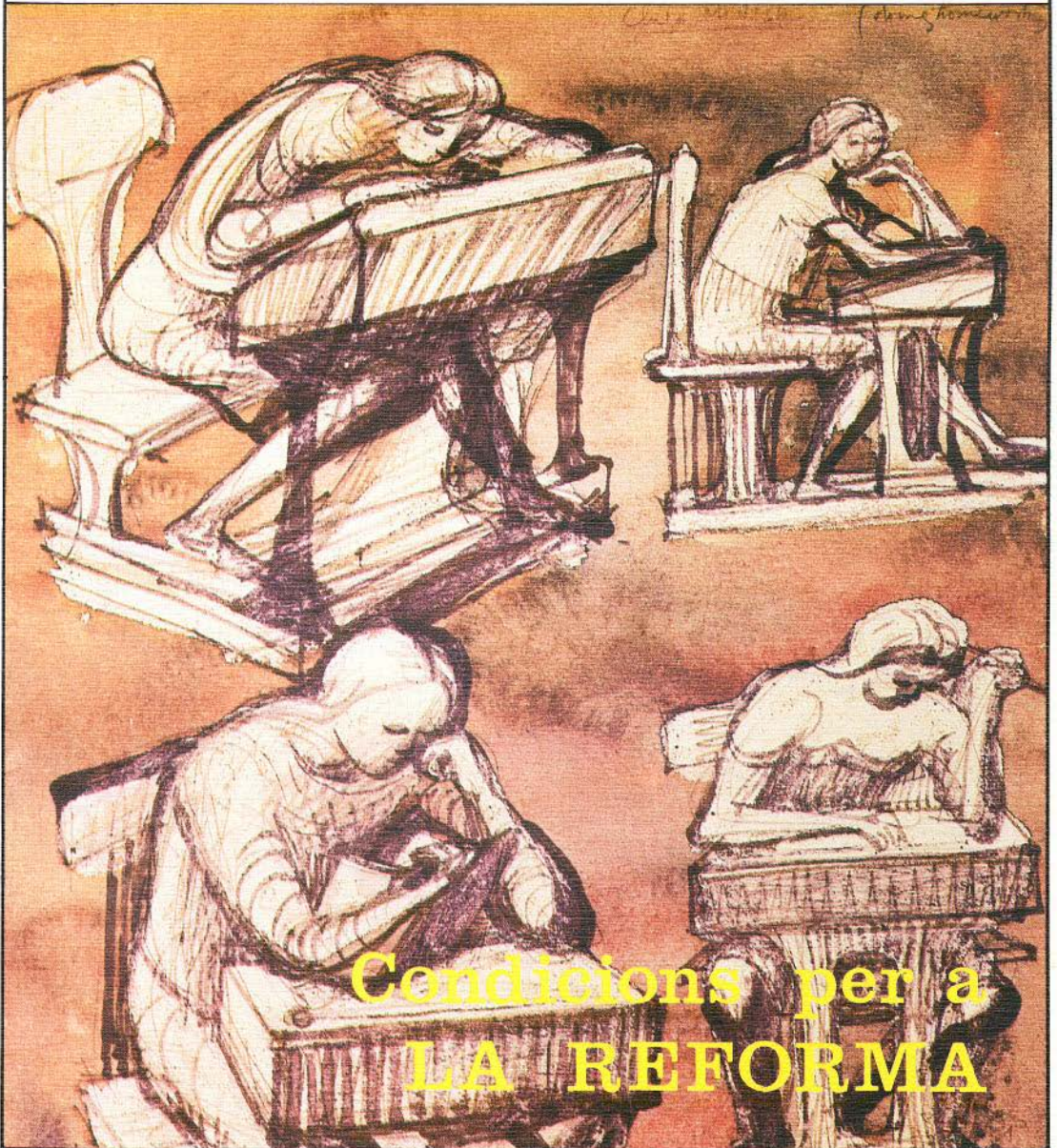


PERSPECTIVA ESCOLAR 148

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1990



Condicions per a
LA REFORMA

ÍNDEX

<i>Per la Pau</i>	1
CONDICIONS PER A LA REFORMA	
1. <i>Presentació</i>	2
2. <i>Els eixos de la reforma en la seva dimensió qualitativa,</i> per Cèsar Coll	3
3. <i>La reforma, ¿ens portarà la nova escola pública?</i> , per Joan Domènech	5
4. <i>El desplegament curricular en la reforma</i> , per Luis del Carmen	9
5. <i>Del projecte educatiu a la màgia curricular</i> , per Emili Muñoz	13
6. <i>Reforma del sistema educatiu i formació inicial i permanent del professorat</i> , per Pere Darder	17
7. <i>Formació inicial, formació permanent</i> , per Teresa Serra i Carol	24
8. <i>El model de centre. Organització i funcionament,</i> per Joan Mestres	27
9. <i>«La Reforma». Model de Centre. Organització,</i> per Carles-Miquel Fauró i Sánchez	30
10. <i>La relació escola-demandes socials</i> , per Josep M. Masjuan i Codina	33
11. <i>Una primera reflexió al voltant de les demandes socials,</i> per Carme Tolosana	37
12. <i>Declaració sobre la reforma del sistema educatiu</i>	40
13. <i>Bibliografia sobre la reforma</i>	47
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Naturals: experiència de globalització</i> , per Montserrat Bundó i Nin	54
<i>Escriure pensant. Experiència a 3r. d'EGB</i> , per Teresa Hermoso Villalba	57
Sortides	
<i>Visita a la 8a. Setmana del Llibre en Català</i> , per Maria D. Gili Martínez	63
Bibliografia	
<i>Novetats, Biblioteca Rosa Sensat</i>	67

PERSPECTIVA ESCOLAR 148



Perspectiva Escolar

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

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

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.100 ptes. - P.V.P. 500 ptes.

PER LA PAU

Quan mestres i educadors ens trobem davant d'un conflicte com el que vivim des de les darreries d'aquest estiu, és a dir el que s'anomena en els mitjans de comunicació «crisi del golf», es fa realitat l'expressió que vivim en un planeta petit, perquè tothom s'hi veu implicat, molt o poc. Davant d'aquest fet el més fàcil seria tenir, de cara a les qüestions que ben segur ens plantejaran els alumnes, l'opinió majoritària de la societat on vivim, en aquest cas de la majoria de països del dit món occidental, que tendeix a reduir el conflicte a un enfrontament entre bons i dolents; però immediatament, si ens situem en posicions ètiques i de justícia social i històrica, és a dir en actituds no partidistes o conjunturals, hem d'anar més enllà del pur maniqueisme.

Estem d'acord en el fet que ens trobem davant d'un cas de violació per part de l'Irak de Saddam Husayn dels principis del Dret Internacional, a la qual s'ha donat una resposta per part de les institucions encarregades de fer respectar aquests principis. Bé és veritat que en altres ocasions no s'ha fet res per fer complir les resolucions d'organismes internacionals, probablement perquè no hi havia tants interessos econòmics en joc.

L'altra qüestió és analitzar si no hi ha cap més eina que la força de les armes i en *darrer terme* de la guerra, que en aquest cas tots coincideixen —«bons i dolents»— a dir que seria catatròfica, quasi apocalíptica, a causa de les armes presents en el conflicte, que inclouen les nuclears.

Dit això, ens voldríem fer ressó i solidaritzar-nos amb les reflexions de l'Oficina Internacional de la Pau, col·laboradora de la UNESCO, formada per moviments i associacions pacifistes no governamentals de tot el món, reunida a París el passat 14 de setembre i a la qual va assistir Justícia i Pau de Barcelona, que, recordant els noms de Copèrnic i Galileu, demana una revolució en les nostres mentalitats i en la nostra visió del món per descobrir que estem en un sol planeta i que les armes ens amenacen a tots.

Avui dia, per tant, un nou ordre mundial és una exigència, una veritat que acabarà per imposar-se. De la mateixa manera que nosaltres vivim en un mateix sol i petit planeta.

I si pensem en els infants, en tota mena d'éssers innocents, i en la naturalesa i en les conseqüències d'una guerra d'aquest tipus, encara ens fa ser més radicals a l'hora de declarar-nos per la pau i la justícia, quasi d'una manera gandhiana, fins al propi sacrifici, perquè en aquest conflicte hi podríem aplicar aquella màxima evangèlica: qui estigui lliure de pecat que tiri la primera pedra.



PRESENTACIÓ

Aquest monogràfic recull en part el treball dut a terme pels participants al Tema General de l'Escola d'Estiu d'enguany sobre la Reforma del Sistema Educatiu.

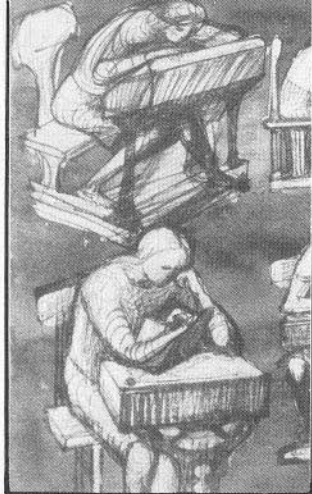
Com es deia al Programa de l'Escola d'Estiu, «els canvis educatius, científics, econòmics, polítics i de formes de vida de la nostra societat i el compromís amb els Estats de la CE exigien una revisió del sistema per tal d'introduir els ajustaments i millores adequats». «Com a professionals directament implicats en la tasca educativa, la qüestió ens afecta profundament i es fa imprescindible de dedicar-hi una atenció preferent» i per això ens cal disposar d'una informació acurada, que ens permeti una valoració reflexiva i aprofundida i, a partir d'això, formular els nostres punts de vista i concretar les condicions imprescindibles per tirar endavant la reforma amb possibilitats d'èxit.

La reflexió duta a terme durant l'Escola d'Estiu es va centrar en cinc temes: qualitat d'ense-

nyament, desplegament curricular, formació inicial i permanent, model de centre i relació escola-demands socials. El tractament de cada un d'aquests temes constava d'una exposició d'un conferenciant expert, la intervenció d'un representant dels Moviments de Renovació Pedagògica que plantejava qüestions des de l'escola, i el debat i el treball en grup després de cada sessió. Amb totes aquestes aportacions es va redactar un primer esborrany de declaració sobre la reforma.

Sobre la base d'aquest treball, «Perspectiva Escolar» va demanar a cada un dels experts i dels representants dels moviments que escrivissin un article que recollís les línies bàsiques de les seves intervencions a l'Escola d'Estiu. És el que publiquem en aquest número, acompanyat de la Declaració sobre la reforma, juntament amb una extensa bibliografia sobre el tema.

Tot plegat constitueix una bona documentació sobre el tema de la reforma, que esperem que serà útil al mestre.



ELS EIXOS DE LA REFORMA EN LA SEVA DIMENSIÓ QUALITATIVA

3

Cèsar Coll

L'experiència dels intents reformistes en educació que s'han succeït de manera gairebé ininterrompuda des dels anys seixanta als països del nostre entorn —incloent-hi l'experiència de la reforma educativa impulsada a l'Estat espanyol per la Llei General d'Educació de 1970— ha permès constatar les limitacions intrínseques de les reformes estructurals dels sistemes educatius per donar una resposta satisfactòria als problemes de fons. Més concretament, s'ha pogut constatar la dificultat de les reformes escomeses per transformar en profunditat les pràctiques pedagògiques reals als centres i a les aules, i per aconseguir la participació en els processos de canvi dels actors principals del procés d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, dels professors i dels alumnes.

La presa de consciència d'aquest fet és sense dubte a l'origen d'alguns dels plantejaments més interessants i més nous del procés de reforma de l'ensenyament que s'han anat gestant a Catalunya i a la resta de l'Estat des de 1983 aproximadament i que han estat parcialment contemplats al Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu i a les propostes de disseny curricular base formulades tant pel Ministeri d'Educació i Ciència com pel Departament d'Ensenyament de la

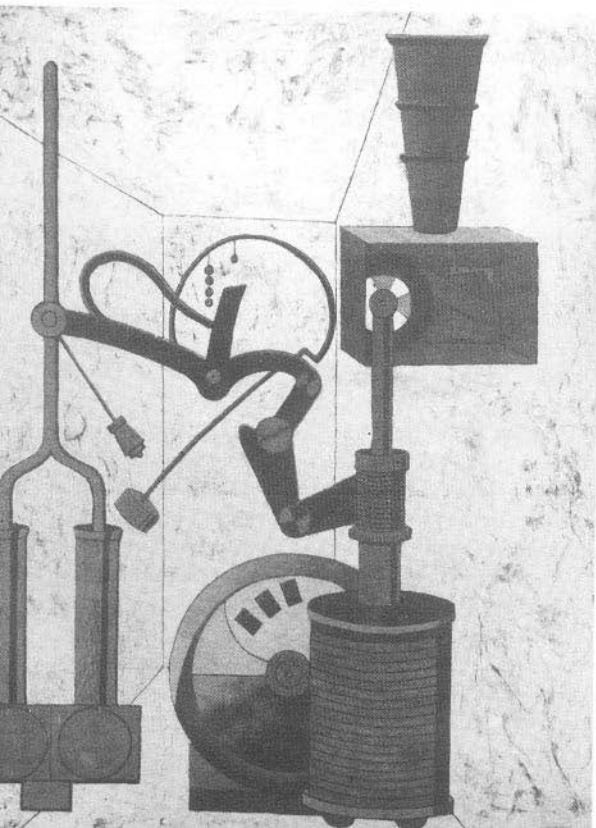
Generalitat de Catalunya. És necessari reconèixer que, en tots dos casos, almenys a nivell de plantejaments, s'ha intentat recollir el fruit de les experiències reformistes de les últimes dècades, de manera que, junt amb les propostes de canvis estructurals i de reordenació del sistema educatiu —l'ampliació en dos anys de l'ensenyament obligatori, l'organització d'aquest en dues etapes anomenades d'educació primària i d'educació secundària obligatòria respectivament, l'establiment de cicles de dos cursos escolars dintre d'aquestes etapes, la reestructuració de les àrees curriculars, etc.—, es formulen unes propostes directament adreçades a promoure la qualitat de l'ensenyament.

Així ha d'interpretar-se, al meu entendre, l'èmfasi en els aspectes curriculars i l'adopció d'un model que suposa un tomb en la distribució de competències i responsabilitats entre l'administració, els centres escolars i els professors pel que fa a l'establiment i la implementació del currículum escolar. Cal, en efecte, anar més enllà dels nous termes que apareixen en la proposta curricular de la reforma —nivells de concreció, disseny curricular base, projectes curriculars, materials curriculars, etc.— per copsar el que sense

4 dubte és el seu tret més important, més interessant i també, ahora, més arriscat i més difícil de dur a terme. Per dir-ho en poques paraules: del que es tracta és de desplaçar bona part d'aquestes responsabilitats i competències des de l'àmbit de l'Administració Educativa a l'àmbit dels centres escolars, que és en definitiva on el currículum escolar deixa de ser una norma o un propòsit més o menys ben plantejat per convertir-se en instrument i fer-se realitat en forma d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, en forma de pràctica per als professors i d'experiència educativa per als alumnes.

Val a dir que, almenys sobre el paper, aquest tomb recull una reivindicació plantejada des de fa ja bastant temps per alguns col·lectius de professors i, molt especialment, pels Moviments de Renovació Pedagògica. Així, per exemple, encara ben recentment, a les conclusions del 2n. Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica celebrat a Gandia a l'abril de 1989, s'insisteix a «reclamar per a tots els implicats en el procés educatiu el seu paper d'autors, amb drets i deures, així com

F. Picabia, Parada amorosa.



denunciar el rol de simples intèrprets-mediadors de transmissió cultural al qual habitualment se'ls ha relegat» (MRP, 1989, p. 73). Si més no, el plantejament curricular de la reforma és un pas endavant en el reconeixement d'aquesta reclamació i una aposta clara per la professionalització dels docents, com l'aspecte clau d'una reforma educativa que ha de tenir com a objectiu principal la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Aquesta valoració positiva inicial no hauria, però, de fer-nos pensar que la tasca proposada és fàcil ni tindrà una realització immediata. En primer lloc, fer realitat aquest canvi en la distribució de competències i responsabilitats que proposa el plantejament curricular de la reforma exigeix molt més que elaborar un disseny curricular base obert i flexible i deixar als centres la responsabilitat de concretar-lo en projectes curriculars de centre i en programacions ajustades a les necessitats educatives dels alumnes. Exigeix, a més, que l'Administració Educativa no compti com a única estratègia per promoure la qualitat de l'ensenyament amb el tradicional voluntarisme que se suposa al professorat i que impulsi, en canvi, tot un conjunt de mesures coordinades que facin possible abordar la tasca proposada sobre la base d'una autèntica professionalitat.

En segon lloc, com se senyala molt encertadament en la reclamació dels Moviments de Renovació Pedagògica abans esmentada, per fer realitat el plantejament curricular de la reforma és també necessari que els professors assumeixin plenament els drets i els deures que implica la redistribució de competències i responsabilitats en l'establiment i la implementació del currículum escolar. Potser el primer dret i també el primer deure és reclamar les condicions necessàries perquè els aspectes més qualitius de la Reforma no es quedin en una pura i simple declaració de principis. En aquest sentit, els aspectes relatius a l'establiment, planificació, implementació i avaluació del currículum són tan sols el nucli d'aquests aspectes qualitius i una de les plataformes possibles, per dir-ho així, a partir de les quals reflexionar sobre les condicions que tenim el dret i el deure d'exigir quant a l'organització i funcionament dels centres escolars, la dotació i la racionalització de recursos, la formació inicial i permanent del professorat i tot allò que es valori com a necessari per aconseguir una transformació real de les pràctiques pedagògiques als centres i a les aules.



LA REFORMA ¿ENS PORTARÀ LA NOVA ESCOLA PÚBLICA?

5

Joan Domènech

Aquesta pregunta resumeix algunes de les reflexions que sobre el projecte de la LOGSE hem fet alguns sectors de la comunitat educativa, des del juliol del 1987.

Hi ha un reconeixement que s'ha de fer: la LOGSE recull algunes de les qüestions que havíem reivindicat els Moviments de Renovació Pedagògica i altres sectors socials des de l'any 1975. No podem oblidar aquest fet, que hem de saludar positivament.

No hi pot haver augment de la qualitat sense una reordenació del sistema. El nostre escepticisme neix quan pensem que sí que pot haver-hi reordenació sense augmentar la qualitat de l'ensenyament.

El cost tan gran d'aquesta reordenació del sistema i els dèficits acumulats en construcció, edificis, material, personal, formació, ens porta a la conclusió que cal un esforç encara més gran que el que proposa l'Administració. Si es partís d'una situació ideal, l'esforç no seria el mateix; però, partim d'una realitat molt deficitària. Se'ns diu sovint que hem de saber destriar el model que ens proposen, de les condicions que el faran possible. No podem dir que el model és dolent, si no es posen les condicions i els recursos perquè es faci rea-

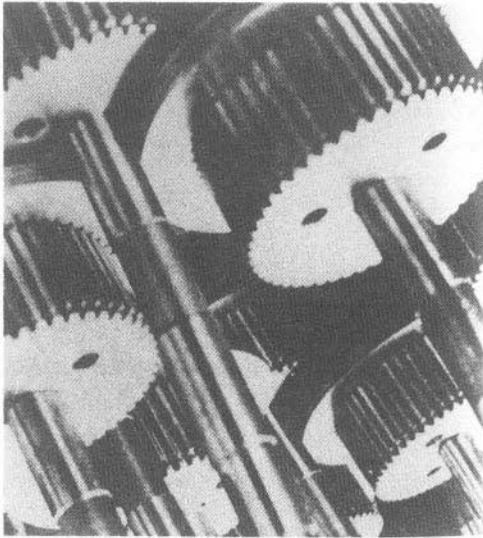
litat. Però, fins a quin punt model i condicions no estan íntimament relacionats?

Els Moviments de Renovació Pedagògica no ens oposem a aquesta reforma perquè no hagi recollit tots els aspectes que nosaltres desitjàvem. Continuarem reivindicant-los. És cert que la situació millorarà, que cal aprofitar els compromisos de la llei per fer propostes de desenvolupament en la línia del model d'escola que volem.

Cal una tasca, a partir d'ara, de seguiment: avaluació sistemàtica de la implantació de la reforma a partir del contrast entre les nostres propostes i l'actuació de l'Administració i per assegurar que no es tanquen les propostes obertes de currículum, per aconseguir que la formació permanent sigui un dret i un deure reconegut i real, per construir una escola integradora no solament en els papers.

Al nostre entendre i en la línia de lligar l'actual escola amb el model d'escola pública que volem, proposem, entre d'altres, set grans temes:

1. Com afavorim el lligam entre la societat i l'escola. I no només a partir del fet que l'escola doni resposta a les demandes del sistema educatiu.



A. Rodtxenko, Rodes dentades.

2. Com ajudem els centres educatius a desenvolupar la seva autonomia a partir de l'elaboració de projectes educatius coherents i autònoms. Amb un nou marc jurídic competencial i partint de l'actual situació de les escoles per millorar-la progressivament.

3. Com i sota quines condicions definim un currículum que ens porti a una Nova Escola Pública. Quins són els aspectes essencials que ha de recollir.

4. Quines mesures proposa l'Administració per estendre i potenciar la renovació pedagògica. Es podria pensar en una revitalització de la Llei de Centres Docents Experimentals.

5. En quin nou marc de participació potenciem que el conjunt de la comunitat educativa pugui intervenir en el fet educatiu.

6. Quin nou professional necessitem per tirar endavant aquests canvis proposats.

7. Quina Administració ho farà possible posant els mitjans i posant recursos necessaris? Es descentralitzaran només administrativament?

Podem començar per aquests punts o per altres. Alguns no estan directament relacionats amb la LOGSE, però la relació indirecta és evident. D'altres poden desenvolupar-se en el marc d'una Llei de Reforma a Catalunya, que el Departament d'Ensenyament ha de promoure amb urgència.

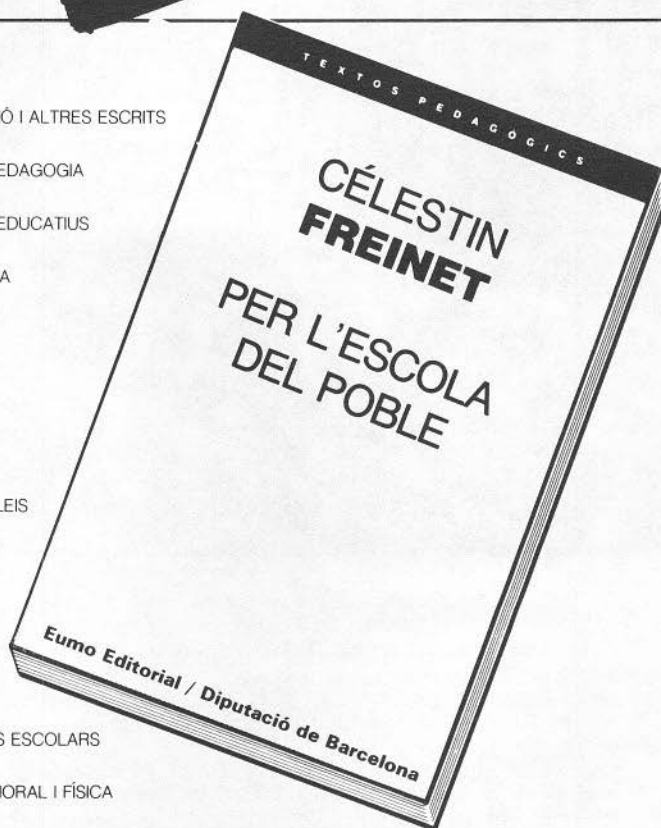
És imprescindible que tots fem arribar les nostres opinions i propostes. És el millor que podem fer per anar avançant cap a aquesta Nova Escola Pública de què parlàvem.

TEXTOS PEDAGÒGICS

Les famoses tècniques Freinet no constitueixen solament una excel·lent guia pràctica per a l'organització material de l'escola, sinó també i sobretot una pedagogia profunda que prepara per a la vida.

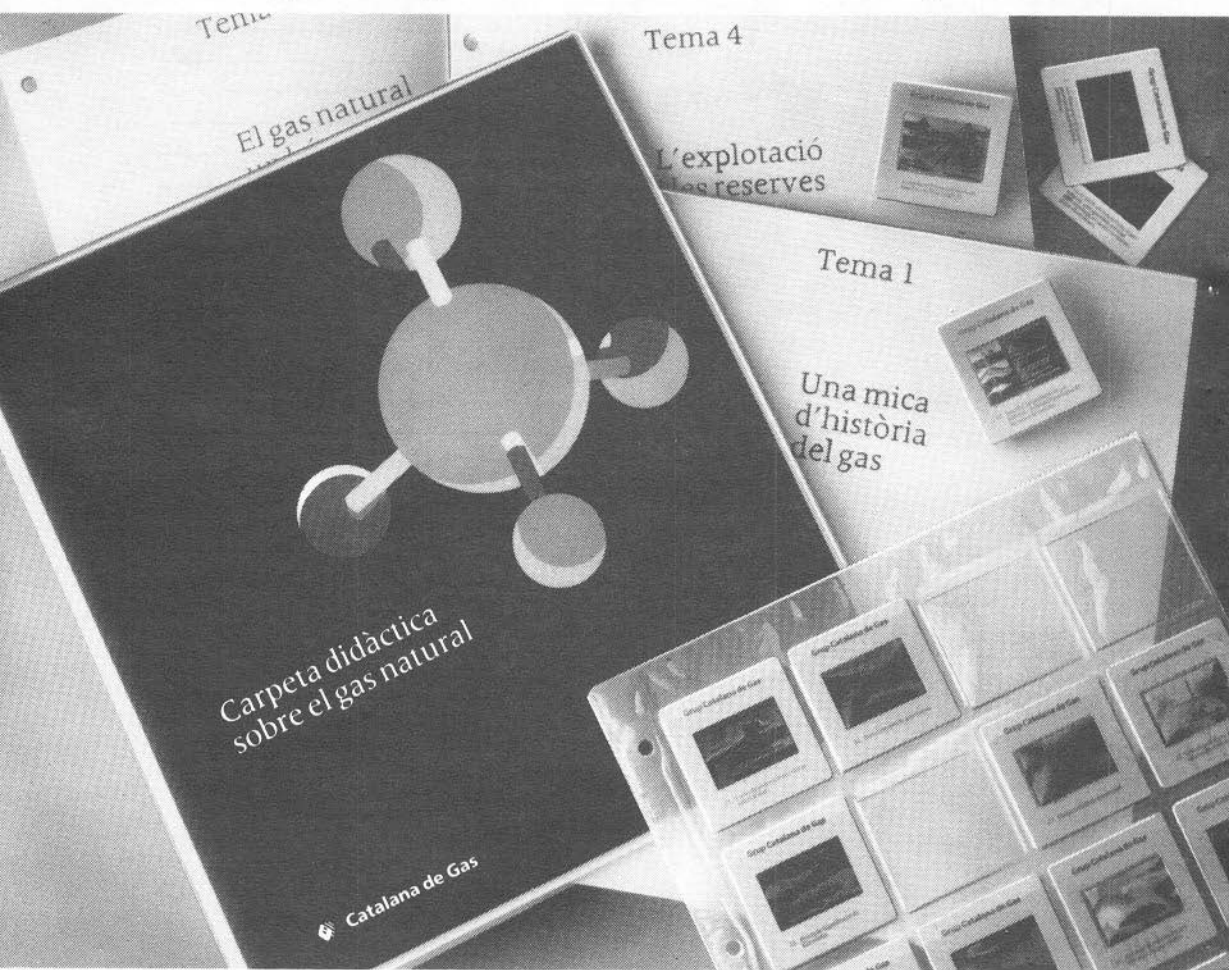
Últims títols publicats:

- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE PEDAGOGIA
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS EDUCATIUS
Pere Rosselló
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA
DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME
QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE AL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA: PROTÀGORAS,
DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LENGUATGE
Lev Semiónovitx Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I
EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel
- 20 EL RÈGIM DE LLIBERTAT DELS ESCOLARS
Joan Bardina
- 21 EDUCACIÓ INTEL·LECTUAL, MORAL I FÍSICA
Herbert Spencer
- 22 L'ESCOLA MODERNA
Francesc Ferrer i Guàrdia



Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

Catalana de Gas prepara una lliçó



A tots els mestres, Catalana de Gas els prepara una lliçó. La lliçó del gas: 7 temes i 40 diapositives en la **Carpeta Didàctica sobre el Gas Natural**. Una eina valuosa per als mestres que Catalana de Gas ha desenvolupat de forma amena i didàctica, i que és el complement ideal dels textos escolars que tracten les energies. La història del gas natural, els seus orígens, les condicions tècniques, l'exploració, la

producció, la distribució, les aplicacions i els serveis que proporciona a tota la societat, així com la seva contribució a la millora de la qualitat del medi ambient són alguns dels temes reunits en una carpeta imprescindible per als mestres i alumnes.

Demaneu informació al telèfon 318 00 00 ext. 201, i també us convidarem a visitar el Museu del Gas.



Catalana de Gas
L'ensenyament, millor amb gas.

EL DESPLEGAMENT CURRICULAR EN LA REFORMA



Luis del Carmen

Del disseny curricular base als projectes curriculars de centre

La decisió, per part de l'Administració Educativa, d'optar per un model de currículum obert en l'actual procés de reforma, recull una antiga i insistent demanda dels MRP i els sectors més innovadors del professorat: la de la conveniència que els aspectes del currículum prescrits per l'Administració deixin un ampli marge d'interpretació i adaptació als equips docents, de manera que els equips puguin adequar-los a les característiques específiques de cada context socio-cultural i cada centre.

Per procedir a l'elaboració d'uns dissenys curriculars, que garanteixin l'accés de tota la població escolar als continguts culturals considerats més bàsics i rellevants en l'actualitat, alhora que mantinguin un grau adequat d'obertura i flexibilitat, s'han establert tres nivells de concreció que impliquen una distribució de competències en l'elaboració del currículum escolar diferent de l'actual.

Primer nivell: *Disseny curricular base*. Elaborat per l'Administració: estableix els objectius generals de cada etapa educativa; les àrees que les integren; els objectius i continguts generals de cada àrea i els objectius terminals.

Segon nivell: *Projecte curricular del centre*. Elaborat pels equips de professors dels centres edu-

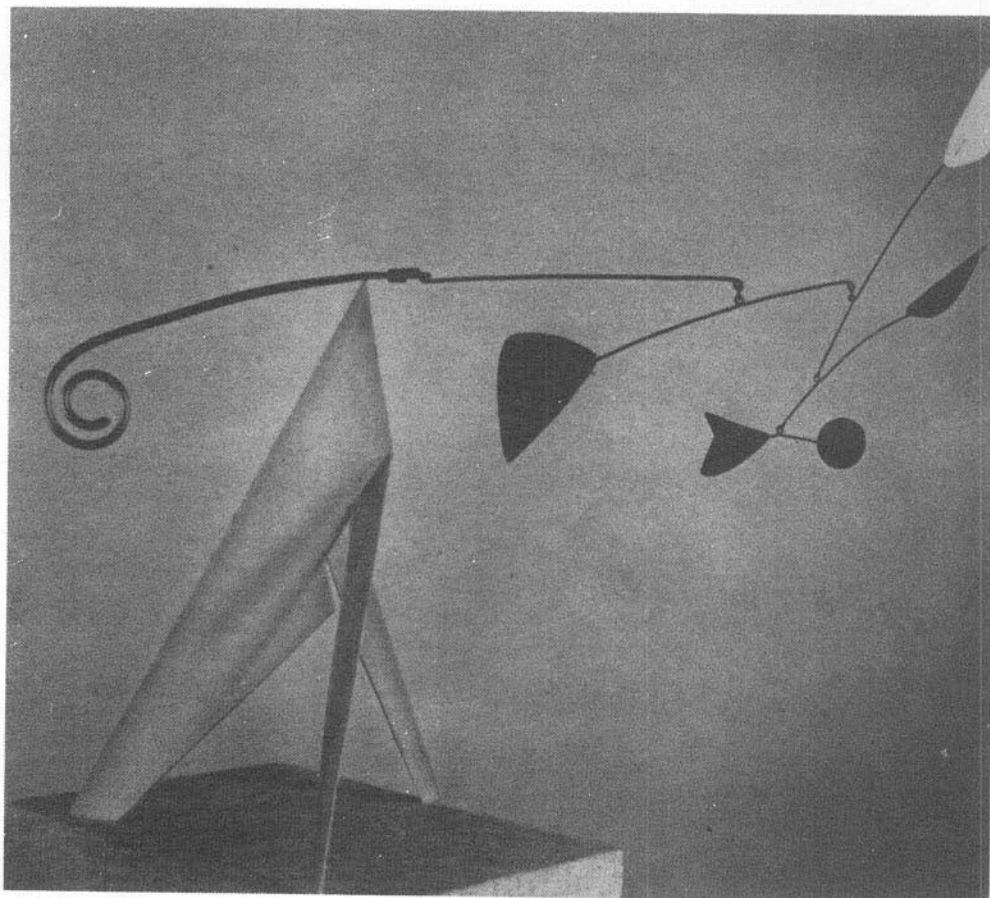
catius. Pressuposa l'adequació dels elements generals, establerts al DCB, al context específic de cada centre educatiu.¹ A més a més, fa referència a la seqüenciació d'objectius i continguts i als criteris metodològics i d'avaluació, compartits per l'equip de professors, els quals han d'orientar les àrees a cada etapa.

Tercer nivell: *Programació d'activitats*. Elaborada per cada professor per al seu grup d'alumnes a partir dels criteris establerts en el Projecte curricular. Estableix els objectius i continguts específics que s'han de treballar en un nivell determinat, així com les activitats i instruments d'avaluació corresponents.¹

En aquest repartiment de competències s'atribueix al professorat un paper important en el procés de disseny i desenvolupament del currículum. Això fa necessari analitzar, d'una banda, com aquest canvi pot repercutir en la millora de la qualitat de l'ensenyament i en la manera d'enten-

1. COLL, C., *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares*, «Cuadernos de Pedagogía», núm. 168 (1989).

DEL CARMEN, L., *La elaboración de Proyectos Curriculares de centro en el marco de un currículo de ciencias abierto*, «Enseñanza de las Ciencias», núm. 8.



A. Calder, Mòbil.

dre la professió docent, i de l'altra, quines condicions mínimes calen perquè un model de desenvolupament curricular com el que es planteja pugui fer-se realitat de manera progressiva en el nostre context socio-cultural.

1. Currículum obert i qualitat de l'ensenyament

La possibilitat que la planificació de l'ensenyament als centres educatius es faci a partir d'un Disseny curricular base obert i flexible, encara que no garanteix per ella sola una millora de la qualitat de l'ensenyament, crea unes condicions més adequades per a ella, ja que:

a. Permet adaptar els objectius i continguts educatius a les característiques peculiars de cada

centre, amb la qual cosa s'afavoreix una educació més efectiva i lligada als contextos concrets de desenvolupament. Per a això cal que els objectius i continguts educatius prescrits per l'Administració siguin realment rellevants i adequats per a qualsevol grup d'alumnes, i alhora que els professors facin la feina d'adaptació necessària concretant-los en propostes de treball enriquidores i realment adequades a les característiques dels seus centres.

b. És coherent amb una concepció constructivista de l'aprenentatge i ensenyament, la qual ens planteja la necessitat d'una flexibilitat màxima en els processos educatius i de fugir d'estereotips de validesa general. Representa alhora un requisit bàsic per poder atendre de manera adequada la diversitat dels alumnes i situacions educatives.

c. Fa necessari el treball del professorat en

equip als centres, la qual cosa és, tal com ho han demostrat repetidament les experiències d'innovació, un element fonamental per garantir la continuïtat i la coherència pedagògica, el desenvolupament creatiu del treball docent i el creixement personal del professorat.

Currículum obert i professió docent

El desenvolupament del currículum basat en un Disseny curricular obert amplia les funcions i competències del professorat. En les situacions en les quals el currículum prescrit per l'Administració és de tipus tancat, el professor és bàsicament un aplicador a l'aula d'un currículum molt concretat des de fora, amb desconeixement de les condicions específiques dels alumnes. Aquestes opcions establertes, en molts dels casos, no són compreses o compartides, i el que és pitjor, no responen a les necessitats educatives dels alumnes. Això dificulta en gran manera una actuació educativa adequada i coherent. En un plantejament com el que es fa en l'actual reforma, els equips de professors han de procedir a concretar tots els elements del currículum a partir d'una anàlisi de la seva realitat i d'una presa de decisions contínua. Amb això la professió docent adquireix noves dimensions:

a. El treball en equip adquireix un paper fonamental de cara a possibilitar un treball coherent en cada una de les etapes educatives.

b. L'anàlisi de la realitat del centre educatiu i el seu context esdevenen un element fonamental per orientar l'elaboració del currículum.

c. La presa de decisions reflexiva i fonamentada és l'eix sobre el qual s'implementa tota l'actuació docent.

Totes aquestes característiques són d'acord amb l'actual concepció dels professors i professores com a *pràctics reflexius*, perfil que respon molt millor a la complexitat dels processos educatius que el de *professor aplicador*, comentat abans.

Assumir aquesta nova concepció, que d'altra banda ha estat assumida ja fa anys pels sectors més innovadors del professorat, és un desafiament autèntic per al conjunt del professorat i per als moviments professionals i sindicals que el representen. D'altra banda, les transformacions que es produeixen, les quals necessàriament seran len-

tes i complexes, estaran molt condicionades pels recursos que es mobilitzin des de l'Administració educativa i altres institucions per afavorir-les.

3. Condicions mínimes per a un desenvolupament curricular basat en un currículum obert

Al nostre país hi ha poca tradició de desenvolupament curricular, basat en un model com el que es planteja. No podem oblidar, però, que la majoria d'experiències de renovació realitzades des de fa unes quantes dècades s'hi han basat, la qual cosa és un exponent clar de la seva possibilitat i del seu enorme potencial innovador.

Amb tot, aquestes experiències han estat possibles gràcies a l'actuació d'equips enormement conscients i lliurats a la tasca educativa, condicions que no es poden donar ni exigir quan es planteja un model des de l'Administració, i que ha de ser de validesa general per a la majoria dels centres. Això fa necessària la implementació d'importants mesures, les quals, tot i que són d'aplicació progressiva, són fonamentals per potenciar el tipus de desenvolupament curricular que es planteja, considerant que aquest desenvolupament s'assolirà en grau més gran o més petit segons la quantitat i qualitat d'aquestes mesures. Aquestes mesures han d'afectar:

a. El funcionament dels centres: la seva ordenació s'ha d'adequar al model que es planteja, garantia de direcció pedagògica dels centres (formació específica d'aquests centres i més temps de dedicació) i estimulació i condicions per fer la feina en equip (departaments, cicles, seminaris, etc.).

b. L'assessorament i la formació als centres: les noves competències del professorat en el disseny i desenvolupament del currículum han d'estar complementades amb recursos d'assessorament i formació a centres, sobretot si es té en compte la manca de tradició en aquesta feina a la majoria de centres i la poca formació rebuda pel professorat en relació a aquestes tasques.

c. Els materials curriculars: totes les tasques esmentades requereixen que el professorat compti amb els instruments adients per poder dur a terme la reflexió i la presa de decisions amb fonaments. Els materials curriculars són una font inesmentable per proporcionar propostes de seqüència-

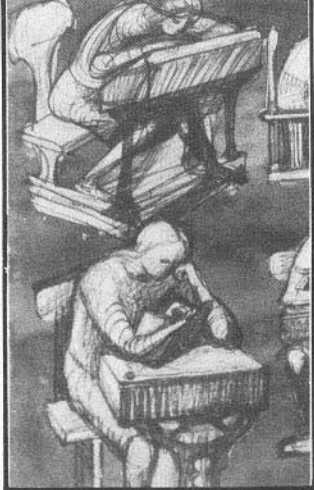
12 ció, criteris metodològics, activitats d'avaluació, etc. Ara bé, aquests materials s'han de concebre i utilitzar com a exemples i propostes orientadores, no com a fórmules estereotipades que puguin ser aplicades al peu de la lletra en qualsevol situació. Requereixen per tant un treball d'anàlisi crítica i d'adaptació a cada situació particular.

d. L'elaboració i difusió d'experiències: a Catalunya s'han realitzat, des de fa diverses dècades, moltes experiències d'innovació de gran interès en tots els àmbits assenyalats (gestió i organització de centres, treball en departaments i cicles, elaboració de projectes curriculars, formació en centres, etc.). Això no obstant, aquestes experiències no han estat elaborades, analitzades i difoses en la majoria dels casos. Això fa que desaprofitem el recurs més valuós de què disposem

per avançar en el sentit que apunta l'actual reforma: la nostra pròpia experiència pedagògica, acumulada i elaborada.

L'Administració i les institucions educatives han de garantir l'elaboració i difusió d'aquest ric patrimoni, que pot i ha de constituir la base més sòlida per a la futura reforma educativa.

Les mesures apuntades requereixen la mobilització de nombrosos recursos i la coordinació d'esforços. No es poden, per tant, dur-se a terme a curt termini. Però només una política educativa que sigui conscient de la seva importància i les abordi de manera conjunta a través d'un pla d'actuació progressiu, podrà garantir un canvi real en les tasques educatives de la majoria de centres.



DEL PROJECTE EDUCATIU A LA MÀGIA CURRICULAR 13

Emili Muñoz

Centraré la meua anàlisi de la proposta de disseny curricular en tres aspectes. El primer es refereix al *model teòric*, a les seves aportacions i a les mancances detectades en l'experimentació. El segon, al *desplegament o desenvolupament* curricular que des de l'Administració fins a les aules s'ha fet en la fase experimental de la reforma educativa. El tercer aspecte fa referència pròpiament al *projecte curricular de centre* i a les condicions que calen perquè sigui possible elaborar-lo i aplicar-lo.

1. *Sobre el model de disseny curricular adoptat* cal dir, primerament, que és una proposta coherent i ben sistematitzada des de la teoria i la tecnologia educatives per orientar la pràctica educativa: es basa en una sòlida fonamentació psicològica, dóna una resposta equilibrada al primer gran interrogant educatiu —què ensenyar— en optar pel desenvolupament de capacitats i per la transmissió del patrimoni cultural socialment rellevant —*objectius i continguts*—, i es considera relativa, i per tant flexible, la concreció curricular segons el context i els individus on es realitza l'activitat d'ensenyar i aprendre.

Tanmateix el model proposat inicialment pre-

senta llacunes i ombres clarament detectades en l'experimentació i que de moment s'han esmentat ben poc.

La fonamentació és exclusivament *psicològica* i encara molt decantada vers la psicologia de l'individu; es considera poc la vessant social de l'aprenentatge.

No hi ha, en el model teòric inicial, cap flexió de caràcter *sòcio-antropològic i cultural* que orienti les decisions dels agents curriculars en els diferents nivells de concreció. Manca fonamentació des de la sociologia de les relacions socials i del treball, des de la infància, de l'adolescència i de la joventut en el nostre context, de la dinàmica de les interaccions entre individu, societat i poder, des de l'antropologia de la cultura dels diversos grups i col·lectius humans en el nostre complex món urbà, des de l'anàlisi de l'impacte de la interdependència de tots els fenòmens socials, culturals i polítics a escala planetària, dels reptes del present i del futur de la humanitat... Aquests referents són dimensions que aboquen a replantejar indefectiblement la funció, o funcions, de l'escola i del currículum avui. Sense contemplar-los el model de disseny curricular esdevé una abstracció psicològica descontextualitzada.

Una alta llacuna de la proposta es podria formular així: el model de disseny curricular *només* es planteja el què, com i quan ensenyar i avaluar. ¿Per què no s'inclouen en el disseny curricular aspectes centrals de l'acció educativa com ara les *línies pedagògiques mestres dels projectes educatius*, les bases de l'*acció tutorial* o el *marc de l'organització escolar*?

Sense estendre el concepte de *disseny curricular* als àmbits del context educatiu no pot resistir la pressió de la inèrcia cap a un reduccionisme que el porta a esdevenir un marc teòric per a la programació disciplinar però no per a la projecció global de l'acció educativa.

En resum, allò que es proposa és interessant però està mancat d'una *reflexió global sobre l'escola i el fet educatiu avui*.

2. *El desplegament del disseny curricular en l'experimentació de la reforma* presenta també innovacions al costat de llacunes i ombres molt relacionades amb allò assenyalat anteriorment.

En una primera fase els criteris psicopedagògics i la seva sistematització en un model curricular per prendre decisions sobre el què, quan i com ensenyar i avaluar van afavorir la reflexió, la revisió de la pràctica del professorat i l'elaboració de programacions. Però aviat s'arribà al sostre que marquen la intuïció i el treball experimental descoordinat. Posteriorment s'ha difós la lectura formalista i tecnicista que els encarregats curriculars del Departament d'Ensenyament varen fer del model. Així, els principis de fons d'aquest s'han assimilat al canvi de nomenclatura o a l'aplicació mecanicista d'un esquema formal de programació: sobre un llençol de paper agafeu un objectiu general d'etapa, tres objectius generals d'àrea, uns quants objectius terminals que vinguin al cas, els esmicoleu en una vintena d'objectius didàctics, relacioneu a continuació cinquanta activitats d'aprenentatge, la meitat més aproximadament d'activitats d'avaluació, premeu un botó i... surt un ratolí!

La *màgia curricular* substitueix la reflexió educativa.

En el nivell dels projectes curriculars de centre i de les programacions d'aula tendeix a reproduir-se la cultura curricular de l'actual sistema sota la pàtina del canvi terminològic. Així, es desenvolupa molt més el treball de programació sobre els *continguts* que sobre els *objectius*, la didàctica o l'avaluació. L'ambivalència i els enormes



A. Duchamp, *Roda de bicicleta*.

equívocs que planteja el concepte d'*objectius* pot acabar produint projectes curriculars contradictoris o, en el millor dels casos, el seu arraconament en el calaix de les inutilitats curriculars.

I encara, dins el sac dels continguts, hi ha un decantament cap a primar els continguts de fets, conceptes i principis per sobre dels de caràcter procedimental i dels valors, actituds i normes.

Aquests, a manca d'una experimentació coherent, tenen totes les possibilitats de convertir-se en les noves «maries» curriculars.

En l'avaluació, que és el component curricular clau perquè hi hagi innovació de fons, predomina una pràctica més basada en el control quantitativista dels resultats de l'aprenentatge de continguts conceptuals que en els principis del marc curricular cognitivista que s'ha adoptat.

Per què ha succeït això? La proposta teòrica inicial no ha anat acompanyada d'un procés de desplegament coherent ni en l'organització admi-

nistrativa ni en l'experimentació. El que hauria d'haver estat un *circuit integrat* de tres components —disseny del model teòric, elaboració de primers nivells de concreció i elaboració de projectes de centre— han estat *tres circuits* que han funcionat en paral·lel. Des del curs 86/87 la reforma a Catalunya ha quedat escapçada de direcció teòrica: no hi ha hagut experts curriculars que hagin fet el seguiment i la reelaboració de la proposta inicial. Les lectures que s'han fet i que s'han difós del marc curricular han sobredimensionat els seus aspectes més formals i tecnicistes.

Sense menystenir, i encara reconeixent la vàlua de la vessant tècnica de la proposta curricular, cal, sobretot, no perdre de vista el canvi cultural que hom pretén aconseguir. Al cap i a la fi el disseny curricular és un instrument per al canvi educatiu i cultural. Sense claredat en aquesta dimensió, podem aplicar la innovació tècnico-curricular a qualsevol projecte educatiu fins i tot a aquells que són contradictoris amb els objectius socials, culturals i pedagògics de la reforma educativa. D'altra banda, cal tenir present que la simple juxtaposició de projectes curriculars d'àrea/matèria pot no produir un projecte educatiu coherent per a l'alumnat.

Al meu entendre, el fons del canvi vindrà definit per la substitució de l'actual pedagogia de la selecció per la pedagogia de la promoció, per la plena assimilació a l'escola de l'educació en i per a la diversitat de l'alumnat, per la introducció de la cultura del treball, per l'assoliment de la plena coeducació i la superació del profund sexisme encara vigent, per l'educació per i en la participació de ciutadans lliures, per l'atenció escolar a la cultura de la comunicació en totes les seves vessants. Es tracta en definitiva de superar les tradicionals esquizofrènia que operen en la cultura escolar en escindir racionalitat i afectivitat, teoria i pràctica, contingut i mètode, estudi i treball, món escolar i món personal i social dels nens, nenes i joves.

3. Els projectes curriculars de centre i les condicions per fer-los possibles.

El projecte curricular de centre ni es pot imposar per un *decret* de l'Administració o de la direcció ni tampoc es pot esperar que neixi per *generació espontània* d'una espècie d'esperit místic que planegi sobre el claustre. Tampoc la repetició retòrica del discurs sobre la necessitat i la importància d'elaborar projectes educatius i projec-

tes curriculars de centre ni la divulgació de models i tècniques per elaborar-los no procurirà gaires resultats a l'efecte. Tot és estèril sense la *creació de facilitadors i condicions* per afavorir dinàmiques de treball en comú i de producció de consens dins els centres.

El projecte de centre ha de ser més aviat una *dinàmica de treball i un procés d'elaboració* en comú que un munt de documents definitius i acabats.

Els grans *facilitadors* de l'elaboració de projectes són la *creació de consens, la disponibilitat de temps i la paciència*.

Per crear *consens* calen, com a mínim, les següents condicions bàsiques: autonomia dels centres, funcionament i organització institucional, i homogeneïtzació dels referents pedagògics del professorat.

L'autonomia dels centres és indispensable en el model curricular que s'ha adoptat i és impracticable sense el suport, el seguiment i el control externs.

El funcionament i l'organització institucional i democràtica dels centres significa superar l'actual situació on predomina l'individualisme sobirà i absolut del professorat disfressat d'assembleisme autogestionari al costat de direccions burocratitzades amb algun o altre autoritari sense causa.

Facilitar una certa homogeneïtzació del discurs pedagògic del professorat significa *formació*. La formació ha de ser prioritàriament enfocada vers l'increment de la professionalitat docent i l'exercici autònom de les competències curriculars que corresponen al professorat, i s'hauria de realitzar al més properament possible als equips i als problemes de la pràctica docent.

El temps és indispensable per al debat, per a l'elaboració, l'avaluació i la reelaboració de les programacions i dels projectes. Convé incrementar el temps disponible per a tasques d'elaboració i debat en equip i aconseguir un millor ús de l'actual horari laboral.

La paciència, antiquíssima virtut bíblica, és poc practicada en la nostra professió. Avui l'anomenem *tolerància*. Si hom pretén fer un projecte en comú és indispensable la interacció i, per tant, és inevitable el conflicte. La tensió constant per l'acord s'ha de dosificar amb bones dosis de tolerància i d'actituds obertes, relativitzadores i negociadores. Els centres sense conflicte educatiu acostumen a gaudir de la pau dels cementiris pedagògics.

INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

Ara ja és possible que a l'escola l'ordinador ens alliberi de les feines mecàniques i burocràtiques.

* Perquè el treball del mestre ha de ser creatiu i no dedicat a les feines mecàniques i repetitives.

* Perquè cal agilitzar la gestió de l'Escola en tots els aspectes.

* Perquè hem de predicar amb l'exemple (o la informàtica només és pels alumnes?).

APLICACIÓ ESCOLES un programa, per a ordinador PC, confeccionat per un equip mixt d'informàtics i mestres que resol els processos més habituals a l'escola.

Un programa que s'adapta a les necessitats concretes de cada escola (i no a l'inrevés!).

Disposem de tots els impresos necessaris (també els oficials) amb paper continu per a ordinador.

Un programa AGIL i fàcil d'usar.

Atenció! oferta "Informatització Total"



ORDINADOR PC/640 Kb
amb Disc de 20 Mb

+



IMPRESSORA EPSON FX-1050
136 columnes/240 car. x seg.

+



PROGRAMA
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ I
CURSET DE FORMACIÓ

APLICACIÓ ESCOLES



*També mecanitzem
les avaluacions, en el nostre
Centre de càlcul*

**FÀCIL D'USAR
FLEXIBLE I AGIL**



Assessorament a la Gestió Informatitzada
Carrer Rosselló 443 ent. 5a. Tel. 347 70 55
08025 BARCELONA



REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU I FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT DEL PROFESSORAT

17

Pere Darder

1. Consideracions generals sobre l'impacte de les reformes del sistema educatiu en el professorat

1.1. Distància entre la proposta de reforma i la realitat de l'actuació dels professionals

La comprensió de la proposta

En la mesura que les propostes de reforma estan pròximes a l'actuació de la major part del professorat, hom considera que existeix la possibilitat d'entendre quina és la demanda. No cal dir que una formulació de la demanda en termes nous, distants dels que entén el comú dels professionals, pot portar a fer veure la reforma molt més allunyada del que és en realitat. I aquí hi ha una qüestió molt important pel que fa a la reforma actual. El tipus de presentació i el llenguatge utilitzat pot provocar l'efecte d'allunyament en relació als professionals, no pel que directament proposa, sinó per la dificultat d'arribar a entendre el significat del que es proposa.

La possibilitat d'assumir i realitzar la proposta

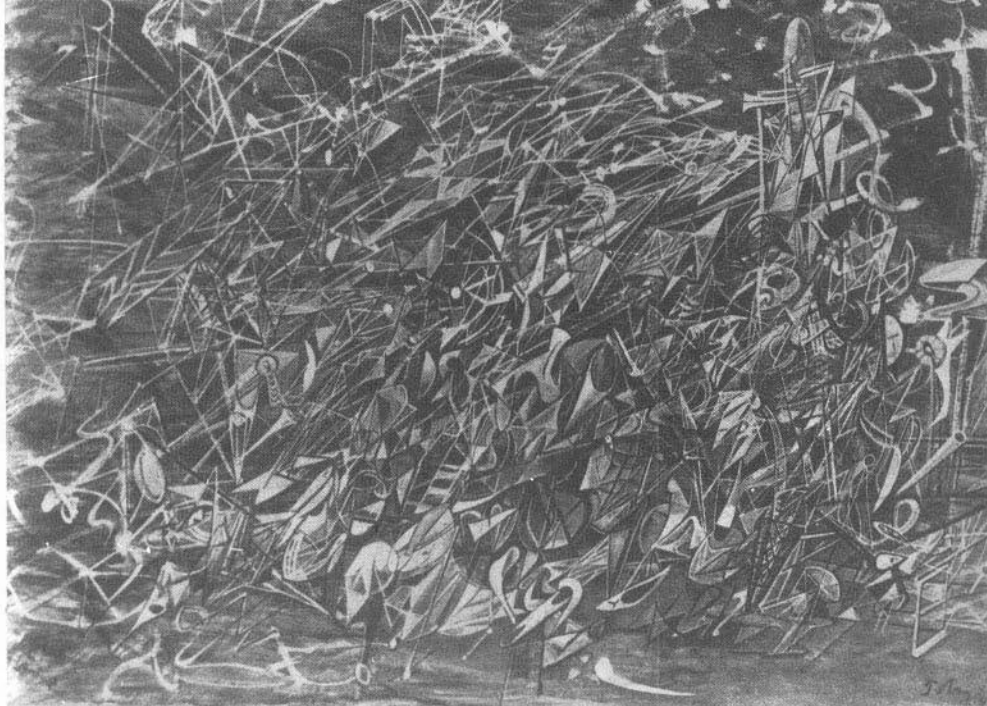
Hom considera que si la proposta s'allunya molt del treball habitual que la majoria dels professionals estan portant a terme, corre un risc gran de no ser assumida pel col·lectiu. Es pot arribar a entendre el que es demana, però està lluny de poder-ho realitzar pràcticament.

Referència a la proposta de la reforma actual

Pel que fa a la proposta de reforma actual, s'ha destacat el fet que una bona part dels professionals en exercici estan en la línia de la reforma proposada. Fins i tot, moltes de les qüestions proposades, es diu que han sorgit de les experiències i realitzacions de diferents mestres, col·lectius de mestres, o centres educatius.

Sembla que hi ha una bona dosi de veritat en el que es diu, però cal no oblidar que, malgrat tot, això no és el patrimoni generalitzat de la totalitat dels professionals en exercici.

Aquesta consideració obliga a pensar en l'estratègia que cal portar a terme per fer una extensió generalitzada de la reforma. No es pot pensar que el que alguns professionals estan realitzant



M. Tobey, *Les formes segueixen l'home*.

esdevindrà actuació comuna per a la major part dels professionals, alguns dels quals estan certament molt allunyats, conceptualment i realment, de la proposta.

La necessitat d'una informació suficient sobre la reforma

Una informació exhaustiva i en profunditat —no un pronunciament sense la informació adequada, com ha passat en algunes de les consultes fetes— és indispensable per donar a conèixer la reforma que es proposa. Sense aquesta informació, que ha de suposar l'exposició dels eixos bàsics de la nova actuació, no se superen els recels habituals de qualsevol proposta vinguda des de dalt.

Això, però, no és més que el primer pas, indispensable, d'altra banda, per generar unes actituds inicials positives del professorat.

El desplegament de les mesures que han de fer possible, a la pràctica, la implantació de la reforma

El segon pas indispensable, que donarà confiança als professionals implicats, el representa un desplegament seriós de mesures tendents a fer possible la proposta que es fa.

Aquest conjunt de mesures té un ampli abast. Es pot dir que si es demana una actuació més profunda i de més qualitat dels professionals de l'ensenyament, això implica una millora de les condicions de treball que han de possibilitar una dedicació més afinada.

També sembla evident que demana un ajut decidit per modificar actituds i millorar les tècniques actuals d'intervenció i adquirir-ne de noves (tutoria, orientació, avaluació, aprenentatge significatiu, treball en equip en el marc del centre per realitzar el projecte educatiu i els projectes curriculars i unificar postures comunes...) i avaluar l'acció portada a terme pel col·lectiu i, d'una manera més àmplia, pel sistema educatiu (responsabilitat de l'Administració i dels professionals).

1.2. Actitud del professorat en relació a les reformes, la Reforma

El paper de les reivindicacions del professorat més enllà de qualsevol reforma

Els professionals de l'ensenyament han manifestat reiteradament el desig que la seva feina sigui reconeguda socialment i econòmicament en

el marc de la nostra societat, el desig d'ocupar un lloc digne entre els altres professionals que realitzin tasques de millora i col·laboració al progrés de la societat.

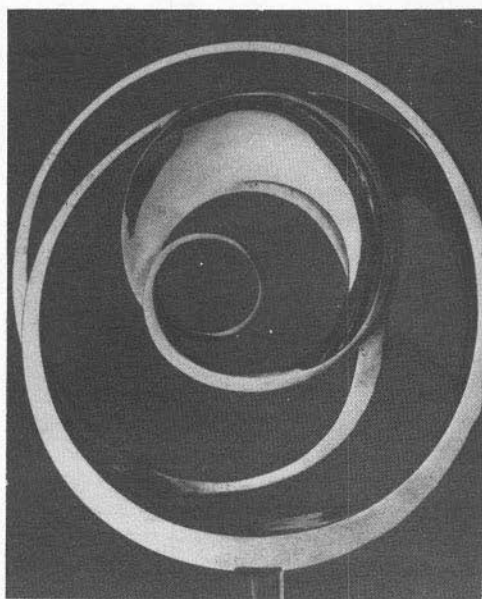
Una reforma que no doni una resposta a aquesta reivindicació, tan profundament arrelada entre els mestres, ha de ser rebuda necessàriament com una proposta de millora de l'ensenyament que no afecta la situació dels qui l'han de portar a terme.

En qualsevol cas, hom farà molta atenció al conjunt de mesures a què ens hem referit per veure quines són les intencions de millora real de la seva situació.

La millora de les condicions del professorat com a termòmetre de l'acceptació de la proposta de reforma

Un ampli sector dels professionals de l'ensenyament desitgem avançar en la qualitat de la feina, i en la possibilitat de realitzar plantejaments que afavoreixin una millor atenció i formació dels alumnes. S'ha d'arribar a poder actuar en unes condicions més favorables per portar a terme les responsabilitats individuals i socials que impregnen el desenvolupament de la professió.

C. Cappello, *Cosmoplàstic* 1970.



Qualsevol nova proposta de millora del sistema educatiu ha de passar per la introducció de canvis que possibilitin unes condicions més favorables per poder realitzar més satisfactòriament la feina dels implicats. Si es demana una actuació de més qualitat, juntament amb l'assumpció de noves funcions, és lògic que hom esperi, reclami un canvi substancial en les condicions de treball i de formació permanent.

El plantejament de la reforma i la implementació posterior

El discurs coherent i ambiciós amb què es presenta qualsevol proposta nova genera sempre un ampli ventall de susceptibilitats. Es diu això (per exemple, es parla de currículum obert i flexible, i d'autonomia dels centres...) però hom no té la garantia que aquest discurs arribi a ser real en el moment de la implantació efectiva, legal, administrativa, si voleu.

Això té molt a veure amb el caràcter decidit o ambigu amb què es van fent les diferents definicions de la proposta per part de l'Administració educativa, i de la manera com es porta a terme el conjunt de mesures a què ens hem referit abans.

Si tot el que hem exposat fins aquí no es porta a terme de manera prou rigorosa i continuada —la informació adequada i en profunditat de la resposta, la traducció de la reforma en un llenguatge planer i pròxim als ensenyants, la formació permanent adequada del professorat en exercici, la millora de les condicions de treball, la consideració econòmica i social del col·lectiu, l'estructuració dels centres educatius per tal que puguin portar a terme la seva finalitat...— hom es troba en una situació de desconfiança sobre el que es pensa fer, i fins i tot, sobre el que es pensa de la reforma que es diu que es vol portar a terme.

No ha estat infreqüent de sentir entre nosaltres: l'Administració, ¿vol realment tirar endavant la reforma?

1.3. Qui vol la reforma, de veritat, en el moment present?

La volen aquelles instàncies de l'Administració i aquells professionals que són conscients de la necessitat de donar una resposta adequada a les noves demandes socials i de formació de les

20 noves generacions. Els qui consideren que cal una millora de les condicions d'ensenyament-aprenentatge, del treball i formació permanent del professorat, de la coordinació i gestió en el marc dels centres educatius i que s'esforcen per avançar en aquest sentit.

Crec que els qui desitgen la reforma són els qui intenten conèixer-la a fons, valorar-la en el que té de positiu i de negatiu, i esforçar-se per portar a terme el que consideren positiu, com a part de la seva professionalitat i que estan en disposició de reivindicar totes les condicions que es necessiten per portar-la a terme, també com a part de la seva professionalitat.

2. Consideracions sobre les propostes de la reforma pel que fa a la formació inicial del professorat

2.1. Una reivindicació majoritària d'amplis sectors socials, polítics i dels docents, en relació al cos únic d'ensenyants

La reivindicació del cos únic d'ensenyants no ha estat pas de tipus minoritari. Em remeto a les múltiples demandes fetes durant els darrers anys.

La demanda ha implicat sempre una equiparació en ordre a la importància de l'activitat docent amb independència del nivell educatiu al qual es dedica el docent.

La reivindicació ha implicat, també sempre, una equiparació quant als anys de formació i a la titulació, també al salari, i, en conseqüència, quant a la consideració social de la tasca, important en ella mateixa, que tots els docents porten a terme, cadascú en el seu nivell dins el sistema educatiu.

A part d'aquestes consideracions, crec que també s'hi poden afegir d'altres, de tipus pedagògic, com la que pot representar una formació comuna de base per a tots els ensenyants, amb l'especialització en el nivell corresponent, la qual cosa podia garantir la continuïtat educativa d'un nivell a l'altre dins el sistema educatiu, atès que els diferents ensenyants disposarien d'una formació de base equiparable i coherent.

La nova Llei de la reforma es pronuncia cla-

rament per una diferenciació entre el professorat d'educació infantil i primària, i el de secundària, tant pel que fa a anys de formació inicial, com a titulació inicial, com a titulació universitària.

Malgrat les raons que poden avalar el manteniment de les diferències —la situació molt generalitzada a la CE i les qüestions econòmiques, i de possibles problemes dels diferents cossos actuals de docents...— crec que som molts els que creiem que aquest era un moment adequat (dins el marc de la Llei de Reforma Universitària que intentava promoure que les carreres universitàries s'estructressin a l'entorn de quatre anys de durada) per donar un pas que es podria qualificar d'històric.

La situació ha creat força polèmica, i la decisió de les Administracions ha estat també força inamovible des de bon començament, com s'ha pogut constatar a través de la Comissió XV, i com han expressat públicament diferents col·lectius del món de l'ensenyament.

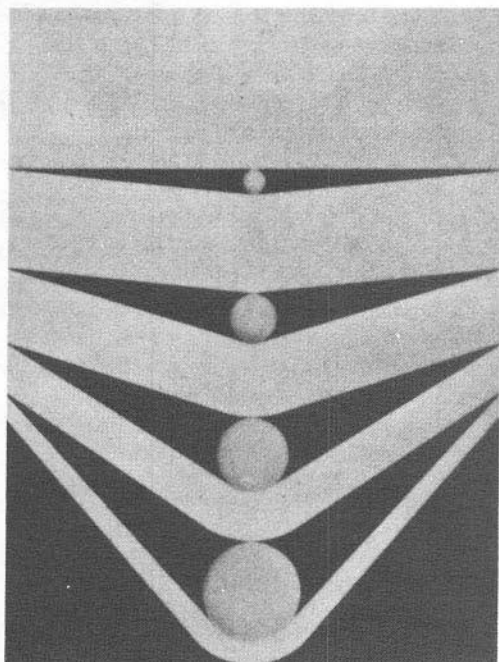
2.2. La formació inicial del professorat d'educació infantil i primària

Es proposa la formació de mestres generalistes, amb especialització en educació infantil o primària. El seu període de formació és de tres anys, i la titulació és, lògicament, una diplomatura.

Els mestres, per tant, realitzen la seva activitat professional amb alumnes de 0 a 12 anys, d'acord amb les diferenciacions que hem establert. (Els actuals diplomats d'EGB arribaven, dins el sistema educatiu, fins als alumnes de 14 anys, final de l'ensenyament obligatori.)

Potser es podria subratllar la imatge social que pot continuar creant el fet que la formació dels professionals que atenen els alumnes més petits sigui més curta que la dels que s'ocupen dels alumnes més grans. Suposo que a tots ens recorden molts comentaris fets per membres de la comunitat educativa i social quant a aquesta dimensió.

Aparentment les modificacions introduïdes per la reforma en aquest nivell es presenten com a poc importants. Creiem que també demanen un cert canvi d'òptica quant a l'actitud i el paper de l'educador. Pensem que la tasca d'orientació —ja subratllada per la Llei d'Educació del 70— en l'actual proposta es presenta com a fonamental. Cal no oblidar-ho.



M. Morandini, *Xoc anelàstic*.

En la nova proposta de reforma, es preveu també la formació d'especialistes en educació física, musical, en idioma estranger, en educació especial i en trastorns de llenguatge.

La possibilitat d'arribar en aquests tres anys a formar especialistes representa una dificultat afegida, que, pel que fa a algunes especialitats, presenta problemes de molta significació.

Quina preparació anterior ha de tenir un alumne que en tres anys ha d'esdevenir especialista de música, o d'idioma estranger? Com es pot arribar a ser especialista en educació especial i en trastorns de llenguatge sense una experiència prèvia a les aules ordinàries? Deixem les qüestions apuntades.

Sense un domini previ de les especialitats que es demanen no és possible arribar a una preparació adequada per esdevenir especialista. Recordem, d'altra banda, que la tasca de l'especialista, que ha d'atendre un elevat nombre d'alumnes, no es pas una tasca fàcil.

Si a les possibles dificultats de formació que hem comentat, s'hi afegeixen les que poden venir del fet que atenguin més d'un centre educatiu per tal de completar el seu horari, com alguna vegada s'ha apuntat, l'avenç que suposa l'existència d'especialistes (quant a qualitat de la matèria im-

partida, a increment de recursos humans en els centres i a integració en l'equip de centre) pot quedar en un no-res.

2.3. La formació inicial del professorat d'ensenyament secundari

Sens dubte és en aquesta etapa del sistema educatiu, on la nova proposta de reforma presenta canvis més profunds, tant pel que fa a finalitats, com a l'alumnat i al professorat. També és l'etapa on els canvis presenten una complexitat més gran.

El fet que la secundària —la obligatòria, és a dir, el període de 12 a 16 anys— formi part de l'ensenyament obligatori, allargat fins als 16 anys, representa una redefinició de la finalitat i del sentit de la secundària.

Això suposa, també, una nova definició del professor de secundària, fonamentalment pel que fa a l'obligatòria.

El fet que es tracti d'un període obligatori —els estudis que tot individu de la comunitat ha d'arribar a realitzar— fa que la finalitat de la secundària sigui modificada d'una manera fonamental.

La secundària s'ha vist fins ara com un període en el qual es tractava de fer una selecció de l'alumnat per accedir als posteriors estudis universitaris. La nova definició suposa passar d'una funció selectiva a una funció d'atenció a tots els alumnes per tal que arribin als ensenyaments bàsics de tot ciutadà. Tots els alumnes han d'assolir uns mínims per participar en la vida social.

Això demana del professor de secundària un canvi d'òptica fonamental.

En lloc de fer una selecció, s'ha de tendir a l'orientació individual per potenciar les disposicions de cadascú en ordre a contribuir al millorament de la societat i al desplegament de les capacitats individuals i socials de cada alumne.

Vegem algunes de les indicacions que aporta el Disseny Curricular de l'Ensenyament Secundari Obligatori del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sobre el perfil del professor de l'etapa 12-16.

Capacitat d'organitzar els aprenentatges

Es diu que això significa un repte, ja que es tracta d'ensenyament obligatori en un cicle inte-

grat. Cal atendre alumnes de 12-16 anys, amb un nivell alt de diversitat. Més que una profunda especialització en una matèria, un professor d'aquest cicle ha de conèixer a fons la manera d'impartir-la.

El professor ha de saber sintetitzar els coneixements de l'especialista i del pedagog. Ha de dominar els mecanismes d'aprenentatge d'una àrea i ha de tenir clarament assumida una teoria de l'aprenentatge —el constructivisme— que li permeti de conèixer la situació psicològica de l'alumne.

Domini de la matèria

El professor ha de tenir un coneixement de la matèria i també de l'àrea. La superespecialització sembla més aviat un requisit necessari per a altres nivells educatius superiors, no pas per a l'ensenyament secundari obligatori. El professorat ha de ser més generalista i polivalent que l'actual de BUP i FP.

Es parla d'un bon equip de professors.

Capacitat de treballar en equip

Caldrà agrupar el treball dels diferents professors.

Altres capacitats (o qualitats humanes)

Transmetre entusiasme, crear expectatives d'èxit, facilitar la participació dels alumnes i pares, obert a tota novetat, tenir iniciativa, aconseguir els alumnes sense manipular-los...

Per acabar, el professor ha de preparar la programació concreta, que inclou les activitats d'aprenentatge i d'avaluació. La programació ha de ser feta en equip i tenint en compte la flexibilitat i l'opcionalitat.

Per satisfer aquesta demanda es proposa la realització d'un curs de capacitació psico-sòcio-pedagògic-didàctica, d'unes 600 hores, després d'haver realitzat els estudis corresponents a la matèria a ensenyar.

La qualitat i entitat d'aquesta preparació específica per a la realització de la docència és la que pot garantir que els professionals de la secundària obligatòria estiguin realment preparats per portar a terme les funcions que se'ls encomana.

És una qüestió que afecta la manera com les Universitats estan disposades a assumir la prepa-

ració dels docents de secundària. Qüestió que fins el moment present es pot dir que no ha estat plenament assumida per les Universitats, més preocupades per la preparació de professionals en les matèries, que no pas en la docència.

Pensem que el curs de 600 hores pot quedar reduït a una millora —en el millor dels casos— de l'actual CAP, que ha demostrat la seva absoluta inoperància quant a preparar els llicenciats per a la docència.

Potser el més important en aquesta situació seria que la Universitat arribés a veure que la formació dels docents té la mateixa importància que la formació d'altres professionals, com els metges, advocats, economistes, en els quals posa molta cura i mitjans.

3. Consideracions sobre les formulacions concretes pel que fa a la formació permanent del professorat

La mitjana professional dels docents en exercici —entre 35 i 40 anys— posa en relleu que la reforma del sistema educatiu s'ha de portar a terme fonamentalment pels professionals que estan actualment en exercici.

Això fa que la formació permanent d'aquests professionals sigui una qüestió prioritària quan hom pensa en la reforma del sistema educatiu.

L'entrada de nous professionals en el sistema es presenta, de moment, com a poc significativa davant d'aquest fet.

Es pot afirmar, per tant, que el pes de la reforma recau, fonamentalment, sobre el professorat actualment en exercici. En conseqüència, el tema de la formació permanent del professorat es transforma en una qüestió prioritària quan es parla de la implementació de la reforma, el tema de la formació permanent i també el de les millores estructurals que han d'afectar la situació del professorat (com plantilles, concursos i concurssets, carrera docent, etc.).

Crec que els Moviments de Renovació Pedagògica, que sempre han estat capdavanters de la innovació i renovació, han de contribuir a definir un nou equilibri en el marc de l'escola pública que faci possible un increment de la qualitat, més enllà de partits presos i reivindicacions partidistes.

3.1. Els eixos de la formació permanent de cara a una preparació per a la reforma del sistema educatiu

Quan es parla de formació permanent del professorat s'han de considerar tot un conjunt d'aspectes que fan que aquesta formació es pugui considerar de qualitat.

En farem una enumeració:

1. La relació teoria-pràctica. Predomini de la pràctica sobre la teoria.
2. La relació formació inicial-formació permanent. El període d'inducció dels mestres novells.
3. La formació de la persona del professor, més que la formació per aplicar unes receptes.
4. La superació de la formació individual per cursos, de tipus informatiu, davant formes més arrelades en l'activitat quotidiana del mestre.
5. La vinculació de la formació a la problemàtica del centre educatiu on el professional desenvolupa la seva acció educativa. Programes de centre.
6. L'oferta àmplia, no tancada, dels programes de formació.
7. Els recursos per a la formació (pagament, temps que s'hi destina...) i per a l'eficàcia posterior de la formació rebuda.
8. La participació dels implicats en la decisió, execució i avaluació dels programes de formació permanent.
9. La temporalització de la formació en relació als objectius que s'han d'aconseguir.

3.2. La proposta del Pla de Formació permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

No es tracta aquí de fer una valoració exhaustiva del Pla presentat pel Departament d'Ensenyament. Només ens referirem a alguns aspectes, que, d'altra banda, crec que responen a una opinió molt generalitzada.

1. La major part dels aspectes esmentats anteriorment han estat considerats en el Pla proposat.

Potser hauríem de parlar de la indefinició d'algunes propostes. No està clara la participació dels implicats. Tampoc no està prou definida l'orientació dels programes de centre ni l'atenció al professorat de secundària.

2. El fet que es tracti de propostes que s'han d'elaborar abans de portar-les a terme deixen el tema en suspens, fins que es vegi com realment es porten a terme.

3. L'estructura de la descentralització —situada en les delegacions territorials— pot representar una centralització més gran sobre totes les propostes de formació permanent que es facin des del professorat dels diferents àmbits.

4. Pel que fa a la temporalització del Pla, hom es pot preguntar com és que un Pla de formació no s'anticipa a la implantació de la reforma, i no s'enfronta als problemes que ja estan prou delimitats, com per exemple, la formació del professorat de secundària, que, d'altra banda, és objecte d'atenció prioritària per part dels estats membres de la Comunitat Europea.



FORMACIÓ INICIAL FORMACIÓ PERMANENT

Teresa Serra i Carol

Com a mestra i membre d'un Moviment de Renovació Pedagògica, voldria aportar unes petites reflexions sobre la formació dels ensenyants.

Aquestes notes només són fruit de les converses que tenim entre companys, preocupats per millorar l'ensenyament a casa nostra.

En primer lloc vull manifestar que, en general, estic molt d'acord amb les aportacions que fan els Moviments de Renovació sobre el tema de la formació en el seu 2n Congrés, celebrat a Gandia l'abril del 1989.

En aquest material hi ha aportacions molt vàlides per ajudar a dissenyar un pla de formació que respongui a les necessitats que té l'ensenyament del nostre país davant de la reforma del sistema educatiu.

En la línia del 2n. Congrés de Gandia, també m'agradaria destacar la importància de fer un pas cap al «cos únic d'ensenyants», partint d'una formació inicial comuna per a tots els que vulguin accedir a l'ensenyament, amb les corresponents especialitzacions segons les etapes en les quals vulguin treballar.

Cal que aquesta formació contempli un període llarg de pràctiques, en centres especialitzats per acollir els futurs ensenyants. Aquests centres

haurien de poder comptar amb «professors tutors» per als alumnes en pràctiques. Els tutors haurien de disposar de temps per poder assessorar i orientar els estudiants i fer la relació amb l'Escola de Mestres.

Si la formació inicial és important, tant o més ho és la formació dels professionals que estem treballant en els centres educatius.

Un bon professional cal que es preocupi de renovar-se i estar al dia, per oferir una escola que respongui a les necessitats de cada moment. Però, si l'ensenyant és responsable de formar-se, l'Administració ho és d'oferir uns plans de formació que responguin a les necessitats «reals» que té l'escola de Catalunya. En aquests moments gosaria dir que un dels aspectes que pot il·lusionar els ensenyants per desenvolupar la reforma amb ganes és veure que els plans de formació responen a les necessitats que tenen els centres per poder endagar els projectes curriculars.

El perfil del futur ensenyant de la reforma es defineix com un docent investigador que analitzi la seva pràctica docent, busqui fonaments per a aquesta pràctica, faci un intent d'explicitació dels processos, sotmeti a valoració crítica els resultats i reformuli constantment les seves actuacions. Per

aconseguir això, l'eix dels plans de formació hauria de ser aconseguir estructurar projectes curriculars adaptats als diferents centres.

La formulació d'aquests projectes curriculars ha de partir de la realitat dels centres en funcionament. En aquesta línia podríem definir la necessitat de la figura dels *assessors de centre*.

És important que el pla de formació respongui a les necessitats de formació de tots els centres que ho demanin i que la inspecció vetlli per crear les condicions idònies per desenvolupar necessitats de formació en els centres menys dinamitzats.

Els plans de formació, perquè responguin a les necessitats reals, han d'elaborar-se en les zones educatives, partint d'una anàlisi exhaustiva dels plans anuals i de les memòries dels centres.

Voldria remarcar que per endagar a fons aquesta tasca és imprescindible la revisió de l'horari laboral dels ensenyants i fer una distribució adequada del temps de treball, que contempli la formació i el temps «real» de dedicació a la tasca interna dels equips docents.

No podem oblidar l'esforç que suposa per a l'Administració educativa i per als ensenyants un pla de formació com el que s'apunta; per això voldria donar una importància especial a l'avaluació dels resultats. El disseny de l'avaluació tindrà en compte tant el desenvolupament del pla, com la seva incidència en la transformació dels centres educatius de Catalunya.

Encara que sigui polèmic, vull apuntar l'aspecte de la incentivació de la formació en els professionals de l'educació.

Crec que s'han de trobar respostes a preguntes que es fan molts grups de docents:

- Com valorar els ensenyants que participen en cursos de formació permanent, reciclatges, etc., o bé que han endagat projectes curriculars de centre?
- Cal distribuir els recursos a tothom per igual, tenint com a únic paràmetre el nombre d'alumnes del centre per definir la composició de la plantilla, o bé, cal que sigui proporcional als programes i plans de treball de cada escola concreta?



P. Gargallo, *Gran ballarina*.

Caldrà esborrar «tabús» i oferir plans de formació engrescadors per aconseguir que la reforma i els projectes curriculars es desenvolupin amb esperit renovador per poder ofertar un ensenyament de qualitat que respongui a les demandes de la societat de l'any 2000.

Escola d'Estiu 1990. Barcelona



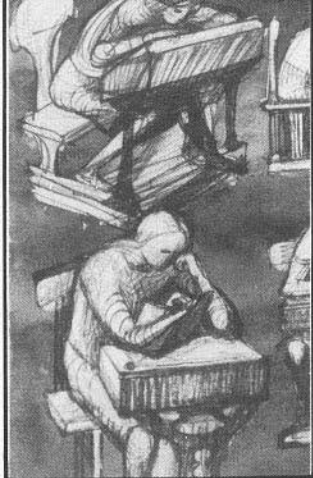
L'afecció a la lectura i el gust pels llibres es converteixen en una cosa natural amb el Pla Lector. La clau és una acurada selecció de lectures, que s'adiuen amb el gust dels nens i capaces de desvetllar-ne l'interès: amb els personatges i els arguments idonis; amb els millors autors.

Llibres per convertir la lectura en una cosa divertida i habitual; en una cosa natural.

És una cosa natural. Amb el Pla Lector.



ALFAGUARA
Grup Promotor
d'Ensenyament



EL MODEL DE CENTRE. ORGANITZACIÓ I FUNCIONAMENT

27

Joan Mestres

La LOGSE determina un nou model de Centre en concretar nous objectius i finalitats del Sistema Educatiu. El model de CE no queda definit exclusivament en els articles referents al Centre, sinó que tota la llei té una incidència sobre el model i el determina. Sobretot en l'exposició de motius de la llei en la mesura que es fa referència a la concepció global de l'educació i la defineix com una acció dirigida al desenvolupament de capacitats d'una manera crítica, en una societat axiològicament plural, lliure, tolerant i solidària, i s'entén l'educació com l'acció que permet lluitar contra la discriminació i la desigualtat.

Tot aquest conjunt de principis es fan més o menys efectius en la realitat del funcionament de Centres concrets, que són unitats de producció de serveis educatius de forma real. La llei reconeix als Centres l'autonomia pedagògica tant a l'exposició de motius, com a l'article 2d, als 21.3, 57 i 58 (referent a autonomia de gestió econòmica). Altres punts fan referència a d'altres aspectes, com al dret i deure de la formació permanent del professorat, avaluació dels Centres i del Sistema Educatiu i obligacions dels poders públics pel que fa a l'atenció als factors que afavoreixen la qualitat i millora de l'ensenyament.

L'autonomia pedagògica, econòmica i de gestió de Centres enunciativa en la LOGSE tindrà, sens dubte, un fort impacte en la determinació del Projecte educatiu dels centres. Es presenten noves i esperançadores possibilitats.

Perquè aquestes possibilitats siguin efectives, s'han de donar dues condicions:

1. El desplegament de la Llei feta pel Ministeri d'Educació i les Comunitats Autònomes amb competències ha de potenciar els principis generals enunciat en la Llei i les administracions educatives han de esmerçar els recursos necessaris per potenciar l'anunciada autonomia dels centres.

2. Cal que els Centres educatius, els seus responsables de gestió i tots els implicats sàpiguen exercir positivament i amb responsabilitat el marc d'autonomia que la llei els confereix.

Si la LODI determinava el marc de participació, la LOGSE determina el marc d'autonomia dels Centres. Disposar d'un marc legal és un primer pas, important, però no suficient. Ni la participació, ni l'autonomia es poden fer efectives només amb desplegaments legals.

És l'exercici real de la participació a cada cen-

tre, sorgit des de la mateixa comunitat educativa, el que determina una gestió democràtica. De la mateixa manera, l'autonomia cal guanyar-la i exercir-la amb esforç i responsabilitat per part dels implicats, amb exigència i justificació de les decisions preses respecte al Projecte educatiu i el seu compliment.

La Llei dóna el marc general del model de Centre que es caracteritza fonamentalment per la seva autonomia. El seu desplegament i els recursos de què disposin els Centres determinaran les seves possibilitats concretes. És cert que sense recursos, només queden els discursos. I per això cal-

drà veure de quins recursos humans i materials disposen els Centres per dur a terme el seu propi projecte educatiu. Els recursos limiten i determinen les possibilitats reals.

Els recursos disponibles poden estar més o menys determinats i poden ser utilitzats de forma diferent a cada Centre. Les necessitats són diverses, però també ho és la capacitat per exercir, determinar i desenvolupar la pròpia autonomia de Centre. El marc legal afavoreix l'autonomia del centre educatiu, presenta un model, però sens dubte hi haurà diversitat de formes d'exercir-la i cal que els Centres aprenguin a exercir-la i exigir en funció del seu projecte. L'autonomia és una possibilitat que cada Centre s'haurà de guanyar i demostrar.

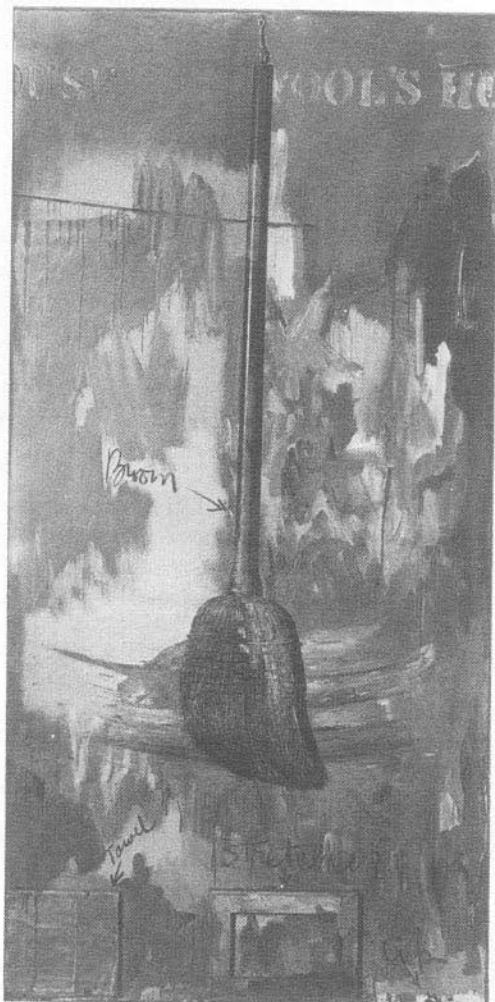
Les Administracions educatives hauran d'afavorir l'autonomia i donar els recursos necessaris amb la flexibilitat requerida en cada cas. A la vegada hauran de vetllar perquè tots els Centres assoleixin la qualitat desitjable amb els seus mecanismes de planificació i supervisió. Els Centres hauran d'aprendre a negociar els seus recursos, les administracions educatives hauran de considerar els centres com una unitat global i diversa en cada cas, integrada en un context o un conjunt de Centres (Districte educatiu).

Les decisions no podran ser preses només a un Centre, ni a l'Administració aïlladament. Sens dubte, serà necessari determinar mecanismes que equilibrin i afavoreixin l'autonomia dels diferents centres en els diversos nivells educatius (des de l'Escola Infantil a l'ensenyament postobligatori) i les Administracions públiques que tenen unes obligacions i responsabilitats de garantir els serveis educatius de la col·lectivitat. Serà necessari establir noves formes de participació, col·laboració, planificació i control o supervisió.

El nou model proposat en la llei no és tancat, ni condueix a una uniformitat d'institucions educatives. Sí que implica una nova «cultura organitzativa, comunicacional i funcional» tant dels centres com de les administracions en les seves interrelacions, les seves formes de comunicació en les dues direccions, tant en la individualitat de cada centre concret, com en la del conjunt de centres d'un Districte. Això implica un canvi de percepció i d'actituds des dels centres, entre els centres i de les administracions educatives.

Només en la mesura en què aprenguem conjuntament a plantejar amb una nova perspectiva els vells problemes i les noves qüestions amb nous

J. Johns, Fool's House.



sistemes de presa de decisions i noves formes de col·laboració, s'aconseguirà fer efectiva l'autonomia dels centres educatius i millorar la qualitat educativa i la transformació real del sistema educatiu que es proposa la reforma

Les qüestions clau a respondre col·lectivament i el repte futur que ens presenta a tots la nova estructura del sistema educatiu des d'una perspectiva del model de centre són aquestes tres:

1. Quines competències específiques i quin marge d'actuació hauria de tenir un Centre respecte a la definició del seu Projecte educatiu i quins recursos de personal i econòmics per dur-lo a terme? Com millorar les decisions internes

amb la participació necessària i una execució i control intern responsable?

2. Com afavorir la participació del Centre en les decisions externes que l'afecten directament i determinen les seves possibilitats? Com es podria aconseguir una dotació de recursos humans i econòmics coherent al Projecte aprovat, sense fraccionaments i amb visió global o institucional del Centre per part de les entitats externes (Municipi i Administració educativa més pròxima)?

3. Com aconseguir una comunicació entre Centres del mateix o diferents nivells per afavorir una participació conjunta en la presa de decisions generals que afecta un conjunt de població i Centres d'un mateix territori?



«LA REFORMA». MODEL DE CENTRE. ORGANITZACIÓ

Carles-Miquel Fauró i Sánchez

L'escola pública, concretament —i de retruc els seus mestres—, és hereva d'una situació ben paradoxal.

Tothom reconeix, des de qualsevol perspectiva teòrica, que l'escola és una important *institució social*, donada la seva funció. Com a conseqüència, se la reconeix com a *unitat educativa bàsica*.

Aquest reconeixement no ha tingut cap problema per materialitzar-se en l'acceptació d'una *personalitat jurídica* pròpia per a cadascuna de les escoles d'iniciativa privada i s'han arribat a transformar algunes d'elles, si ho han volgut o pogut, en autèntiques institucions educatives en la mesura que han ofert un projecte educatiu coherent (acceptable i/o discutible ideològicament i/o tècnicament).

La situació paradoxal per a l'escola pública és que, tot i el reconeixement teòric, no s'ha acceptat, almenys fins avui, la possibilitat que cadascuna, en el marc definit per les grans lleis, pugui arribar a tenir alguna mena de *personalitat jurídica* pròpia.

L'Administració, doncs, *ha agrupat mestres* (en funció, bàsicament, dels punts acumulats per l'antiguitat) i a aquestes agrupacions, situades dintre

d'una arquitectura (sovint deficitària), n'ha dit «centres públics», caracteritzats, fonamentalment, per l'uniformisme, tant pedagògic (si n'hi ha hagut), com organitzatiu i econòmic (repartint-ne la precarietat de recursos). En aquest uniformisme de la xarxa pública han estat diluïdes les escoles públiques.

Com a conclusió podríem dir que l'Administració *no ha tingut escoles*. Ha tingut agrupacions de mestres en uns conglomerats d'aules en els quals cadascú ha anat seguint de la millor manera que ha pogut i en els millors dels casos, la filosofia del «cada maestrillo con su librillo».

En aquestes condicions, els mestres que per voluntat i/o professionalitat s'han posat a treballar en equip, uns pocs, uns quants o fins i tot la majoria, han fet una gesta quasi homèrica.

La LODE, llei probablement tímida, probablement discreta, probablement possibilista, necessàriament modificable, ha estat un pas endavant que ha obert l'escola pública a la participació democràtica de tots els estaments que formen la comunitat educativa i ha donat unes certes possibilitats a una reduïda autonomia pedagògica (anunciant el projecte educatiu de centre) i organitzativa.

La «Reforma», amb la seva corresponent

LOGSE, deia un dels ponents d'aquestes jornades, aporta unes bones «zones de llum», però encara resten «zones d'ombra».

Una d'aquestes darreres «zones d'ombra» podria ser, segons la meua opinió, que no queda prou clar que les escoles públiques puguin ser realment, *cadascuna*, una *unitat educativa bàsica* i, com a tal, una autèntica *institució* que les autoritats educatives prenguin com a *interlocutora* en funció del seu propi projecte educatiu. Perquè tota *unitat educativa bàsica* precisa, per poder-se desenvolupar com a tal, un *projecte educatiu de centre (PEC)*.

Un *PEC* és una *eina* de l'escola per avançar vers uns *objectius* determinats acceptats per *consens* a partir d'una *reflexió col·lectiva*.

Com ha de ser un *PEC* d'una escola pública? Com va dir-se en el 2n. Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, «el *PEC* de l'escola pública ve definit per les bases que la caracteritzen: democràtica, pluralista, oberta i integradora de la diversitat, compensadora de les desigualtats».

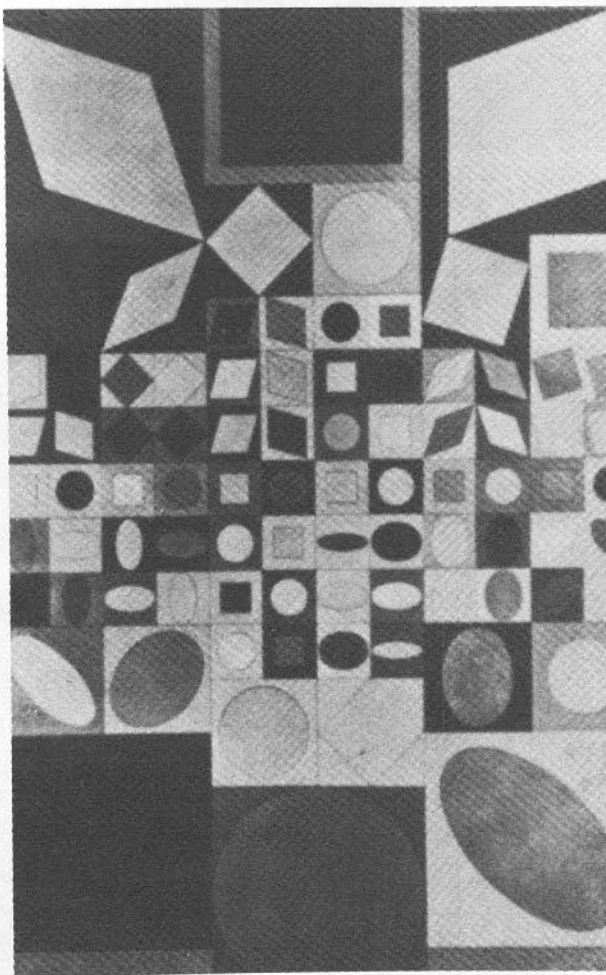
Cal, doncs, que cada escola pública disposi d'*autonomia de gestió*:

- *Autonomia pedagògica* per poder dur a la pràctica un *PEC* que englobi el propi projecte curricular de centre. És evident que aquesta autonomia pedagògica ha de tenir conseqüències en l'adscripció del personal docent (el *PEC* ha de ser públic).
- *Autonomia organitzativa* per a l'establiment de les relacions socials, per als procediments de revisió i d'avaluació, per als procediments de formació permanent, etc.
- *Autonomia econòmica* per gestionar la compra, poder realitzar propostes de contractació, poder proposar l'establiment de convenis per a determinades activitats especials i, evidentment, haver de justificar totes les despeses realitzades.

És lògicament deduïble que amb aquests supòsits caldrà parlar de models de centre. Potser serà

millor, però, tenir diversitat de models d'escola pública amb qualitat pedagògica, que no pas un únic i mediocre model. Potser serà millor que els mestres ens sentim l'escola com a nostra que no pas sentir-nos potencialment permanents itinerants sense implicació.

V. Vasarely, *Unitats plàstiques progressives*.

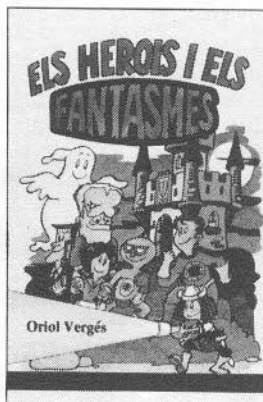


LES MILLORS HISTÒRIES EN JUVENIL NOVEL·LES



LA REVENJA DEL VAMPIR **Eric Morecambe**

Un relat d'humor
«terrorífic» i divertides
aventures. Segona part de:
«Un Vampir a contracor»



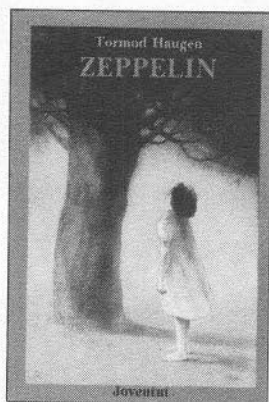
ELS HEROIS I ELS FANTASMES **Oriol Vergés**

Els herois més famosos del
món en una altra divertida
aventura



LA LLEBRE DE LA MITJA ORELLA **Boy Lornsen**

Fèlix es convertirà en llebre
i coneixerà els perills i les
emocions de les llebres del
bosc



ZEPPELIN **Tormod Haugen**

Una història plena de misteri i poesia.
Del mateix autor de: «Els ocells
de la nit» Primer Premi de
Literatura noruega.



LA CASA DE LA JÚLIA **Maria Gripe**

Una fascinant novel·la,
continuació de: «El papà de
nit» Premi Andersen

Editorial **EJ** Joventut



LA RELACIÓ ESCOLA- DEMANDES SOCIALS

33

Josep M. Masjuan i Codina

Estem immersits una altra vegada en un procés de reforma del sistema educatiu que afecta tant la seva organització general com els continguts i mètodes dels diferents nivells. Des del final de la Segona Guerra Mundial ha estat corrent en els països del nostre entorn cultural plantejar-se reformes del sistema escolar amb la finalitat d'adaptar-lo millor a les demandes socials.

L'objectiu d'aquesta exposició és reflexionar en veu alta sobre alguns aspectes de la relació entre escola i demandes socials tal com es planteja a l'actualitat en el nostre context social des d'una posició en línies generals favorable a la reforma, atès que recull moltes de les demandes fonamentals dels moviments històrics a favor d'una millora de l'escola.

1. Les reformes educatives no poden resoldre tots els problemes i a vegades serveixen per encobrir la dificultat d'afrontar altres aspectes.

A vegades es reforma l'educació o només l'educació perquè resulta menys costós econòmicament i menys conflictiu políticament que reformar qualsevol àrea rellevant de la societat. Diferents treballs han demostrat que no es pot fer res-

ponsable de tots els mals socials el sistema escolar i per tant que els processos de reforma social, per exemple en qüestions com les que afecten la igualtat, no poden afrontar-se només des del sistema educatiu.

Així mateix, per actuar sobre la realitat no n'hi ha prou de fer lleis, i d'això en tenim molta experiència històrica al nostre país, sinó que cal posar les mesures polítiques adequades per al seu real compliment. En aquest sentit, molts aspectes de l'actual reforma dependran dels mitjans que es pòsin en la seva aplicació.

2. La societat fa demandes contradictòries a l'Escola com a conseqüència dels interessos diferents i contraposats dels grups i col·lectius socials.

No podem parlar de la relació entre l'escola i les demandes socials sense tenir ben clar que la societat fa demandes contradictòries a l'escola. Els mestres en teniu prou experiència, d'aquest fet, quan experimenteu en la pràctica diària que les expectatives dels pares dels vostres alumnes no coincideixen amb les previsions dels programes, o quan allò que considereu que és correcte pedagògicament no coincideix amb el que pensen alguns pares. La feina de mestre exigeix en aquests

34 casos seleccionar i arribar sovint a un compromís.

En un camp més general, quan s'arriba a un consens entorn de l'educació, com s'ha produït recentment amb la LOGSE, és a costa de moltes ambigüitats. És més fàcil posar-se d'acord a propòsit de declaracions o fins i tot de textos legals sobre la qualitat de l'educació, la igualtat d'oportunitats, o la conveniència d'una relació ajustada amb el mercat de treball, que realitzar polítiques concretes que impliquin l'esmerçament de recursos econòmics i humans en la consecució d'aquests objectius. Sense desmerèixer que el fet que es doni una llei és ja un canvi factual, cal seguir molt bé el procés per veure cap a quin dels objectius contradictoris es decanta l'aplicació de la llei. No tots els agents socials fan a l'escola les mateixes demandes i les demandes institucionals són el resultat d'una determinada correlació de forces socials.

El procés democràtic comporta que poca gent s'atreveixi a estar en contra de determinades formulacions que afecten els ciutadans d'un país, la qual cosa a vegades té la contrapàrtida que les paraules perden el seu autèntic sentit. Igual com afirmava al final de l'apartat anterior, el test real de la reforma serà la seva concreta aplicació i aquí és on els mestres i el conjunt de la població tenen coses a dir i a fer.

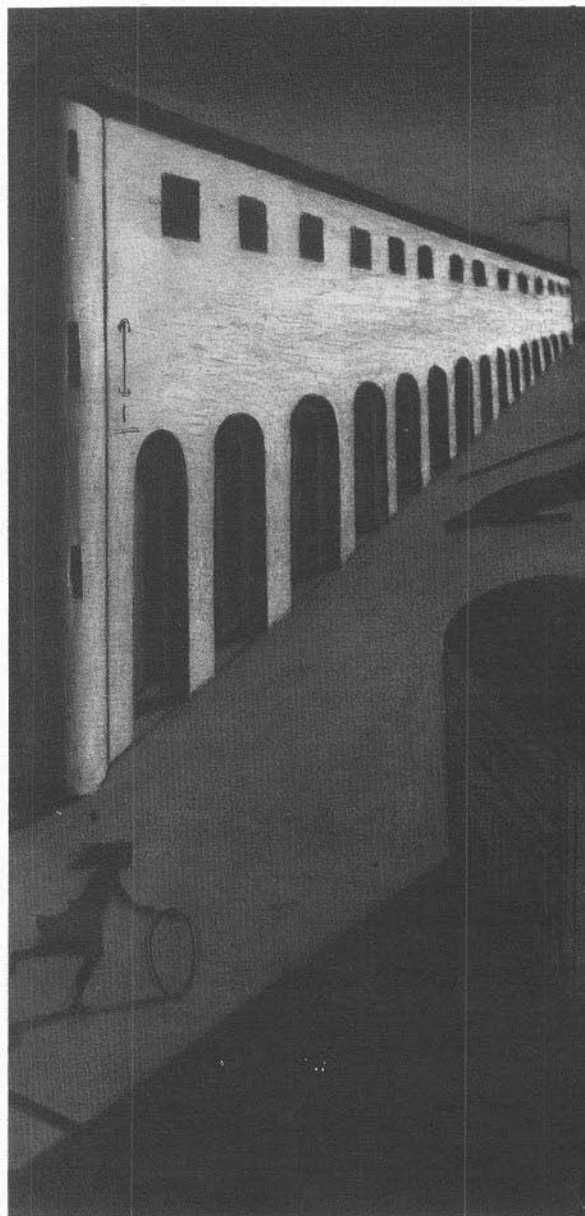
3. *Les propostes de reforma reconeixen que els objectius fonamentals de l'escola obligatòria no són de caràcter laboral i que cal evitar la lògica escolar.*

L'escola obligatòria ha de plantejar els seus objectius sense donar més importància del compte a la relació amb el treball, ja que aquest és només un dels aspectes de la vida humana. Cal orientar l'escola bàsica de cara a la formació dels ciutadans en el sentit més ampli del terme. Això vol dir que s'ha d'enfocar la formació al més àmpliament possible sense ser esclaus de la tradició dels continguts escolars tradicionals posant el màxim esforç en el desenvolupament d'un ventall ampli d'habilitats dels diferents alumnes i d'una bona formació de la seva personalitat. Els textos curriculars recullen aquests punts de vista, però hi ha el perill que es quedi en lletra morta, atès que els continguts encara pesen molt.

Tots els que ens dediquem a l'ensenyament tenim àmplia experiència de la lògica escolar. Vull designar amb aquests termes l'orientació del treball escolar no tant en funció del que convé realment, sinó en funció de poder passar els exàmens

del grau superior. Ensenyar a passar exàmens és la millor manera que els alumnes ho oblidin tot tan bon punt els hagin passat. Cal aconseguir que aquesta lògica institucional pesi al menys possible a l'etapa bàsica d'escolaritat si volem que faci la seva autèntica funció.

S. De Chirico, Misteri i malenconia d'un carrer.



4. *L'Escola és només un dels components de la formació dels individus. L'escola obligatòria ha de posar l'accent en l'aprofitament de la informació que es rep de fora i en aquells elements nous que a vegades no són els currículums i que són necessaris per al món on som.*

Una concepció adequada del currículum obert deu voler dir tenir en compte molts dels estímuls externs per organitzar-los i fer-los significatius. Al mateix temps deu ser convenient recollir altres coses que no són acadèmiques però sí interessants: de tipus comercial, de relació, de coneixement de l'altre, d'iniciativa individual i col·lectiva, de formes de treball, etc.

5. *El mercat de treball actual és complex i la relació amb l'escola no és lineal. La professionalitat exigeix més aviat una formació tot terreny i una capacitat d'adaptació.*

És pràcticament impossible establir una relació exacta entre les titulacions escolars i les diferents feines del mercat de treball. Per a una part molt important de la població juvenil, el que els serà útil serà una bona formació bàsica que comporti possibilitats d'adaptació a diferents treballs. L'especialització estricta és difícil que sigui resolta per l'organització escolar formal.

Fins ara, els treballs que estudiaven la relació entre escola i mercat de treball insistien correctament que les característiques externes a l'escola eren les determinants. Un bon exemple d'això en el nostre context és el fenomen de la sobreeducació o de la desvaloració dels títols. Tot i això ara s'està comprovant també que la sobreeducació està tenint efectes positius en l'organització del treball i encara que d'una manera minoritària s'observen processos de producció menys alienants per als individus gràcies a un aprofitament més global de les seves possibilitats. És una mostra més d'aquesta relació no lineal entre l'escola i el mercat de treball.

6. *Alguns adolescents o joves ens poden dir que ja en tenen prou d'escola, i que no els interessa per res; cal acceptar el tema i donar-hi resposta.*

Un dels riscos de la reforma és reproduir l'actual estructura entre Formació professional i Batxillerat a partir del primer nivell de mòduls professionals i no resoldre un dels problemes per als quals va ser pensada.

La quantitat de recursos materials i humans que es destinin a resoldre aquest problema de ma-

nera que es despertin noves maneres creatives d'afrontar-lo ens donarà un dels senyals de la voluntat de millorar el sistema escolar en benefici dels més dèbils. Està ben demostrat que aquests sectors de població més marginal necessiten de polítiques molt específiques, les quals, si no s'apliquen bé, acaben beneficiant d'altres sectors per als quals no van ésser programades. Així ha passat a vegades amb les polítiques de formació i d'ocupació.

7. *Cal anar cap a un nou concepte de centre públic que redefiniu i actualitzi la vella idea de la laïcitat.*

La reforma pretén fer més possible l'autonomia dels centres en l'elaboració del projecte pedagògic. Aquesta autonomia dels centres haurà d'afrontar de manera nova un problema vell: Com concretar la relació entre instrucció i educació a l'escola pública.

Una de les virtuts del currículum tal com ha estat formulat és plantejar obertament que cap acte d'ensenyament és neutral, perquè implica actituds i valors. Sorpren, llegint els documents, a més a més de l'absència d'alguns aspectes o la manera d'enfocar-ne d'altres, el consens entorn de qüestions sobre les quals no hi ha acord en la pràctica social. En tot cas caldrà plantejar-se seriosament com prendre decisions pràctiques en els centres per tal que tot plegat no quedi en paper mullat.

La posició del moviment renovador al nostre país pel que fa al tema de la formació ideològica a l'Escola ha passat per tres moments ben definits. Abans de la Guerra Civil s'havia d'excloure de l'escola tota idea que dividís els humans; la declaració Per la Nova Escola Pública, de la meitat de la dècada dels setanta, creia convenient que la realitat social entrés dintre de l'escola sense adocrinar, tot assenyalant la necessitat del compromís individual del mestre. El moviment de renovació a l'actualitat ha anat evolucionant i a partir de la necessitat del projecte pedagògic de centre ha anat descobrint la conveniència d'un compromís col·lectiu de la comunitat escolar en relació als valors i a la seva concreció.

La reforma recull aquest plantejament, però la seva aplicació als diferents centres escolars no és pas una tasca fàcil, atesa la tradició d'individualisme, la pobresa de mitjans i les resistències humanes que per força ha de despertar.

8. *Els Moviments de Renovació Pedagògica que defensen l'escola pública haurien de resituarse en el marc legal actual evitant falses divisions entre els ensenyants i entre els pares segons el tipus d'escola.*

La tradició del moviment renovador a casa nostra ha estat unitària sempre que ha pogut i així s'entén la voluntat de pensar en un projecte d'escola pública que pogués incorporar progressivament altres formes escolars.

A part de l'opinió que ens mereix la LODE, em sembla que seria convenient que el moviment de renovació no es fraccionés entre els defensors de l'escola pública i els de la privada, atès, a més a més, que molts mestres treballen en un centre i no en un altre senzillament perquè hi han trobat feina.

Caldria unificar el moviment a partir del projecte global de reforma de l'escola que la nova llei fa possible i a partir de fer complir la LODE pel que fa al model de centre privat concertat donant iniciatives perquè s'acosti tot el possible a un centre públic en els aspectes de gestió, gratuïtat i respecte al pluralisme, òbviament sense deixar d'exigir la millora de l'Escola Pública.

9. *Parlar seriosament d'aprenentatges significatius vol dir realitzar estudis concrets fets per equips pluridisciplinaris que adequin el Projecte Pedagògic a cada context social.*

Tot pot acabar en paraules si es deixa només en mans de la bona voluntat dels mestres, sense facilitar mitjans humans i materials que permetin concretar l'adequació del projecte a un medi social concret.

Cal fer recerques interdisciplinàries que aclairin en un medi concret quines són les particularitats lingüístiques i culturals, en el sentit més ampli, a les quals cal adaptar el currículum.

10. *Alguns sectors de la societat demanen als mestres que en el terreny dels valors trobin una nova manera d'educar la relació entre individu i col·lectiu, entre la competència i col·laboració, que faciliti el trobar respostes progressistes a la crisi d'alguns models igualitaris fins fa poc existents.*

Sorpren en els textos del marc curricular del Departament d'Ensenyament les poques vegades que surten valors com l'esforç o la competència. Sorpren, ja que la realitat no és així ni a l'escola ni a la societat. El repte que tenim a les mans és

trobar fórmules de treball en equip que realment augmentin la eficàcia tant col·lectiva com individual. En aquest context hem de superar una certa por de determinats ambients a reconèixer que la diferència també pot ser diferència de rendiment, d'esforç i de resultats.

El moviment progressista ha de mantenir la seva lluita contra la desigualtat classista a l'escola, però vigilant que els projectes de reforma mantinguin la qualitat i les possibilitats de promoció.

11. *L'aplicació de la reforma requereix afrontar seriosament i amb mesures concretes l'organització dels centres i la professionalitat dels ensenyants.*

L'administració ha d'aclarir-se sobre com vol assolir tots els objectius formulats i, per tant, quins mitjans hi posa perquè els mestres disposin dels recursos, del temps necessari, de la remuneració i estima social convenient que els motivi per tirar endavant el procés de reforma.

Els mestres han d'acceptar que la seva professió és interessant, que les reivindicacions sindicals són una cosa fonamental, però que la professionalitat comporta dedicació, estudi i esforç. Penso que s'hauria de pensar seriosament en mecanismes de promoció econòmica segons diferents tasques, ja que també en aquests aspectes hi ha diversitat. Les feines de gestió no poden ser fetes per aficionats i cal combinar la gestió democràtica amb l'eficiència si no volem condemnar l'escola pública a una escola de segona.

12. *L'escola no és una institució amb conflictes polítics, és a dir, conflictes que afecten la distribució dels beneficis i del poder social. Els mestres, si volem intervenir eficaçment, no podem ser només tecnòcrates, hem de situar-nos i prendre partit.*

La dinàmica democràtica fa que moltes coses impensables un temps endarrera ara siguin acceptades almenys a nivell verbal, però la interpretació que se'ls dona és diferent i cal que en el marc de la discussió i la negociació els mestres trobem una sortida compromesa. Això vol dir que ens hem de formar en aquest sentit per tal de percebre que la solució dels problemes escolars no es pot trobar només en una aplicació neutral de les ciències de l'educació. Perquè la política passa per l'escola ens farà falta, com sempre i encara que no ens agradi, el compromís polític; atès que està en la naturalesa de les coses.



UNA PRIMERA REFLEXIÓ AL VOLTANT DE LES DEMANDES SOCIALS

37

Carme Tolosana

Utilitzant un llenguatge potser una mica tecnocràtic podríem parlar d'unes demandes de competències diverses.

En primer lloc, una demanda de competència cognitiva. Aquesta és la que tradicionalment s'ha considerat específica de l'escola: el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals, fonamentalment a través de la transmissió del patrimoni cultural de la societat.

En segon lloc, una demanda de competència tecnològica, que es formula unes vegades amb un cert reduccionisme limitant-la al coneixement informàtic i d'altres d'una manera poc concreta, però que expressa l'expectativa social respecte a l'escola que prepari els joves per moure's en una societat cada cop més tecnificada.

D'altra banda, també es demana a l'escola una formació per al comportament social, tant pel que fa a la vida de relació interpersonal dels alumnes com a la seva inserció social. Recordem que un dels elements fonamentals d'aquesta inserció social és la incorporació al món del treball.

Hi ha també una demanda de cura dels infants i dels adolescents, modificada en els moments de crisi econòmica. Si en els anys d'eufòria i desenvolupament econòmic, en què es produïa una

gran demanda de mà d'obra que comportà el desplaçament del camp a la ciutat i la incorporació parcial de les dones al món del treball, aquesta demanda es formulava com: «guardar els nens perquè els pares/mares puguin anar a treballar», en el moment de crisi i d'aparició de l'atur es tracta «que els adolescents i els joves estiguin com més temps millor a l'escola per evitar els perills de la desocupació: delinqüència, marginació...» Ara ens trobem en una situació intermèdia: es necessita fer coincidir l'horari dels pares (recordem les polèmiques sorgides sobre les modificacions de l'actual horari escolar) i, alhora, com que l'accés al treball no es fa d'una manera automàtica, s'allarga l'estada a l'escola.

També s'espera de l'escola una identificació amb un determinat grup social. En els extrems es donen dues manifestacions diferents però molt clares d'aquesta necessitat d'identificació: el desig d'accés a les escoles hiperselectives com una «garantia» futura que els fills seran números 1 i pertanyeran al grup dels triomfadors i, en el pol oposat, l'escola és un primer pas de distanciament de la marginació; poder triar una escola a la qual no pot anar tothom com és l'escola pública en un barri marginal i anar a la privada del costat enca-

38 ra que tingui una ínfima qualitat, és un pas cap a la promoció social.

Algunes preguntes que demanen resposta col·lectiva

Hi ha, sense cap mena de dubte, una inadequació dels resultats, en la majoria dels centres educatius, respecte a aquestes expectatives socials. Inadequació que cal analitzar, em sembla, des del punt de vista de les contradiccions en què la mateixa societat situa l'escola i, conseqüentment, l'ensenyament.

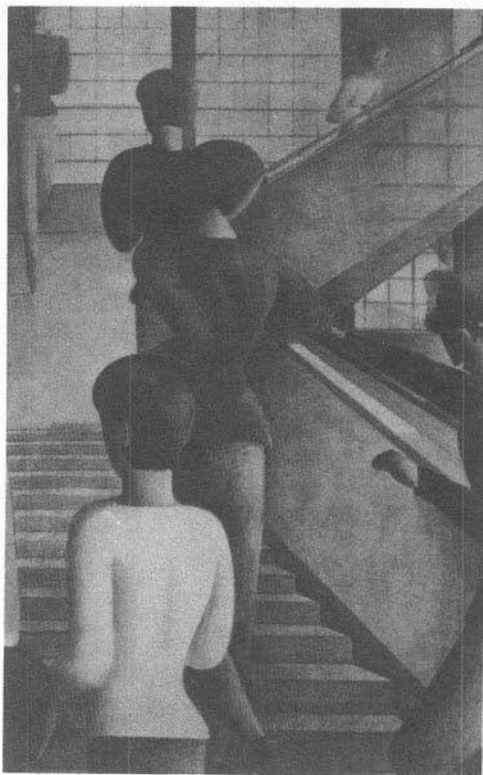
Des d'una societat fonamentada en les desigualtats i en la competència, es demana a l'escola models de comportament social integradors i solidaris. Realment, ¿pot l'escola ni tan sols compensar aquestes desigualtats que dona el diferent origen social? En un nivell més tècnic, ¿el tercer nivell de concreció curricular que es demana, és realment possible? Hem de fer una selecció diferent segons el públic al qual ens dirigim? I fins i tot, ¿és realment possible un marc curricular (obert) que ho permeti?

Des d'una escola utilitzada com un context disciplinari que ensinistri els futurs assalariats, ¿podem transformar-la perquè doni resposta a les necessitats actuals d'una inserció en el món adult i concretament per al treball?

Si aquesta escola a les portes del segle XXI ha de ser una escola per a tothom, ¿tenim realment els instruments necessaris per donar la qualificació necessària partint de capacitats distintes?

Quin és el paper del projecte educatiu, fruit del consens i no de la neutralitat, d'altra banda impossible, enfront de valors culturals diferents dels alumnes i les seves famílies i de les diferències individuals per part dels ensenyants?

¿Es pot continuar mantenint actituds d'indife-



O. Schlemmer, Les escales de la Bauhaus.

rència davant de la negligència professional d'alguns ensenyants i la inhibició freqüent de l'Administració davant dels conflictes?

Aquestes són preguntes que reclamen un debat obert i gens corporatiu per part dels col·lectius d'ensenyants. Penso que els Sindicats i els Moviments de Renovació han de sentir-s'hi implicats i han d'implicar-hi urgentment els seus membres. No fer-ho seria, si més no, una altra ocasió perduda.

Truqui'ns

No cal que vingui

Ara, l'Ajuntament té en línia
un telèfon gratuït que li resol les seves gestions
i tràmits municipals

900-30-10-30

El telèfon en marxa

Truqui'ns per rebre els següents
documents:

Padró d'Habitants

Certificats de Residència
i Convivència

Hisenda

Duplicats de rebuts, Certificats
de Pagament i Domiciliacions
bancàries dels impostos municipals

Urbanisme

Assabentats d'Obres Menors

Marqui el 900-30-10-30
perque li ho gestionem.
Resolgui els seus tràmits
a través del telèfon gratuït.
L'Ajuntament
està al seu servei.

Horari:

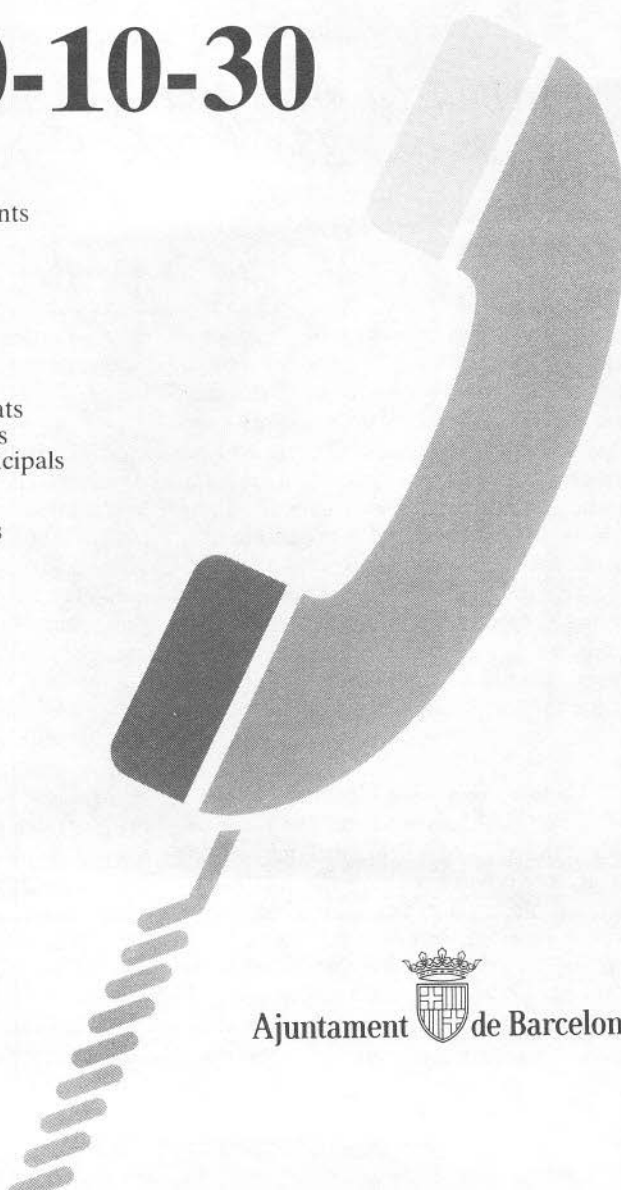
Matins, de 8 a 15 h.

Tardes, de 16 a 18 h.

A l'estiu (de Sant Joan a la Mercè),
de 8 a 15 h.



Ajuntament  de Barcelona





DECLARACIÓ SOBRE LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU

Primer esborrany del recull de les aportacions del treball en grup sobre el tema general de la 25a. Escola d'Estiu

A. Necessitat de la reforma educativa i de la innovació pedagògica permanent

1. La constatació quotidiana de la crisi d'un sistema escolar rígid i allunyat de la realitat ha portat molts mestres i moviments de renovació pedagògica a mantenir una dinàmica d'innovació permanent, que avui, en part, connecta amb les propostes del projecte de reforma educativa. La demanda social d'escolarització massiva, els canvis en els valors i comportaments individuals i col·lectius, l'evolució tècnica i productiva i la creixent interdependència a escala planetària són fenòmens que han depassat l'estructura del sistema educatiu, les seves finalitats i els seus continguts.

2. L'educació per a una societat en procés de canvi i en un món interdependent ha de respondre als reptes que s'hi plantegen: els mitjans i els llenguatges de la comunicació de masses; l'impacte de la tecnologia i la tècnica en el món de la producció, del consum, del lleure, dels costums i de la cultura; les persistents desigualtats de gènere entre homes i dones; el creixent protagonisme de l'individu i de la societat civil en la societat democràtica; les noves relacions internacionals a

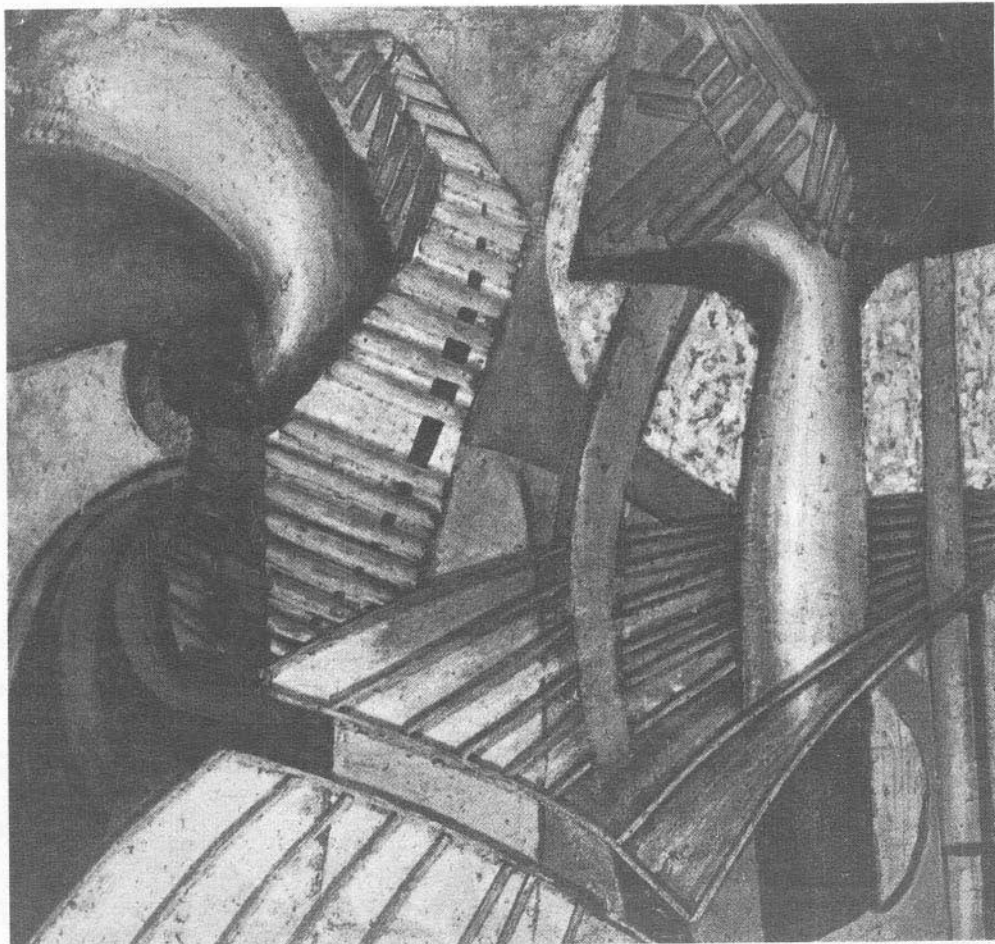
Europa i al món; la problemàtica de l'ús dels recursos naturals i de la preservació del medi, i la punyent desigualtat entre els pobles a escala planetària.

3. L'escola catalana ha de mantenir el doble desafiament de l'arrelament al país participant en la construcció de la seva identitat i, alhora, de la integració d'altres cultures i pobles de presència antiga o recent a Catalunya, així com l'aposta inequívoca per integrar-se en la nova dimensió social, cultural i educadora de la Comunitat Europea.

4. L'escola no és l'únic àmbit d'educació dels nens, de les nenes ni dels joves. Les relacions socials, la família, els mitjans de comunicació i la ciutat com a àmbit d'interacció de múltiples fenòmens sobre nens, nenes i joves són agents actívissims de transmissió cultural i de socialització.

És, per tant, responsabilitat dels diversos agents socials, de les seves institucions i dels poders públics d'atendre la dimensió educadora de les seves activitats.

5. L'escola ha de mantenir, però, la funció de formalitzar i sistematitzar els eixos fonamentals



Covert, Vocalització.

de la transmissió cultural, del desenvolupament de la personalitat i de la socialització d'infants i joves. Això suposa avui el desplaçament de la funció de transmetre informació a la funció de sistematitzar-la i promoure'n la reflexió, l'anàlisi i la crítica.

L'escola ha d'atendre demandes de la societat, però alhora ha de desenvolupar una cultura crítica que empenyi al canvi per la millora i el progrés de tothom.

És per això que l'escola s'ha d'arrelar a la realitat i que la innovació ha de ser permanent.

6. El projecte de reforma és una aposta prometedora en les seves línies bàsiques, tant per la consideració educativa i amb identitat pròpia de

totes les etapes entre els 0 i els 18 anys, com per la proposta d'un model curricular flexible i tècnicament innovador. Les condicions i els recursos per a la seva generalització plantegen, però, encara molts interrogants.

B. Un projecte pedagògic integrador i promocióador

7. L'eix vertebrador del canvi educatiu ha de ser la plena implantació a l'escola de la cultura pedagògica de la integració i promoció de tot l'alumnat enfront de l'actual predomini de la cultura de la selecció i de la classificació. Això implica l'adaptació de l'escola —programació, organitza-

42 ció, professorat, recursos— a la diversitat social, cultural, de gènere, d'interessos i capacitats dels nens, nenes i joves per respectar la diferència i per no augmentar les desigualtats.

8. L'educació ha de ser integral i comprendre les dimensions cognitives, sensorials, relacionals, afectives, socials, ètiques, professionals i estètiques de la persona. S'ha de respectar la diversitat de capacitats i els diferents graus i desenvolupaments amb què s'expressen en cadascú, tot i que s'ha de promoure el desenvolupament integral de tothom.

9. La cultura considerada «femenina» ha d'esdevenir un patrimoni de totes les persones. La plena coeducació —rebre tots dos sexes la mateixa educació— és encara un objectiu a assolir més enllà dels aspectes formals dels centres i les aules mixtes.

Una intensa i oculta educació sexista continua privant les nenes de l'accés als aspectes de la cultura i de les professions relacionats amb la ciència, la tècnica, el comandament i la direcció. Alhora, en l'educació dels nens es menysté l'educació de la sensibilitat, de l'afecte, dels sentiments i de la vida domèstica.

10. L'educació per al domini i el control de la informació i dels diferents llenguatges de la co-

municació ha de fer possible la superació de l'analfabetisme funcional que pateix i reproduceix l'escola en aquests terrenys: desenvolupament de competències en els procediments i estratègies per recollir, seleccionar i interpretar les fonts d'informació i les informacions mateixes; competències per a la comprensió dels llenguatges de la imatge en les diferents modalitats; competències per a l'expressió en els llenguatges literaris, plàstics i àudio-visuals; competències bàsiques en els llenguatges informàtics i competències per a la decodificació dels missatges indirectes i ocults.

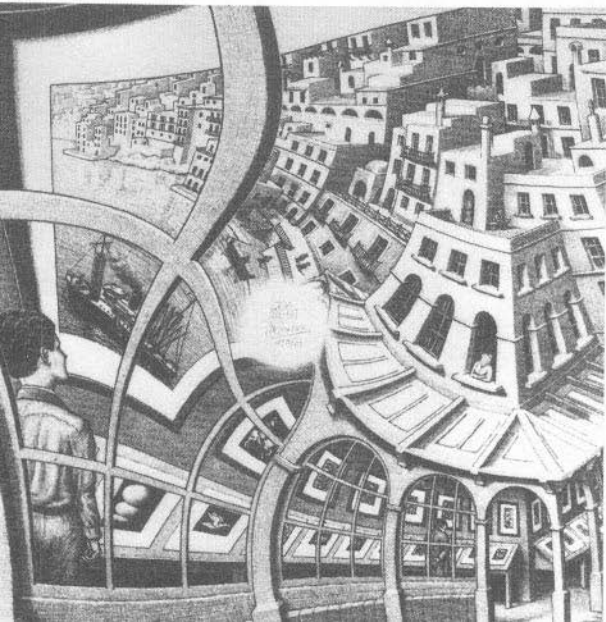
11. La complexitat i la mutabilitat de les situacions personals i professionals de l'individu en la societat democràtica i postindustrial, així com el necessari protagonisme de la societat civil fan indispensable l'educació per a la iniciativa i la capacitat emprendora, tant en la vida personal com en la cooperació. Això exigeix l'exercitació de responsabilitats reals, de presa de decisions, de programació i de control autònom de la pròpia activitat i l'educació per a la participació i en la participació reals.

12. El treball és una activitat nuclear de la vida de la persona adulta. En l'escola obligatòria i en bona part de l'actual educació secundària aquest fet ha estat sistemàticament oblidat. Urgeix introduir a l'escola la cultura del treball en les seves vessants social, tecnològica i productiva, política, humana i sindical. Amb diferents continguts i en diferents intensitats segons les edats s'ha d'introduir a totes les etapes educatives l'educació crítica pel treball i en el treball.

13. L'educació en els valors derivats dels drets humans, l'educació en la solidaritat, la tolerància, el rebuig de tot tipus de marginació, explotació, racisme i violència ha d'estar al bell mig del projecte educatiu de manera plenament compatible amb els objectius anteriors referits al rigor, l'autonomia i la competència personal.

14. Els continguts culturals del currículum escolar haurien de recollir les línies assenyalades en els punts anteriors i haurien de compaginar el rigor de la ciència i el coneixement sistematitzat amb la rellevància per als nens i joves d'avui, la utilitat per a la millora de la vida personal i social, i la significativitat per comprendre i interpretar la realitat que ens envolta.

M. C. Escher, Galeria de gravats.



15. L'avaluació ha d'abastar tots els agents del procés educatiu, administració, centres, programacions, professorat i alumnes. Pel que respecta a l'alumnat, l'avaluació ha de tenir una funció decididament orientadora i promocionadora, fonamentada més en l'èxit que en el fracàs i ha de ser un element de suport en les preses de decisions dels nois i les noies.

16. L'adaptació del currículum a cada context educatiu i a l'alumnat concret és una responsabilitat indefugible de l'equip educatiu. L'elaboració autònoma de projectes de centre ha d'estar presidida per la finalitat d'aconseguir el màxim desenvolupament de tot l'alumnat a partir de la seva realitat i no de l'acceptació de la situació de partida i de la renúncia a transformar-la.

C. El centre educatiu com a unitat de treball eficaç, de cooperació i de participació

17. La plena autonomia dels centres és l'eina bàsica per adaptar el projecte educatiu a la seva realitat per transformar-la. És, alhora, un seriós repte per a la comunitat educativa, especialment per al professorat i per a l'administració. Autonomia no vol dir arbitrarietat ni manca de seguiment i control extern.

Vol dir plenes competències del centre com a institució regulada per normes i òrgans democràtics de decisió —no de cada professor o professora individualment, ni exclusivament per la titularitat de l'escola concertada— per elaborar el projecte educatiu i el projecte curricular del centre; vol dir ajustar-se creativament als objectius educatius de cada etapa; vol dir decidir, obtenir i gestionar els recursos didàctics i econòmics necessaris per aplicar el projecte i vol dir avaluar regularment i sotmetre a l'avaluació externa la programació i el funcionament del centre.

18. L'elaboració del projecte de centre és un procés fruit del treball i del debat col·lectiu i no de la redacció burocràtica d'un document. És un procés de sistematització i de formulació escrita d'allò que ja és una pràctica comuna del centre. És un procés que ha d'anar generant consens i acord a través del conflicte i de la negociació dinàmica. Allò més important és crear la dinàmica d'elaboració de consens i de reflexió comuna sobre els problemes i el projecte del treball educa-

tiu. Aquest procés necessita d'un estímul intern i extern i d'unes condicions que el facilitin.

19. La creació de les condicions perquè es formin equips educatius estables és cabdal per a la viabilitat dels projectes educatius. L'actual sistema de trasllats en els centres públics basat exclusivament en criteris d'antiguitat és contradictori amb aquest objectiu. D'altra banda, convé precisar i delimitar el dret individual per prendre decisions educatives al marge o en contra dels projectes en comú.

20. Els suports, el seguiment i el control extern, sense limitar l'autonomia d'elaboració del centre, són indispensables per facilitar els processos interns de creació de consens al voltant d'un projecte: assessoraments, inspecció amb funcions de suport i de mediació, serveis de suport pedagògic i curricular, organismes d'avaluació, etc.

21. D'altra banda, s'ha d'estimular el control intern, l'autoexigència professional i l'exercici real de les tasques de coordinació i direcció per fer possible l'acord i l'acompliment dels projectes.

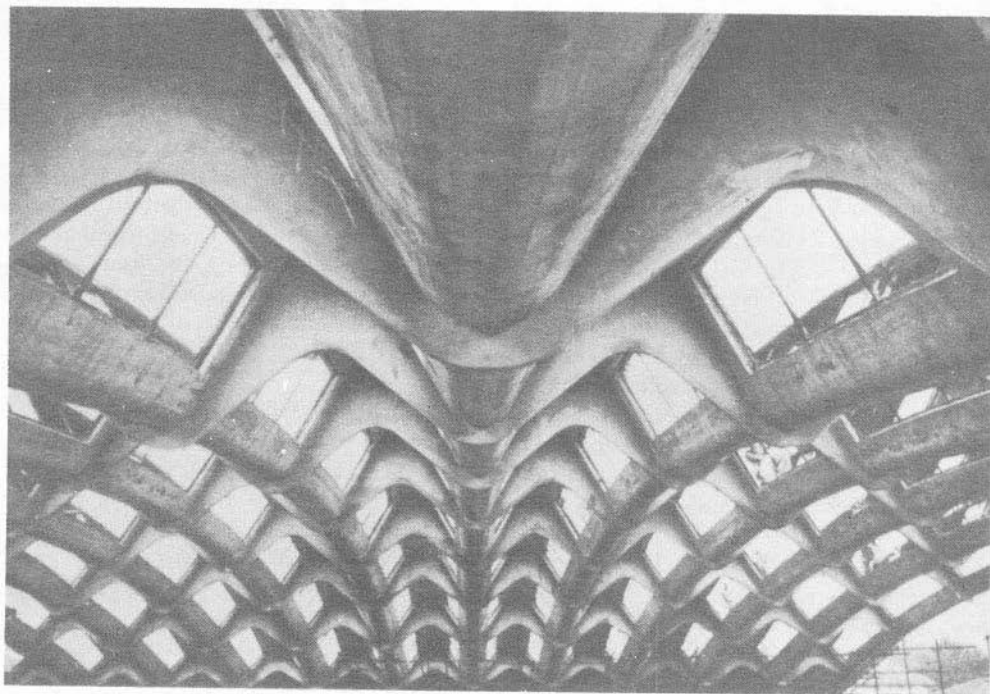
En aquest sentit s'ha d'afavorir, des dels centres i des de l'administració, l'exercici competent i eficaç de les tasques dels càrrecs i dels equips directius i el seu funcionament rigorós: clarificació de competències dels òrgans col·lectius i dels càrrecs unipersonals, formació, incentiu i suport per poder-les exercir, seguiment extern del seu funcionament...

Les competències, composició i funcionament real dels consells escolars s'han de revisar per fer més efectiva la participació de tota la comunitat en la planificació i gestió educatives.

En aquest sentit s'ha d'aconseguir que el funcionament de l'escola concertada es reguli amb els mateixos criteris que l'escola pública.

22. Els centres o els equips que dissenyin projectes han d'obtenir els mitjans materials, de professorat i de formació i assessorament per durlos a terme encara que sobrepassin les ratios i els estàndards ordinaris. Cal incentivar, dotar i reconèixer les tasques innovadores dels equips educatius.

23. El temps de treball disponible pel professorat i la seva actual distribució administrativa fan



P. L. Nervi, Volta.

impossible la generalització dels processos de coordinació, elaboració, programació i avaluació que els projectes de centre requereixen.

Urgeix una reflexió sobre l'actual estructura de l'horari escolar, de l'horari laboral del professorat i dels criteris de la seva distribució. També cal una negociació entre la representació sindical del professorat i l'administració per tal d'adaptar l'estructura de l'horari laboral a les noves tasques que requereix un currículum flexible i l'elaboració de projectes de centre.

D. La professionalitat docent

24. La pràctica de molts i moltes mestres ha definit prou clarament la professionalitat docent. L'educació és una professió específica que suposa la presa de decisions autònomes i creatives per adaptar la tasca a una realitat humana i social canviant, que requereix una formació en diversos camps de les disciplines de l'educació, de la cultura i de l'organització, així com la innovació i l'actualització permanent.

La inèrcia, la repetició, l'homogeneïtzació del discurs educatiu i l'estancament cultural són, en

canvi, característiques de la desprofessionalització.

25. El procés general de reforma és una ocasió per incrementar la professionalitat en tot el sistema. Això no obstant, entre bona part del professorat predomina la desinformació, l'escepticisme o bé l'oposició clara al projecte proposat. La llarga crisi del sistema, la desatenció i els durs conflictes amb què l'administració ha tractat el professorat en els darrers anys, l'escassa participació d'aquest en el seguiment de l'experimentació i la manca d'informació i difusió del projecte de reforma estan en la base d'aquesta actitud.

26. Qualsevol professional de les noves etapes educatives ha de poder exercir el seu dret a la formació i al perfeccionament i ha de poder gaudir de condicions laborals i salarials equiparables siguin quines siguin l'etapa i l'especialitat en què exerceixi.

A curt i a mitjà termini s'ha de tendir a l'aproximació de les situacions actuals, de tal manera que la formació, el reconeixement i la promoció professional i les condicions laborals i salarials no estiguin lligades a l'etapa en què s'exerceix

sinó a la professionalitat. Aquesta hauria de ser la perspectiva del cos únic docent.

27. La reforma de la formació inicial del professorat s'ha de fer segons l'orientació expressada en el punt anterior: tot futur professional de l'educació ha de rebre una formació equiparable pel que fa a la seva durada i consideració acadèmica. Ha de constar en tots els casos d'una consistent formació psico-sòcio-pedagògica, de la corresponent especialització segons l'etapa per a la qual es prepari i d'un fort component de pràctiques en condicions reals.

28. La formació permanent en l'actual perspectiva de la reforma ha de partir d'unes fases d'informació prèvia més sòlida i rigorosa que la realitzada fins avui, així com d'una formació amb característiques d'inicial en els aspectes psico-sòcio-pedagògics i curriculars en què el professorat té més buits formatius.

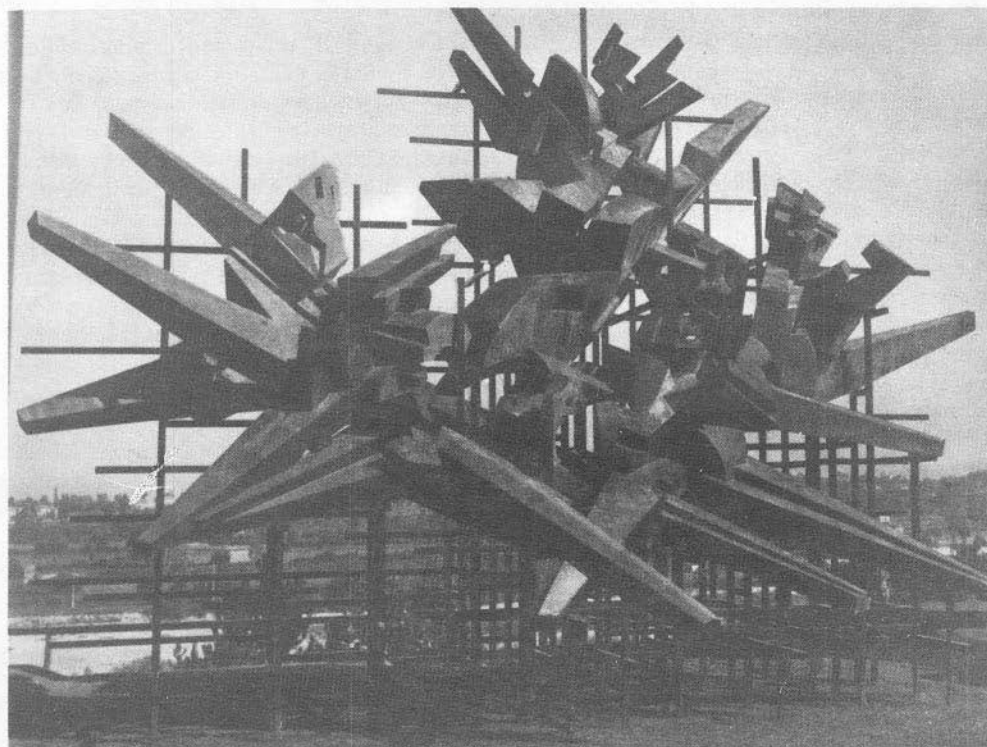
A aquests efectes cal dissenyar uns itineraris formatius coherents que orientin les activitats tant dels programadors de la formació com del professorat.

La modalitat bàsica de formació, per bé que no l'única, ha de ser la que es faci en el mateix centre a partir de les necessitats de la pràctica desplegada pels equips docents i ha d'afavorir l'intercanvi. El perfeccionament i la formació permanent és també una obligació del professional de l'educació que l'ha de poder realitzar dins de l'horari laboral.

Els plans de formació s'han d'avaluar rigorosament per ajustar-los a les necessitats reals del sistema.

29. S'ha d'estimular l'activitat de perfeccionament així com la d'innovació educativa també a través del reconeixement al professorat d'aquestes activitats en el seu currículum professional a tots els efectes de promoció per exercir tasques

U. Mastroianni. Monument a la resistència.



de programació, planificació o inspecció educativa, de formació, per a la realització de recerques o estudis, per a l'obtenció de places vacants... Així mateix s'ha de remunerar la realització de treballs i experiències que tinguin un ample abast i que permetin ser generalitzats.

E. Les condicions per a la renovació de l'escola

30. L'autonomia dels centres és inviable sense una profunda reforma de l'administració educativa per adaptar-se a les demandes plurals, diverses i canviants que generaran projectes educatius diferents. L'actual rigidesa en la dotació dels recursos humans i materials, la burocratització i centralització de la seva gestió, i la ineficàcia generalitzada fan que sigui l'administració qui gaudeixi de l'esmentada autonomia i no pas els centres.

31. La descentralització real de l'administració i la flexibilització en la dotació de recursos són mesures que s'han de prendre amb urgència. S'haurien de crear unitats administratives petites —districtes o zones escolars— que gestionin amb plena autonomia les dotacions, l'escolarització, la formació i la distribució del professorat.

32. La delegació de competències educatives als municipis és necessària per coordinar amb flexibilitat i eficàcia l'arrelament dels projectes educatius a la realitat social, cultural i productiva. Així mateix, els municipis haurien de coordinar i donar coherència a l'actuació de les diverses institucions que intervenen en un territori i en un centre.

33. La definició clara de funcions i l'articulació coherent de la xarxa dels serveis de suport als centres arreu de Catalunya és una condició per al canvi. Els EAP i els Centres de Recursos realitzen funcions molt diverses i sovint poc coordinades.

Aquests i altres serveis externs —els IME, els ICE, ...—, haurien de realitzar funcions de suport pedagògic, organitzatiu i curricular. Així mateix la inspecció hauria de col·laborar en les funcions

anterior i intervenir en l'avaluació dels centres, a part de la funció estrictament de control administratiu.

34. L'elaboració i difusió de materials curriculars a partir d'experiències d'equips de professors i professores o de la promoció d'equips interdisciplinaris o intercentres hauria d'abastar els centres per a l'extensió de la reforma.

35. El mapa de la distribució dels centres i de l'alumnat segons les noves etapes educatives condiciona decisivament l'aplicació de la reforma. S'ha de donar prioritat als criteris educatius de mantenir la coherència de cada una de les etapes, de facilitar el seguiment entre els 0 i els 18 anys d'un itinerari formatiu al més continuat i coherent possible, i de facilitar la màxima llibertat d'elecció a l'alumnat en les etapes amb opcionalitat.

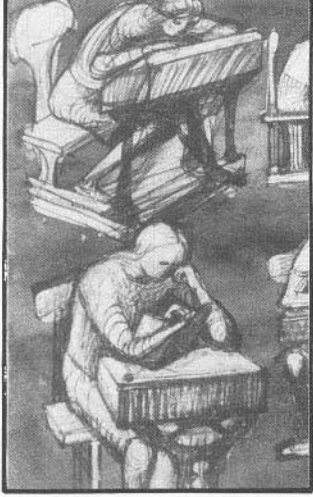
Cal articular la participació de la comunitat local i dels Consells Escolars territorials en les decisions sobre el mapa escolar, així com garantir una àmplia informació sobre el projecte de Reforma i implicar els diversos sectors de la comunitat educativa en la seva generalització.

En conclusió, l'assoliment de la principal finalitat de la reforma educativa, que és estendre l'educació per a tothom de manera integradora tot incrementant la seva qualitat, dependrà de la implantació d'una nova escola caracteritzada pel RIGOR en el seu funcionament, per la DEMOCRÀCIA en el seu contingut cultural i en la presa de decisions, pel seu caràcter INTEGRADOR i PROMOCIONADOR de tot l'alumnat en la seva diversitat i per la INNOVACIÓ permanent dels continguts, dels mètodes i dels projectes.

Aquests principis han de caracteritzar tota la xarxa educativa, entesa com a servei públic, i han de regir tots els centres, tant els públics com els concertats.

Escola d'Estiu 1990
de l'AM Rosa Sensat

Barcelona, juliol 1990



BIBLIOGRAFIA SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA*

47

Biblioteca Rosa Sensat

- Adaptaciones curriculares y organización escolar: conferencias del Seminario Hispano-Británico.* Madrid: Centro Nacional de Recursos para la educación especial, 1989 (Serie Documentos; 8)
- Aproximación al diseño curricular base.* Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament primari.* Barcelona: Gabinet Tècnic, 1990
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular; ensenyament secundari obligatori.* Barcelona: Gabinet Tècnic, 1989
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: ensenyament secundari postobligatori: Batxillerat.* Barcelona: Gabinet Tècnic, 1990
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *Disseny curricular: qüestionari per a la discussió.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990. 4 quaderns
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Dep. d'Ensenyament. *Orientacions i programes: l'educació a la Llar d'Infants i al Parvulari.* 2a. ed. corregida. Barcelona: Gabinet Tècnic, 1989
- MARAVALL, J. M. *La reforma de la enseñanza.* Barcelona: Laia, 1984 (Cuadernos de pedagogía)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño curricular base: Educación infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño curricular base: Educación Primaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Diseño curricular base: Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. 2 v.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ejemplificaciones del diseño curricular base: Infantil y Primaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ejemplificaciones del diseño curricular base: Secundaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Libro blanco para la reforma del sistema educativo.*

* Libres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional: propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proyecto para la reforma de la enseñanza: educación infantil, primaria, secundaria y profesional: propuesta para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987

Las necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990

El Sistema educativo español. Madrid: Centro de Public. del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, 1988

Documents de debat

CONGRÉS DE MOVIMENTS DE RRENOVACIÓ PEDAGÒGICA (2: 1989: Gandia). *Conclusions del II Congrés de Moviments de Renovació pedagògica*: Gandia, abril, 1989

Crítica y alternativa en el debate de la reforma de la enseñanza. Febrero 1988. Madrid: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, 1988

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Document informe del debat sobre la reforma educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Programa experimental de reforma educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1987

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Questionari i síntesi per al debat de la reforma educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Comissió Directora del debat sobre la reforma educativa, 1987

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Papeles para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1988. 5 v

La Reforma educativa a debat: cicle de conferèn-

cies. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 1988

Renovació i reforma educativa a Catalunya: principis, models d'experimentació i línies de futur. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988

Sistema educatiu, escola popular i pedagogia crítica: (anàlisi i alternatives al Projecte LOSE). València: MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 1988

Revistes

ACERO SÁEZ, E. *Educación técnico profesional*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 166 (1989), p. 86-88

ACERO SÁEZ, E. *La nueva enseñanza de la tecnología y su experimentación*. PROFESIONES Y EMPRESAS, n. 1 (1990), p. 2-5

ALCARAZ, J.; PÉREZ, A. *Contribución a un análisis de la reforma en Canarias*. TAHOR, n. 15 (1989), p. 3-5

ALONSO, M. *Los profesores de la reforma*. QUIMA, n. 23, p. 7-14

La Alternativa de CC.OO. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 162 (1988), p. 62-65

Análisis de la reforma. NUESTRA ESCUELA, n. 106 (1989)

BADÍA, J.; LÓPEZ, C. *Formació del professorat i reforma*. GUIX, n. 141-142 (1989), p. 109-112

BASEDAS, E.; HUGUET, T. *El lugar de la intervención psicopedagógica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA n. 168 (1989), p. 78-81

BENEDITO, V. *Consideracions sobre el currículum en el projecte de reforma de l'ensenyament*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 1 (1989), p. 141-151

Biblioteca escolar i reforma educativa. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 146 (1990), p. 61-66

BORJA, A.; MUÑOZ, E. *Con la empresa hemos topado: educación técnico-profesional*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 160 (1988), p. 70-73

CABRERA, M. L.; GARRIDO, A. *Los niños de 0 a 6 años ya no podrán crecer juntos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 163 (1988), p. 66-67

CALVET, J. *Algunes reflexions sobre la reforma de la formació professional*. BUTLLETÍ DEL COL. OFICIAL DE DOCTORS I LLIC. DE CATALUNYA, n. 65 (1989), p. 50-54

- CAPDEVILA, E. *La LOGSE a debat*. FOC NOU, n. 193 (1990), p. 13-16
- CARMEN, L. de. *Modelos de desarrollo curricular*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 178 (1990), p. 69-72
- CASAS I VILALTA, M. *La reforma del sistema educatiu*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 122 (1988), p. 55-58
- CASCANTE, C.; ROZADA, J. M. *Proyectos curriculares y formación en el trabajo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989), p. 28-32
- La Clase y el recreo*. NUESTRA ESCUELA, n. 94 (1988), p. 13-28 (Expressió artística)
- CEBOLLADA ROMEA, M. D. *La educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. SIGLO CERO, n. 122 (1989), p. 56-58
- CERVERA, J. *Literatura infantil y Reforma*. CLIJ, n. 18 (1990), p. 56-57
- CODINA I MIR, M. T. *Quan el grup 3-4 anys entri a l'escola obligatòria*. INFANCIA, n. 42 (1988), p. 4-7
- El Col·legi davant de la reforma educativa*. BUTLLETÍ DEL COL. OFICIAL DE DOCTORS I LLIC. DE CATALUNYA, n. 64 (1988), p. 23-40
- La Constitución de comisiones paritarias y el método para la elaboración de un nuevo plan de estudios*. TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 15 (1988), p. 15-17 [Ens. superior]
- CORDER, M. V. *Els problemes que no resol la reforma de l'ensenyament*. EL MÓN, n. 309 (1988), p. 23-25
- Cuestionario sobre la reforma de la F. P.* PROFESIONES Y EMPRESAS, n. 3 (1990), p. 49-62
- Debat sobre la reforma i llengües*. ESCOLA CATALANA, n. 244 (1988), p. 13-14
- Debate: La Reforma*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 176 (1989), p. 56-61 [Professor]
- Debate ante la reforma*. TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 14 (1988), p. 19-26 [Escola privada]
- Debate: la reforma*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 158 (1988), p. 61-70
- Debate sobre la reforma de la enseñanza: crítica y alternativa*. BOLETÍN DEL COL. OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID (Junio 1988), p. centrals 1-16
- DELVAL, J. *La reforma de las palabras*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 182 (1990), p. 75-80
- El diseño curricular a debate*. ESCUELA ASTURIANA, n. 46 (1989)
- El Diseño curricular base analizado por 600 profesores*. BOLETÍN DEL COL. OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, n. 8 (1989), p. 20-21
- Documentos para la reforma de las enseñanzas musicales*. MÚSICA Y EDUCACIÓN, n. 1, p. 7-159
- DOMÈNECH FRANCESCH, J. *Los Movimientos de Renovación Pedagógica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 173 (1989), p. 63-65
- Ensenyament Primari i Reforma*. GUIX, n. 146 (1989), p. 83-90
- Ensenyament Secundari Obligatòri*, GUIX, n. 147 (1990), p. 65-82
- Escola infantil i Reforma*. GUIX, n. 144 (1989), p. 73-84
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *¿Dispone la reforma de un modelo teórico?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 181 (1990), p. 88-92
- ESPINA L. *Exigencias para la educación a distancia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 170 (1989), p. 71-72
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *Educación, reforma y marginación*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 174 (1989), p. 70-72
- FARRÉS, J. *La educación audiovisual: asignatura pendiente de la reforma*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 175 (1989), p. 84-87
- FERNÁNDEZ, G. *La aplicación de la reforma finalizará en el curso 1996-97*. BOLETÍN DEL COL. OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, n. 5 (1989), p. 5-8
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Sísifo en la escuela: los efectos contradictorios de las reformas del sistema escolar*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 173 (1989), p. 60-62
- FIERRO, A. *La educación técnica y profesional*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 164 (1988), p. 64-65
- FLECHA, R.; GONZÁLEZ, F.; GUIU, J. *De la «igualdad de oportunidades» a la adaptación a las diferencias*. MIENTRAS TANTO, n. 33 (1987), p. 13-21
- FORMARIZ I POZA, A. *Del llibre blanc al projecte de reforma de l'ensenyament*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 122 (1988), p. 5-8 [Educació d'adults]
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Proyecto de reforma*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 161 (1988), p. 47-51
- GONZÁLEZ ROLDÁN, G. *La futura ordenación del sistema educativo español*. BOLETÍN DEL

- COL. OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, (Junio-Julio 1987), p. 24-25
- Hacia la reforma*, BOLETÍN DEL COL. OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID, n. 7 (1989)
- HERNÁNDEZ, F. *El asesor psicopedagógico en la reforma educativa*. QUIMA, n. 18 (1988), p. 3-7
- HERRERA CLAVERO, F. *Reforma de las enseñanzas*. LA ESCUELA EN ACCIÓN, n. 10501 (1990), p. 14-20
- La Incògnita de la reforma*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 126 (1988), p. 2-41
- JIMÉNEZ, J. *Los pueblos también existen*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 159 (1988), p. 72-73
- Jornadas asturianas para el debate de la reforma del sistema educativo*. PROFESIONES Y EMPRESAS, n. 2 (1988), p. 40-45
- LORENZ, J. *Formació professional: l' hora de la reforma*. EL MÓN, n. 337 (1988), p. 8-14
- MARCHESI, A. *El debate, un año después*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 164 (1988), p. 60-62
- MARCHESI, A. *La reforma*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 48 (1988), p. 24-32
- MARTÍN MARTÍN, P. *Formación del profesorado*. LA ESCUELA EN ACCIÓN, n. 10501 (1990), p. 10-14
- MARTÍNEZ, A.; CAMBEIRO, J. A. *L'educació física en el projecte de reforma*. GUIX, n. 128 (1988), p. 61-64
- MARTÍNEZ, M. *El projecte de reforma del sistema educatiu. Algunes reflexions i propostes*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 1 (1989), p. 119-130
- MASSA HORTIGÜELLA, C. *El libro blanco y la imagen del profesor: constancia de una ausencia*. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, n. 7 (1990), p. 137-146
- MATA I GARRIGA, M. *La integració de l'educació infantil al sistema educatiu*. INFÀNCIA, n. 45 (1980), p. 4-9
- Matemáticas y Reforma*. SUMA, n. 6 (1990)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional: propuesta para debate*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 180 (1988), p. 1-32
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Proyecto para la reforma de la enseñanza: educación infantil, primaria, secundaria y profesional*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 152 (1987)
- MIQUEL, F. *La reforma que no cessa*. GUIX, n. 139 (1989), p. 57-60
- Módulos de la educación técnico profesional*. PROFESIONES Y EMPRESAS, n. extraordinario (1989)
- MONTANER, P. *¿Qué hace una ética como tú en una reforma como ésta?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 170 (1989), p. 48-50
- Los Movimientos de renovación pedagógica y la reforma del sistema educativo*. BORRADOR, n. 4/5 (1989), p. 27-33
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. *Los MRP y tres sindicatos suscriben un documento crítico sobre la reforma*. ESCUELA ESPAÑOLA, n. 2957 (1989), p. 1 i 5
- Las Necesidades educativas especiales en el nuevo currículo*. SIGLO CERO, n. 124 (1989), p. 34-51
- La Necessitat de reforma del sistema educatiu*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 218 (1987), p. 4-10
- Nueva educación, nueva sociedad*. EL CIERVO, n. 459, p. 4-15
- El Nuevo sistema educativo y la formación profesional*. PROFESIONES Y EMPRESAS, n. 3 (1989), p. 73
- La opinión de FETE-UGT*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 166 (1989), p. 84-85
- La Opinión de los padres*. CEAPA. CONCAPA. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 165 (1988), p. 68-74
- Orientación escolar*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 163 (1988), p. 5-17
- PARRA ABAD, E. *Reforma de la enseñanza y perspectivas de empleo*. NUESTRA ESCUELA, n. 94 (1988), p. 4-7
- ORTEGA RUIZ, P. *Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el «Proyecto para la reforma de la enseñanza»*. ANALES DE PEDAGOGÍA, n. 7 (1989), p. 143-156
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La formación del profesor y la reforma educativa*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 181 (1990), p. 84-87
- PÉREZ SANZ, D. *La ley de reforma entrará en las Cortes el próximo curso*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 230 (1989), p. 5-6
- PÉREZ SANZ, D. *Maravall presenta las líneas generales de la reforma*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 151 (1987), p. 5-6
- PÉREZ SANZ, D. *Se inicia el debate sobre el futuro sistema educativo*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 152 (1987), p. 5-6

- Pla de Formació Permanent del Professorat.* GUIX, n. 151 (1990), p. 75-90
- El Projecte de reforma.* GUIX, n. 137 (1989), p. 67-78
- Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional.* PROFESIONES Y EMPRESAS, n. 2 (1988), p. 33-37
- QUADERNS PER A LA REFORMA. Madrid: Alhambra, 1989
- La Reforma.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 155 (1988), p. 60-66
- La Reforma.* EL PLEC, n. 19 (1989), (3a. ed. corregida i augmentada)
- La Reforma: un reto para el sistema educativo.* COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 173 (1989), p. 6-25
- Una Reforma de todos y para todos.* COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 155 (1987), p. 5-34
- Reforma: punt d'inflexió.* CRÓNICA D'ENSENYAMENT, n. 18 (1989), p. 16-25
- La Reforma: una propuesta alternativa de la F.E. CC.OO.* TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 23 (1989)
- Reforma i curriculum.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 168 (1989)
- Reforma y educación infantil.* Madrid: Centro Municipal de Información, Documentación y Recursos. Servicio de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Madrid, 1989 (Recull d'articles apareguts a la premsa del setembre 1987 al setembre 1988)
- Reforma y sexismo.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 167 (1989), p. 55-58
- RODRÍGUEZ, S. *La qualitat de l'educació en el projecte per a la reforma de l'ensenyament. Un marc referencial per al debat sobre la qualitat de l'educació.* TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 1 (1989), p. 131-139
- RUIZ, J.; SOLA, Ma. T. *A propósito del proyecto de reforma: el diseño curricular base en la educación infantil.* ITAKA, n. 5 (1989), p. 36-40
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. *La reforma de la organización escolar.* COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 172 (1989), p. 14-18
- SAURAS JAIMES, P. J. *Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 169 (1989), p. 66-68
- SECADURA NAVARRO, T. *La nueva inspección.* NUESTRA ESCUELA, n. 110 (1990), p. 8-12
- SOLÀ I MONTSERRAT, P. *El projecte de reforma del sistema educatiu.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 123 (1988), p. 45-48
- SOLANA MADARIAGA, J. *La reforma del sistema educativo.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 172 (1989), p. 61-64
- Todo sobre la LOGSE.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 184 (1990)
- TOLOSANA C. *La reivindicación del maestro.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 183 (1990), p. 50-51
- Valoraciones ante la reforma.* TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 104 (1989), p. 7-26
- VIERA, S. M.; PEDRINACI, E. *La reforma andaluza.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 160 (1988), p. 74-76
- ZAMARRIEGO, T. *Aproximación crítica a la reforma educativa.* EDUCADORES, n. 153 (1990), p. 7-21

EDICIONS DESTINO



Premi Joaquim Ruyra
La història d'un estiu
plè d'emocions i
descobriments.
Un dels llibres més llegits
a la literatura
infantil catalana

destino juvenil

Robert
Saladrigas

Deu relats a mig camí
entre la realitat
i la fantasia
(edició en
castellà)



Consell de Cent. 425. 08009 Barcelona



FUNDACIÓ
JAUME I

XIII Premis BALDIRI REIXAC

Aquests Premis, destinats a **estimular l'escola catalana**, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I amb les aportacions dels receptors del llibre-Nadala que aquesta Fundació tramet cada any a les persones interessades a protegir la nostra cultura.

El seu àmbit és els Països Catalans.

Compten amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural.

ELS PREMIS BALDIRI REIXAC són convocats en TRES MODALITATS.

Premis BALDIRI REIXAC

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47 - 08021 Barcelona

CONVOCATÒRIA PER AL CURS 1990-91

Dotació total
10.550.000 ptes.

1. PREMIS A ESCOLES

Dotats amb 6.000.000 de ptes. i distribuïts en 12 premis de 500.000 ptes. cadascun, seran assignats a centres escolars que no hagin estat guardonats en anys anteriors.

Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Hom valorarà el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalana en el projecte educatiu i en el conjunt de les activitats del centre.

Per a participar en aquests Premis cal omplir i trametre el qüestionari que facilita la FUNDACIÓ JAUME I, així com la documentació que s'hi demana.

Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació.

2. PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 800.000 ptes. que es distribuiran com segueix:

400.000 ptes. al treball guardonat i una subvenció de 400.000 ptes. per a contribuir a la seva edició.

Destinat a docents de tots els nivells, **serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica l'ús del qual ajudi amb eficàcia l'estímul de l'ensenyament català en qualsevol àmbit educatiu.**

A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

3. PREMIS ALS ALUMNES

Dotats en conjunt amb 3.750.000 ptes. que es distribuiran en 50 premis de 75.000 ptes. cadascun.

La dotació del premi serà destinada a llibres catalans, a triar pels interessats.

Seràn atorgats a **treballs normals de classe, realitzats preferentment en equip** per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament Secundari, COU o Educació Especial.

Els treballs hauran de ser **escrits en català i poden versar sobre qualsevol de les matèries o de les àrees dels cicles escolars citats, o bé ésser resultat d'activitats escolars que abastin diverses matèries o àrees:** excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, murals, col·leccions, manualitats, audiovisuals, etc.

S'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos folis, en la qual s'hi especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com ha estat realitzat el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes de Parvulari, del cicle inicial d'EGB o d'Educació especial, la memòria podrà ser presentada pel mestre.

El jurat considerarà d'una manera especial aquells treballs que hagin suposat per als alumnes un **esforç de penetració en la realitat social catalana del seu entorn, en la tradició cultural catalana, o que comportin l'aplicació a l'ús escolar de vocabularis tècnics o científics i, en general, que s'insereixin en un context de normalització de l'ús de la llengua catalana a l'escola.**

Als treballs hi ha de constar el curs, els noms dels alumnes, el nom del mestre i les dades completes de l'escola: nom, adreça i telèfon.

ASPECTES GENERALS

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la **FUNDACIÓ JAUME I, Aribau 185 - 08021 BARCELONA**, abans del dia **15 de febrer de 1991**, o bé serà admès que portin matasegells fins a la mateixa data.

Cal fer constar clarament a quina modalitat dels premis es presenta el treball: als d'escoles, al de mestres o als d'alumnes.

Els treballs no premiats podran ésser recollits a partir del 15 de juny fins al 15 d'octubre següent. Passat aquest temps, la FUNDACIÓ JAUME I no se'n farà responsable.

La FUNDACIÓ JAUME I podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal de poder-los exposar i promoure'n la difusió.

Amb el patrocini honorífic de la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

NATURALS: EXPERIÈNCIA DE GLOBALITZACIÓ

Introducció

Com a treball de cicle ens plantejarem la introducció sistemàtica de les tècniques d'aprenentatge a les diferents matèries. Ens proposarem incloure, en cada un dels temes motiu d'estudi, tots aquells procediments i tècniques que permetessin al noi realitzar al màxim els seus aprenentatges, intentant presentar la informació apresada de diferents formes. Cada mestre es compromet a aprofitar al màxim la seva matèria per introduir diverses estratègies de comprensió i diverses tècniques per al traspàs de la informació (resum, subratllats, esquemes, quadres sinòptics...).

Dins l'àrea de ciències naturals i amb alumnes de 6è nivell d'EGB aprofitarem el tema de *l'ecosistema del mar* per dur a terme una experiència que englobés l'aprenentatge i la verbalització de diversos conceptes, alhora que s'interioritzés una sèrie de recursos procedimentals per reunir, tractar i transmetre informació d'una manera lúdica i entenedora. Ens proposarem muntar una exposició que recollís tot el que s'havia après sobre el mar. L'objectiu era traspasar tota la informació recopilada d'una manera amena i atractiva, a fi que pogués interessar adults i petits.

Inici del treball

La primera fase del treball va consistir a aplegar informació. La recopilació fou feta a partir del buidatge del contingut del llibre de text uti-

litzat, «Krakatoa». S'hi van subratllar els aspectes rellevants que eren el motiu d'estudi i es va buscar més informació sobre aquells aspectes que en el llibre no estaven ben explicats. L'esquema seguit va ésser:

LA PLATJA: — definició

— què s'hi pot trobar:

— restes

— éssers vius:

— animals

— vegetals

El mateix esquema se seguí per a l'estudi de: L'ESPIGÓ i EL PENYA-SEGAT.

Es completà la recollida de dades amb una sortida a Sitges (Centre d'Estudis del Mar). Allí es pogué observar i experimentar tot allò que ja coneixíem, al mateix temps prengueren consciència de la realitat: com és realment l'espigó i també com viuen i com són cadascun dels animals estudiats (dimensions, color, agrupacions, formes de desplaçament). Malgrat tenir-ne molta informació, quedaren molt sorpresos perquè hi havia aspectes que se'ls havien imaginat ben bé d'una altra manera.

Es recolliren mostres de diferents espècies, les quals representaven les més característiques de les zones estudiades — platja, penya-segat, espigó—, s'observaren a través de lents binoculars, i després de quedar-nos només un sol exemplar de cada espècie, els tornarem al



seu lloc d'origen, al mateix temps que s'intentava que els nois reflexionessin sobre el perquè era important retornar-los; de no fer-ho així anirien desapareixent i entre tots hauríem col·laborat en el trencament d'aquest ecosistema.

La segona fase del treball va consistir en l'elaboració per part dels nois d'esquemes i resums de característiques molt concretes. Estàvem a la fase de l'elaboració del material que havia de formar part de l'exposició; per tant els esquemes havien d'ésser clars, entenedors i no gaire complicats. Els resums havien de sintetitzar al màxim la informació, ja que està comprovat que si hi ha molta lletra en una exposició, la gent no se la llegeix. Havien de fer, doncs, una bona selecció a fi de deixar-ne només l'essencial.

L'exposició constava de dues parts: una informativa, i una altra de participació en activitats de comprovació dels continguts. Calia, per tant, recollir idees per muntar aquesta segona

part. Cada nen havia de dissenyar una experiència enginyosa referent a la temàtica i explicar als altres companys en què consistia, i com la construirien. Es féu una tria d'idees i s'escolliren les que reunien les següents característiques: ésser idees originals, sortir de l'aspecte escolar, i ésser experiències que permetessin la manipulació i comprovació.

Distribuïrem el treball. Hi havia nois que classificaven el material i elaboraven resums i esquemes, mentre d'altres construïen els mòduls i en comprovaven el funcionament. També hi havia qui dissenyava l'ordre de l'exposició i confeccionava i col·locava els rètols. Cadascun d'ells hi tenia un paper actiu.

A part de contribuir en el muntatge s'havia d'assegurar que l'exposició fos ben entesa per tots els visitants i per tant hi havia d'haver qui ajudés a interpretar els diferents passos en què havia estat concebut el muntatge. Per això també calgué repartir-se feines. Hi havia un grup

de nois encarregats d'explicar i motivar els visitants en el contingut de l'exposició. Un altre grup muntà un àudio-visual d'acomiadament, on s'aplegava un recital poètic acompanyat d'un recull de diapositives sobre diversos temes del mar.

L'objectiu prioritari del muntatge era fer coincidir diferents aprenentatges i descobrir-ne la utilitat de cada un d'ells. El taller de papiroflèxia del nostre cicle hi va fer un paper rellevant, ja que alguns dels alumnes hi havien après a confeccionar capsos. Això va representar un gran recurs a l'hora de classificar i ordenar el material necessari per exposar. Foren aquests alumnes els qui ensenyaren els altres a confeccionar capsos i capsetes i els qui dugueren a terme el taller de realització de capsos que hi havia a l'exposició.

Una altra experiència interessant fou tot el treball de la veu que, conjuntament amb el mestre de música, es va fer per preparar el recital poètic. Les sessions varen ésser fetes amb horari extra-escolar i eren obertes a tots els nens de les classes de 6è que hi volguessin assistir. Es va fer un bon treball de dicció, fluctuació de la veu, entonació i interpretació.

L'exposició

El muntatge constava de diverses parts:

1a. part. Presentació a través d'un vídeo de l'origen i història del volcà KRAKATOA, nom del llibre de text emprat pels nois i d'on es tragué la informació i motivació per al tema. Cal dir que l'explicació era transmesa per un dels alumnes.

2a. part. Mòduls il·lustrats de conceptes apresos: el mar, la platja, les marees, l'erosió, el penyasegat.

3a. part. Mòduls participatius.

Muntatge de lupes binoculars per observar diversos animals marins.

Joc d'observació. Classificar i ordenar una col·lecció de petxines.

Taller de confecció de capsos petites de paper per poder guardar col·leccions.

4a. part. Muntatge àudio-visual, que consistí a relacionar poemes de temes marins amb imatges de la mar i música. Els poemes eren recitats pels mateixos nens.

Conclusions

Tant en el procés de realització com durant les visites que els alumnes de 3r. fins a 5è d'EGB feren a l'exposició, s'evidencià una experiència positiva i enriquidora. El fet que fos un muntatge que intentava sortir dels paràmetres més escolars i que estèticament s'hi haguessin trobat solucions, va anar incitant els alumnes a participar-hi d'una manera més engrescadora.

Un altre aspecte que els va ajudar a implicar-s'hi, del començament fins al final, va ésser el fet que ells en fossin part activa i permanent. Quan els nens exposen un treball en el passadís o classe, per interessant i bonic que sigui, va perdent interès a mesura que passa el temps, ja que ells han deixat de tenir-hi un paper participatiu i el seu interès es manifesta en altres aspectes que tenen entre mans.

Potser el que va ésser més emotiu en tot aquest procés fou el constant clima d'il·lusió, satisfacció i entusiasme per part de tots els nois de 6è d'EGB. Estem segurs que serà una experiència que recordaran durant molt de temps i que els aprenentatges aconseguits difícilment els oblidaran.

Montserrat Bundó i Nin

Mestra de 6è d'EGB «Escola Bellaterra»
març de 1990

ESCRIURE PENSANT EXPERIÈNCIA A 3r. D'EGB

Tothom veu molt clar que l'escriptura és un instrument importantíssim de comunicació. El que ja no es veu tan clar, en canvi, és l'estreta relació que hi ha entre l'escriptura i el pensament. Escriure significa *pensar* críticament.

Això no obstant, moltes de les activitats escriptores de l'escola són activitats rutinàries que ben poc estimulen la capacitat de pensar. I així el nen aprèn¹ inconscientment que escriure no és un exercici de pensament o, més ben dit, pot creure que cal pensar, però ens hauríem de preguntar, ¿què entén el xiquet per pensar a l'hora d'escriure? Molts ens contesten que han de pensar allò que vol contar, i pot ser que hi afegeixin que han de pensar coses interessants o divertides i que a més a més tinguin sentit; d'altres xiquets diuen que han de pensar a no fer faltes, encara que una vegada un dels ja grandets em va dir: «Si penso en allò que estic escrivint no puc estar pendent de les faltes». Us invite a fer la prova: Pregunteu als alumnes!, que sempre se n'aprenen coses.

Però, què entenem nosaltres? Quines activitats d'escriptura els proposem? Quines intervencions hi fem?

Potser aquestes reflexions ens duran a afirmar amb Giroux² que la nostra cultura, com la cultura dominant americana, embota el pensament i la consciència individuals. Potser hi trobaríem, també, algunes respostes, com les trobà Merrill Shiels en un famós article.³

Freinet, Freire, Ferreiro i Teberosky, entre molts d'altres, creuen que si l'escola dona la paraula al xiquet i estableix un ambient de relacions simètriques on la cooperació substitueixi la competitivitat, on el xiquet parli i escrigui de coses que l'interessin i la seva veu sigui escoltada, l'infant començarà a ser capaç d'escriure pensant. Però tots sabem que no és tan senzill. N'hi ha prou de crear les situacions d'escriptura perquè el xiquet escriga? ¿Hi ha d'intervenir el mestre poc o gaire perquè els xiquets vagin més enllà d'on ells tot sols haurien aplegat?

Autors com Petitjean, Halte, Smith⁴ o l'infor-

* Experiència duta a terme al C.P. Sara Fernández, de València.

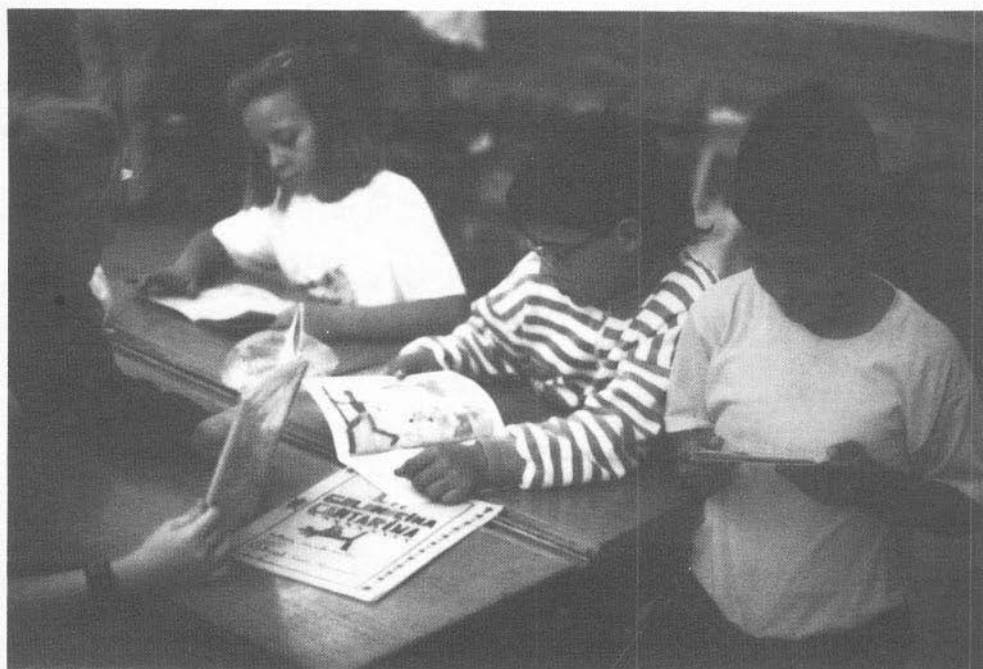
1. Bourdieu, P., *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, «Revue International de Sciences Sociales», V. XIX, núm. 3 (1967), pàgs. 367-388.

2. Giroux, H. A., «Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales». A Giroux, H. A., *Los profesores como intelectuales*, Paidós-MEC, Barcelona 1990, pàgs. 99-120.

3. Shiels, Merrill, *Why Johnny can't write?*, «Newsweek», 1979.

4. Halte, J. F., «Les conditions de production de l'écrit scolaire». A Meyer, J. C., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, Brussel-les 1986.

Petitjean, A., *Pratiques de l'écriture et théories du texte*, «Le Français dans le monde», núm. 125 (1988), pàgs. 53-58.
Smith, F., *Writing and the writer*, Heineman, Londres 1982.



me de Bullock,⁵ pensen que és fonamental crear aquest clima de què parlàvem, així com crear situacions de producció d'escriptura reals, és a dir, amb una funció. Així farem llistes de compra perquè els xiquets vagin a comprar, escriurem llibres com a escriptors, per ser impresos i llegits, cartes per ser enviades, etc. Amb tot, no hi ha un acord total en el tipus d'intervencions que el professor ha de fer.⁶

L'escriptura, com totes les coses, s'aprèn amb l'ús, però existeixen moltes convencions que difícilment el xic descobrirà per casualitat, de manera que podem crear situacions d'escriptura significatives, al mateix temps que mitjançant activitats i preguntes se l'indueixi a

aprofundir i a ampliar els seus coneixements inicials: a pensar sobre l'escriptura i mitjançant l'escriptura. L'escriptura pot ser, si és reflexiva, una valuosa activitat de *metacognició*, és a dir, de reflexió tant sobre els coneixements propis del tema sobre el qual s'escriu com sobre l'escriptura mateixa.

En aquest article em centre sobre una tècnica Freinet:⁷ la correspondència. És una activitat més d'escriptura entre les moltes que es produeixen a la classe, però crec que, per les seves característiques, alhora que reuneix unes condicions especials per treballar amb els xiquets la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, també és cert que es desaprofita aquesta oportunitat.

La correspondència escolar genera al seu voltant diverses activitats. Consisteix a escriure a altres xiquets d'una altra escola, amb els quals s'estableix una correspondència regular.

5. Bullock, A., *A language for life. Report of Committee of Inquiry Appointed Secretary State for Education and Science, Her Majesty's Stationery Office*, 1975.

6. Cassany, D., *Escriure Descriure*, Empúries, Barcelona 1987.

Serafini, M. T., *Cómo redactar un tema*, Paidós, Barcelona 1989.

7. Petini, A., *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sigueme, Salamanca 1975.

Quan sorgeix per primer cop la proposta d'escriure a d'altres xiquets, els alumnes ja saben què és una carta, perquè a casa seua es reben i s'escriuen cartes; saben que n'hi ha de diverses grandàries; que les porta el carter; que vénen de llocs diferents; que les escriuen altres persones per dir alguna cosa; que necessiten un segell, que és com un bitllet per a viatjar, etc. El coneixement que cada xiquet en té depèn de les experiències que el seu entorn social li hagi proporcionat.

És important crear un espai perquè els xiquets intercanviïn els seus coneixements; cal que portin models de cartes que tinguin a casa, perquè d'aquesta exposició sorgiran nous motius per aprofundir el tema.

Quan els alumnes de 3r. d'EGB exposaren en un mural el tipus de cartes, aparegueren les cartes de propaganda (de productes comercials, electorals), les cartes de rebuts, les del banc, de la família, postals.

L'estímul per parlar estava servit. Es parlà de cartes que servien per a coses diferents, del fet que alguna mare no havia volgut deixar una carta perquè les cartes dels altres no s'han de llegir; s'observà com s'escrivien les cartes (data, salutació, text, comiat) i els sobres i es veieren algunes de les normes d'escriptura.

Arriba el moment de començar l'escriptura de les cartes. Escriure esdevé un problema que cal resoldre: A qui escric? Com comence? Què li explique?

Veiem com la correspondència és un magnífic recurs per a posar els alumnes en contacte amb un enfocament dialèctic de l'escriptura que els faça veure, mitjançant la seua pràctica reflexiva, el procés que existeix entre:

ESCRIPTOR I TEXT: L'escriptor escriu el que pensa, sent i creu, però ho ha de fer d'una manera que qui el llegeixi l'entengui; ha de passar del discurs intern al discurs escrit elaborat⁸ per mitjà de les convencions d'aquest codi en general, i més concretament les d'un tipus de text particular: les cartes.

Comença a haver de reflexionar sobre les diferències existents entre el llenguatge parlat i l'escrit; la situació en què es produeix és diferent, ja que la persona a la qual s'adreça no és present.

ESCRIPTOR I LECTOR: L'escriptor ha de pensar en el receptor, ser capaç de *canviar del seu marc de referència al del lector*, tant si el coneix com si no el coneix. Qui és? Què en sé? Què vull treure'n —o, el que és la mateixa cosa, quin és el *propòsit* de la carta? No és igual escriure a un company malalt que coneixem amb l'objectiu d'interessar-nos per la seua salut i animar-lo, que escriure a un altre xiquet que no coneixem amb la finalitat d'iniciar una amistat.

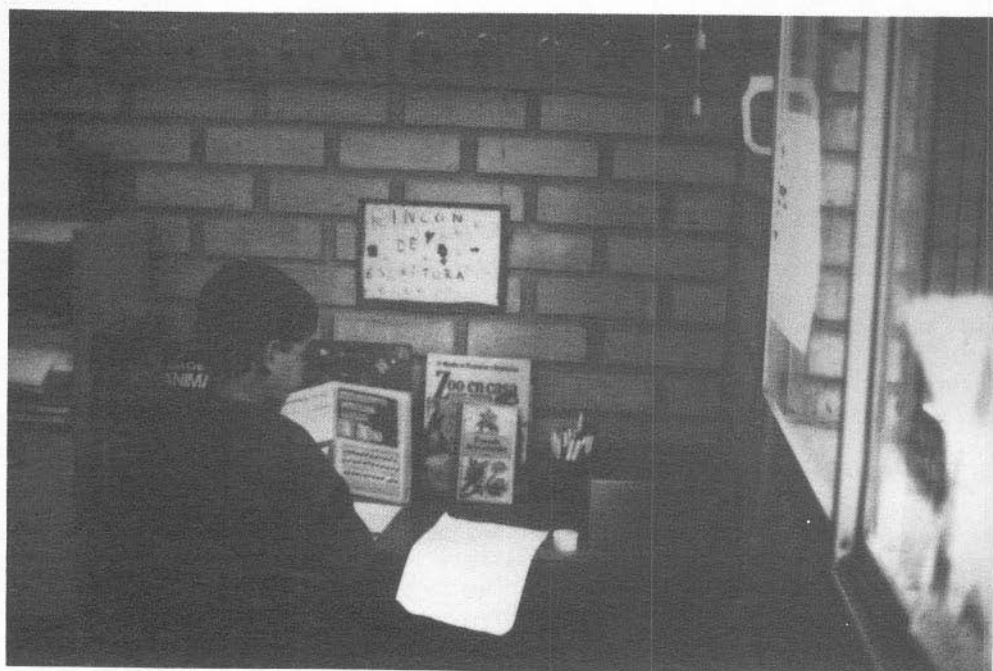
EL LECTOR I EL TEXT: El lector, en rebre la carta, ha de posar-se en el lloc de l'escriptor i tractar d'entendre allò que el text diu explícitament i implícitament; el lector reacciona davant el text de maneres diferents, reaccions que, d'altra banda, l'escriptor ha d'haver previst perquè el seu missatge sigui eficaç.

L'escriptor ha d'acostumar-se a **RELLEGIR** les cartes per evitar les ambigüitats, causa de malentesos.

Amb la relectura comença un procés al qual tots els alumnes han d'estar ja habituats, la **REESCRITURA**, amb la qual ens hem de plantejar *el tema de les correccions*. Jo sóc partidària de fer la correcció conjuntament amb l'alumne. És una correcció en la qual intento al màxim que sigui el mateix alumne el qui s'adoni que allò es pot millorar. L'ajuda consisteix simplement a escoltar la lectura en veu alta que ell mateix fa del seu text; a llegir-li el seu text a tall d'«espill», a mostrar-li indirectament alguna incoherència o a indicar-li directament alguna convenció, com i quan l'ha d'aplicar. El que es pretén és que el xiquet pensi sol o amb l'adult. La relació entre el xiquet i l'adult és de diàleg. «Què volies dir ací? ¿Creus que ho entendrà el teu amic? ¡Mira que li explique! ¿Com li ho podria dir? ¿Creus que li agradarà?»

Aquestes correccions ocupen molt de temps, però estic totalment convençuda de la inutilitat de les correccions en «vermell» en les

8. Vygostky, L. V., *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires 1965.



quals els xiquets no participen. Més val, doncs, una correcció a duo que cent de les altres.

D'altra banda, en el cas de la correspondència solament corregeixen amb mi els xiquets que volen que jo llegeixi la seua carta. Considero important preservar el dret «al secret» substancial a la correspondència.

Els xiquets també s'ajuden entre ells i la correspondència funcional és, a l'escola, una activitat esporàdica. A la classe hi ha d'altres moments més apropiats per a un aprenentatge més sistemàtic de l'escriptura de cartes i que no falsegi la situació de producció. Em refereixo a l'escriptura de:

CARTES COL·LECTIVES, que sorgeixen per resoldre problemes quotidians. Són cartes escrites a l'Ajuntament per demanar reparacions o millores per a l'escola. També són cartes de protesta a la premsa o bé d'homenatge, com la que vam escriure a Maria Zambrano.

Aquestes cartes serveixen també per veure com el destinatari rep, a causa del seu status

diferent, un tractament diferent, així com diferent és la intenció de cada carta, i el seu llenguatge, ja que si vol tenir èxit cal adequar-lo a la intenció, al tema i al destinatari.

CARTES NO FUNCIONALS, de creació literària.

Aquestes correccions es fan en grup i/o col·lectivament mitjançant la utilització de la pissarra o una fotocòpia de l'original en la qual els grups proposen correccions, en raonen el perquè i proposen les alternatives possibles.

El treball de la correspondència posant relleu en la reflexió sobre allò que s'ha escrit ha suposat no solament els avantatges propis d'aquesta activitat, sinó d'altres que jo no havia considerat prou.

Així, doncs, puc concloure que mitjançant la correspondència:

1. Els xiquets troben un estímul per escriure sobre temes propis i d'interès.
2. Si tenim en compte que la majoria de textos que els infants escriuen i llegeixen van

adreçats a un públic que és present, aquesta activitat posa l'infant en situació de captar una de les finalitats de l'escriptura: comunicar-se a distància. Aquesta no presència del receptor fa que el xiquet compregui més bé exigències «escolars» com la precisió, la llegibilitat de la seua lletra, etc. El fa pensar en l'altre i abandonar el seu propi marc de referència.

3. Els diferents tipus de cartes ens ofereixen una pedrera per al treball del lèxic, la sintaxi i l'organització textual.

4. Les cartes tenen una progressió, és a dir, a cada carta els xiquets saben més de l'altre, amb la qual cosa són altres coses noves les que han de preguntar. Cal dir que això presentava una gran dificultat a alguns alumnes. Han de tenir presents la carta que acaben de rebre i també les anteriors.

5. Les activitats que genera són variadíssimes, ja que els xiquets intercanvien llibres fets per ells de contes, diari, del barri,... i a més a més tot tipus de coses que ells han fabricat, així com la corresponent explicació de com ho han fet.

En la correspondència trobem, doncs, entre d'altres, una situació en la qual els xiquets escriuen pensant sobre l'escriptura. I on el mestre aprèn mitjançant els problemes que els textos dels alumnes li plantegen.

Teresa Hermoso Villalba

Membre del Moviment Cooperatiu d'Escola Popular del País Valencià

Editorial Claret

Roger de Llúria, 5 - 08010 Barcelona
Tel. (93) 301 08 87 - Fax (93) 317 48 30

REMENÇA

Història de Catalunya

Joan Josep Jerez, Nicolau Lecha, Jordi Llastarri

REMENÇA neix amb la vocació de ser una eina de treball *útil* per a l'ensenyament de la Història de Catalunya. És un llibre de text adreçat als nois i noies que estan estudiant BUP o Formació Professional, en què es pretén mostrar, d'una manera rigorosa i científica, els esdeveniments que ens han format com a poble i que constitueixen la base per *entendre* el món en què vivim.

REMENÇA no vol ser quelcom de definitiu, on els alumnes trobin totes les coses fetes i per tant esdevinguin agents passius del seu aprenentatge, sinó un *instrument de treball* en què els joves puguin assolir una base suficient, segons el nivell de cadascú o del grup, a partir de la qual, i d'una manera activa, aprofundeixin en la realitat històrica.

REMENÇA està estructurat en dotze unitats didàctiques. Cada una d'elles és formada dels següents apartats:

- * una **portada** que té per objectiu *presentar* i *motivar* el tema;
- * el **desenvolupament temàtic**, realitzat des d'una perspectiva en què han primat els continguts, complementats amb abundants textos històrics, diagrames socioeconòmics i mapes;
- * un **taller** format per una bateria de qüestions sobre la unitat que es treballa, que inclou un espai dedicat a *documents* per a treballar i un *espai monogràfic* sobre un aspecte d'especial interès del tema tractat en la unitat didàctica.

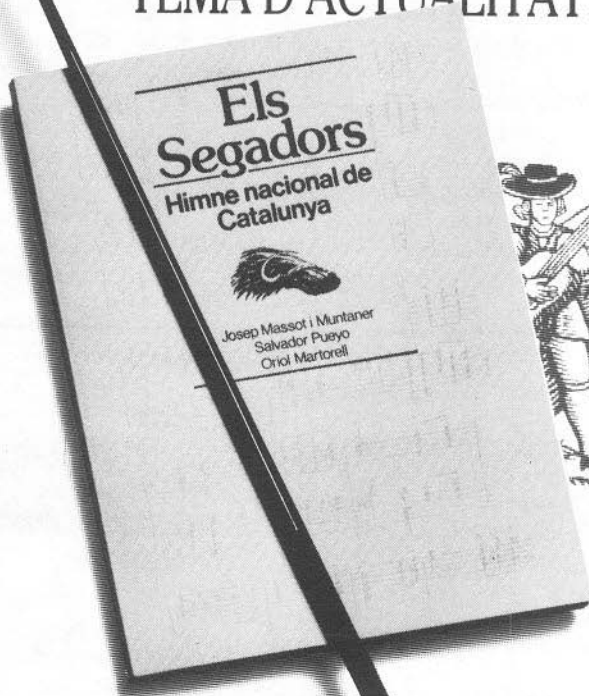
Cada unitat didàctica conté en el seu interior un apartat, anomenat «Ep, recordal», on es fa referència a aspectes bàsics de la història d'Espanya i d'Europa.

REMENÇA aspira a cobrir un important buit en l'apartat de llibres de text d'Història de Catalunya.

Llibre de text autoritzat per als centres docents de BUP i FP de Catalunya segons Resolució del 13-8-90 del Conseller d'Ensenyament publicada al DOGC el 17-9-90

ELS SEGADORS

TEMA D'ACTUALITAT.



Tot allò que cal saber sobre l'himne nacional de Catalunya.
L'origen i el significat de la seva música i la seva lletra.

Un himne que és cançó del poble.

Demaneu-lo al vostre llibreter o a la Llibreria de la Generalitat, Rbla. Estudis, 118 de Barcelona, personalment o mitjançant la butlleta adjunta.

Títol **ELS SEGADORS** 1.200 ptes
Nombre d'exemplars _____
Nom i cognoms _____
Adreça _____
CP i població _____ Telèfon _____

Rbla. dels Estudis, 118
08002 Barcelona
Telèfon (93) 302 64 62
Data _____
Signatura _____



Generalitat de Catalunya
Entitat Autònoma del Diari Oficial
i de Publicacions

VISITA A LA 8a. SETMANA DEL LLIBRE EN CATALÀ

1. Presentació

Aquest treball pretén reflectir el plantejament i desenvolupament de la visita que els alumnes de 4t d'EGB del CP L'Areny (Cornellà de Llobregat) van fer a la 8a. Setmana del Llibre en Català en sessió de matí, del dia 6 d'abril de 1990.

La preparació del treball que es proposà als nens i nenes s'ha pogut fer gràcies als plantejaments pedagògics del claustre —recollits en el projecte educatiu—, representat per la directora de l'escola, Manuela de Mundi Zamorano i amb la inestimable ajuda i suport de l'altra mestra de 4t., Isabel García Miras.

2. Objectius de la sortida

Una de les poques possibilitats que els alumnes tenen d'assistir a una mostra de llibres és la Setmana del Llibre en Català.

L'objectiu de l'exposició és que l'assistent s'informi del material que se li posa a l'abast a partir d'un examen superficial i que en revisi força per tal que la idea sigui el més variada possible. La lectura aprofundida, la fruïció de l'obra escollida, serà efectiva a les biblioteques, escolars o populars, o després d'haver adquirit el llibre objecte d'interès.

D'acord amb el plantejament anterior, la visita que els alumnes van fer intentava assolir els següents objectius:



- copsar la diversitat de publicacions adreçades als nens de la seva edat;
- localitzar en la portada dels llibres els elements bàsics que serviran per identificar un llibre: autor, il·lustrador, títol, editorial. Aquest esquema és senzill si hom té present la com-

plexitat d'una citació bibliogràfica completa, però tampoc es tractava d'obtenir uns alumnes especialitzats en aquest aspecte;

- obtenir informació bàsica sobre el contingut, la tipografia i la il·lustració, el que en diem «fullejar un llibre».

3. Proposta metodològica

Per assolir aquests objectius les nenes i els nens van fer dos tipus de treball. Primerament, en grups de tres o quatre, van haver de localitzar llibres —dels quals se'ls donaven dades diferenciadores— per ressenyar-ne les dades bàsiques abans esmentades. L'esquema d'aquests treballs, articulats en tres preguntes amb diversos subapartats, és el següent:

Primera pregunta:

Dades donades: títol del llibre.

Dades demanades: nom de l'autor; nom de l'il·lustrador; nom de l'editorial; dos detalls concrets sobre l'obra, localitzables a cop d'ull.

Segona pregunta:

Dades donades: nom de la col·lecció, de l'editorial.

Dades demanades: títols de la col·lecció i d'una de les obres; d'aquesta obra, informació localitzable a cop d'ull.

Tercera pregunta:

Dades donades: nom d'una col·lecció o bé nom de l'editorial i característiques del llibre.

Dades demanades: si no s'ha donat, nom de l'editorial i característiques del llibre; identificar tres números de la col·lecció amb el seu títol.

Quan aquesta feina en grup s'havia acabat, cada alumne disposava de dues preguntes individuals, adreçades a reflectir dades bàsiques sobre dos llibres de lliure elecció. Un d'ells era



analitzat més detingudament, seguint aquestes pautes:

- localització del nom de l'autor, títol i editorial,
- saber si l'obra era basada en aspectes reals o imaginaris,
- valoració de l'interès que mereixia l'obra,
- valoració de la complexitat del vocabulari usat i de la redacció del text,
- valoració de les il·lustracions,
- conveniència que estigui a la biblioteca escolar.

De l'altra obra només es demanaven les dades bàsiques de la descripció bibliogràfica.

4. Anàlisi i valoració de la resposta dels alumnes

Els alumnes disposaven d'una hora i un quart per respondre a les preguntes plantejades. Hi havia quatre adults per donar-los un cop de mà, si calia.

Dels onze grups, tres no van acabar la feina. En una primera aproximació, els alumnes que formaven els grups que no varen acabar la feina corresponen als rendiments acadèmics més baixos.

La correcció de la feina feta demostra un bon nivell de treball per part de tots els grups i més si es té en compte que era la primera vegada que els alumnes treballaven amb aquesta metodologia.

Les errades en les respostes pertanyen a dues categories: confusió del nom de l'editorial amb altres elements de la descripció bibliogràfica i confusió a l'hora d'escollir l'exemplar adient per respondre les preguntes quan aquestes pertanyen a una col·lecció. Aquestes darreres mancances indiquen la necessitat de rectificacions en la formulació de les preguntes.

Quant al qüestionari individual, 21 dels 29 alumnes que l'han lliurat l'han completat adequadament. Aquesta xifra representa un 72,41 %; els alumnes que no han respost pertanyen, llevat de dos, al grup amb dificultats acadèmiques.

Aquest mateix qüestionari individual incloïa una valoració de la proposta de treball. Les respostes queden reflectides en els següents percentatges:

qualificatiu referit a la proposta de treball	% d'alumnes que el consideren correcte
llarga	27,59
curta	27,59
divertida	55,17
interessant	41,38
pesada	6,9
avorrida	--
difícil	10,34
fàcil	20,68

Total d'alumnes: 29

Una primera valoració de les dades permet considerar que la proposta els va agradar i s'hi van trobar més aviat a gust fent-la. Sense que serveixi de disculpa per als plantejaments erronis en les preguntes concretes que s'hauran de variar de cara a la propera visita, val a dir que, majoritàriament, els alumnes que consideren la feina llarga tendeixen a regir-se per la llei del mínim esforç en l'activitat acadèmica, sigui quina sigui l'àrea del coneixement que es treballi.

5. Anàlisi i conclusions d'altres dades recollides

A partir del treball individual s'han recollit altres dades que permeten reflexionar sobre l'opinió que els nens i les nenes tenen d'aquesta edició de la Setmana del Llibre en Català. Els percentatges següents reflecteixen els resultats. La base numèrica és de 29, com sempre.

— Dificultat per trobar la zona dedicada a públic infantil:

cap	51,72 %
alguna	27,5 F%
molta	10,34 %
no contesta	10,44 %

És pràcticament segur que hi ha hagut algun problema en la formulació de la pregunta que ha fet confondre «zona» amb «llibres que has de trobar», per la qual cosa es fa òbvia una redacció més clara d'aquest ítem de cara a properes visites.

— Condicions de l'espai físic de l'exposició:

Valoració general:

positiva	72,41 %
no contesten	27,59 %

Condicions tèrmiques:

fred	3,45 %
calor	20,69 %
no contesten	75,86 %

Il·luminació:

deficient	0 %
bona	34,48 %
no contesten	68,97 %

Espai disponible per a la consulta:

suficient	72,41 %
insuficient	3,45 %
no contesten	24,14 %

L'element més valorat és la disponibilitat d'espai suficient; tant la temperatura com la lluminositat mereixen poca atenció. Cal considerar que les condicions existents en el moment de la visita són correctes des del moment en què passen desapercebudes per als nens i les nenes.

Quant a la valoració en general de la sortida i de detalls concrets, les dades són:

Frase proposada als alumnes	% que la considera ajustada a la realitat
M'ha agradat venir	82,76
No m'ha agradat venir	0
Necessito més temps	75,86
M'ha sobrat temps	3,45
Tornaré amb els pares	58,62
M'hagués agradat comprar un llibre	58,62

En l'habitual valoració oral de les sortides, feta a classe i d'una hora i quart de durada, destaquen les següents aportacions:

- Més durada de la sortida (majoritàriament).
- Dificultats per trobar els exemplars demanats a causa del desordre provocat pels mateixos usuaris.
- Dificultats per poder escriure bé.
- Dificultats per trobar els llibres específics de la seva edat perquè estaven barrejats amb els de públic més gran.
- Necessitat de tenir un espai dedicat específicament als nens més petits.

6. Reflexió final

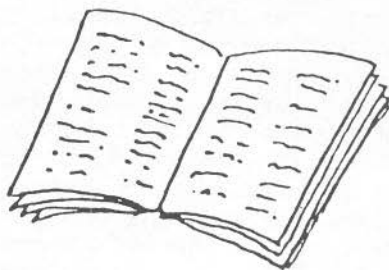
L'objectiu bàsic —que els alumnes veiessin la utilitat d'una exposició— s'ha assolit, com es pot deduir tant per les dades fins ara exposades com per la verbalització d'aquest objectiu en la valoració oral feta a classe.

La metodologia emprada sembla força ajustada. Les variacions a introduir anirien adreçades, d'una banda, a clarificar ítems confusos, d'una altra banda a fer propostes per aconseguir un aprofitament més gran per part dels alumnes amb més dificultats acadèmiques.

Com totes les sortides, els alumnes estan disposats a repetir-la en qualsevol moment.

Maria D. Gill Martínez

C.P. L'Areny
Cornellà de Llobregat



NOVETATS

Annuaire international de l'éducation: 1989; la diversification de l'enseignement postsecondaire face à la situation de l'emploi. París: ONU, 1989.

COLL SALVADOR, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Barcelona: Paidós, 1990 (Paidós Educador; 92)

Extracte de l'índex:

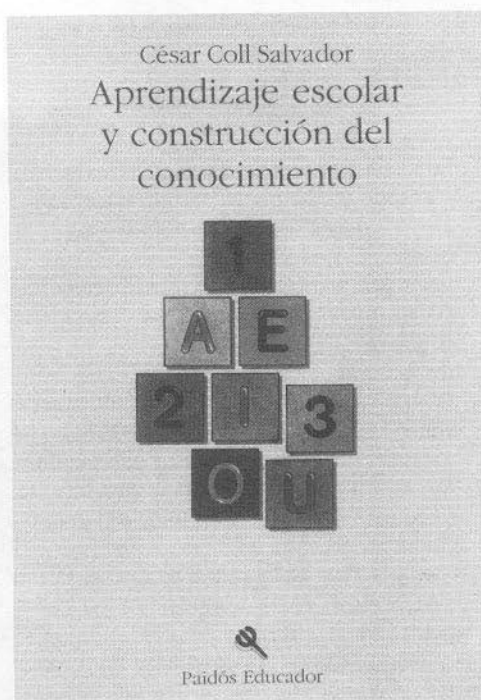
La significación psicopedagógica de las actividades espontáneas de exploración; Conservación y resolución de problemas: el valor instrumental de una conducta preoperatoria; Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario; Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación; Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar; Un marco psicológico para el currículum escolar.

CONDE MARIN, Mabel, CHADWICK, Mariana. *La Enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas (Manual).* Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje Visor; 56)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la escritura manuscrita?; ¿Por qué se justifica su enseñanza?; ¿Cuáles son los principales factores que favorecen el aprendizaje de la escritura manuscrita?; ¿Cuándo empezar la enseñanza sistemática de la escritura?; ¿Qué mano elegir?; ¿Qué relaciones existen entre la lectura y la escritura?.

DEMBER, William N., WARM, Joel S. *Psicología de la percepción.* Madrid: Alianza Editorial, 1990 (Alianza Psicología). Extracte de l'índex:



Psicofísica básica; Cuantificación de la magnitud perceptiva y de la información del estímulo; Atención; Percepción de la forma; Espacio, tiempo y movimiento; Influencias cognitivas en la percepción; Influencias de la motivación en la percepción; Desarrollo perceptivo.

FARRÉ I CUSO, Núria. *Tots els verbs: classificats, conjugats i amb exercicis*. Barcelona: Casals, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La Escuela a examen: (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid: EUEMA, 1990 (Eudema actualidad).

Extracte de l'índex:

Las funciones sociales de la escuela; Origen social y rendimiento escolar; Las relaciones sociales del proceso educativo; La problemática específica de la mujer; Las contradicciones del sistema educativo; La condición del docente; La reforma de la enseñanza.

FRUTOS, Elisa de; RIPOLL, Joan; ARAGÓ, Tarsici. *El vostre fill*. Barcelona: La Magrana, 1990.

Extracte de l'índex:

Puericultura prenatal; Evolució i desenrotllament de l'infant; Necessitats psíquiques; L'infant malalt; Primers auxilis en cas d'accidents; El nen disminuït.

GIMÉNEZ, Joaquim, GIRONDO, Luisa. *Càlcul a l'escola: reflexions i propostes*. Barcelona: Graó, 1990 (Guix; 13)

Extracte de l'índex:

D'on ve i on va el càlcul; Elements que envolten l'aprenentatge del càlcul; Un marc general estructurat; Tècniques d'aprenentatge, tècniques algorísmiques, càlcul amb mesures i expressions algebraïques, avaluació i càlcul.

Masies del Prat. Fotografies de Colita. El Prat de Llobregat: Ajuntament del Prat de Llobregat, 1989

MAZA GÓMEZ, Carlos. *Conceptos y numeración en la educación infantil*. Madrid: Síntesis, 1989 (Aplicación en el aula; 4)

Extracte de l'índex:

Los conceptos formales y naturales; Propuesta metodológica; Enseñanza del número: el concepto del número en Piaget, la construcción del número por el recuento, desarrollo curricular de la numeración, propuesta de actividades.

Moviments de Renovació Pedagògica: materials 1981-1989. Barcelona: Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació, 1990 (Temes d'educació; 3)

Extracte de l'índex:

I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya. Roses, 1983; Document d'Escola Pública. II Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya. Lleida, febrer-març, 1986; Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Banyoles, abril 1987; Formació permanent del professorat. Juny, 1988; III Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. Salou, 1989; Annex: Relació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Plan de formación permanente del profesorado (P.F.P.P.): Documento-marco propuesto a debate. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1989

RAMSEY, M. E., BAYLESS, K. M. *El Jardín de infantes: programas y prácticas*. Barcelona: Paidós, 1989 (Paidós Educador; 79)

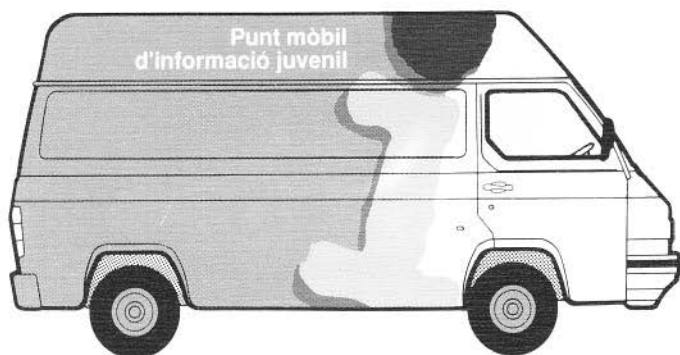
Extracte de l'índex:

El jardín de infantes, hoy; Organización de la enseñanza; El bienestar del niño de cinco años; Aprendiendo a vivir con otros: los estudios sociales; Las artes de la expresión; Las artes de la comunicación; Descubrimiento: orden y forma, ciencia y números; Los padres y la maestra.

SANTOS, Milton. *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Calpe, 1990 (Espasa Universidad; 20)

Extracte de l'índex:

La crítica de la geografía: los fundadores y sus pretensiones científicas, la herencia filológica, la renovación de posguerra: la «new geography», la geografía cuantitativa, la geografía de la percepción y del comportamiento...; Geografía, sociedad y espacio: una nueva interdisciplinariedad, una tentativa de definición del espacio...; Por una geografía crítica: Estado y espacio: el Estado-nación como unidad geográfica de estudio, la noción de tiempo en los estudios geográficos.



La informació mòbil.

Estudis

Treball

Beques

Atur

Temps Lliure

Viatges

Qualitat de Vida

Drets Laborals

Cultura

Esport

El Punt Mòbil s'ha creat amb l'objectiu de donar suport als programes d'informació juvenil desenvolupats pels ajuntaments. D'aquesta manera, el Punt Mòbil

es desplaçarà a sol·licitud dels ajuntaments per augmentar la capacitat de funcionament dels Centres d'Informació Juvenil (CIJ) existents, coincidint amb

activitats d'àmplia participació. La Diputació de Barcelona ha posat en marxa la informació i us la porta ben a prop. Per saber tot allò que us interessa.



Diputació de Barcelona
Colze a colze amb els ajuntaments

Amb el suport de:



Col·lecció Quaderns de «La Clau» de Rosa Sensat

Per reforçar
i consolidar
els aspectes
més bàsics
de l'aprenentatge

SÈRIE CÀLCUL I PROBLEMES

- Càlcul i problemes 1
- Càlcul i problemes 2
- Càlcul i problemes 3
- Càlcul i problemes 4
- Càlcul i problemes 5
- Càlcul i problemes 6
- Càlcul i problemes 7
- Càlcul i problemes 8
- Càlcul i problemes 9
- Càlcul i problemes 10

SÈRIE ESCRIC

- Escric 1
- Escric 2
- Escric 3
- Escric 4
- Escric 5
- Escric 6
- Escric 7
- Escric 8
- Escric 9
- Escric 10



Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120
Tel. 415 02 12
08008 Barcelona

