dirigit. En definitiva, la viabilitat de la LODE en els centres públics dependrà en gran part de la consolidació d'un model de direcció eficient i prestigiat que garanteixi la continuïtat i transformació de l'escola en la línia de l'evolució i expectatives socials.



**Jesús Rul i Gargallo**  
Inspector d'Educació  
Barcelona



*Barcelona*  
**AULA  
OBERTA**

**DESCOBRIU BARCELONA MITJANÇANT UN PROGRAMA PEDAGÒGIC  
ADREÇAT A ESCOLARS DE TOT ESPANYA**

Estades de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on ampliar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

Es pot escollir entre els següents itineraris monogràfics:

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

Ajuntament  de Barcelona

Patronat Municipal de Turisme  
Àrea de Joventut i Esports

Per informació:  
"AMBITS". Tels.: 318 92 62  
Horari: 10 a 14 h.

## NOCES DE PLATA A LA GALERA

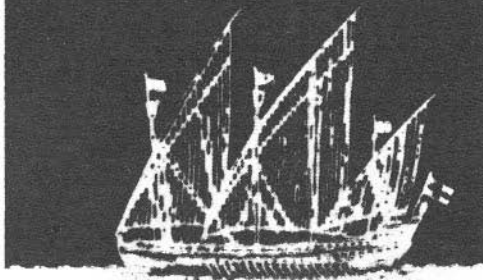
El Nadal de l'any 1963, Andreu Dòria i Dexeus, iniciava amb La Galera una guerra ben peculiar: fundava una editorial dedicada exclusivament a la publicació d'obres infantils i pedagògiques. Ell comandava la nau, però l'assessorament corria a càrrec d'aquells mateixos mestres que formaven els equips de l'escola Talitha. Tots entossudits a trobar la manera de proporcionar als infants llibres de qualitat, tant de coneixements per a suplir la mancança que el llibre de text de l'època imposava, com de lectures adequades a les necessitats de cada edat.

En el primer aspecte, el programa «Lletra per lletra», «A poc a poc» i «Primeres paraules, primeres imatges» ha servit durant anys perquè els infants de les nostres escoles aprenguessin a llegir de manera plaent. Pel que fa a la lectura naixien «La Galera d'or» i «Desplegavela», col·leccions de llibres que intentaven transmetre valors morals i estètics i acabaven amb propostes didàctiques. Llibres amb textos acurats i il·lustracions atractives que feien les delícies dels menuts.

Avui, vint-i-cinc anys després, La Galera compta amb col·leccions que cobreixen totes les edats de lectura dels nois, des de «Parlem», imatges per a les primeres edats, fins a «Cronos», per a adolescents. Passant per «La Xalupa», «Vela Major», «La Gavina», l'entranyable col·lecció «Els Grumets de la Galera» d'autors de casa, completada amb «Els Grumets de mar enllà» d'autors estrangers, la «Biblioteca Folch i Torres», etc., sense oblidar els «Contes populars» ni les «Faules».

De nau de guerra convertida en nau de somnis, amb les bodegues plenes de títols i les veles desplegadas als quatre vents

25<sup>è</sup>  
ANIVERSARI  
1963 - 1988



# La Galera

amb els noms de tants escriptors i il·lustradors, La Galera és un exemple de treball pacient i ben fet.

Enhorabona!

Seminari de Bibliografia Infantil  
de Rosa Sensat

ABRAHAM, Ada, *El enseñante es también una persona*, Gedisa, Barcelona 1986.

Aquest llibre és l'estudi interdisciplinari que, sobre el món i la personalitat dels docents, han dut a terme Ada Abraham i un grup de col·laboradors. Consta, per tant, de diferents articles.

En el seu article, Collette Vallas-Vaslet es pregunta què és el que avui s'espera dels mestres. D'una banda la institució (inspecció, direcció) imposa programes sense tenir-ne en compte la viabilitat. Pel que fa a la societat, els pares cada vegada es desenten més de les seves funcions educatives, que han traspassat als mestres, sense reconèixer-los els drets i poders que aquestes funcions impliquen, i negant-los alhora la consideració de persones notables que havien tingut. Pel que fa al nivell personal, als docents els cal harmonitzar les necessitats del grup-classe amb les seves pròpies exigències professionals i personals.

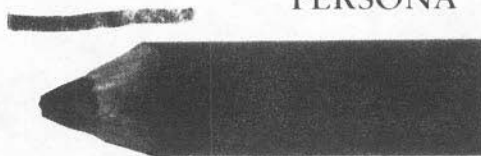
L'ensenyant, poc respectat i valorat, està obligat a treballar en una feina en la qual cada vegada costa més ser creatiu sense risc. No és gens estrany, doncs, que el medi on treballa li resulti massa coactiu. Aquest conjunt de circumstàncies configuren una situació molt frustrant que uns suporten millor que altres. D'aquesta manera podem veure com un principiant il·lusionat en pocs anys pot esdevenir una persona amargada, vocacionalment frustrada i vençuda per la inutilitat dels seus esforços.

Però també es pot donar l'evolució positiva. Aquesta és una activitat en la qual la persona del docent compta més que allò que sap o que els mètodes que empra, en la qual les relacions interpersonals són fonamentals. És per això que, com tot procés d'activació de recursos personals, pot ser una font de creixement i realització personals que doni sentit a una vida.

Per als estudis de personalitat s'han uti-

Ada Abraham y colaboradores

## EL ENSEÑANTE ES TAMBIEN UNA PERSONA



Un inédito enfoque interdisciplinario  
que arroja *nueva* luz sobre  
la condición íntima  
del educador

gedisa  
editores



litzat proves projectives com el test de Rorschach o l'ESPE (Epreuve, situacions, projectives, ensenyants) creat per Ada Abraham. Una altra prova d'aquesta autora: la MISPE (Matriu, interpersonal, simateix, professional, ensenyant) permet que cadascú pugui veure quina idea té de si-mateix com a persona que és i com li agradaria ser, i alhora quina opinió pensa que tenen d'ell els altres (alumnes i autoritats docents).

Aquestes enquestes han demostrat una cosa ja coneguda: que amb el temps l'exercici professional modifica actituds i conductes. Els elevats nivells d'ansietat obliguen els mestres menys experimentats a rigidificar el seu rol, amagant-se en l'autoritarisme i el dogmatisme, o bé adoptant rols ambigus (camarada, germà gran, pare bonhomíós...) que poden fer les seves relacions amb l'alumnat problemàti-

ques. Quan ja es té certa experiència, la comunicació es fa més fàcil i distesa amb augment de la eficàcia del fet pedagògic.

En el capítol sobre les seves vivències, la autora, com a dona ensenyant, es planteja que si arreu del món són moltes més les dones que fan de mestre, aquesta preponderància ha de tenir algun paper en el marc escolar, donades les diferències bio-psico-socials entre l'home i la dona. En treu la conclusió que hi ha una tradició cultural a superar, més que no pas unes condicions anatòmiques, davant el desig de realitzar-se d'una manera no reivindicativa en un món d'homes, per tal d'aplicar a l'ensenyament un estil femení innovador.

El conjunt dels treballs porten a considerar la necessitat d'una «formació dels docents centrada en la persona» que actuaria a dos nivells.

En un primer nivell, pel que fa a la selecció, propugnen excloure les persones amb tares mentals importants.

Un segon nivell, per a mestres en exercici, inclou la realització d'uns seminaris centrats en les relacions interpersonals i uns altres d'evolució personal. En tot aquest procés els mestres poden rebre un suport psicològic que els permeti desdramatitzar els temors i angoixes referents a la seva identitat (representació d'ells mateixos) i al maneig de l'agressivitat.

Es tracta de buscar la manera d'utilitzar, dins el marc imposat per l'autoritat, el seu potencial creador i millorar la seva identitat professional per tal de poder exercir, d'una manera no anàrquica ni reivindicativa, el dret a una certa llibertat en l'ensenyament.

Aquest procés que globalment implica madurar com a persona és una necessitat vital que té el mestre de realitzar-se. Tot allò que acceleri aquest procés és bo per a ell i també per als seus alumnes.

**Miquel Ferrando i Aparisi**

BEN-TOVIM, Atarah; BOYD, Douglas, *Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo*, Ed. Urano, Barcelona 1987.

Sovint, quan hem de decidir, com a pares, o assessorar des de la posició de mestres, sobre quin instrument pot aprendre el nen, només tenim present la preparació musical que tingui i potser l'instrument que a nosaltres més ens agrada, o ens hagués agradat d'aprendre.

Però sabem si li agradarà?... Si les seves condicions físiques i psíquiques l'ajudaran?... ¿La seva mentalitat, personalitat, etc... li proporcionaran sensacions agradables enfrontades a aquell instrument?

Aquest llibre ens pot ajudar. És el fruit d'un programa d'investigació fet al nord d'Anglaterra, que va durar deu anys, amb la finalitat d'assessorar correctament tant pares com mestres en l'elecció de l'instrument adequat a cada nen.

Anna Bach





## ALTRES NOVETATS

- BADIA I MARGARIT, Antoni M. *Sons i fonemes de la llengua catalana*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1988
- BOIXADERA, Rosa; VENTURA, Mariona. *Repertori de recursos per a la globalització*. Vic: EUMO, 1988 (Didàctica; 12)  
 Extracte de l'índex:  
 Celebració de Festes Populars; El desenvolupament d'un centre d'interès; Model de globalització: utilització d'un poema com a punt de partida per dur a terme la programació de diverses àrees: Poemes, Endevinalles, Refranys, Embarbussaments. Començaments i acabaments de contes, Cançons.
- CAIVANO, Fabricio. *El sacapuntas: inventario inútil de despropósitos, impertinencias, utopías y mitos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 1988 (Comunidad escolar, 1)  
 Recull d'articles publicats setmanalment a la secció «Sacapuntas» de la revista «Comunidad escolar».
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA. INSTITUTO DE LA MUJER. *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1988 (Serie estudios, 18)  
 Extracte de l'índex:  
 El nivel educativo de la población femenina adulta; Perspectiva histórica: la enseñanza antes de 1970; Educación preescolar; Educación General Básica; Educación especial; Educación permanente de adultos/as; Enseñanzas Medias; enseñanza Universitaria.
- GUILLAMET, Jaume. *Conocer la prensa: introducción a su uso en la escuela*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988 (Medios de comunicación en la enseñanza)  
 Extracte de l'índex:  
 La prensa escrita: Los periodistas, Las empresas periodísticas, La prensa y sus niveles de lectura; Prensa en la escuela y prensa de la escuela: Ejercicios teóricos y prácticos; Bibliografía.
- Las Matemáticas sí cuentan: informe de la Comisión de Investigación sobre la enseñanza de las matemáticas en las escuelas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirecc. Gral. de perfeccionamiento del profesorado, 1985 (Estudios de educación, 20)
- Modelos masculino femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1987 (Serie estudios, 14)  
 Extracte de l'índex:  
 Objetivo y metodología: Muestras de los manuales analizados, Elección de las áreas de estudio; Área de lenguaje; Área de ciencias sociales...; Resumen global de los textos de EGB.
- Quaderns de didàctica de la llengua*. Vic: EUMO, 1988
- 1: Diccionari invers: llista inversa de les entrades del «Primer Diccionari».
  - 2: Proposta de classificació dels errors d'ortografia.
  - 3: El gran joc del personatge col·lectiu: un procediment didàctic globalitzador per a l'adquisició d'una segona llengua per immersió a parvulari.
  - 4: Models d'exercicis per a treballar amb diccionari.
- RODA SALINAS, Fernando Jesús; BELTRÁN DE TENA, Rosario. *Información y comunicación: los medios y su aplicación di-*

*dáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988 (Medios de comunicación en la enseñanza)

Extracte de l'índex:

Naturaleza de la comunicación humana; El estudio de la comunicación; el proceso comunicativo según cada perspectiva teórica: Perspectiva mecanicista, internacional...; Medios de comunicación de masas; Principales medios de comunicación de masas: Publicidad, Prensa, Cine, Radio, Televisión; Los objetivos del estudio de la comunicación en el aula; Actividades didácticas sobre procesos y medios de comunicación.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis. *El comic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, 1988 (Medios de comunicación en la enseñanza)

Extracte de l'índex:

El tebeo y sus componentes: Las características del tebeo, Análisis de los componentes del tebeo, Análisis del mensaje del tebeo; El tebeo en el aula: Los objetivos del uso del tebeo en la enseñanza, Actividades didácticas a partir de tebeos; Bibliografía básica comentada.

TONUCCI, Francesco. *Els materials*. Vic: EUMO, 1988 (Didáctica, 13)

Extracte de l'índex:

Els materials a l'escola: El fang, El color, La fusta, Fitxes.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoi: Marfil, 1988 (Didáctica y pedagogía)

Extracte de l'índex:

Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesional; Métodos de investigación y hallazgos de investigación; Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado.

WALLON, Henri. *De l'acte al pensament*. Vic: EUMO, 1988 (Textos pedagògics, 15)

ZABALA, Miquel; GILI, Josep M<sup>a</sup>. *La zona ció litoral*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Servei del Medi Ambient, 1987 (Temes de treball, 4)

Extracte de l'índex:

Informació bàsica; Descripció de la zona d'estudi; Relació d'espècies vegetals de la zona; Organismes de les diferents comunitats de la platja de les coves; Sugeriments per aprofitar millor la visita.

**Biblioteca Rosa Sensat**  
Setembre 1988

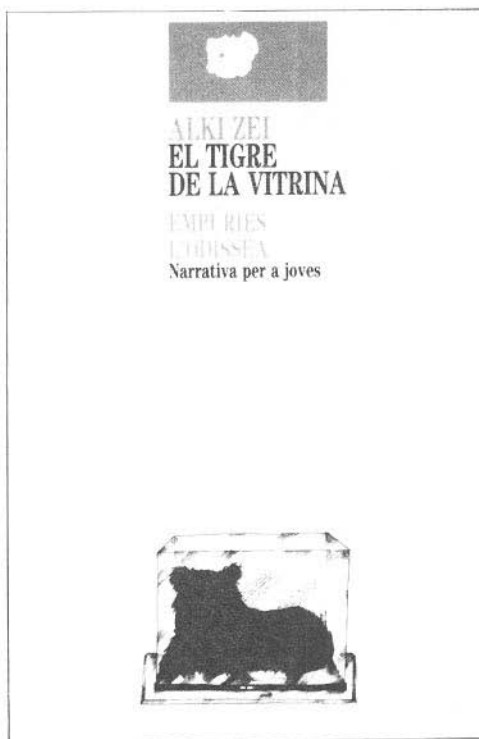
ZEI, Alki. *El tigre de la vitrina*. Barcelona: Empúries, 1988 (L'Odissea)

Publicada a Grècia l'any 1966, l'acció transcorre durant el 1936, quan el general Ionis Metaxàs instaurà una dictadura i es va fer nomenar cap de govern vitalici. La seva actuació a l'interior del país es distingí per les brutals repressions dirigides especialment contra els intel·lectuals i els polítics dissidents.

És en aquest marc que la Melissa, Mèlia per als amics, veu com el seu petit món es capgira. Observadora de mena, als seus 7 anys, va descobrir diverses formes d'injustícia i s'interroga sobre qüestions que, en principi, l'adult d'ora per entès que un nen d'aquesta edat passaria per alt. La Mèlia comença a preguntar-se per què les coses que ella i la seva germana Mirtó troben velles i gairebé fetes malbé resulten tan atractives per a l'Artemis, la nena òrfena de les barraques...; què passa a casa que les discussions sobre política fan que darrerament tothom es baralli i acabi trasbalsat?... Per què el pare té tanta por de perdre la feina d'ençà del canvi de govern?... Per què les fan anar a aquella escola tan injusta i repressiva?... Per què l'Alexis i els seus pares viuen amb tanta pobresa?... Per què es cremen els llibres a la plaça?...

Jacqueline Held en *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona: Paidós, 1981, parla de la impossibilitat d'educar els nens en un món protegit com en una mena de bombolla cuirassada contra les filtracions exteriors. El nen sent a casa i al carrer converses de tota mena, rep múltiples influències i es capaç, des de ben jove, d'interessar-se per problemes polítics i socials, encara que la seva imaginació els transformi en jocs.

És en aquest sentit que l'Alki transmet en la novel·la el pensament i els sentiments dels nens grecs en el moment d'instaurar-se la dictadura al país.



Però l'obra no cau en l'error de presentar només un món tràgic i situacions sense sortida, sinó que està escrita en clau d'humor i les situacions iròniques, en alguns moments fins i tot ridícules, en què es troben els personatges, fan pensar en les de la vida de cada dia i de tothom, barreja de dolor i humor. La Mèlia i la Mirtó se senten ALE-MQO (contentes) o bé TRI-MO (tristes) segons que els vagi el dia, i s'ho fan saber abans d'anar-se'n a dormir. I quan la Mèlia se sent molt tri-mo o molt avorrida, voldria posseir les ales d'Ícar i poder volar, reaccionant així com molts adults quan volen fugir d'una situació difícil o quan els comença a envair el tedi de la quotidianitat. O després de sentir una conversa dels grans i d'observar-

los sense que ningú no se n'adoni, les dues germanes inventen un renom per a la persona que els ha semblat més divertida, ridícula o simplement més «dolenta», com el de senyor Amstrandam Pikipikiram, per anomenar secretament el cònsol d'Hongria.

Són moments entranyables els passats amb l'avi, que sap explicar mites i passa llargues estones tancat al seu despatx amb els «antics», dels quals després de la cremada de llibres a la plaça queden només els forats buits a les prestatgeries. La figura de l'avi és un fort contrapès per a les nenes, sobretot per a la Mèlia. L'avi que, com ella marteixa, no accepta l'arbitrària situació política i social. L'avi que es refugia en els clàssics per fugir del moment present, igual que la Mèlia busca aixopluc en la fantasia: el tigre tancat a la vitrina de la sala gran, amb un ull de

cada color, li serveix per a imaginar-se històries meravelloses.

La narradora, La Melissa, de 7 anys, amb la intel·ligència lògica pròpia dels nens, ens fa endinsar en el seu món i en el dels adults que l'envolten amb un to amè, senzill, molt sensible i humà. Tenim la impressió d'estar al davant d'una gran obra de la literatura infantil, en la qual l'autor ha combinat elements de la vida real, fantasia i humor amb una gran dosi d'ironia, i amb la perspectiva de la distància que ensenya a jutjar i a no resignar-se. En definitiva, una obra per passar-ho bé amb la lectura i per reflexionar profundament. La traducció, molt ben feta, ajuda a gaudir d'aquesta interessant lectura, que potser no seria aconsellable recomanar abans del 13 anys.

Anna Gasol

## EDICIONS DE LA MAGRANA

ISAAC ASIMOV  
*La fi de la eternitat*  
(L'Esparver, 65)

RAFIK SCHAMI  
*Una mà plena d'estels*  
(L'Esparver, 66)

ANNA-GRETA WINBERG  
*Au, no siguis criatura!*  
(L'Esparver, 67)

CHRISTIAN BRUEL,  
ANNE BOZELLE  
*Pessigolles*  
(L'Esparver Il·lustrat, 4)

A. A. MILNE  
*Winnie el Pu*  
*Il·lustracions d'E. H. SHEPARD*  
(El Petit Esparver, 30)

MAITE CARRANZA  
*Prohibit ploure els dissabtes*  
*Il·lustracions de CONSOL S. MARQUILLES*  
(El Petit Esparver, 31)

VITTORIO SILVESTRINI  
*Un general petit, petit*  
*Il·lustracions de JOMA*  
(El Petit Esparver, 32)

DIVERSOS AUTORS  
*Lectures de COU 1988-1989, I*  
(L'Esparver / Llegir, 7)

## LLIBRES QUE PLANTEGEN ACTITUDS PERSONALS INNOVADORES

Actituds personals innovadores d'uns personatges que surten dels esquemes tradicionals i introdueixen nous valors en la literatura infantil i juvenil: noies amb força moral que s'enfronten a una situació adversa sense l'ajut del noi; nois que accepten la normalitat d'ésser comandats per una noia; homes que ocupen el lloc de mestressa de casa amb el propòsit de facilitar la feina fora de casa de la dona; amics que comparteixen unes mateixes experiències i idees; famílies que es reparteixen a parts iguals les feines de la llar, etc...

Aquesta temàtica comença a introduir-se, cap a l'any 1976, amb les traduccions de llibres infantils en els quals trobem figures femenines i masculines que responen a comportaments diferents dels rols que tradicionalment se'ls destinaven. Així la col·lecció «A favor de las niñas»\* publicada per l'Editorial Lumen, presenta unes figures femenines intel·ligents, actives, dignes, capaces d'utilitzar els seus propis recursos i de triar la seva manera de viure.

L'any 1980 la traducció, també per Lumen, de l'obra de Christian Bruel *Clara, la niña que tenia sombra de chico*,\* suggeria un missatge social de caire diferent pel que fa a l'educació nen/nena i al rol determinant d'aquesta.

El 1982 l'Editorial Miñón publicava *Oliver Button es un nena*,\* de Tomie de Pao-

la. Aquesta vegada un nen era el protagonista «dissemblant», el qual, en contra de l'opinió generalitzada, decidia prendre classes de dansa.

Amb aquests llibres que encetaven la proposta de models diferents i amb els que presentem en aquesta llista voldríem imaginar un nou tipus d'infant i d'adult per a formar la societat del futur.\*\*

### *Llibres que plantegen actituds personals innovadores*

AIKEN, J. *Ponle bridas al viento*. Madrid: SM, 1986 (Gran angular)

Un noi sobreviu a una sèrie d'aventures, alhora que ajuda un altre noi, que resulta ser una noia. (A partir de 14 anys)

АЙМАТОВ, Т. *Yamila*. Salamanca: Lóguez, 1981 (La Joven colección)

La felicitat es pot trobar en una segona relació. (A partir de 13 anys)

ALCANTARA SGARB, R. *Kalyndi*. Barcelona: Hyma, 1983 (Bagul de contes)

Al·legoria del fer-se dona. (A partir de 10 anys)

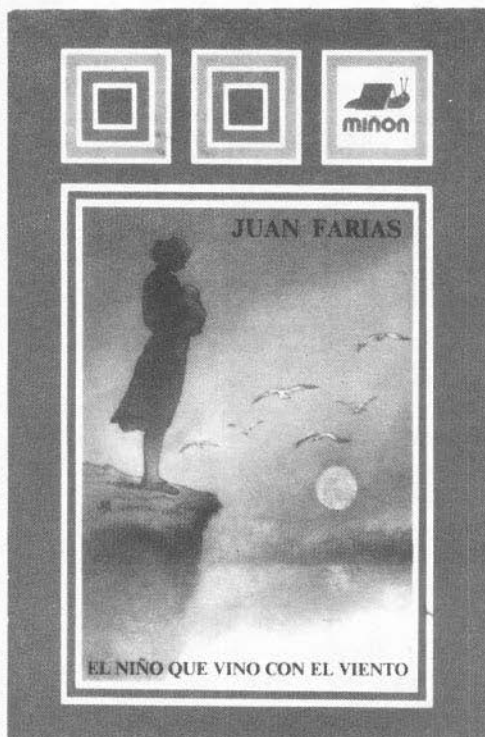
BARBAL FARRÉ, M. *Pedra de tartera*. Barcelona: Laia, 1985 (El Nus)

Una dona que envelleix a ciutat reflexiona sobre la seva vida en un poblet de muntanya. (A partir de 15 anys)

BARKHOUSE, J. *La bruixa de Port Lajoie*.

\* Aquests llibres són molt difícils de trobar. Alguns de la col·lecció «A favor de las niñas» es poden aconseguir si la llibreria els demana a l'editorial.

\*\* Comentem només l'aspecte que es relaciona amb el tema.



Barcelona: Pirene, 1987 (Aran)  
Llegenda canadenca que mostra com l'enveja pot destruir una dona. (A partir de 15 anys)

BAUMANN, K. *¡Sécame los platos!* Madrid: Altea, 1982 (Altea benjamín)

Un pare juga al joc dels disbarats per tal de convèncer el seu fill perquè l'ajudi a rentar els plats. (A partir de 8 anys)

BOSSE, M. J. *La banda de la barracuda.* Madrid: Alfaguara, 1987 (Juvenil Alfaguara)

Es pot acceptar la relació amb un noi per compassió? (A partir de 15 anys)

BREEN, E. *També et pots morir a la primavera.* Barcelona: La Galera, 1983 (Cronos)

Quan la mare coneix la proximitat de la seva mort, prepara els que l'envolten. (A partir dels 15 anys)

CABALLERO, F. *La nena dels tres marits.* Barcelona: La Galera, 1983 (La Xalupa)  
Conte popular en el qual l'heroïna no pot prescindir de cap dels seus tres herois. (A partir de 8 anys)

CANELA GARAYOA, M. *Lluna de tardor.* Barcelona: La Magrana, 1982 (L'Esparver)  
Cinc històries, plenes de melangia, sobre noies del passat i del present. (A partir de 13 anys)

CELA I OLLÉ, J. *Una troballa sorprenent.* Barcelona: La Galera, 1988 (Els Grumets de La Galera)

CLEARY, B. *Querido Sr. Henshaw.* Madrid: Espasa-Calpe, 1986 (Austral juvenil)  
Per molt que la mare estimi el pare, no pot passar-se tota la vida esperant-lo. El noi acaba per entendre el punt de vista de la mare. (A partir de 12 anys)

CLEAVER, V.; CLEAVER, B. *Donde florecen los lirios.* Madrid: Alfaguara, 1985 (Juvenil Alfaguara)

Mary Call tira endavant la família, després de la mort del pare, gràcies a la seva tenacitat i bon humor. (A partir de 13 anys)

COMPANY, M. *El germà gran.* Barcelona: La Galera, 1985 (Els Grumets de La Galera)  
Dos germans, un nen i una nena, es rebel·len contra el domini de la mare. (A partir de 10 anys)

CUTLER, I. *El desayuno de Tomás.* Madrid: Altea, 1982 (Altea benjamín)

Una mare imaginativa i esportiva engresca el seu noi a aixecar-se del llit. (A partir de 8 anys)

DAHL, R. *Les bruixes.* Barcelona: Empúries, 1986 (L'Odissea: narrativa per a joves)

DAHL, R. *Las brujas.* Madrid: Alfaguara, 1985 (Juvenil Alfaguara)

Una àvia que es fa estimar, en contrast amb les dones bruixes que odien els nens. (A partir d'11 anys)

FARIAS, J. *El niño que vino con el viento.* Valladolid: Miñón, 1986 (Las Campanas)

La maternitat adormida floreja quan una

PIRENI

## CARA I CREU

Susie Morgenstern  
i Aliyah Morgenstern



dona troba un nadó abandonat. (A partir de 13 anys)

GALICIA, M. *PH1A Copèrnic*. Barcelona: Laia, 1984 (El Nus)

GEORGE, J. C. *Julie y los lobos*. Madrid: Alfaguara, 1980 (Juvenil Alfaguara)

Una noia esquimal sobreviu al desert àrtic, mentre busca el seu pare, gràcies a la seva tenacitat. (A partir de 13 anys)

GRIPE, M. *El papa de nit*. Barcelona: Joventut, 1986

GRIPE, M. *El papá de noche*. Barcelona: Joventut, 1974 (Joventut)

Quan una nena necessita un «cangur», ningú més bo que un estudiant amb un mussol. (A partir d'11 anys)

HANSEN, T. *La casa de la llanura escarlata*. Madrid: Alfaguara, 1986 (Juvenil Alfaguara)

Dos éssers assexuats conviuen fins a la

mort al mig de la plana. (A partir de 12 anys)

HARTLING, P. *La abuela*. Madrid: Alfaguara, 1978 (Juvenil Alfaguara)

HARTLING, P. *La iaia*. Barcelona: La Magrana, 1983 (L'Esparver)

Una àvia es veu obligada a ocupar-se del seu nét, a causa de la mort dels pares del noi. La història és explicada per tots dos. (A partir de 12 anys)

JANER MANILA, G. *Com si els dits m'haguessin tornat cuques de llum*. Barcelona: Public. de l'Abadia de Montserrat, 1986 (Club de butxaca)

És possible narrar poèticament el final d'un embaràs, tot treballant d'ascensorista en uns grans magatzems? (A partir de 14 anys)

KEISER, H. *La llamada del muecín*. Madrid: SM, 1987 (Gran angular)

Una dona europea que, malgrat estar enamorada, no pot adaptar-se a una civilització aràbiga. (A partir de 15 anys)

KORSCHUNOW, I. *El guinetó sense mare*. Barcelona: Aliorna, 1987 (Baobab)

KORSCHUNOW, I. *El zorrillo huérfano*. Barcelona: Aliorna, 1987

La guineu no sap destriar el guinetó orfe a l'hora de mostrar-lo a la veïna. Tanmateix l'olor és la dels seus fillets. (A partir dels 8 anys)

KURTZ, C. *Veva*. Barcelona: Noguer, 1981 (Cuatro vientos)

L'àvia té de qui refiar-se: la seva néta de nou mesos! (A partir de 12 anys)

LARREULA, E. *Marduix*. Barcelona: Argos Vergara, 1983 (Els Llibres de la gata)

Una dona diferent, és bruixa, troba el seu lloc dins la societat. (A partir de 10 anys)

LINDGREN, A. *Pippi Calcesllargues*. Barcelona: Joventut, 1982

La Pippi és lliure, imaginativa, forta, viu sola i és totalment independent. (A partir d'11 anys)

LINDGREN, A. *Ronja, la filla del bandoler*. Barcelona: Joventut, 1985

LINDGREN, A. *Ronja, la hija del bandolero*.

14 Irina Korschunow/Reinhard Michl

EL GUINETÓ  
SENSE MARE

A  
ALIORNA

Barcelona: Juventud, 1984

En un castell de lladres, una noia s'enfronta al capítost, el seu pare, i a les pròpies pors. (A partir de 12 anys)

LOWRY, M. *Anastasia Krupnik*. Barcelona: Aliorna, 1987 (Aliorna jove)

Una noia amb sentit de l'humor i uns pares que també en tenen. (A partir de 13 anys)

MAHY, M. *Mermelada de ciruelas*. Madrid: Altea benjamín

Quan el pare assumeix les tasques de la casa. (A partir de 8 anys)

MAHY, M. *El secuestro de la bibliotecaria*. Madrid: Altea, 1983 (Altea mascota)

MAHY, M. *El segrest de la bibliotecaria*. Barcelona: La Magrana, 1985 (El Petit esparver)

Una bibliotecària ordenada que fins i tot classifica els lladres. (A partir de 9 anys)

MORGENSTERN, S., MORGENSTERN, A. *Cara i creu*. Barcelona: Pirene, 1987 (Aran)

Una mare comenta a la seva filla com són les seves relacions amb el marit. Al mateix temps coneixem el que la noia en pensa, dels seus pares. (A partir de 15 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Gretchen se preocupa*. Madrid: Alfaguara, 1986 (Juvenil Alfaguara)

Acceptada la separació dels pares, no s'acaben les preocupacions per als diferents membres de la família. (A partir de 14 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Una historia familiar*. Madrid: Alfaguara, 1985 (Juvenil Alfaguara)

Viure la separació dels pares no vol dir entendre-la. (A partir de 14 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara, 1979 (Juvenil Alfaguara)

Quan el noi «en conserva» sap què cal fer i educa la mare. (A partir de 12 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Olfí y el Edipo*. Madrid: Alfaguara, 1987 (Juvenil Alfaguara)

Un noi, criat per set dones, salva una noia de la incomprensió dels pares, ahora que descobreix el seu pare. (A partir de 14 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Rosalinde tiene ideas en la cabeza*. Madrid: Alfaguara, 1983 (Juvenil Alfaguara)

Rosalinde pensa en tot el que li agradaria fer: comandar un vaixell, pilotar un reactor o una nau espacial, construir ponts o bé jugar en un equip de futbol. (A partir d'11 anys)

NÖSTLINGER, Ch. *Uno*. Madrid: Alfaguara, 1985 (Juvenil Alfaguara)

Un captaire que no viu mai en un mateix lloc, coneix una dona que sap estimar-lo i esperar-lo, respectant la seva llibertat. (A partir d'11 anys)

NUNES, L. B. *El bolso amarillo*. Madrid: Espasa-Calpe, 1981 (Austral Juvenil)



NUNES, L. B. *La bossa groga*. Barcelona: Joventut, 1986.

L'autora brasilenya és fa veure, convertits en galls i gallines, els homes i les dones del seu país. (A partir d'11 anys)

NUNES, L. B. *Los compañeros*. Barcelona: Juventud, 1984

NUNES, L. B. *Els companys*. Barcelona: Joventut, 1985

Els companys són gossos que busquen viure en llibertat. Representen els rols masculí i femení. (A partir de 10 anys)

OBIOLS, M. *El tigre de Mary Plexiglás*. Barcelona: Laia, 1987 (El Nus)

Diari personalíssim d'una noia de 15 anys que empra el llenguatge propi de les noies i nois dels vuitanta. (A partir de 15 anys)

PLUDRA, B. *El cor del pirata*. Barcelona: La Galera, 1986 (Els Grumets de mar enllà)

La nena que voldria el pare a casa, i que quan el coneix... (A partir de 12 anys)

PRESSLER, M. *Chocolate amargo*. Madrid: Alfaguara, 1984 (Juvenil Alfaguara)

Una adolescent tímida i grassona descobreix la relació amb els nois. (A partir de 13 anys)

RODARI, G. *Atalanta*. Barcelona: La Galera, 1982 (Els Grumets de mar enllà)

Una heroïna grega competeix amb els herois. (A partir de 12 anys)

WADDELL, M. *Una princesa d'empenta*. Barcelona: Barcanova, 1987 (Miranius)

WADDELL, M. *La princesa peleona*. Madrid: Anaya, 1987 (Fácil de leer)

No calia que li triessin cap noi; se'l sabia triar ella. (A partir de 8 anys)

WINBERG, A. G. *Quan un toca el dos*. Barcelona: La Magrana, 1981 (L'Esparver)

La separació dels pares es viu com un fet terrible; però no destorba a una noia de 15 anys de descobrir la relació amb un noi. (A partir de 13 anys)

WRIGHTSON, P. *El escalofrío*. Madrid: Alfaguara, 1985 (Juvenil Alfaguara)

Una dona gran se'n va a viure sola a una casa de camp. S'enfronta a les pors, de dins i de fora, que l'envolten. (A partir de 15 anys)

YEOMAN, J. *La rebelión de las lavanderas*. Madrid: Altea, 1981 (Altea benjamín)

Sí, les dones decideixen que d'ara endavant només rentaran la roba d'aquells llenyataires tan forts. (A partir de 9 anys)

**Assumpció Lissón**

**Anna Gasol**

del Seminari de Bib. Inf. i Juv.  
de l'Ass. de M. R. S.

## MONUMENT NACIONAL

He fet tard. Aquell tros de carrer ja no existeix. Les cases i les botigues han anat caient una darrera l'altra devorades per la boca mecànica d'una sorollosa maquinota.

Jo volia salvar una botiga. Volia que la declarassin «monument nacional». Ja tenia els fulls de paper comprats per recollir les signatures dels veïns i dels amics i fer-les arribar a l'Ajuntament.

Però he fet tard. El progrés, en forma de màquina destructora, ha corregut més que jo.

Estimades i estimats, us preguntareu els motius pels quals jo volia impedir la caiguda de la grangeta.

Ara mateix us en faig cinc cèntims.

Era una grangeta de tota la vida, d'aquelles que venen llet, ous, llepolies —ara en diuen «chuches»... I el diumenge panets tous i calentons i coca ensucrada. Però jo la volia salvar perquè feien les sumes amb paper i llapis, com a l'escola.

Els nens i nenes d'avui dia no veuen enlloc fer sumes com els ensenyem a l'escola. A tot arreu tothom ho fa amb màquines ben diverses i ben curioses.

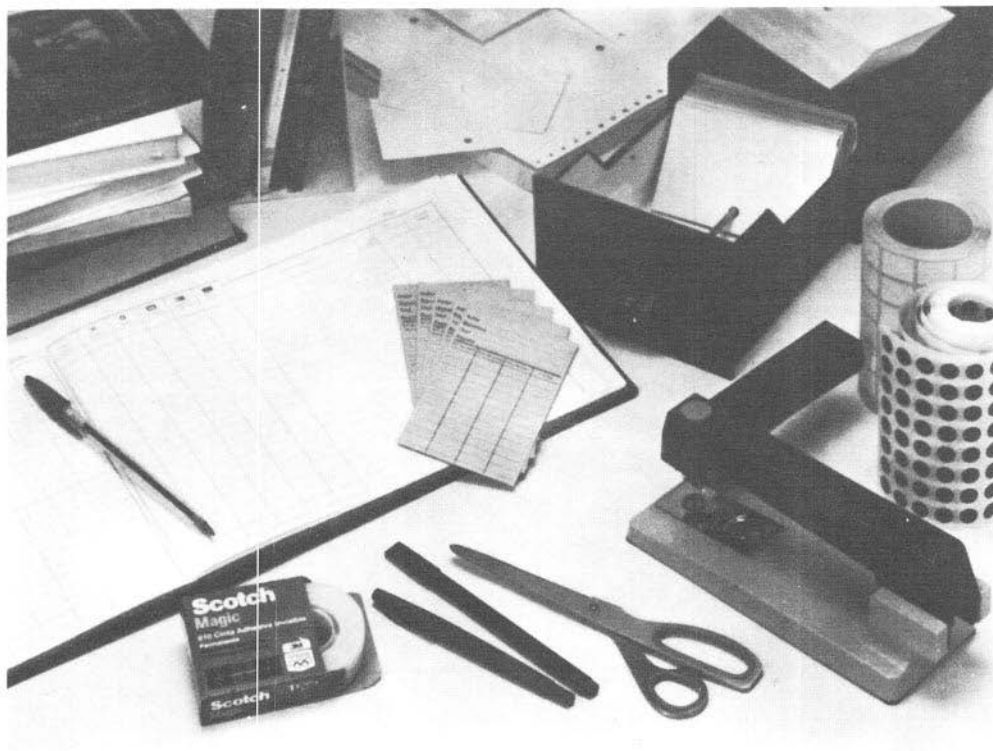
La dependenta toca uns botons, apareixen els numerets i suma feta. Les màquines encara no tenen cabuda a la classe i nosaltres fem que els nens i nenes posin un sumand sota de l'altre i facin l'operació. Però la vida va per altres camins.

Jo pretenia fer sortides per visitar aquesta grangeta. Així els nostres alumnes podrien veure que hi ha gent que suma com a l'escola. Però he fet tard.

Quina llàstima!

**Mireia Puig**

**ABACUS** disposa de material per catalogar els  
vostres llibres i organitzar la vostra biblioteca.



Fitxers, fitxes, llibres registre, etiquetes, etc.



**Servei urgent d'encàrrec de llibres, a tots els establiments.**

**Servei exclusiu per als socis.**

Si no ho ets,

*fes-te'n!*

**ABACUS**<sup>®</sup>  
servei a l'ensenyament

# XERRAMECA DE XERRAIRES

La nova col·lecció  
d'Editorial Onda

Té per objecte  
donar a conèixer  
el ric patrimoni  
de la rondallista



**Editorial Onda**  
**Passeig de Gràcia, 120**  
**08008 Barcelona**

En cada exemplar  
un conte  
i material complementari  
extret del folklore,  
de la poesia, i  
també jocs  
i entreteniments  
que es poden fer  
a casa o a l'escola.