



Publicació
de Rosa Sensat

Octubre 1993

PERSPECTIVA

ESCOLAR 178

**Els projectes
de centre**

Per què? Per a qui?

*Cap al Congrés
de la Renovació
Pedagògica*

Teachers' training a Norwich

Videojocs i salut mental



Octubre 1993

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 7 8

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Biel Dalmau,
Josep Fernández, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia, Marta Mata,
Carme Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B.2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.200 ptes. - P.V.P. 625 ptes.

Foto coberta: Carme Ortoll

Editorial:

Perspectiva Escolar cap al Congrés 1

Monogràfic:

Els projectes de centre

La necessitat dels projectes dels centres
educatius. *M. Rosa Terradellas* 2

Decàleg per a projectes educatius. *Jaume
Cela i Juli Palou* 7

El Projecte Curricular de Centre: les
definicions de la intencionalitat
pedagògica. L'elaboració, l'aplicació
i l'avaluació. *Jesús Viñas* 15

La programació. La concreció de les
intencions educatiu-pedagògiques a les
aules. *Rosa Boixaderas i Teresa Serra* 23

Ballant i comptant, comptant i ballant.
Carme Ortoll i Montserrat Torra 34

Bibliografia complementària. *Biblioteca
Rosa Sensat* 44

Escola.

Organització escolar:

Projecte de la Zona educativa Sarrià-Sant
Gervasi. *Escoles de la zona* 49

La mestra i el mestre:

"Teachers' training" a Norwich: una
experiència molt profitosa. *M. Teresa
Aguilà i altres* 55

Aplicant la Reforma:

La diversitat. *Elisa Damunt* 63

Escola i societat.

Educació infantil:

Sobre la nounada educació infantil.
Roser Ros 70

Noves tecnologies:

Videojocs i salut mental. *Miquel Ferrando* 76

Novetats àudio-visuals.

La biblioteca escolar en vídeo. *Jaume Cela* 80

Novetats bibliogràfiques. 82

Textos legals. 84

R O S
S E N
S A T

Perspectiva Escolar cap al Congrés

El *Primer Congrés de Renovació Pedagògica* està en marxa. Des de les *IV Jornades dels MRP* celebrades a Lloret el novembre de 1992 fins ara s'ha recorregut un important camí: s'han constituït comitès i comissions, s'han definit àmbits de treball, s'estan aportant experiències; per arribar a la seva presentació simultània a tot Catalunya el 18 de novembre de 1993. I tot per donar vida a un congrés particular. Un congrés que en realitat se celebrarà durant el camí que porta a les seves jornades finals, el quart trimestre de l'any 1995. Durant aquest temps, se'ns proposa un procés de participació àmplia en el qual la comunitat educativa té el repte i l'oportunitat de generar idees, reflexions, valoracions... En definitiva, tot tipus d'aportacions que ajudin a millorar en tots els aspectes la qualitat de l'educació al nostre país.

Un dels aspectes que caracteritzen el Congrés és el seu lligam amb la pràctica educativa. Es proposa que es presentin experiències que s'estiguin desenvolupant en diversos àmbits educatius de manera que això serveixi per generar propostes de possible realització, defugint plantejaments excessivament teòrics o allunyats de la realitat.

L'organització del contingut del Congrés parteix dels blocs del *Projecte 100 Mesures*. Per tant, abasta pràcticament tota la temàtica del món educatiu. És evident la importància que pot tenir una reflexió d'aquest abast, especialment en uns moments en què el projecte de Reforma Educativa promogut per la LOGSE està en ple desenvolupament.

Des de *Perspectiva Escolar*, i com a entitat del Comitè Organitzador, us convidem a participar-hi. Per part nostra, a partir d'aquest número intentarem reflectir el procés *Cap al Congrés*. Tot i que el contingut de la nostra revista sempre està relacionat d'una forma o altra amb temes educatius, presentarem un seguit d'articles o números monogràfics (com aquest, dedicat als *projectes de centre*) que estaran directament relacionats amb el contingut del Congrés. Alguns perquè formen part d'un bloc de reflexió concret, altres perquè reflecteixen experiències que hi hagin estat presentades. En ambdós casos els assenyalarem amb l'expressió que avui estrenem: *Perspectiva Escolar cap al Congrés de la renovació pedagògica*.

2 Els projectes de centre

L'elaboració de projectes que concretin els aspectes pedagògics, curriculars i organitzatius que marcaran les directrius dels centres educatius no es pot considerar només un simple tràmit administratiu o una imposició per part de l'Administració educativa, sinó una necessitat que es justifica plenament si tenim en compte els plantejaments d'una societat pluralista, democràtica i dinàmica com la nostra.

La necessitat dels projectes dels centres educatius

**M. Rosa
Terradellas i
Piferrer**

Professora de
Pedagogia
Facultat de Ciències
de l'Educació
Universitat de Girona

Amb la implantació de l'actual reforma del sistema educatiu, un dels requeriments que se'ns fa des de l'Administració educativa als centres educatius és que elaborem projectes que, bo i tenint en compte les prescripcions establertes per l'Administració educativa, s'adeqüin a les necessitats de cada context i realitat escolar, reflecteixin les directrius i plantejaments institucionals que presidiran la vida dels centres i s'erigeixin com a punt de referència a tenir en compte en les actuacions que calgui portar a terme.

Des d'aquesta perspectiva, cal entendre els projectes dels centres educatius com el resultat d'una sèrie de decisions que caldrà plasmar a través d'una sèrie de documents (PEC, PCC, PAC, PLC...*) els quals, de manera més general o més específica i complementant-se entre ells, concretaran tota aquella sèrie de plantejaments que en el terreny pedagògic, organitzatiu i curricular, marcaran quines seran les línies d'actuació dels centres.

Així, la demanda que se'ns fa des de l'Administració educativa, no podem considerar-la només com una imposició, o com un simple tràmit administratiu que cal portar a terme, sinó com una necessitat que molts centres han mostrat i posat en pràctica des de fa temps i a voltes reclamada des de diversos sectors de la nostra societat.

* PEC: Projecte Educatiu de Centre.
PCC: Projecte Curricular de Centre.
PAC: Pla Anual de Centre.
PLC: Projecte Lingüístic de Centre.

Aquesta necessitat es justifica plenament des dels plantejaments

d'una societat pluralista, democràtica i dinàmica com la nostra, la qual exigeix als centres educatius que les directrius i actuacions que fonamentaran l'educació dels futurs ciutadans es caracteritzin per:

- Exposar públicament les finalitats i els objectius a assolir amb l'educació en cada centre i com s'incidirà en els processos d'ensenyament-aprenentatge, tant a nivell global com en relació als diferents moments de l'escolarització.
- Promoure i coordinar els processos de participació dels agents que hi tenen competències i delimitar el seu camp de responsabilitats i funcions.
- Contextualitzar l'acció educativa atenent la diversitat de necessitats, interessos i motivacions dels infants, les de l'entorn més ampli i les de la realitat escolar on aquesta es desenvolupa.
- Establir criteris globals d'actuació i operativitzar-ne el desenvolupament i control.
- Articular l'estructura organitzativa del centre i ordenar la seva activitat tenint en compte determinades prioritats.



Els projectes com a eina que donen coherència i autonomia als centres

Tota institució, per assolir els objectius i finalitats que persegueix, s'ha d'organitzar de manera coordinada per orientar coherentment les seves actuacions.

Els centres educatius, com a institucions encarregades d'incidir en els processos d'educació, desenvolupament i aprenentatge dels futurs ciutadans, també cal que es dotin d'aquesta coherència, i més si tenim en compte la diversitat de membres que la componen i la dinàmica canviant a la qual estan sotmesos.

I aquesta necessitat és encara més palesa amb l'adopció, per part de l'Administració educativa, d'un model curricular obert i flexible que confereix als centres educatius un cert grau d'autonomia per

4 Els projectes de centre

decidir com orientaran els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat.

Des d'aquesta perspectiva, els projectes dels centres educatius es constitueixen com una eina molt útil que ens permet donar autonomia i coherència als centres.

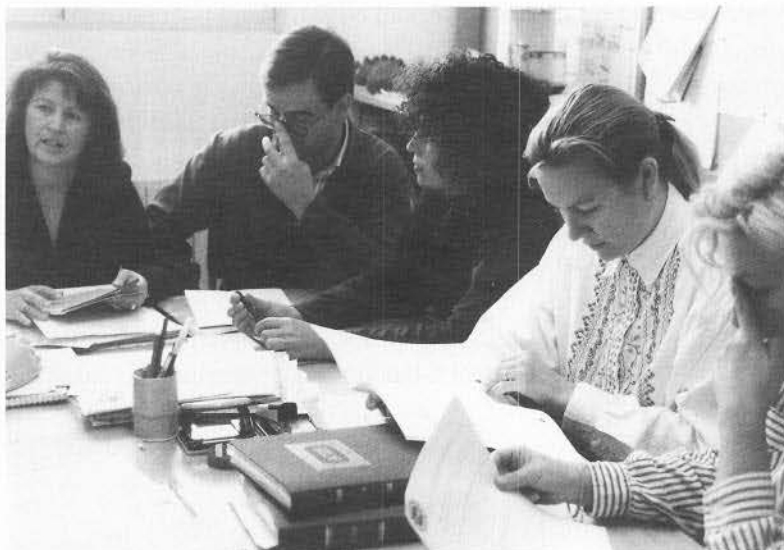
Autonomia en el sentit que aquesta obertura i flexibilitat ens condueixen a dissenyar projectes específics per a cada realitat educativa. Coherència, ja que a través d'aquests projectes es coordinaran les finalitats perseguides amb les actuacions a portar a terme, de manera que a través d'aquesta coordinació es garanteixi la continuïtat i la progressió tant en relació als aprenentatges a assolir per l'alumnat com a les formes d'intervenció prioritzades.

La conveniència de projectes conjunts entre els diferents sectors de la comunitat educativa

Tothom sap que els processos de desenvolupament-aprenentatge de l'alumnat són uns processos llargs que s'assoleixen en diferents etapes de la seva vida i es nodreixen amb les aportacions que, en una societat pluralista i democràtica com la nostra, els proporcionen els diferents sectors que configuren la comunitat educativa: família, professorat, alumnat, personal de serveis, administracions educatives...

Per tant, és evident que amb la finalitat que els projectes dels centres educatius es caracteritzin per la presència d'aquest pluralisme i esdevinguin veritables instruments que orientin l'acció educativa, caldrà construir-los mitjançant la participació de tots els agents que participen en el fet educatiu, cadascú en relació a les competències i responsabilitats que delimiten el seu propi camp d'actuació.

Tot i així, no podem obviar que elaborar projectes propis, amb la participació de tots els sectors de la comunitat educativa, implica canvis profunds que representen un esforç més gran, exigència, responsabilitat i compromís per part de tots els membres que la componen, ja que es tracta de l'elaboració de propostes que pretenen ser comunes, coherents i autònomes.



I més si tenim en compte que l'elaboració d'aquests projectes no podem donar-la mai per tancada, ja que tot i respectant les decisions preses anteriorment, per garantir-ne la continuïtat caldrà anar-los adaptant a les necessitats que vagin sorgint en els camps científic, tècnic, social i cultural, i en relació als nous grups humans que vagin conformant la comunitat educativa. Per tant caldrà revisar-los, modificar-los i ampliar-los.

La consecució d'aquestes fites només serà possible si tots els sectors implicats hi esmercen els recursos, la dedicació, la reponsabilitat i el compromís que requereix una proposta d'aquestes característiques.

Així, als diferents membres que configuren cada realitat educativa, se'ls demana que hi dediquin el temps necessari, que es responsabilitzin i comprometin en les anàlisis que portin a terme i en les decisions que prenguin, que adoptin les decisions a través d'un ampli consens tot intentant fer convergir els interessos i motivacions personals amb aquells que ho són a nivell col·lectiu, que plantegin propostes realistes i funcionals sense oblidar la necessària dosi d'utopia que requereix qualsevol plantejament educatiu, que cerquin les fórmules necessàries per trobar una metodologia de treball en equip...

6 Els projectes de centre

Per la seva part, l'Administració educativa no pot eludir la seva responsabilitat en el fet que l'elaboració dels Projectes dels centres educatius esdevingui una realitat. Cal que proporcioni les orientacions i recursos necessaris: materials, faciliti temps de dedicació als ensenyants, i que proporcioni tant a aquests com als òrgans de govern dels centres i de participació col·lectiva la formació necessària per poder-los portar a terme.

És cert que l'opció que entre tots hem pres representa esforç i dificultats, però també sabem que és la millor que podíem prendre per garantir un ensenyament adaptat a les necessitats actuals i de qualitat.*

* N. de la Red.: Vegeu l'article dels Mestres de l'Escola el Sagrer, *No ens espanta la feina, però volem fer-la bé*, "Perspectiva Escolar" núm 175 (maig 1993), pàg. 55-58, el qual exposa com aquesta escola està duent a terme l'elaboració dels projectes de centre i les dificultats amb què es troba, els recursos que li falten i els perills que pot comportar una excessiva rigidesa en els terminis. Aquest monogràfic vol oferir als mestres i les mestres una reflexió entorn de la funció dels projectes a l'escola i les seves aplicacions. Incideix en la necessitat i les pautes d'elaboració de cada tipus de projecte dins dels plantejaments pedagògics actuals, sense proposar-se d'aprofundir en els aspectes conflictius de la seva elaboració i execució concreta.

Aquest article recull una sèrie de reflexions suggerides per la participació dels autors en l'elaboració d'un projecte educatiu, exposades en forma de decàleg, amb la intenció que pugui servir com a punt de referència a aquelles escoles que encara no han trobat la manera de posar-se a elaborar el seu projecte.

Decàleg per a projectes educatius

Parlar a hores d'ara de l'elaboració del projecte educatiu i, per torna, de la del projecte curricular, té la seva solta només si creiem que els dos documents han d'estar interrelacionats, talment com dues peces d'un trencaclosques que han d'encaixar si volem que la figura dibuixada tingui sentit. Quan amb la traça de les puntaires i amb la ciència dels investigadors, confeccionem el projecte curricular, haurem de prendre com a punt inexcusable de referència el projecte educatiu.

*Jaume Cela
Juli Palou*

Tots sabem que el PEC és una declaració de principis, un document ampli que exposa els criteris que orienten l'acció educativa d'un centre. Per això ha de ser aprovat per l'òrgan que representa els diferents estaments de la comunitat educativa, el consell escolar. El claustre participa en la seva elaboració i ho fa, probablement, des d'una perspectiva privilegiada, però en funció de les seves competències no pot arribar a decantar les decisions finals. Hem d'entendre, per tant, que el projecte educatiu és el document on es troben les expectatives que pares, mestres i societat tenen respecte a l'educació d'uns nois i d'unes noies. És una resposta concreta a qüestions tan senzilles i fonamentals com aquestes: Com volem i podem ajudar-los a créixer? Què desitgem que valorin en aquesta vida?... Per aquest camí arribarem a definir els objectius pedagògics. I, com que tot plegat té lloc en un context determinat i ho promouen uns agents específics, haurem d'explicitar també el model organitzatiu que adoptem i les responsabilitats concretes de tots i cada un dels implicats.

8 Els projectes de centre

Hem destacat els interrogants als quals ha de donar resposta un projecte educatiu. Ara bé, renunciem a fer una exposició més detallada dels seus components per la senzilla raó que estem convençuts que no podem inventar cap sopa d'all. Sobre aquest tema, n'han parlat molt i de manera encertada —els llibres que trobareu al final de l'article en són una bona prova—. Aquí, el que hem considerat més valuós és l'aportació d'una sèrie de reflexions que ens ha suscitat i suggerit la nostra participació en el procés d'elaboració d'un projecte educatiu. Per exposar aquestes reflexions hem volgut recórrer a la fórmula ben coneguda del decàleg. Qui ho vulgui entendre com un ús profà de la força simbòlica que des de sempre ha tingut el número deu, comptarà, no cal dir-ho, amb el nostre assentiment. Per a nosaltres, com per als sistemes decimals, el deu també representa el retorn a la unitat. Per a nosaltres, com per a moltes creences, el deu apunta cap a la totalitat d'un univers —aquí en minúscula— perquè eleva totes les coses a la conformitat inicial. La unitat i la conformitat en l'acció són tan necessàries com la varietat i la diversitat en el pensament i la reflexió. La nostra intenció és que aquest decàleg pugui servir a les escoles per repassar el camí que han seguit en l'elaboració del seu projecte o per donar uns punts de referència a aquelles que encara no han trobat la manera de posar-s'hi.

Partir de la realitat

Aquest pot ser el primer enunciat. Hem de ser conscients que cada escola és una realitat complexa i que, molt sovint, els models d'una escola determinada no són exportables a una altra, perquè la realitat, sempre tossuda, les fa diferents. Conèixer els elements que configuren un centre educatiu, des de l'edifici fins al tipus d'alumnat, des dels coneixements i les expectatives dels mestres, fins a la llengua d'ús més freqüent a la classe i al pati, des del lloc on és inserida l'escola fins a ... Partir de la realitat és l'única manera de progressar cap a una escola de qualitat. Per saber on volem arribar hem de precisar on som i quines possibilitats tenim d'avançar.

No copiar el projecte del veí

Principi estretament lligat a l'anterior. Convé tenir referències diverses, conèixer altres realitats, quantes més millor, però aquest



coneixement no s'ha d'imposar a la reflexió i el treball intern de cada escola. En alguns casos, la inseguretats o la urgència ens poden fer caure en la temptació de copiar un projecte. Sempre ha de ser preferible un projecte inacabat, imperfecte, amb llacunes, però discutit i assumit per tota la comunitat educativa, a una sublim declaració de principis que rellisqui per sobre les veus implicades. Qui vulgui pols, que vagi a l'era.

No creure que el projecte és un tros de paper que s'ha d'arxivar perquè pols i cucs se'l mengin

Caure en el parany que denuncia aquest principi és negar el caràcter positiu, dinàmic, engrescador, que ha de tenir el projecte educatiu. Aquest document no pot quedar oblidat en un despatx, ni en un prestatge de la sala de mestres amb la funció d'embellir artificialment i perenne l'estança, com qualsevol ram de flors de plàstic. El projecte ha de recollir totes les olors de l'escola, ha de ser el punt de referència que vertebrí què i com volem que sigui la nostra acció educativa. Com passa amb els llibres de la biblioteca, que val més que estiguin arrugats per l'ús que no pas immaculats a

10 Els projectes de centre

causa de la indiferència. El projecte ha d'estar tacat pels ulls, per les veus i pels dits de tots els que tenen la responsabilitat ineludible de confeccionar-lo.

Fer que cada estament trobi el seu paper

El projecte educatiu ha de ser elaborat i ha de tenir el consens de tota la comunitat educativa. En un centre on el debat intern i la capacitat de prendre decisions tinguin una bona tradició, el claustre no tindrà gaires dificultats per incidir en la seva elaboració. També, és molt probable que les famílies que mantenen un contacte assidu amb l'escola no trobin tampoc gaires entrebanes per manifestar el seu parer. Però molt sovint allò que presenta més dificultats és arribar a les mares i als pares que, pel motiu que sigui, tenen una relació amb l'escola molt puntual i massa esporàdica. El consell escolar, quan planifica el procés d'elaboració del projecte, ha d'establir mecanismes clars de participació. És aconsellable, per exemple, fer saber en el moment adequat que el projecte ja s'ha elaborat i que, abans de passar a la seva aprovació, tothom l'hauria de llegir per poder presentar-hi esmenes. Com que els pressupostos donen per molt menys del que necessitem, es poden fer tres o quatre còpies del document per aula i deixar uns tres dies a cada família perquè el puguin llegir. Aquest mecanisme fa que aquest període d'esmenes que s'obre duri, aproximadament, un mes, temps que considerem prudencial a fi de no allargar massa els terminis entre les diferents fases d'elaboració.

Un projecte no pot ser fruit de la imposició d'un estament per sobre dels altres. En el moment de l'elaboració cal que cada membre sàpiga tocar la seva melodia, sàpiga donar vida a totes les notes que dormen en el seu instrument i cal que aquesta melodia personal soni bé, sense estridències ni sortides de to.

Recollir totes les veus i convertir-les en una

La riquesa i la bellesa de cada instrument s'han de convertir en una sola veu a les orelles atentes de l'espectador. Potser ara destacarà la corda, després la percussió inundarà la sala o el metall farà estremir les parets. Però quan tota l'orquestra fa la seva entrada, s'imposa, per sobre de tot, la necessitat d'una melodia conjunta.



Respectar els acords i treballar per arribar al consens en els desacords

En el moment de l'elaboració del projecte, cal que tothom hi digui la seva, que argumenti amb convenciment les seves posicions i que les amaneixi amb tota mena de salses. Un cop acordats els grams de sal, els rajolins d'oli i les herbes aromàtiques, tothom ha de servir-se'n i menjar sense miraments. Consentir en els punts on hi ha un acord no costa gaire. El difícil és delimitar d'una manera precisa, clara i honesta els desacords fins arribar a extreure'n un document comú. Consens no ha de voler dir renunciar a convenciments. Consens vol dir, senzillament, entendre que en determinades circumstàncies i per a determinats objectius és preferible situar en primer terme la voluntat col·lectiva.

Acceptar que el projecte educatiu sempre és millorable

És imprescindible que el projecte inclogui mecanismes de revisió i justament aquesta necessitat sorgeix de l'exigència que imposa la mateixa realitat. La realitat és dinàmica, canvia constantment. Les escoles no poden estar, dia sí, dia també, revisant tots els grans principis, però sí que és convenient trobar moments per replantejar

12 Els projectes de centre

aspectes importants o punts que la mateixa pràctica ens porta a modificar. A més a més, convé donar noves possibilitats a les melodies personals. És lícit creure que és millor l'opinió pròpia que l'admesa col·lectivament. Establir acords al voltant d'un tema implica estar convençut de la necessitat del consens, no del contingut del tema. El treball d'aclariment de les pròpies postures va més enllà que les dates d'aprovació de documents.

Establir períodes de revisió denota en darrer terme una dosi saludable d'humilitat, virtut sempre necessària per evitar que la satisfacció que comporta haver sabut fer explícit un camí propi es mantingui a una distància prudencial de l'envaniment. Sempre som un projecte millorable.

Millorar la nostra formació sense menystenir el que ja sabem i el que cada dia aprenem dels altres

Els mestres i les mestres sempre hem de millorar la nostra formació. Vivim en una societat que modifica amb molta rapidesa els seus postulats i nosaltres hem de saber-nos-hi situar per trobar els elements que han de canviar i els que hem de mirar de conservar, tot i que esdevinguin signes de contradicció amb les creences i pràctiques socials més generalitzades. Reclamar cursos de formació i condicions òptimes per fer-los és una exigència irrenunciable. Però no podem creure, ni fer creure a la societat, que els nostres coneixements són precaris. Tenim un saber pràctic que és indiscutible. Tenim diversos graus de coneixement teòric. I tenim, per sobre de tot, capacitat de considerar de manera atenta l'activitat que fem dia rere dia. En el moment de fer el projecte podem demanar algun assessorament sobre aspectes concrets, però no podem dir que no sabem què hem de fer. El projecte, al capdavant, no és res més que la reflexió sobre allò quotidià, la recerca dels punts centrals que guien la nostra acció educativa. I aquest treball l'hem de poder fer tots els que treballem a l'escola.

No defugir la visita de l'inspector o de la inspectora

L'escola ha de donar raó del seu treball a la societat, de la mateixa manera que li ha d'exigir les condicions per poder-lo desenvolupar amb les millors condicions possibles.



Els inspectors i les inspectores tenen, entre altres, aquesta funció: fer el seguiment de la vida de cada centre educatiu. És bo que coneguin els diferents projectes de cada escola. D'aquesta manera podran arribar a saber més a fons quina és la realitat que trepitgen, la qual cosa els ha de permetre avaluar-la per incidir-hi posteriorment de la millor manera que puguin i sàpiguen.

Posar al centre del projecte educatiu cadascun dels alumnes, perquè és a ells i a elles a qui servim

Aquest és, potser, el principi més important. Treballem per millorar l'educació dels i de les nostres alumnes. Cada dia tenim al davant molts ulls que ens observen i ens judiquen. Els ulls dels pares i de les mares, dels nostres companys i companyes de treball, de l'administració educativa, de la senyora que ens ven el pa o del guàrdia urbà o la guàrdia urbana que dirigeix el trànsit. Hem de tenir respostes per a tothom, però sobretot hem de tenir respostes per a cada nen i per a cada nena, per a cada noi i per a cada noia que seuen davant nostre a la classe i esperen, amb més o menys paciència, què els direm, què els farem fer, i esperen, principalment, saber com els escoltarem quan ens diguin alguna cosa.

L'objectiu final de cada projecte ha de ser la Pepa i en Pep, en

14 Els projectes de centre

Joan i la Carme... fins i tot aquell o aquella que ens treu de polleguera més sovint del que nosaltres voldríem.

Finalment aquest decàleg el podem resumir en un punt que recull la intenció més pregona de la nostra feina:

Estimar l'ofici perquè és un gran ofici i és el nostre ofici

Bibliografia

- ANTÚNEZ, S. *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó, 1987
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *El projecte educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1990
- ANTÚNEZ, S. i altres. *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó, 1991
- ANTÚNEZ, S. *L'elaboració i desplegament de projectes educatius renovadors*. "Temes de renovació pedagògica MRP", núm. 8 (1992)
- DARDER, P. *Projecte educatiu i dinamització de l'escola*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, núm. 199 (1985)
- DARDER, P. *El projecte educatiu*. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 123 (1988)
- FRANCH, J; PELACH, J., *Construir un projecte d'escola*, Eumo: Vic, (1986)

Després de precisar el concepte de currículum al qual es fa referència en aquest article, l'autor destaca quatre eixos bàsics per garantir un projecte curricular profitós, es descriuen els diversos models d'elaboració amb els seus avantatges i inconvenients i es posen en relleu algunes dificultats que els centres hauran de superar per assumir la innovació que implica el PCC i elevar així el nivell d'exigència.

El Projecte Curricular de Centre: les definicions de la intencionalitat pedagògica. L'elaboració, l'aplicació i l'avaluació

1. El concepte de projecte curricular dins del marc de la Reforma educativa. Situació prèvia

Jesus Viñas i Cirera
Inspector d'Educació

El concepte de currículum i de projecte curricular ha tingut en la bibliografia pedagògica un ampli ventall de definicions. Cal situar el concepte per evitar confusions terminològiques.

Partim del concepte de currículum i projecte curricular que s'ha definit en l'actual reforma educativa: "S'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que en el conjunt del sistema educatiu guien l'acció docent."¹

Aquest currículum s'ha de concretar en cada centre i ha de donar resposta a les preguntes que s'ha de plantejar un equip docent: Què ensenyar, com ensenyar, quan ensenyar i què, com i quan avaluar.

El projecte curricular es presenta en una modalitat oberta i flexible. Això implica que cada centre, d'acord amb el seu grau d'autonomia, determinarà el seu projecte curricular. Les limitacions que l'equip del professorat té legalment en exercir aquesta autonomia vénen determinades pel Disseny Curricular Base donat per l'Admi-

1. *Currículum de primària*. Departament d'Ensenyament, 1992.

16 Els projectes de centre

nistració educativa per garantir uns mínims comuns per a tots els estudiants en l'ensenyament obligatori. D'altra banda, el projecte curricular ha de fonamentar-se en els objectius definits en el Projecte Educatiu de Centre.

El projecte curricular és un instrument tècnic i per tant és únicament competència i responsabilitat del professorat del centre. Donat que la pedagogia ha estat reconeguda com una de les fonts del currículum, el projecte curricular pren en la Reforma educativa un protagonisme pel seu caràcter innovador.

La Reforma educativa és un nou marc d'ordenació educativa. La reforma, però, en cada centre s'aplica a través de la introducció d'innovacions precises i concretes. El projecte curricular ha de ser l'instrument que faci possible la planificació, la disseminació, l'adopció, la implementació i l'avaluació de les innovacions que concretin la Reforma educativa en cada centre.

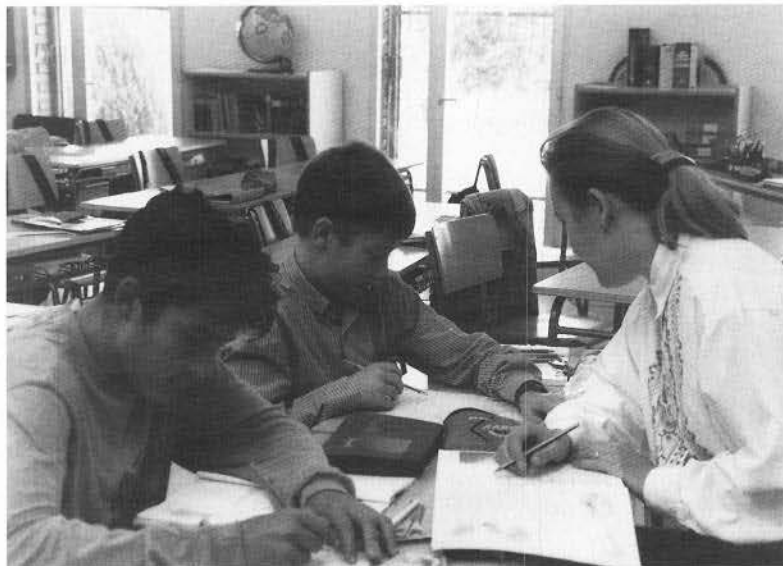
En aquest sentit, des de l'Administració educativa, i més concretament des d'aquells que aposten més clarament per fer una reforma de qualitat, es consideren prioritàries la realització del projecte curricular i la formació bàsica prèvia del professorat.

2. Quatre eixos bàsics per a l'elaboració del PCC. Mínims

En l'elaboració del PCC, prenent-lo com una innovació en el treball de programació del professorat, caldrà tenir en compte alguns aspectes bàsics:

A. Respecte a la reforma i les innovacions.

- S'ha de partir del concepte de la Reforma educativa com a procés. Les innovacions cal concretar-les en el PCC amb caràcter progressiu.
- No partim de zero. El projecte curricular ha de ser una reflexió sobre la pròpia pràctica educativa, ja que els centres i el professorat no comencen de nou. Ignorar aquest punt porta el professorat a creure que el PCC és una tasca burocràtica més.
- No és canviar els noms per no canviar res. No és dir les coses en



un llenguatge més complex, sinó més rigorós, més professional, més tècnic.

- No és un document per a l'Administració educativa, sinó per al mateix centre i per als professors. Com a tal instrument ha de ser útil, viable i factible al centre.

B. El Centre Educatiu passa a ser el nucli de planificació.

- Cada centre ha de tenir el seu projecte curricular propi en el marc de la seva autonomia.
- Implica necessàriament un treball en equip dels professors. Treballar en equip no és solament una qüestió de voluntat. Té també les seves estratègies i tècniques per fer-lo eficaç i creatiu.
- Implica un nou concepte organitzatiu i un projecte de gestió sòlid per al centre, com també en l'aspecte pedagògic.

C. Un nou professional docent.

- El concepte de docent es dimensiona en altres categories més àmplies sense perdre les qualitats que ara tenia. El professor ha d'adquirir coneixements específics com a docent a més dels coneixements curriculars indispensables.
- El procés d'elaboració del PCC comporta una presa de decisions.

18 Els projectes de centre

La presa de decisions té els seus mecanismes per fer-la àgil i útil, alhora que es garanteix la participació qualitativa de tots.

- La funció tutorial i orientativa s'aprofundeix quan es fa un currículum obert que pot comportar fins i tot adequacions per a cada alumne.
- El procés educatiu pren un caràcter d'investigació i acció del professorat del centre. La flexibilitat implica també la pròpia actuació de cada docent.

D. L'alumne com a element bàsic de referència.

- El model està basat en el constructivisme. És l'alumne qui ordena els seus coneixements. La funció bàsica del professor és el seguiment d'aquest procés de construcció.
- Implica una formació global de l'alumne. La globalització és un procés que cal tenir en compte a l'hora de determinar el projecte curricular
- Està basat en la comprensivitat comuna per a tots els alumnes però amb el reconeixement pràctic de la diversitat.

3. Models d'elaboració del Projecte Curricular de Centre

La primera decisió que haurà de prendre el centre és determinar com elaborarà el projecte curricular. S'ha d'evitar començar d'una forma massa abstracta l'elaboració del projecte curricular, amb una reflexió allunyada de la tasca educativa.

En aquest sentit els centres hauran de determinar un procés que sigui útil per al centre, no un model teòric genèric.

La inspecció educativa de Catalunya, en un document de seguiment del procés d'elaboració del PCC, ha fixat tres models bàsics de processos d'elaboració, en el benentès que la realitat mostrarà models híbrids entre aquests tres:

1. Elaboració del PCC a partir del propi centre.
2. Adaptació d'algun model

- 2.a. Donat per l'Administració.
- 2.b. Donat per les editorials.

3. Adopció d'algun model.

A priori, sembla que el més genuí dels models és el primer, però caldrà tenir el suficient enteniment per veure si el centre està o no en condicions de seguir-lo. Els dos models primers poden arribar a bon port sempre que el procés sigui coherent amb els principis que inspiren el PCC. Reflexionem sobre com condiciona l'elaboració i l'aplicació del PCC cada un dels models d'elaboració.



3.1. A partir del propi centre.

Està limitat pel Disseny Curricular Base i el PEC del centre.

Hi ha dos processos possibles: inductiu o deductiu, tot i que no hi pot haver processos purs.

El procés inductiu es basa en la determinació del curriculum a partir de la reflexió sobre la pràctica educativa. En aquest sentit sembla que, des del punt de vista de l'aplicació del PCC, ha de ser més útil. Encara que el procés inductiu sigui el que més directament està basat en la pràctica educativa, cal dir que la concreció del projecte presenta dificultats importants si l'equip de professors no té una resolució organitzativa bona.

El procés deductiu està en l'actualitat molt més definit gràcies a les aportacions de diversos autors. Ens hem d'estalviar el perill que el resultat estigui allunyat de la pràctica, i de passar massa temps en la fase dels objectius generals. En tot cas caldrà contrastar el procés amb la pràctica educativa.

Vull destacar, però, que l'esquema desenvolupat per Del Carmen ha aportat almenys un guió clar de quines són les grans operacions en la determinació del PCC. (Vegeu annex.)

De les reflexions anteriors podem deduir que no hi pot haver un procés d'elaboració exclusivament inductiu o deductiu i que l'única diferència es basa en el grau de cada una d'aquestes operacions.

20 Els projectes de centre

3.2. *Adaptació d'un model.*

Les dificultats en el funcionament pedagògic dels centres, la seva raquítica capacitat organitzativa, com diu Juli Palou, i els recursos personals i temporals insuficients que es podran destinar a l'elaboració del PCC, fan que aquesta estratègia pugui ser triada àmpliament.

És per això que la mateixa Administració, que és conscient de les dificultats abans esmentades, ha preparat models de Projecte Curricular de Centre en un segon nivell de concreció i exemplificacions de tercer nivell de concreció.

En tot cas, els processos d'adaptació són similars tant si el model que s'adapta és el de l'Administració com si és el model fet per una editorial. Potser la diferència, prou important, és que amb el projecte curricular que fa l'editorial hi ha una proposta clara de recursos didàctics que proporciona la mateixa editorial en els llibres de text.

L'adaptació d'un d'aquests models ha de basar-se en el fet de posar èmfasi en l'adequació del centre a la realitat, ja que els models que han aparegut tenen un caràcter generalitzador, al qual hem de posar l'accent diferenciador.

Aquest procés serà més útil als centres si no han de canviar substancialment el projecte. Moltes vegades refer i tornar a fer també determina un procés prou complex.

3.3. *L'adopció d'un model*

L'adopció simple d'un model de PCC em recorda aquell dibuix de Tonucci on es veu una mestra que dona de mamar a un llibre i diu "He adoptat un llibre de text", com si fos una criatura. Aquesta ironia, crec que és perfectament assimilable a aquells que adoptin un model sense fer una reflexió d'adequació i adaptació.

De fet, no té res a veure amb el concepte de PCC definit en la reforma com a obert i flexible. Crec que només serà acceptable en els casos —que desgraciadament no seran tant estranys—, en què

l'equip de professors no tingui capacitat real per elaborar el projecte. És a dir, ens hi haurem de resignar, perquè és millor un projecte curricular descontextualitzat que la manca de projecte comú.

4. Aspectes que poden fer que el PCC sigui un element innovador en l'educació del centre

a) Cal elevar el nivell d'exigència del treball educatiu que es fa i el de la seva organització. El PCC, a partir d'aquesta premissa, es fa ell mateix transformador. Això no es pot imposar des de fora, ha de ser fruit de la professionalització dels docents.

b) Assegurar que el professorat, i sobretot aquells que han de coordinar l'acció concreta, tenen un coneixement clar i precís d'allò que és el PCC, la seva elaboració, aplicació i avaluació.

c) Cal desbloquejar les limitacions que se'ns presenten per realitzar el treball: Complexitat del PCC, manca de recursos organitzatius i personals, idea perfeccionista del resultat que es busca... Si busquem una situació ideal per començar, no podrem mai millorar res en educació. Cal fer front a les limitacions generant accions que les superin. I això s'ha de fer ara, no demà.

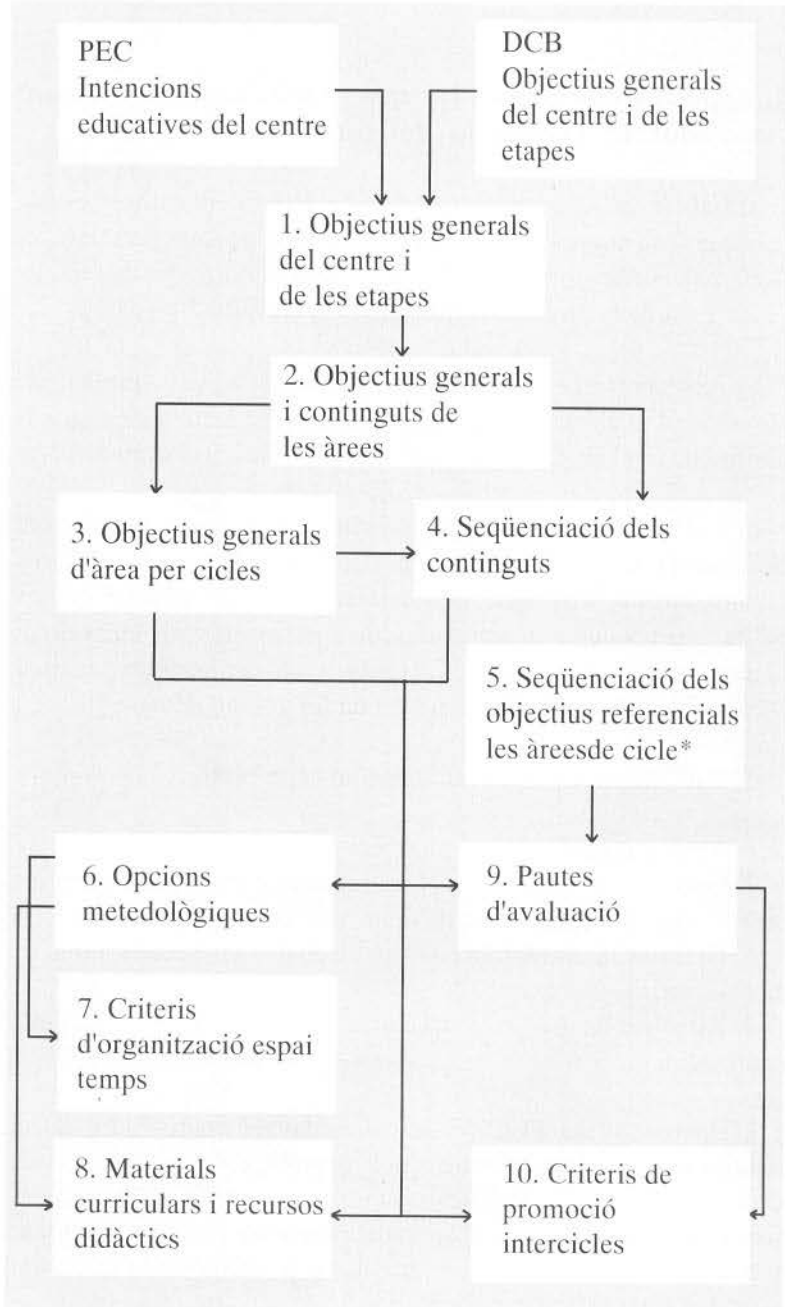
d) Cal definir la pròpia estratègia en cada centre:

1. Amb el model pel qual s'opta.
2. Concretant a grans trets el procés d'elaboració, i definint els passos a fer. Un projecte ha de començar per un primer pas.
3. Definint la temporalització del treball i els recursos que es mobilitzen.
4. Establint mecanismes organitzatius per fer possible la seva realització.

L'elaboració del PCC és un pas endavant engrescador en la millora de la qualitat educativa dels centres. Cal que els mestres sàpiguen valorar-ho. Vull acabar amb una cita de H. D. Thoreau, el qual fa cent anys ens deia: "No conec cap altre fet més estimulant que la inqüestionable habilitat de l'home per millorar la seva vida per mitjà d'un esforç conscient."²

2. Thoreau, H. D. *Mi vida en los bosques*. Ed. Espasa Calpe. Col. Austral.

Annex
Components del Projecte Curricular de Centre*



* Carmen, L. M. del ; Zabala, A. *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona, 1992 (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 3)

L'article fa una breu descripció de les teories psicopedagògiques que són la base de la reforma —el constructivisme i l'aprenentatge significatiu— i manifesta les dificultats d'una bona programació en aquest marc perquè es pugui produir realment un salt qualitatiu. Exposa, després, una sèrie d'aspectes a destacar en una tècnica concreta de programació per ajudar a desenvolupar l'art d'ensenyar.

La programació. La concreció de les intencions educativo-pedagògiques a les aules

Per parlar de la programació a les aules des del punt de vista de la Reforma del Sistema Educatiu, s'ha considerat bàsic fer, en primer lloc, una breu descripció de les teories psicopedagògiques que en són la base, tot contrastant la complexitat de la proposta amb la realitat. En aquest contrast es presenten dues qüestions: la necessitat de la planificació del treball educatiu d'acord amb les idees bàsiques del constructivisme, i la consideració de la feina del mestre com un art en el qual són implícites l'observació i la reflexió sobre la tasca duta a terme.

*Rosa Boixaderas
i Sàez
Teresa Serra
i Santasusana*

En segon lloc, es presenta la programació com una tècnica al servei de l'art d'ensenyar, tot analitzant cada un dels elements que hi intervenen.

El constructivisme i l'aprenentatge significatiu.

A hores d'ara la majoria de mestres, quan es parla del vessant psicopedagògic, ja associen reforma amb constructivisme. I és que l'Administració educativa ha endegat el canvi progressiu amb la voluntat de millorar la qualitat de l'ensenyament i, per tant, proposar unes bases psicopedagògiques fruit de les teories més modernes sobre l'ensenyament/aprenentatge.

24 Els projectes de centre

El constructivisme és la confluència de diferents idees i visions (Wallon, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner i d'altres), que, en un principi se situen en enquadraments teòrics diferents. Es tracta d'una proposta eclèctica que pretén ordenar i organitzar la intervenció pedagògica a partir de la reflexió del que significa aprendre.

Des dels moviments renovadors de l'escola activa de principis de segle, els corrents pedagògics han evolucionat sota la influència dels estudiosos de la psicolingüística i, sobretot, de la psicologia cognitiva. Ja en els anys 60, Ausubel utilitzava el terme "aprenentatge significatiu" en contraposició a "aprenentatge repetitiu o mecanicista". Perquè realment l'alumne avanci, perquè es produeixi aprenentatge, hi ha d'haver activitat mental que permeti donar sentit, reelaborar el coneixement nou a partir d'allò que ja se sap. L'encertada aportació terminològica d'Ausubel, fruit de la investigació, confirma la intuïció que suposa la pràctica docent. Qualsevol mestre amb experiència, mínimament sensible, s'adona que només aprenen aquells alumnes capaços de donar sentit als nous aprenentatges. Per poder aprendre s'ha de poder posar en funcionament una sèrie d'estratègies que connectin la informació que es rep de fora amb la xarxa simbòlica interna. Per això és tan adequat el terme constructivisme, en el sentit d'anar construint pensament. L'aprenentatge és, doncs, un procés individual, diferent en cada individu, ja que cadascú, a partir de la interacció amb el medi que l'envolta, forma el propi sistema de coneixements. D'aquí ve la importància, i la dificultat o l'èxit, de la intervenció pedagògica, que ha de trobar l'equilibri entre les propostes col·lectives, adequades a l'edat i a les necessitats socials, i el progrés personal de cada individu.

Tot el contingut de la Reforma respon amb coherència a aquests plantejaments. En primer lloc, es formulen els objectius generals, és a dir, la finalitat primera de cada etapa i de cada àrea, en forma de capacitats a desenvolupar de manera gradual i progressiva. Aquest fet, per si sol, ja és un canvi radical si es compara amb anteriors programacions. És la formulació explícita que aprendre no és únicament emmagatzemar conceptes o definicions. Allò que ha de vertebrar el fet educatiu és un procés integral que permeti als alumnes, no només adquirir nous coneixements, sinó més aviat desenvolupar el seu pensament de la manera més àmplia possible.

La formulació de les tres menes de continguts: procediments, conceptes i actituds, respon a aquest plantejament constructivista. Un fet remarcable és la idea que l'avaluació ha de ser una eina de seguiment del procés a partir de la qual el mestre i el mateix alumne prenen consciència dels avanços.

També hi ha coherència en la prescripció, obligatorietat, del treball en equip dels docents, i s'ha d'elaborar el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC). Cada comunitat escolar ha d'adequar l'educació i els aprenentatges dels seus alumnes a la seva idiosincràcia i al medi on està situada.

El salt qualitatiu que es proposa la reforma és coherent en si mateix, però també molt ambiciós, sobretot quan és l'hora de parlar de les intencions educatives a les aules. Si, com s'ha vist, el procés d'aprenentatge és individual, quan es parla del tercer nivell de concreció, és a dir, la realitat concreta, la programació dels mestres en el seu treball diari, es planteja una sèrie de qüestions que cal analitzar detingudament.



De la planificació a la programació

Primerament i, en un marc encara teòric, cal distingir entre planificació i programació. L'ensenyament, com qualsevol altre ofici, necessita una planificació. No hi pot haver cap fet educatiu sense una mínima intencionalitat prèvia. Des de seguir al peu de la lletra un llibre de text o improvisar a cada moment a tenir una planificació detalladíssima de totes les activitats hi pot haver un gran ventall de possibilitats pel que fa a la pràctica pedagògica. Les variants que hi intervenen són múltiples i diverses: la tipologia escolar i l'experiència, seguretat i motivació de cada ensenyant són els elements que incideixen més directament en aquesta diversitat. És evident, però, que sempre hi ha, encara que sigui intuïtiva, una planificació. La programació amb l'enfocament que proposa la reforma és un fet molt més complex que la senzilla planificació. D'una banda, allò que cal tenir present sempre és que cada alumne anirà construint els aprenentatges, el propi pensament, a partir dels coneixements previs que té; de l'altra banda, hi ha unes necessitats educatives socials, que prescriu l'Administració i l'escola adequa,

26 Els projectes de centre

en consonància amb l'edat dels nois i noies. És a dir, allò que definirà la millor intervenció pedagògica serà l'equilibri entre el "què" cal i el "com" ensenyar col·lectivament però afavorint el desenvolupament harmònic de cadascun dels alumnes de la classe.

Aquest repte es complica si s'analitza més profundament la complexitat de l'aprenentatge significatiu. Perquè es pugui donar significat a allò nou que s'aprèn hi ha d'haver, en primer lloc, una actitud favorable envers l'aprenentatge, la intensitat de la qual està determinada per diversos factors complexos que es poden resumir de la següent manera:

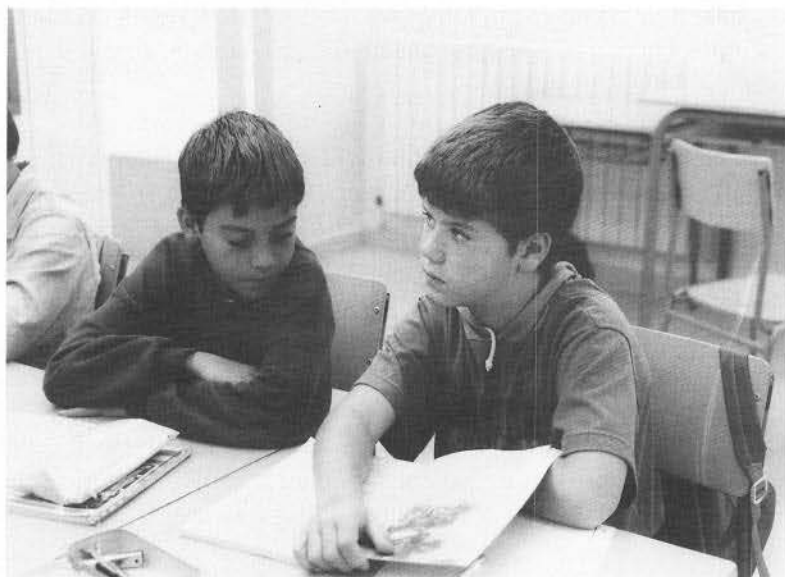
- La seguretat afectiva i l'estabilitat emocional dels alumnes determinades per la realitat familiar i social de l'entorn on viuen.
- La voluntat dels equips de mestres per fer cada vegada més motivadores les propostes didàctiques tot transmeten la necessitat de l'esforç en el treball. En aquest sentit és també determinant el tipus d'escola i, sobretot, la proporció alumnes-mestres de cada centre.
- L'experiència i professionalitat del mestre que sabrà, o no, establir una relació afectiva però serena amb el grup-classe i amb cadascun dels seus alumnes.

En segon lloc, cal tenir present que allò que permet donar significat a un nou aprenentatge és tenir la possibilitat de relacionar-lo amb la pròpia xarxa cognitiva. És a dir, sempre hi ha d'haver algun coneixement previ que en possibiliti la comprensió. Avui dia és molt important no perdre de vista la quantitat d'informació que arriba als alumnes des de fora de l'escola. Els mitjans de comunicació, sobretot els àudio-visuals, subministren contínuament coneixements que s'han de poder canalitzar i estructurar.

És evident, doncs, que perquè hi hagi ensenyament-aprenentatge hi ha d'haver una interacció constant entre els alumnes i els mestres.

Ensenyar és un art

Ensenyar és un art en la mesura que el qui ensenya —el mestre— actua com a facilitador i guia d'un procés complex que fa el qui



aprèn: l'alumne. Guia que no és universal per a tothom, ni mecànica, sinó que en cada moment s'adapta a les característiques de la situació concreta. És un art compartit entre mestre i alumne en el qual la comunicació té un paper central.

Tot partint d'aquesta premissa, ensenyar és un art, els canvis que es facin a l'escola en el procés d'ensenyament-aprenentatge estan en mans fonamentalment dels mestres.

La feina del mestre, ensenyar, té mares i àmbits diferents. Un de fonamental és l'aula, en la qual es desenvolupa la relació més directa amb els alumnes; un altre que no es pot deixar de banda, ni oblidar, és el centre. Aquest últim té una relació més indirecta amb el procés d'ensenyament-aprenentatge, però no per això menys important. El diàleg i la reflexió conjunta entorn del treball desenvolupat amb els alumnes, com també la presa d'acords, són elements que estructurin la pròpia activitat dins de l'aula.

Tot art no es desenvolupa d'una manera unidireccional, des d'una banda i exclusivament cap a una altra, sinó que es van donant passos endavant i endarrera, es prova constantment. Els mestres també actuen d'aquesta manera. Una mateixa cosa la pot presentar

28 Els projectes de centre

o explicar de maneres molt diverses, segons quins siguin els interlocutors. Un cop més apareix la comunicació com un acte associat a la tasca d'ensenyar.

L'observació sobre el treball individual i col·lectiu, com també l'autocrítica i la reconstrucció a partir d'aquesta, són processos inherents a la funció d'ensenyar. Ara bé, per observar i criticar cal expressar de manera sistematitzada i ordenada la tasca que s'està desenvolupant; és en aquest sentit que es pot parlar de l'elaboració de plans d'actuació, de programació, que serviran de base per actuar i modificar posteriorment.

La pràctica d'escriure de manera sistemàtica, l'actuació docent, no tant per cobrir un expedient burocràtic, sinó com a base de reflexió i discussió, pot ser un dels sentits de la programació.

Per dur a terme la sistematització es poden utilitzar tècniques diverses, de la mateixa manera que el pintor que fa una obra no utilitza la mateixa tècnica quan pinta amb aquarel·la, oli, pintura acrílica o d'altres. Les tècniques poden ser l'ajuda per desenvolupar l'art d'ensenyar, però la seva aplicació fil per randa no garanteix l'èxit de l'obra. Una mateixa tècnica no funciona igual segons qui l'apliqui, qui la utilitzi i en quin marc es faci servir.

La programació

Alguns dels aspectes a destacar d'una tècnica concreta:

El *marc* de la programació d'activitats com a concreció de les intencions educativo-pedagògiques és el cicle i o el nivell. La programació d'activitats se situa dins del context general del centre i per tant està regida pel PEC i pel PCC, i pren en consideració les característiques concretes dels alumnes als quals va dirigida.

1. En aquest punt es pot plantejar una primera pregunta: Si no està elaborat el PEC i el PCC, com es fa la programació d'activitats?

Tot i que des d'un punt de vista teòric deductiu cal partir dels nivells més generals del currículum per anar als més concrets, a la

pràctica hi ha centres que actuen d'una manera mixta, és a dir, poden partir dels nivells més concrets: programació d'activitats i anar elaborant alhora els més globals. En aquest procés es produeixen els reajustaments necessaris en tots els nivells. Els *responsables* de la seva elaboració són els mestres del cicle o nivell.

La *finalitat* és ordenar el procés d'ensenyament-aprenentatge dins del cicle i de l'aula tot concretant el pla d'acció del "què", del "quan" i del "com" ensenyar i avaluar.

2. Una segona pregunta que es pot plantejar és: Quina diferència hi ha entre la programació de cicle i les unitats de programació?

Les *unitats de programació* (UP) s'organitzen al voltant de continguts i serveixen per a desenvolupar les activitats concretes d'ensenyament-aprenentatge. La seva durada pot ser molt variable, des d'uns dies o unes setmanes a tot un curs.

La *programació del cicle* té un caire més ampli, una mica més general; organitza i estructura tot el cicle a l'entorn de tots els continguts.

Un cop situats els trets generals de la programació es destacaran alguns dels seus elements més significatius.

Els continguts a desenvolupar, el "què" ensenyar, s'hauran de concretar a partir dels definits al PCC i establir la seqüència més adient dins del cicle. Segurament en dur a terme aquesta tasca es faran referències als temes fonamentals que es van treballant dins de l'aula, a les UP, estiguin o no definides com a tals.

No només s'està parlant del "què" ensenyar, sinó que els continguts s'ordenen en el temps, establint una seqüència que respon a uns criteris, per tant s'estan fent referències també al "quan" ensenyar. Aquest és un procés que condueix els mestres a triar a partir d'una sèrie de preguntes que posen damunt de la taula: per on començar?, en quins punts es posa més èmfasi? Cal canviar alguns dels temes de treball?,...i moltes altres. Donar-hi resposta no és senzill. Si prèviament s'han establert quins són els criteris que han de presidir la seqüència, la resposta pot esdevenir menys complicada.

30 Els projectes de centre

La definició dels objectius està en funció dels continguts que es treballen i dels objectius presents al PCC. Serviran per delimitar de la manera més aproximada possible quins són els aprenentatges que s'espera que facin els alumnes i estan en la línia de desenvolupament global dels alumnes que persegueix el centre.

Definir els objectius és sinònim de destriar quins són els aprenentatges fonamentals a realitzar. Una llista molt llarga d'objectius no acostuma a clarificar el procés de planificació de l'ensenyament ni als mestres ni als alumnes.

Els objectius actuen com a referents a l'hora de proposar l'avaluació sumativa o final. Si els objectius estan definits de manera clara i han estat ben integrats per part del mestre a l'hora de planificar l'ensenyament-aprenentatge, la proposta que es faci d'avaluació sumativa pot resultar més harmònica amb el procés d'ensenyament.

3. Una tercera pregunta pot ser: Per on començar a programar, pels objectius o bé pels continguts? Donar-hi una resposta precisa, exacta i universal es fa difícil, per no dir impossible. Sí que es pot afirmar que en la programació hi ha d'haver una relació directa entre els uns i els altres i que dependrà del tarannà de cadascú el començar per un o altre lloc.

Les estratègies metodològiques. S'ha parlat del "què" i del "quan" ensenyar; ara es farà esment al "com", de quina manera es posen a l'abast de tots els alumnes els continguts susceptibles de ser apresos.

Tot seguint els paràmetres de l'aprenentatge significatiu, no tots els nens i nenes s'acosten i desenvolupen de la mateixa manera els aprenentatges. En aquest sentit es pot afirmar que l'ús d'una única metodologia no servirà per a tots els alumnes.

Les estratègies metodològiques seran diverses en la mesura que: es poden utilitzar llenguatges diferents per expressar un mateix tema (llenguatge verbal, gràfic, simbòlic,...), moure's en diferents contextos (l'aula, sortides, altres espais del centre,...) i fer diferents tipus d'agrupaments (treball individual, de petit grup, de gran grup,...).

El mestre fa ús de diferents estratègies metodològiques quan introdueix, de vegades de manera gairebé simultània, a la seva aula nous elements com: els tallers, els racons, els projectes de treball,...

Es poden prendre en consideració alguns aspectes a l'hora de presentar les activitats d'ensenyament-aprenentatge:

El treball a desenvolupar dins de l'aula es pot presentar als alumnes com una tasca de recerca conjunta per tal de respondre a determinades preguntes, i no tant com una informació ja elaborada que el "mestre del saber" ja posseeix i que ells han de repetir.

La posada en comú, la discussió i la confrontació de parers entre uns nois i uns altres, com també el treball dins de grups no homogenis, poden esdevenir elements afavoridors del desenvolupament de l'aprenentatge.

Els continguts presents a les activitats han d'estar dins de la zona de desenvolupament proper dels alumnes: la distància entre allò que saben i allò nou que se'ls proposa que aprenguin no pot ser ni massa curta —s'avorririen—, ni massa llarga —es desmotivarien.

Les activitats, d'acord amb els principis de l'aprenentatge significatiu, responen a una determinada seqüència que es relaciona amb el desenvolupament del propi aprenentatge. Les primeres activitats posaran de manifest quins són els coneixements previs, per donar pas a les activitats de motivació del tema, després les activitats de desenvolupament on es presentaran els nous aprenentatges, posteriorment i de manera simultània activitats d'ampliació i de reforç, segons les necessitats de cadascun dels alumnes, i al final les activitats de recopilació i de síntesi.

Resulta interessant per al desenvolupament de l'aprenentatge que els nens i les nenes tinguin coneixement de quins en són els objectius des d'un primer moment.

Les activitats inclouen continguts de les tres menes (procediments, conceptes, actituds), encara que s'encaminin especialment a desenvolupar-ne només d'una mena.

32 Els projectes de centre

4. Una quarta pregunta podria ser: Com arribar a tenir en compte totes aquestes consideracions a l'hora de definir el tipus d'activitats que s'han de fer? Si es parteix de les activitats que ja s'estan desenvolupant dins de l'aula i s'analitzen sota la perspectiva dels punts esmentats, l'exercici esdevé més senzill i operatiu.

Aquestes consideracions en relació a les estratègies metodològiques impliquen una determinada organització de l'*espai*, el *temps* i els *recursos*, tant dins de l'aula com dins del centre. Si es vol potenciar el treball en petit grup caldrà que els nens i les nenes disposin de les taules i de les cadires d'una determinada forma, o bé que no tinguin dificultats per moure-les. Si es vol afavorir el treball individual i l'ús de llibres de consulta, a la classe hi haurà d'haver una biblioteca. Si es vol fer un treball de racons, la classe haurà de tenir espais per acollir-los.

En relació al temps, una breu reflexió entorn d'algunes activitats concretes: Si es proposa als alumnes que construeixin una maqueta, difícilment ho podran fer si només es disposa de sessions d'una hora a dies alterns. Si en el cicle inicial s'estableixen estones de treball individual, una hora possiblement serà un temps excessiu. D'on es pot concloure que no totes les sessions han de tenir una mateixa durada. El temps es pot organitzar en funció dels aprenentatges i no al revés.

El ventall dels recursos a l'escola es molt ampli: material d'ús comunitari, biblioteca, sortides, àudio-visuals, programes informàtics, materials curriculars,... Una bona organització dels recursos del centre facilita i possibilita la seva utilització. L'ús de materials curriculars, especialment els llibres de text, hauria d'estar en funció de la programació establerta en el marc del PCC. Els materials, tant els que van adreçats als alumnes com al mestre, tenen un lloc indiscutible dins de l'activitat educativa dins de l'aula, però aquest lloc difícilment pot esdevenir la vertebració de la pròpia activitat, en la mesura que els materials no són susceptibles de la interacció i comunicació necessàries en l'acte d'ensenyar i aprendre.

L'*avaluació* s'ha de considerar com un element regulador de l'activitat educativa dins de l'aula, i no només com un element acreditatiu de quins són els resultats del procés d'ensenyament-

aprenentatge. Des del començament del procés és necessària la informació de quins són els coneixements dels alumnes per tal d'adequar la programació (avaluació inicial). Durant el procés, l'avaluació és l'element que dóna pistes al mestre per anar endavant o tornar enrera en funció de quin és el grau d'assoliment dels nous aprenentatges (avaluació formativa). I al final del procés deixa constància de quins són els alumnes que han aconseguit els objectius establerts i quins no (avaluació sumativa). Amb aquesta consideració de l'avaluació i, respecte als alumnes que no han aconseguit assolir els objectius establerts, es disposa de més informació en relació al grau d'avenç en l'aprenentatge.

Bibliografia

- ANTÚNEZ, S.; CARMEN, L. del; IMBERNÓN, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó, 1992 (El Lápiz)
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976
- COLL, C. *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1986 (Recerca Educativa, 2)
- CARMEN, L. del. *La planificació de cicle i de curs*. Barcelona: Graó, ICE. Universitat de Barcelona, 1993 (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 4)
- SOLÉ, I. *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona. Horsori. Cuadernos de Educación, 4, 1990.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

Proposta d'una unitat de programació per a parvulari i cycle superior, que intenta ajudar a preparar una de les activitats previstes en el projecte de Festa Major de l'Escola: la participació de nens i nenes en un ball d'envelat. Aquesta exemplificació d'unitat de programació desenvolupa objectius estretament relacionats amb les dues etapes educatives esmentades, a partir del vals per al parvulari i del vals, el tango i el pas-doble per al cycle superior.

Ballant i comptant, comptant i ballant

Unitat de Programació per al Cicle de Parvulari de l'Educació Infantil i per al Cicle Superior de l'Educació Primària.

**Carme Ortoll i
Montserrat Torra**

Mestres d'Educació In-
fantil i Primària

Sant Joan, Sant Pere i Sant Pau, la Mare de Déu del Carme, Sant Jaume, Santa Anna, la Mare de Déu d'agost, Sant Fèlix, la Mercè... són diades de Festa Major a molts pobles i ciutats tant de muntanya com de la costa.

Moltes escoles recullen aquesta tradició i també preparen i celebren la seva Festa Major.

Aquesta unitat de programació és una proposta que vol ajudar a preparar una de les activitats previstes en el projecte de la Festa Major de l'Escola, la participació de tots els nens i les nenes de l'Escola des de 3 anys fins a 12, 14, o 16, en un ball d'envelat dels pobles o de les viles de Catalunya.

El ball seleccionat per al Cicle de Parvulari és el vals. Els seleccionats per al Cicle Superior són: El vals, el tango i el pas-doble.

Aquesta exemplificació d'unitat de programació implica el Cicle de Parvulari de l'Etapa d'Educació Infantil i el Cicle Superior de l'Etapa d'Educació Primària, amb la intenció de desenvolupar objectius estretament relacionats amb les dues etapes educatives.



S'estableix en aquests dos cicles, de manera més detallada, com una orientació de proposta. Això no vol dir que els cicles inicial i mitjà no puguin tenir també una unitat de programació definida cap als mateixos objectius comuns, però amb uns continguts adequats a aquests dos cicles educatius.

Aprenent balls d'envelat, globalitzem les diferents àrees d'aprenentatge amb uns nuclis de continguts més concretats en els Llenguatges Musical i Matemàtic a l'Educació Infantil i en les Àrees d'Educació Musical i de Matemàtiques a l'Educació Primària.

Són diverses les maneres de programar i per tant, mentre siguin coherents i facilitin la tasca d'organitzar l'activitat docent, seran útils per a qui les utilitzi. La programació hauria d'ajudar-nos a precisar i millorar la tasca diària, i l'hauríem de poder fer servir com a marc flexible per orientar la pràctica de l'aula.

Nosaltres en aquesta exemplificació hem optat per adequar els continguts i els objectius que es troben seqüenciats en el segon nivell de concreció dels currículums d'Educació Infantil i d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament i adaptar-los a la nostra proposta. Hem fet aquesta opció perquè hem considerat aquest

36 Els projectes de centre

segon nivell com el llenguatge comú, encara que és convenient que cada escola ho concreti amb la seva seqüència.

Decisions que s'han de prendre a nivell de cicles o de claustre per portar a terme aquesta tasca

Per poder portar a terme aquesta unitat de programació a tots els cicles educatius de l'escola els i les mestres han de prendre unes decisions prèvies i s'hauran de posar d'acord en els plantejaments que presidiran la intervenció educativa, per tal de funcionar d'una manera pràctica, seriosa, amb una intenció definida i estretament lligada amb el projecte educatiu i el projecte curricular del seu centre educatiu.

Aquestes decisions hauran de concretar com a mínim: el temps que es dedicarà a aquest tema, els espais dels quals es podrà disposar, els responsables de cada grup (mestre tutor, especialista, etc.), els continguts en què se centrarà la programació.

Per a aquesta proposta hem concretat la durada temporal aproximada en sis mesos en sessions d'una hora setmanal, distribuïda en una sola sessió d'una hora cada setmana, en dues mitges hores o en quatre quarts, segons les activitats a treballar.

Serà una activitat de caràcter col·lectiu que requereix molt espai, per tant s'haurà de preveure aquesta circumstància i distribuir o bé fer torns en el gimnàs, en el pati, o bé en qualsevol altre espai comú.


La col·laboració entre mestre tutor i especialista de música en aquest cas serà imprescindible i caldrà delimitar la tasca de cadascú.

És important i necessari que la presa de decisions en equip sobre els temes esmentats no condicioni la capacitat d'improvisació i la creativitat de cada mestre o mestra.

La selecció de continguts i d'objectius a assolir també hauria de ser feta per cicles i coordinada al claustre. No cal dir que aquelles decisions sobre criteris d'avaluació, seqüències d'aprenentatge, etc. que el claustre hagi adoptat han de quedar reflectides en la programació.

SELECCIÓ DE CONTINGUTS

ÀREES	Continguts de Procediments	Continguts de Fets i Conceptes	Continguts d' Actituds
Descoberta d'un mateix	- Control global i segmentari del cos - Coordinació dinàmica general	Relació amb els companys, les companyes i els docents	- Satisfacció per les activitats
Educació física	- Realització de recorreguts a partir de la interpretació del gràfic d'un espai - Sincronització del moviment amb estructures rítmiques	- Representació gràfica de l'espai - El ritme	- Esforç per vèncer les dificultats superables - Respecte i sensibilitat davant de l'expressió musical
Descoberta de l'entorn natural i social	-Reconeixement del folklore relacionat amb la Festa Major - Creació d'hàbits de col. i autonomia	- Les tradicions i el folklore	- Esforç pel manteniment de la postura corporal
Coneixement del medi: El medi social i cultural	- Utilització dels principals tipus de fonts d'informació directes o indirectes	- La creació art. i cult. com a prolongació de les capacitats humanes - Aspectes de la vida quotidiana al llarg del temps	- Participació en activitats de grup - Interès per les explicacions donades pel mestre o la mestra
Intercomunicació i llenguatges: Llenguatge verbal	- Interpretació d'informacions complexes en relació amb el vals - Utilitat dels determinants: darrera/davant, al costat/ a l'altre costat		
Llengua catalana i literatura	- Comprensió oral: seqüències d'ordres	-Elements no lingüístics: missatges sonors, visuals i gestuals	-Valoració de la comunicació corporal
Intercomunicació i llenguatges: Lleng. musical	- Imitació i reprod. de ritmes i balls - Ballar el vals	- Distinció d'elements i materials del llenguatge musical	-Esforç en el moviment corporal harmònic: valoració crítica
Educació artística. Música	-Anàlisi dels diferents elements que constitueixen una dansa: tempo, mètrica binària o ternària, frases melòdiques, estructura musical, punt de dansa i coreografia	- Estructura de la dansa en tant que música i moviment - El compàs: 3/4, 2/4 i 6/8	- Apreciació en la vida quotidiana dels aspectes que poden ser definits i expressats a través de la matemàtica
Intercomunicació i llenguatges: Llenguatge matemàtic	- Iniciació al nombre natural - Relacions espacials d'orientació, organització i direccionalitat: davant/darrera, dalt/baix, a un costat/ a l'altre costat, endavant /endarrera,...	- Els nombres naturals fins al 3 - Nocions de mesura llarg-curt	
Matemàtiques	- Expressió de relacions mitjançant nombres fraccionaris	- Girs i translacions	

 = continguts del cicle de parvulari (fons blanc) = continguts del cicle superior

Objectius didàctics per al cicle de parvulari

- Controlar la coordinació de diferents tipus de moviments per aconseguir desplaçaments harmònics.
- Controlar la simultaneïtat dels moviments de translació i de rotació en un o en els dos sentits en els desplaçaments corporals.
- Manifestar el sentiment d'amistat i tendresa envers les altres persones.
- Fruir descobrint noves possibilitats en els jocs motors.
- Sentir-se satisfet dels progressos fets.
- Conèixer les principals tradicions, festes i costums locals.
- Comprendre el contingut d'una expressió amb l'ajut del gest o de l'entonació.
- Utilitzar de manera correcta els determinants de lloc: darrera/davant, a un costat/ a l'altre costat...
- Associar el so a uns gestos rítmics.
- Sentir i marcar amb el cos el moviment segons la regularitat de la música.
- Recordar la melodia del vals.
- Apreciar el sentit lúdic de l'activitat musical.
- Mostrar gust i plaer per ballar.
- Esforçar-se per mantenir una postura correcta en ballar.
- Participar en manifestacions escolars diverses: festes populars.
- Iniciar la utilització del nombre natural per determinar una relació quantitativa de forma verbal. Vals : 1, 2, 3.
- Representar la direccionalitat a partir del propi cos.
- Descobrir les aplicacions de la matemàtica en la realitat quotidiana.

Objectius didàctics per al cicle superior

- Interpretar ritmes a través del moviment corporal
- Fer els passos de ball bàsics corresponents al vals, al pas-doble i al tango
- Adoptar una bona postura corporal en el moviment de ballar o estar quiet.
- Organitzar els propis moviments per complementar els moviments de l'altre.
- Interpretar ordres orals que comportin una ordenació en les activitats que cal fer.
- Representar gràficament els passos de dansa que s'han fet.
- Interpretar un gràfic amb els passos de dansa coneguts.
- Conèixer algunes referències històriques i culturals dels balls de saló apresos (origen, indumentària, època, etc.),
- Identificar auditivament els balls apresos.
- Analitzar els elements que constitueixen una dansa:
 - tempo
 - mètrica
 - frases melòdiques
 - estructura musical i moviments
 - punt de dansa i coreografia.
- Reconèixer el nombre fraccionari com una forma d'expressió del compàs dels balls treballats.
- Analitzar i reconèixer els girs i translacions que es fan en els diferents passos de ball.
- Respectar i valorar críticament el treball corporal, tant individualment com en parelles i en grup.
- Interessar-se per conèixer aspectes diversos referents a les danses apreses.
- Gaudir en la pràctica de la dansa.
- Participar en activitats lúdiques col·lectives.

Activitats d'aprenentatge

Les activitats d'aprenentatge s'encadenen talment que entre totes porten a uns objectius que no podria aconseguir cap d'elles de manera aïllada.

Cal iniciar l'activitat exposant què es farà i per quina raó, alhora que s'intenta recollir informació sobre els coneixements que ja tenen els nens i les nenes sobre l'assumpte. En el nostre cas, convé explicar-los que es tracta de preparar una Festa Major a l'escola, amb la participació de totes les classes, i que una de les coses que es farà és un ball d'envelat.

Si cal, es passarà algun vídeo o pel·lícula on es vegi a quin tipus de ball ens referim tot procurant que els nens i les nenes expliquin el que saben sobre aquests balls.

Tot seguit els informarem dels dies, llocs i activitats que tenim previstes i fixarem alguns objectius intermedis.

Si és possible ens comprometrem a filmar el ball perquè puguin tenir consciència dels progressos.*

Les activitats d'aprenentatge per al cicle de parvulari podrien ser les següents:

El vals que es proposa ballar és un fragment del *Danubi blau* de Johann Strauss (fill) que té una durada total aproximada de 9,36 minuts.

El vals és el ball que va iniciar el costum que els balladors i balladores ballessin agafats (les parelles fins a llavors sempre feien passes i donaven voltes a una distància prudencial l'un de l'altre).

1. Visualització d'un vídeo sobre els balls.
2. Observació de fotografies amb persones ballant-lo.
3. Moure's lliurement per l'espai.
4. Triar parella.
5. Fer diferents moviments amb els peus, cames, braços, mans i altres parts dels cos, sense desplaçament.

* Podeu trobar informació sobre aquests balls i la manera d'ensenyar-los (passos, indumentària, referències històriques, etc.) al llibre de Daniel Sáez, *Bailes de Salón*, Ediciones Temas de Hoy, Col·lecció El Papagayo, 1992.

6. Escoltar la música i diferenciar les parts que es repeteixen.
7. Escoltar la música i expressar amb diferents cares els passos.
8. Desplaçament lliure segons el ritme de la música.
9. Desplaçament lliure en parelles segons el ritme de la música.
10. Seguiment d'un ritme marcat tot caminant i després arrossegant els peus.
11. Observació directa d'una parella de persones adultes ballant el vals.
12. Imitació per parelles dels passos que fan les persones adultes i de la manera d'agafar-se.
13. Fer diferents moviments amb desplaçament, davant-darrera i a un costat i a l'altre.
14. Comptar amb veu alta els passos que van fent .
15. Anar comptant en veu alta l'entonació rítmica del vals (1,2,3,).
16. Murmurar amb " M " la musiqueta del vals.
17. Arrossegant els peus seguint el ritme de la música i desplaçar-se per l'espai.
18. Creuar els peus i les cames, cap a un costat i cap a l'altre.
19. Audició completa del vals.
20. Ballar el vals.
21. Ballar el vals i quan sentin un senyal jugar al canvi de parelles.
22. Participar en el ball de la festa de l'escola.



Totes aquestes activitats han de ser de curta durada, procurant que la repetició d'una mateixa cosa no provoqui cap estat de cansament o d'avorriment. Per tant, caldrà repetir-ne algunes en diferents sessions, però d'una manera organitzada i divertida.

Després de qualsevol activitat amb dinàmica forta serà bo de fer alguna activitat de relaxació o alguna activitat calmada i tranquil·la.

Les activitats d'aprenentatge per al cicle superior podrien seguir el següent esquema:

1. Visualització d'un vídeo en el qual es balli el vals; informació sobre aquest ball.
El vals és una dansa popular i de saló escrita en compàs de tres per quatre (3/4). La parella es desplaça donant voltes cap a l'esquerra i cap a la dreta, gairebé fent lliscar els peus per terra, en una figura de sis passos.

42 Els projectes de centre

Musicalment té un baix que crea un balanceig i un impuls característic...

2. Aprendre el pas bàsic del vals individualment i en parella
3. Visualització d'un vídeo en el qual es balli un tango, informació sobre aquest ball.

El tango escrit en compàs de dos per quatre (2/4) és de moviment lent i cadenciós...

4. Comparació entre vals i tango: identificar la melodia, aprendre el pas bàsic del tango individualment i en parella.
5. Aprofundir en els aspectes musicals d'ambdós balls: tempo, mètrica, frases melòdiques, estructura musical, punt de dansa, coreografia.
6. Representar els desplaçaments del pas del tango en un esquema, fer el mateix amb el pas del vals.
7. Visualització d'un vídeo en el qual es balli un pas-doble, informació sobre aquest ball.

El pas-doble és de ritme binari i escrit en compàs de sis per vuit (6/8)...

8. Comparació entre vals, tango i pas-doble. Identificar les melodies. Expressar els compassos amb nombres fraccionaris.
9. Aprendre el pas bàsic del pas-doble individualment i en parella.
10. Representar els desplaçaments del pas del pas-doble en un esquema, saber deduir els passos de la parella a partir de l'esquema propi.
11. Analitzar els girs i translacions de cada un dels passos dels balls apresos en la realitat i sobre els esquemes.
12. Participar en el ball de la Festa Major ballant els balls de saló apresos.

Activitats d'avaluació

La finalitat última de l'avaluació en aquesta Unitat de Programació és analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge verificant la coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels passos, per tant l'avaluació es troba plenament integrada en tot el procés, aportant el tipus d'ajut pedagògic que necessitin els infants segons les seves característiques i segons el grau d'aprenentatge que tinguin els nens i les nenes del ball que aprenen.

L'instrument d'avaluació que utilitzaríem seria filmar en vídeo

la primera sessió col·lectiva i l'última per tal de poder veure el que s'ha avançat en el període d'aprenentatge.

Consideració final

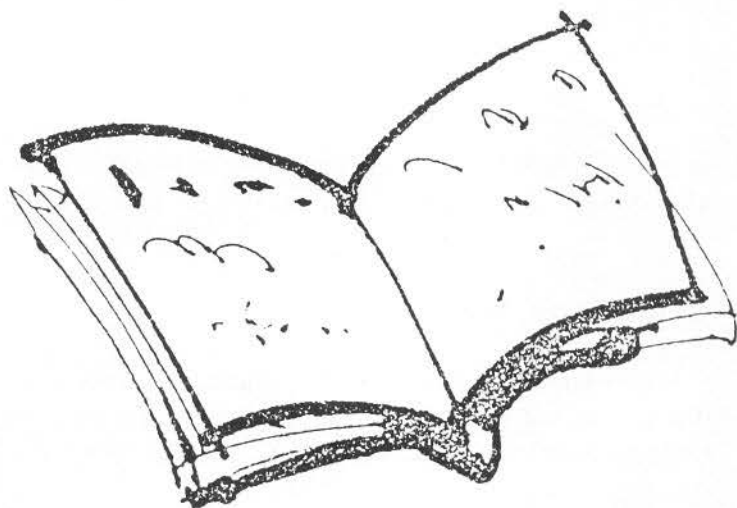
Encara que ambdues unitats de programació són necessàriament diferents atesa l'edat dels nens i de les nenes a qui van adreçades, tenen unes característiques comunes:

Hi ha una selecció de continguts, cosa que fa que el mestre o la mestra tingui més present el que treballa.

Una declaració d'objectius que permetrà finalment avaluar si s'ha aconseguit o no el que ens proposàvem.

Una metodologia comuna que té present la necessitat de presentar les activitats, recollir els coneixements previs dels nens i nenes i planificar el traspàs tant d'informació com d'autonomia.

Finalment, també hi ha una preocupació per ajudar els nens i les nenes i els nois i les noies a tenir consciència dels seus progressos.



Bibliografia complementària *

Biblioteca Rosa Sensat

- ANTÚNEZ, S. *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó, 1987 (Biblioteca del mestre: Sèrie alternatives)
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *El projecte educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990 (Eines de gestió; 2)
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2a. ed. México: Trillas, 1987
- BARBERÀ ALBALAT, V. *Proyecto educativo, plan anual del centro y programación docente*. Madrid: Escuela Española, 1987
- CARMEN, L.M. del. *Elaboració del currículum escolar: del disseny curricular a la programació d'aula*. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona, 1992 (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 1)
- CARMEN, L.M. del. *La planificació de cicle i curs*. Barcelona: Graó, ICE. Universitat de Barcelona, 1993 (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 4)
- CARMEN, L.M. del; ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares del centro*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE, 1991
- CARMEN, L.M. del; ZABALA, A. *Guía per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona, 1992 (Materials per a la innovació educativa: materials curriculars; 3)
- CATALUNYA. Generalitat. Departament d'Ensenyament. *El projecte curricular i la programació: orientacions per al desplegament del currículum, Educació Infantil i Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- CENTRE DE PROFESSORS D'ALCOI. Seminari equips directius. *Projecte educatiu de centre*. Alcoi: Generalitat Valenciana. Conselleria de

*Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat

- Cultura, Educació i Ciència: CEP d'Alcoi, (1989?) (Materials per a la classe; 10)
- COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986 (Recerca educativa; 2)
- COLL, C.; DARDER, P.; PELACH, J. *Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la Reforma*. En: DARDER, P.; FRANCH, J. *El grup-classe: un potencial educatiu fonamental*. Vic: EUMO, 1991 (Interseccions; 13)
- El Currículum en el centro educativo*. M. Teresa Mauri... (et al.). Barcelona: Horsori: ICE. Universitat de Barcelona, 1990
- Del projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com: els instruments de la planificació didàctica*. Serafí Antunez... (et al.). Barcelona: Graó, 1991 (Guix; 14)
- Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Pedro Hernández, dir. Madrid: Narcea; La Laguna: ICE. Universidad de La Laguna, 1989 (Educación hoy: estudios)
- FRANCH, J.; PELACH, J. *Construir un projecte d'escola*. Vic: EUMO, 1986 (Interseccions; 3)
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona: Graó, 1992 (Materiales para la innovación educativa; 6)
- HERRERA CLAVERO, F. *Cómo elaborar un proyecto pedagógico-didáctico de carácter curricular*. Barcelona: PPU, 1991 (Universitas; 12)
- LOVELACE, M. *Proyecto curricular: 2º nivel de concreción*. Zaragoza: Luís Vives, 1992 (Aula reforma; 1)
- MARTÍNEZ BONAFE, J. *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada, 1991 (Investigación y enseñanza: série práctica; 7)
- NIETO, J. *De la LOGSE a los proyectos curriculares de centro: esquema para educadores*. Madrid: CCS, 1992
- Per un projecte curricular de centre*. Barcelona: Vicens-Vives, 1993 (Educación primaria)
- Projecte curricular: què és, què preten, de què consta i com s'elabora*. Barcelona: SECC, 1992. 4 v.
- El Proyecto educativo del maestro en la práctica*. Coordina: José Antonio López. Barcelona: Onda, 1986
- REY, R.; SANTAMARIA, J.M. *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid: Escuela Española, 1992 (De la Reforma educativa al aula; 1)
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.A. *El proyecto educativo: elementos para su diseño*. Madrid: Alhambra Longman, 1990 (Documentos para la Reforma; 1)

46 Els projectes de centre

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987 (Pedagogía)

Revistes:

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *La elaboración del proyecto curricular*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 209 (1992), p. 71-74
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, E.; ONRUBIA, J. *La importancia de los objetivos en el currículum escolar*. AULA, n. 8 (1992), p. 45-50
- ÁNGULO RASCO, J.F. *Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del currículum*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 8 (1989), p. 15-26
- ANTÚNEZ, S. *Cómo expresar la estructura organizativa en el proyecto educativo de centro*. AULA, n.4-5 (1992), p. 55-59
- ANTÚNEZ, S. *L'elaboració i el desplegament de projectes educatius renovadors*. TEMES, n. 8 (1993), p. 68-77
- ANTÚNEZ, S. *Pautes per a l'elaboració del projecte educatiu de centre*. IME INFORMATIU, n. 17 (1987), p. 1-3; n. 18 (1987), p. 1-3
- ANTÚNEZ, S.; IMBERNON, F. *El proyecto educativo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 129 (1985), p. 30-33
- BOLEA, E.; ONRUBIA, J. *La importancia de los objetivos en el currículum escolar*. AULA, n. 8 (1992), p. 45-50
- CARMEN, L. del. *El proyecto curricular de centro; instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica*. AULA, n. 2 (1992), p. 61-63
- COLL, C. *Diseño curricular y proyectos curriculares*. CUADERNOS DE PEDAGOGIA, n. 168 (1989), p. 8-14
- CURSACH, M.; VILLALONGA, P. *Envers un projecte educatiu per a una escola pública*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 199 (1985), p. 3-4
- DARDER, P. *Projecte educatiu i dinamització de l'escola*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 199 (1985), p. 7-9
- ESTEFANIA LERA, J.L. *Proyecto educativo: líneas básicas*. NUESTRA ESCUELA, n. 109 (1989), p. 4-7
- GAIRIN, J. *El proyecto de centro como instrumento de planificación*. AULA, n. 2 (1992), p. 49-53
- GAIRIN, J. *Sobre el projecte educatiu dels centres*. GUIX, n. 115 (1987), p.5-8
- GIMÉNEZ OLIVARES, F.J.; SERRANO SAINZ, C. *Los objetivos generales de centro en los proyectos curriculares*. AULA, n. 2 (1992), p. 67-71
- Globalización y proyectos curriculares*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 172 (1989), p. 7-45
- IBÁÑEZ, G. *Planificación de unidades didácticas: una propuesta de*

- formalización*. AULA, n. 1 (1992), p. 13-15
- LLORENS I ARAGONÈS, M. *¿Qué és el projecte curricular a Catalunya?*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 57 (1993), p. 20-21
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. *Proyecto de centro: fundamentos y técnicas*. LA ESCUELA EN ACCIÓN, n. 10523 (1993), p. 13-18
- MARTÍNEZ MUT, B. *Bases tecnológicas para la formulación de proyectos curriculares*. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, n. 2 (1987), p. 45-55
- MUÑOZ, D. *La elaboración del proyecto educativo de centro*. AULA, n. 1 (1992), p. 53-57
- No ens espanta la feina, però volem fer-la bé*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 175 (1993), p. 55-58
- PAGAN, A.; VERGARA GÓMEZ, R.M. *La metodología en el proyecto curricular de centro*. AULA, n. 9 (1992), p. 50-53
- El Projecte curricular de centre*. GUIX, n. 182 (1992), p. 5-59
- El Projecte educatiu*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 123 (1988), p. 2-24
- Proyecto de centro*. ALMINAR, n. 25 (1993); n. 26 (1993)
- Proyecto de formación en centros para la elaboración de proyectos educativos: análisis de una experiencia*. AULA, n. 1 (1992), p. 60-62
- El Proyecto educativo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 158 (1988), p. 7-28
- Proyecto educativo: proyecto curricular de centro*. NUESTRA ESCUELA, n. 111 (1990), p. 8-12
- Proyectos educativos*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 169 (1989), p. 7-28
- REY, R. *Proyecto educativo de centros*. ACCION EDUCATIVA, n. 64 (1991), p. 17-23
- RUL I GARGALLO, J. *El pla de centre educatiu: una eina de gestió i innovació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 135 (1989), p. 31-40
- SALINAS, D. *¿Cómo pensamos un currículum para el curso que viene?*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 208 (1992), p. 69-75
- VIÑAS CIRERA, J. *Proyectos educativos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 205 (1992), p. 42-43
- ZABALA, A. *Elaboración de los PP ¿empezar por lo que se hace o partir de las grandes decisiones?* AULA, n. 3 (1992), p. 60-66

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL (Guardiola de Berguedà) A 1.900 m d'alçada i dins el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursos d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES (Rupit i Pruit)

A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG Al centre de la vila, antiga rectoria totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT (Castellfollit de Riubregós) Conjunt medieval dels segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa't a :
Diputació de Barcelona
Servei de Joventut
tel.: 439 34 00



Diputació de Barcelona

Projecte educatiu del bloc de sis escoles públiques d'EGB de Sarrià-Sant Gervasi, les quals, amb una experiència conjunta i projectes educatius comuns, tenen la voluntat de constituir-se en Zona Educativa amb vista a l'aplicació de la Reforma i a la continuïtat dels alumnes quan acaben el cicle superior de la primària.

Projecte de la Zona educativa Sarrià-Sant Gervasi

CP Costa i Llobera, Dolors Monserdà-Santapau, Els Xiprers, Nabí, Orlandai i Tàber

Per poder justificar l'elaboració d'aquest projecte, haurem de començar per explicar la nostra procedència.

Procedència

L'experiència conjunta d'aquests sis centres prové d'antigues cooperatives de mestres o de pares o bé, en algun cas, d'escoles privades sense afany de lucre, amb una antiguitat d'uns 25 anys de mitjana, i per tant amb equips de mestres estables i que compartíem uns projectes educatius comuns.

Actualment formem el bloc d'Escoles Públiques d'Educació General Bàsica de la Zona Educativa de Sarrià-Sant Gervasi: Costa i Llobera, Dolors Monserdà-Santapau, Els Xiprers, Nabí, Orlandai i Tàber, i tenim la voluntat de constituir-nos en Zona Educativa amb vista a l'aplicació de la

50 Organització escolar

Reforma, incloent totes les etapes fins a la Secundària Obligatoria tal com preveu el calendari d'aplicació d'aquesta reforma en un futur proper.

Una mica d'història

El curs 1990-91 els Caps d'Estudis de les escoles públiques de la zona, amb una visió de la futura Reforma educativa que ja es començava a implantar, vam considerar la necessitat de preveure la continuïtat d'aquells alumnes que fins ara havien estat en els nostres centres fins als 14 anys —és a dir, fins a 8è. de l'EGB—, i que ara haurien de canviar als 12 anys, en acabar l'actual 6è o cicle superior de la primària —en llenguatge de Reforma—, en un moment molt crític del seu procés maduratiu.

D'altra banda, volíem estar segurs de poder garantir a les famílies que si bé el noi o noia canviaria de local, es podria mantenir la línia pedagògica i idealment assegüràvem també així una actuació coherent i estable dels Equips de Mestres que incidirien en l'educació dels nois i noies.

Trets d'identitat

Un dels objectius bàsics de la nostra acció docent és el desenvolupament de l'esperit crític, la capacitat de discussió i de decisió i la voluntat col·lectiva de transformació de la realitat social. Admetem, evidentment, la diversitat de ritmes evolutius i de capacitats intel·lectuals i per això mateix acceptem la integració tenint en compte les possibilitats de l'escola i del grup-classe, però en cada cas concret el

nostre objectiu és ajudar positivament el noi o noia que s'integra sense que sobrepassi els nostres recursos.

Línia metodològica

Donem importància educativa tant a l'adquisició de tècniques i continguts bàsics com a la relació social. Cultivem la investigació i la sistematització científica amb vistes a una utilització pràctica, entre treball i estudi, entre expectatives engrescadores i fracàs posterior. És per això que fonamentem el nostre projecte en l'activitat, la iniciativa i la recerca dels coneixement, i basem la tasca educativa en el respecte mutu, el diàleg, la reflexió, la col·laboració i la solidaritat.

Valors democràtics: pluralisme, coeducació, aconfessionalitat

Desenvolupem un esperit democràtic en els òrgans de gestió i en el conjunt del Projecte: eduquem els nois i noies en l'exigència personal, la sinceritat i el respecte a ells mateixos i als altres. Cal que s'adonin que tenen uns drets i també uns deures envers la societat.

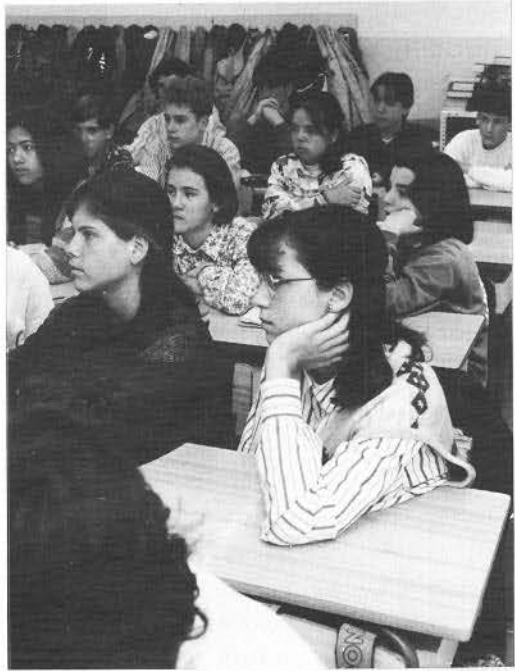
Els centres de la nostra zona ens sentim solidaris i compromesos i volem estar oberts i disponibles a tothom de tal manera que, lluny de qualsevol mena de discriminació, ens puguem oferir com a lloc d'acollida i servei a tots els que el necessitin. En aquesta línia evitem qualsevol manifestació de racisme i fomentem la convivència amb totes les classes socials. Basem la formació en els Drets Humans. Volem capacitar els

nostres alumnes per viure en una societat plural, de la qual les escoles formem part.

L'educació per a la pau i l'estimació i respecte per la natura són també uns dels nostres objectius prioritaris que configuraran els futurs ciutadans lliures i responsables que pretenem formar. Així mateix les nostres escoles es manifesten aconfessionals i respectuoses amb totes les creences. Igualment ens manifestem lliures de qualsevol tendència ideològica o política determinada. Intentem donar les informacions tan objectives com sigui possible perquè progressivament nois i noies es formin els seus propis criteris i, analitzant la realitat, prenguin decisions responsables.

Pel que fa a la coeducació, creiem que a través de les vivències de relació entre nens i nenes s'arriba a la plena acceptació de la pròpia sexualitat i la de l'altre. No consisteix només a tenir nenes i nens en una mateixa aula. Creiem que l'educació sexual condueix cap al respecte de la pròpia persona i la de l'altra, i així a la integració natural de la realitat social, constituïda per homes i dones, valorant l'enriquiment de la complementarietat com a persones. L'educació sexual i per a la igualtat és una eina valuosa en el procés de la coeducació; deixa de ser un tabú i esdevé simplement el coneixement dels drets propis de cadascú que, complementant-se, permeten estimar i valorar la col.laboració amb els altres en el treball, el joc i la comunicació.

La idea de gestió democràtica que ens mou es basa en el treball en equip dels mestres, dels diferents cicles i etapes i del



conjunt de mestres de l'escola, tant en les tasques de planificació i elaboració de la línia pedagògica com en els de gestió dels centres; també afavorim la participació de tots els estaments en la vida social i cultural de barri (festes del Casal, Jocs Florals, intercanvis, ús d'instal.lacions, etc.). Aquesta tasca es complementa amb una estreta col.laboració família-escola amb mecanismes ja establerts de comunicació i de participació de les famílies en la gestió dels centres i una incidència important de les APA també en el desenvolupament de les activitats extra-escolars.

Intencions educatives

Com a punt de partida tenim en compte la realitat dels nens i nenes que tenim a les escoles i a cada grup-classe, amb les seves

52 Organització escolar

característiques peculiars i la dels diferents individus que el formen. Admetem la seva necessitat de créixer i desenvolupar les capacitats intel·lectuals, creatives, físiques i socials. Sabem que, quan arriba a l'escola, cada un dels nois ja porta una sèrie de coneixements que cal prendre com a punt de partida per a qualsevol aprenentatge. Així, donada la diversitat d'alumnes d'un grup-classe, cal tractar totes les individualitats i afavorir el desenvolupament progressiu de cada membre del grup i la dinàmica pròpia d'aquest. Aquesta atenció evita el fracàs escolar posterior, però necessita una dotació de professorat i uns mitjans adequats que permetin dur-la a terme. Per tant, creiem necessària la figura del mestre d'educació especial i dels de suport que, junt amb el tutor de l'aula, faciliten l'atenció personalitzada tant dintre com fora de l'aula.

Procurem un medi culturalment ric i adequat per ajudar els nois i noies a créixer. Donem importància a la conversa i la discussió a classe per promoure un aprenentatge interactiu i compartit. Així mateix donem preferència, sempre que sigui possible, a l'observació directa i l'experimentació i fem el procés d'aprenentatge des dels casos concrets i propers a la generalització, per aconseguir que els alumnes arribin a formular unes conclusions vàlides. Vetllem així perquè tinguin coneixements significatius i adequats en totes les àrees del currículum.

Ensenyem als nois i noies les estratègies de lectura i escriptura necessàries perquè surtin de l'escola amb una bona comprensió

de les diferents matèries. Així mateix els donem les eines necessàries perquè sàpiguen expressar-se amb correcció oral i per escrit en allò que els exigeix qualsevol àrea d'aprenentatge.

Desenvolupem les estratègies necessàries, pel que fa a procediments, per ajudar els nois i noies a adquirir més seguretat i habilitats en el seu ritme de treball.

Amb aquesta fonamentació donem molta importància a l'educació musical i artística en general perquè són àrees que ajuden al desenvolupament de la creativitat i l'enginy. També l'educació física i els esports seran importants per a un bon desenvolupament físic i mental. En les diferents àrees en general, introduïm en la mesura del que ens és possible les noves tecnologies: ordinador, TV i vídeo i àudio-visuals com a eines que faciliten l'aprenentatge.

Eduquem els nostres alumnes en el treball individual i el de grup perquè així els donem l'oportunitat de conèixer les seves qualitats i mancances. Aprenen a resoldre les seves diferències amb els altres i s'emmotllen al criteri majoritari per aconseguir l'objectiu comú. Tot això es fa en un clima distès i familiar, on es valoren i respecten els individus, amb una forta exigència a l'hora de la feina i on els nois i noies vulguin aprendre el valor i l'esforç dels treball.

Com a conclusió hem de dir que creiem en l'aprenentatge integral de la persona; que valorem com a fonamental la participació dels nois i noies en totes les tasques educatives, i que pensem que

l'Escola ha de ser un lloc agradable, estimat i, ahora, exigent. Tot això ve acompanyat pel paper dinamitzador del tutor, que sap aconseguir els desigs de saber, avançar i aprendre que tenen els nois i noies per naturalesa. Així doncs, la seva feina no consistirà a donar-ho tot fet, d'una manera dogmàtica i magistral, sinó que menarà els aprenentatges i facilitarà cada vegada allò que sigui necessari per aconseguir que el noi o noia aprenguin. El mestre i la mestra vetllaran pel desenvolupament harmònic de l'alumne o l'alumna com a persona.

Reivindicacions

Tot i que cada escola té els seus trets característics resultat de la seva història i trajectòria pròpies, fruit d'un treball de molts anys, aquesta diversitat, lluny de separar-nos ens acosta i enriqueix i fa que puguem treballar junts sobre allò que tenim en comú; creiem que el nen o la nena és un ésser intel·lectual, emotiu i social, i educar vol dir tenir en compte íntegrament l'individu.

Creiem també que un projecte pedagògic no pot acabar als dotze anys i que si la Reforma demana un canvi d'edifici i vol donar més possibilitats de matèries curriculars als alumnes, no pot oblidar la importància que té la continuïtat d'un Projecte Educatiu. Per tant pensem que hi ha d'haver un treball conjunt entre les escoles 3-12 de la Zona i els instituts on han de continuar l'ensenyament els nois i noies.

No seria correcte que només les escoles concertades o bé les de caire estrictament

privat fossin les úniques que poguessin portar a terme un projecte pedagògic únic i que ho fessin sovint amb els diners públics. La Generalitat i les institucions públiques han de facilitar a l'ensenyament públic la formació conjunta i permanent dels mestres, siguin de primària o de secundària, la dotació suficient d'aquests perquè els centres puguin treballar per departaments i perquè hi hagi línies pedagògiques coherents.

Per tant, escoles i instituts hem de treballar en projectes educatius comuns. Un institut 12-16 (parlem només de la secundària obligatòria encara que s'imparteixin altres aprenentatges en aquests locals) no pot ser només un centre on uns especialistes ensenyin unes matèries. Pensem que cal un treball conjunt, que no es tracta d'enfrontar dos col·lectius pensant qui ho fa més bé, sinó de posar en comú les nostres creences i maneres de fer per arribar a tenir una escola pública de qualitat que educui i ensenyi amb honradesa, coherència i dignitat.

ull*m a t e m à t i c***ull***c i e n t í f i c***Ull matemàtic I (60 minuts)**

01. Lògica i resolució de problemes
02. Nombres
03. Equacions i fórmules

Ull matemàtic II (60 minuts)

01. Fraccions i percentatges
02. Probabilitat
03. Gràfics

Ull matemàtic III (80 minuts)

01. Àrea i volum
02. Raó i escala
03. Formes i angles
04. Simetria

Ull científic I (60 minuts)

01. Microbis i malalties
02. Foc i flames
03. Àcids

Ull científic II (60 minuts)

01. Gravetat
02. Força i fricció
03. Més lleuger que l'aire

Ull científic III (80 minuts)

01. Conservar la calor
02. La regulació de la temperatura
03. Dessecació
04. Els estats de la matèria

VÍDEOS***e d u c a t i u s****Destinataris: dels 11 als 16 anys*

ULL MATEMÀTIC i **ULL CIENTÍFIC** són sèries pensades perquè hi hagi una constant interacció entre el professor, els alumnes i el vídeo. Pretenen mantenir una actitud activa mitjançant:

- El plantejament de problemes que provoquin un impuls d'investigació.
- La formulació de preguntes i hipòtesis que demanin resposta o comprovació.

La **GUIA DIDÀCTICA** per al mestre s'estructura així:

1. Per a cada cinta: destinataris, objectius i metodologia general, conceptes relacionats amb els temes de la cinta, bibliografia i videografia.
2. Per a cada títol: sinopsi, objectius específics, guió detallat (amb indicació dels punts de més interès), projectes i propostes de treball i conceptes relacionats amb el contingut específic.



Per conèixer un idioma i mantenir-s'hi en un bon nivell cal anar visitant el país i establir un contacte freqüent amb els seus habitants. L'experiència de deu mestres (sis dones i quatre homes) que van seguir un curs específic per a mestres a Norwich (Anglaterra), va resultar altament satisfactori tant en l'aspecte de pràctica de l'idioma com en l'humà i cultural.

“Teacher's training” a Norwich: Una experiència molt profitosa

*M. Teresa Aguilà
Núria Bordes
Lluís Crespo
Marta Defior
Miquel Navas
Montserrat Argilés
Remei París
Vicent A. Redo
Neus Turu
Joan Torres*

Convocatòria i organització del curs

Convocatòria: Dins el Pla de Formació de Llengües Estrangeres, el Departament d'Ensenyament convocava, abans de finalitzar el curs passat i per tercer any consecutiu, cursos d'estiu a Catalunya i a l'estranger. Era la primera vegada, però, que entre aquests figurava un curs específic (a Norwich, Anglaterra) per a mestres que els dos estius anteriors haguessin cursat a Catalunya els esmentats Mòdul 1 i 2.

Brithish Council: Els cursos a Anglaterra s'organitzaven aquesta vegada amb la mediació del British Council. Ho vam comprovar quan a primers de juny se'ns convocà a una reunió informativa a Barcelona. Des del primer moment vam tenir la sensació que la cosa estava ben organitzada.

Composició del grup

Els components del grup érem mestres de primària del sector públic, tots en actiu. Deu en total, sis dones i quatre homes, d'edats compreses entre els vint-i-set i els quaranta-quatre anys i, casualment, tots casats. Cinc de nosaltres —la meitat— procedíem d'escoles de Barcelona o la seva rodalia; dues de les comarques tarragonines; dues més de les terres de Lleida i un d'Olot (La Garrotxa). Alguns de nosaltres havien coincidit els dos estius anteriors en els cursos fets a les Escoles Oficials d'Idiomes respectives. La majoria, però, no ens havíem conegut abans i, no obstant això, aviat vam establir una relació ben cordial.

Norwich

Norwich, a fine city —vam poder llegir en un rètol en arribar als accessos de la ciutat—. Hi estem d'acord. Situada uns 200 km al nord-est de Londres (quasi tres hores en cotxe), Norwich és una ciutat bonica i acollidora, amb arbres pertot arreu —són freqüents els grans roures centenaris—, carrers tranquils a causa del predomini de les zones residencials i un centre històric molt interessant, amb alguns edificis notables: un castell normand d'estil romànic (s. XI) encimbellat dalt d'un turó, i una catedral gòtica d'extraordinària belle-sa. Dos rius, el Wensum i el Yare, recorren la ciutat i no hi falten ni les terrasses, ni els molls, ni les barques. Amb uns 150.000 habitants, Norwich és la capital del comtat costaner de Norfolk, que compta amb unes zones humides —els *broads*— d'un notable interès paisatgístic i ecològic. Tota

aquesta regió, anomenada East Anglia, gaudeix en aquests moments d'un creixement econòmic superior al de la major part de les altres regions del Regne Unit. La universitat d'East Anglia, situada en un emplaçament privilegiat als afores de Norwich, és una de les més modernes del país.

La Bell School

Amb sis centres repartits per l'interior del país, la Bell School és una fundació educativa privada, de caràcter no lucratiu, que acull estudiants estrangers amb l'objectiu d'afavorir l'intercanvi cultural i la comprensió internacional, per mitjà de l'ensenyament i la pràctica de l'idioma.

Dos d'aquests centres es troben a Norwich: The Old House i Bowthorpe Hall. El nostre curs tingué lloc en aquest segon. Es tracta d'una antiga mansió situada actualment a la perifèria de la ciutat, dins un recinte enjardinat força extens. Una recent ampliació annexa al vell edifici i respectuosa amb la seva personalitat permet gaudir d'unes magnífiques instal·lacions: oficines, aules reduïdes i totes equipades amb aparells àudio-visuals, centre d'autoaprenentatge (biblioteca amb seccions especialitzades, fonoteca, videoteca...), cuina i menjador condicionats per a auto-servei (al menjador hi ha també un escenari i pot ser utilitzat com a sala d'actes), sales de joc, lavabos, pati interior i pistes de tennis als jardins exteriors.

A Bowthorpe Hall, hi assisteixen habitualment estudiants a partir dels divuit anys



i a cada grup n'hi ha aproximadament una dotzena. La capacitat total del centre és d'un centenar d'alumnes. Vam poder comprovar que aquests són de procedències geogràfiques molt diverses: italians, alemanys, espanyols i francesos, però també japonesos, tailandesos, àrabs, africans i sud-americans. Malgrat la tendència espontània a la cohesió dels diferents grups nacionals (nosaltres no n'èrem una excepció) els contactes esdevenen inevitables i necessàriament cal fer servir l'anglès per entendre's amb tothom.

Característiques del curs

Continguts i estructura:

El nostre *Catalan Teachers Course* constava d'un total de 60 hores, distribuïdes en dues àrees bàsiques: perfeccionament de l'ús de l'idioma (40 hores) i metodologia

pràctica (20 hores). Teníem tres sessions lectives diàries amb una durada d'hora i mitja cadascuna. La primera sessió del matí anava de 9,15 a 10,45 i era dedicada a aclarir dubtes sobre estructures gramaticals, ús adequat dels temps verbals, pronunciació, etc. En acabar aquesta primera sessió hi havia una pausa de quinze minuts durant els quals es podia prendre té o cafè amb pastes, passejar... La segona sessió del matí es perllongava fins a les 12,45 i era destinada a revisar tècniques i recursos metodològics utilitzats a la classe d'idioma. A continuació venia la pausa d'una hora i quart per al *lunch*.

La sessió de la tarda, de 2 a 3,30, anomenada *Language Workshop* consistia, com el seu nom indica, en una mena de taller pràctic de llengua: comentàvem notícies o articles de premsa, escoltàvem enregistraments en vídeo o cassette, apreníem i

58 La mestra i el mestre

cantàvem cançons i fèiem conversa i contes-
tàvem preguntes al voltant de tot això. En
acabar les classes, el centre d'autoapre-
nentatge restava obert encara una hora més,
a disposició de tots els estudiants, i a les
4,30 sortia l'autobús cap al centre de la
ciutat.

Durada del curs:

La durada del curs fou de dues setmanes,
durant la primera quinzena de juliol.

El programa incloïa una visita turística a
Londres, del nostre grup, el primer dissabte,
dia 11, que vam passar allà: ens hi despla-
çàrem amb un minibús i un xofer de la Bell
School, acompanyats tot el dia per un jove
guia, estudiant universitari, que només
parlava anglès. L'endemà, diumenge, el
professor encarregat del curs, Keith
Morrow, ens passà a recollir novament
amb el minibús i ens portà a Reepham, un
petit poble rural a més de 20 km de Norwich,
a dinar a casa seva, amb la seva dona i els
nens. Vam passar junts una estona inobl-
idable. A la tarda visitàrem Cromer, un
poble situat a la costa, on férem una bonica
passejada vora el mar. La vigília de la
nostra tornada, dissabte dia 18, el dedicà-
rem a recórrer el centre històric de Norwich
i —era dia de mercat— a fer les últimes
compres.

Professorat:

Estem molt contents del professor i la
professora que ens van correspondre en
sort: Keith Morrow i Julie Levett. Ells van
contribuir més que ningú a fer de la nostra

estada una experiència profitosa i positiva.
En Keith ja ens esperava a l'aeroport de
Heathrow i en tot moment es va desviure
per nosaltres. Era el nostre tutor i sovint
també el nostre xofer (més tard hem sabut
que és el coordinador pedagògic dels dife-
rents centres de la Bell School a més d'un
bon professor). La Julie era amb qui fèiem
la sessió de la tarda i havia estat contractada
especialment amb aquesta finalitat, atès
que no forma part de la plantilla del centre.
Ens va sorprendre que entre els materials
que utilitzà a classe n'hi havia que feien
referència a la història recent de Catalunya,
al procés de normalització lingüística i a la
polèmica entorn dels premis literaris: un
detall ben significatiu que posava de
manifest fins a quin punt havíem estat tin-
guts en compte els destinataris del curs!
Tots dos eren agradables i ens feien sentir
còmodes a l'aula i tots dos participaren,
fora d'horari lectiu, en algunes de les
activitats socials previstes al nostre progra-
ma. Amb uns professors així no ens hauria
importat una estada més llarga lluny de
casa.

Activitats pedagògiques:

Les sessions del matí (*Grammar* i
Methodology, respectivament) anaven a
càrrec d'en Keith, el qual sabia fer inter-
essant fins i tot la gramàtica. També era ell
qui recollia i revisava les llibretes on
cadascun de nosaltres escrivia el seu diari:
a través d'aquest detectava els punts que
calia comentar a classe. Els seus comentaris,
però, no consistien només a posar en relleu
els nostres errors, sinó que també remarcava
oportunament allò que havíem sabut



expressar amb un notable encert. Escoltava pacientment tots els nostres dubtes i prodigava els exemples. Feia servir una mascota o petita mona de peluix —*the monkey*— per fer-nos participar en algun joc que servia per canviar d'activitat o relaxar, simplement, l'atmosfera dins l'aula. A les sessions metodològiques s'acompanyava sovint de vídeos i després ens interrogava sobre aquells aspectes que, segons la nostra experiència, ens havien semblat positius o negatius. Les sessions de la tarda amb la Julie demanaven una participació més activa per part nostra. Habitualment, després de presentar-nos els materials, ens dividia en petits grups mentre ella anava ajudant ara l'un, ara l'altre, i dirigia així l'activitat, que solíem acabar amb una posada en comú general. El dimarts, dia 14, ens vam traslladar tot el dia a la High School de Reepham perquè hi commemoraven l'anomenat *European*

Awariness Day o dia d'Europa. Vam tenir ocasió de parlar amb alguns professors, observar per dins el funcionament del centre i fórem entrevistats pels alumnes. Jan, la dona d'en Keith i assessora en psicopedagogia, ens presentà un dossier sobre jocs en una sessió pràctica sobre aquests tema. La valoració que en vàrem fer el darrer dia nosaltres sols amb el director del centre va posar de manifest un alt grau de satisfacció pel contingut, el desenvolupament i l'aprofitament de les classes.

Activitats socials:

Com a complement de les classes, els centres la Bell School ofereixen als seus estudiants un programa d'activitats socials. La idea és potenciar la convivència entre els estudiants i entre aquests i els naturals del país. Aquestes activitats són optatives, però, en formar part del programa, anaven

60 La mestra i el mestre

incloses en el preu del curs i resultaven, en el nostre cas, gratuïtes. En farem una simple enumeració sense entrar en gaires detalls.

- Nit de pub: hi vam anar ja la primera nit, amb els dos professors, tota la colla.
- Visita a l' "Sports Centre" acompanyats dels dos professors i on practicarem diversos esports, natació inclosa.
- Concert de música rock: a càrrec d'un grup de l'Europa de l'Est, en un cèntric local de la ciutat. Hi predominaven els estudiants de la Bell School.
- Visita als *broads*: recorregut en barca per la zona d'aiguamolls i canals de la regió. En fer-se de nit, el vaixell esdevenia una discoteca. Força concurrència.
- Nit de teatre: vam assistir a la representació de l'obra d'Ibsen *L'ànec salvatge*, al Maddermarket Theatre. Ens hi acompanyaven Julie i Jan.
- International Farewell o comiat internacional. Va tenir lloc el dia 16, al vespre, a l'escola. Consistia en un sopar seguit d'una vetllada.

*Allotjament i convivència
amb les famílies:*

De bon principi aquest era l'aspecte que consideràvem més arriscat del viatge. Un cop feta l'experiència, hem de valorar-la molt positivament no tan sols perquè obliga a una pràctica de la llengua en un context

real, sinó també perquè resulta enriquidora des del punt de vista humà.

Valoració i conclusions

Amb tot el que hem exposat fins aquí ja queda clar que la nostra valoració del viatge, l'estada i el curs a Norwich només pot ser favorable i altament positiva. Tots els factors es combinaren per fer d'aquest curs una experiència inoblidable en l'aspecte personal, i enormement encoratjadora i motivadora des del punt de vista professional. Durant el viatge de tornada ja vam decidir que Norwich havia de tenir una continuïtat per a nosaltres i començarem a fer projectes. En arribar a Barcelona havíem arribat a dues conclusions concretes:

- Volem mantenir-nos en contacte (telèfon, correspondència, trobades...) i intercanviar idees, materials, llibres..., tot allò que ens pugui ajudar en les nostres classes d'idioma.
- Partint de la idea del centre d'autoaprenentatge pretenem recollir o elaborar materials que ens permetin organitzar a les nostres aules el racó de l'anglès.

Per acabar volem expressar als responsables dels cursos del Pla de formació de llengües estrangeres el nostre reconeixement pel seu encert en haver sabut escollir un centre, un lloc i un professorat extraordinaris.

Ah! I pensem tornar a Norwich així que ens deixin repetir l'experiència.



PERSPECTIVA ESCOLAR

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80 • 08008 Barcelona
RSBBS 415 67 79

Butlleta de subscripció

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Adreça

Codipost	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números) per a l'any 1993

Import: 5.200,- ptes. Preu exemplar: 625 ptes.- (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cognoms i nom del titular

Banc o Caixa	Domicili agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Entitat	Oficina	Compte
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció.

Firma del titular

(Envieu-nos el full sencer)

La diversitat és un dels temes que més preocupa en els plantejament psicopedagògics de la Reforma. D'una banda, es veu la necessitat del seu tractament, i, de l'altra, es recull l'angoixa de la majoria dels professionals davant les dificultats amb què es troben per adaptar la seva actuació educativa a la diversitat de l'alumnat.

La diversitat

Elisa Damunt i Mir

Mestra

Introducció

En aquests moments tots els professionals de l'ensenyament utilitzem paraules i conceptes nous que s'han introduït d'un temps ençà en el vocabulari propi dels docents arran de la Reforma educativa que s'ha implantat de manera formal el curs 1992/93 al Cicle Inicial.

Parlem de:

- Classes de continguts — procedimentals, conceptuals, actitudinals.
- Classes d'objectius — generals, terminals, didàctics, referencials.
- Tipus d'avaluació — inicial, formativa, sumativa.
- Ensenyament globalitzat.
- Constructivisme.
- Diversitat i altres.

M'atreveria a afirmar que uns conceptes més que altres dels anomenats anteriorment

64 **Aplicant la Reforma**

han provocat debat i reflexió i que després de tota l'anàlisi s'ha arribat a la conclusió que el que es proposa en la reforma no es fa perquè els professionals es trenquin el cap aprenent el significat de tot un seguit de mots nous, sinó perquè realment es creu que amb la implantació d'aquesta reforma, amb tot el que implica, es millorarà la qualitat de l'ensenyament.

Possiblement sigui el terme "diversitat" un dels temes que es presta a més discussió, ja que per una banda es veu la necessitat del seu tractament i per l'altra es recull l'angoixa de la majoria dels professionals davant les dificultats amb què es troben per adaptar la seva actuació educativa a la diversitat de l'alumnat.

Cal dir, però, que el reconeixement de l'existència d'aquesta diversitat no ha sorgit per motius de la Reforma del Sistema Educatiu, sinó que és un tema latent des de molt de temps enrera, com ho demostren les múltiples experiències que s'han dut a terme en diferents centres per pal·liar les dificultats que implica justament la *no*-atenció d'aquesta diversitat dins les aules.

Malgrat que el seu tractament és difícil, el que no podem dir és que és impossible. El que sí és cert és que quan et plantejes l'atenció a la diversitat per primera vegada ho vius com un problema a resoldre, però quan veus clars els plantejaments i aconseguixes la seva atenció amb un alt grau de rigorositat, puc dir, segons el meu cas, que fins i tot resulta apassionant.

També és cert que a mesura que hi tre-

balles augmenten les expectatives en el seu tractament i alhora sorgeixen més dubtes que obliguen a una revisió contínua i a una modificació de plantejaments.

Abans de continuar, cal aclarir el terme "diversitat". Per a alguns aquest mot únicament expressa el fet d'atendre els nens i nenes amb necessitats educatives especials; i no és això. El terme diversitat té un abast gran i ampli: expressa el fet que tot grup està format per persones amb capacitats, interessos i ritmes de treball diferents, fet constatable partint de la premissa que tots els éssers humans som bàsicament iguals, però alhora som també únics i diferents de la resta. Atendre aquestes variables és realment atendre la diversitat.

Cal fer notar que atendre aquesta diversitat és just el contrari del que es feia majoritàriament fins ara, ja que sovint eren els alumnes els que havien d'adaptar-se als programes, ritmes i maneres de fer de cada un dels mestres o professors.

Admetre aquesta diversitat de l'alumnat ha portat, entre altres, a aquests *plantejaments psicopedagògics*:

- Uns defensen que l'origen de les diferències individuals són genètiques i immutables i en conseqüència ni l'entorn ni l'educació pot modificar les característiques de les persones. (Concepció estàtica.)
- Altres pensen que l'entorn és el responsable únic de la manera de ser de les persones. (Concepció ambientalista.)

El terme diversitat expressa el fet que tot grup està format per persones amb capacitats, interessos i ritmes de treball diferents.

- Per últim, n'hi ha d'altres que pensen que l'alumne mitjançant l'activitat física i mental sobre l'entorn es desenvolupa i aprèn, és a dir, tot ésser humà es desenvolupa en la interacció entre el medi i la seva pròpia activitat. (Concepció interaccionista.)

Si fem una anàlisi profunda, podem adonar-nos que en el decurs del temps l'atenció a la diversitat s'ha fet des de diferents plantejaments tots ells encara presents en els sistemes educatius actuals:

a) L'alumne ha d'arribar fins allà on li permetin les seves possibilitats.

En aquest cas el sistema educatiu té uns objectius fixos i uns mètodes d'ensenyament comuns per a tothom. En conseqüència uns alumnes s'hi adapten, altres en queden exclosos per manca d'aptituds.

S'identifiquen els alumnes que possiblement quedaran exclosos i es decideix no malgastar esforços. Per aquest motiu no es desenvolupen programes alternatius. Per tant, és un mètode molt selectiu.

b) Té com a punt de partida una sèrie de coneixement que tot membre ha d'assolir.

Els alumnes continuen dins del sistema educatiu fins que aconseguixen assolir aquest coneixement.

Aquest tractament temporal respon al supòsit que uns alumnes aprenen més ràpidament que altres i es considera que les diferències individuals poden ser modifi-

cades en funció de l'entorn d'aprenentatge.

Aquest mètode està basat en la temporalització i sovint resulta difícil arribar fins a les últimes conseqüències, ja que determinats alumnes podrien romandre en el sistema educatiu indefinidament. Planteja com a solució la repetició de cursos.

c) Ofereix un tractament educatiu que compensi els dèficits basats en la dificultat per als aprenentatges a causa de l'entorn social o cultural mitjançant ajuts externs (classes de recuperació, aules especials...).

d) Considera que les diferències individuals que hi ha entre els alumnes impedeixen que tots puguin assolir els mateixos objectius i que puguin fer els mateixos aprenentatges. Proposa que el sistema educatiu disposi de diversos objectius que els alumnes segueixen segons les seves aptituds.

Aquest és el sistema educatiu en què segons els resultats obtinguts per l'alumne durant l'escolaritat, aquest elegeix o és obligat a seguir branques diferenciades.

e) Defensa que qualsevol proposta educativa s'ha de plantejar en funció de l'individu a qui va dirigida. Utilitza metodologies i estratègies d'ensenyament alternatives i diferenciades segons les característiques individuals dels alumnes.

Aquest mètode s'anomena adaptatiu i considera vàlids els mateixos objectius per a tothom i entén que cal diversificar els mètodes d'ensenyament. L'objectiu seria

66 Aplicant la Reforma

aconseguir el màxim grau d'ajustament entre les característiques diferencials dels alumnes i la naturalesa de les activitats d'aprenentatge.

Possiblement, mestres amb un elevat grau d'experiència han estat immersos en gairebé tots els plantejaments exposats anteriorment i en aquests moments tenen molt clar les condicions que serien necessàries per poder atendre tots els alumnes segons les seves característiques i capacitats.

Cal fer notar també que molts mestres, amb la finalitat d'ajudar els nois i les noies a esdevenir persones amb una formació integral, no han estalviat esforços per dur a terme estudis i experimentacions que permetessin tirar endavant tots i cadascun dels alumnes segons les seves capacitats, i dic les seves capacitats perquè sovint es tenen en compte els alumnes amb unes determinades dificultats i es deixen de banda els alumnes que manifesten capacitats més altes que la mitjana de la classe.

Gairebé segur que haurà estat gratificant per a molts descobrir que arran de la Reforma educativa s'han posat de manifest les teories que defensen psicòlegs, pedagogs, etc. i que aquestes teories coincideixen amb els plantejaments pràctics de moltes experimentacions que es duïen a terme a les aules.

Els mestres, trepitjant dia a dia les aules i cercant constantment solucions als problemes que sorgeixen, han aplicat i portat a la pràctica els plantejaments teòrics cons-

tructivistes, les idees de Vigotsky... sense ser-ne conscients i freqüentment de manera intuïtiva perquè la majoria té molt clar que, entre altres, les *causes del fracàs escolar* són:

- Manca de motivació i d'interès pels estudis.
- Desequilibri entre currículum impartit i els coneixements previs dels alumnes.
- Tractament i exigència igual per a tots i al mateix temps, la qual cosa ha provocat que es deixessin alumnes amb grans llacunes de coneixements. Aquest fet té com a conseqüència el trencament del procés globalitzador.

Trets a considerar

La diversitat ha de ser ben tractada, ja que en cas contrari pot ser pitjor el remei que la malaltia, i per aconseguir-ho possiblement fóra bo que els professionals valloressim la necessitat de:

1) Mantenir una actitud oberta i dinàmica que permeti ajustar la seva actuació amb allò que són capaços de fer i aprendre els alumnes tot entenen l'avaluació com a eina de mesura que ens permet saber no només el que els alumnes han après, sinó també el que el mestre els ha ensenyat. Entendre l'avaluació així permetrà analitzar els motius i trobar explicació als errors que hagi comès l'alumne avaluat alhora que cercarà recursos i estratègies per subsanar les deficiències detectades.

*Mantenir una actitud oberta i dinàmica que permeti
ajustar la seva actuació amb allò que són capaços de fer i aprendre
els alumnes.*

67

2) Encoratjar els alumnes. Seria bo eliminar exclamacions com:

Noi, no ho entenc; sempre t'equivoques!

Ho fas tot malament!

No te'n sortiràs!

D'aquesta manera serà impossible treure tal titulació...

Recordem que res no és més frustrant que sentir-se inútil una vegada, una altra i una altra, davant d'una situació, sobretot si qui hauria d'ajudar-te, a més a més, t'ho fa notar, ni res dóna tanta seguretat com aconseguir sortir-se airós en la major part de les situacions problemàtiques. Evidentment, i com en tot, sempre poden haver-hi excepcions.

3) Gaudir de:

- * Estima per la nostra professió.
- * Domini de la matèria que s'ha d'ensenyar.
- * Seguretat en els plantejaments educatius provinents de grans dosis de reflexió.

4) Ser un bon dinamització de la classe.

5) Tenir dotes organitzatives.

6) I sobretot tenir una gran dosi d'il·lusió, que a la fi es traduirà en satisfacció per la feina ben feta.

Ho hauríem de tenir present

No és millor mestre aquell que suspèn molt perquè és molt exigent, sinó aquell que utilitza més recursos i aplica més

estratègies per aconseguir millors resultats, sense que això impliqui baixar el nivell dels alumnes més avantatjats.

(De cap manera l'atenció a la diversitat és sinònim d'abaixar nivells, sinó tot el contrari.)

Recordem que ser bon mestre dels alumnes amb facilitat pels aprenentatges no té gaire mèrit.

Valorant la importància de les activitats en el procés d'ensenyament-aprenentatge cal entendre que tot professional de l'ensenyament no és una persona que selecciona activitats, sinó que té criteri a l'hora de seleccionar-la i sap exactament perquè ho fa.

A tots els professionals, els de primària i els de secundària obligatòria, potser ens cal:

1) Un canvi en els esquemes que tenim forjats des d'anys enrera del que és realment l'ensenyament.

2) Fer l'esforç d'apropar-nos a la realitat d'avui i admetre que continguts que fins ara es valoraven molt han quedat desfasats i per contra n'hi ha d'altres que abans no s'apreciaven, no s'admetien o ni tan sols se'n parlava i que ara o d'aquí a poc seran indispensables, ja que estem immersos en una societat canviant.

Si som conscients que els grups estan formats per persones amb capacitats, interessos i ritmes d'aprenentatge diferents,

68 **Aplicant la Reforma**

que cal adequar el currículum a aquesta diversitat i planificar activitats i estratègies per aconseguir els objectius plantejats, també cal tenir present que es fa indispensable una avaluació que doni prioritat a la detecció d'errors, les seves causes i posterior reconeixement abans del resultat final, davant de l'avaluació sumativa o final.

L'atenció a la diversitat ha de permetre bàsicament que els alumnes se sentin competents, la qual cosa afavorirà el procés d'aprenentatge.

Malgrat les dificultats, tots podem fer ajustaments a les nostres realitats. Gràcies a aquests l'angoixa que sovint patim de mica en mica desapareixerà i es convertirà en satisfacció i tranquil·litat personal pel fet d'haver pres les mesures que hem cregut necessàries per aconseguir que tot alumne pugui reconstruir el màxim de continguts culturals que siguin possible.



Barcelona

AULA OBERTA

Barcelona Aula Oberta és un programa de visites escolars, l'objectiu del qual és convertir Barcelona en una *gran aula* on adquirir coneixements i viure experiències que reforcen la tasca educativa del centre escolar.

Barcelona Aula Oberta constitueix, doncs, un recurs didàctic pels centres d'ensenyament secundari.

El programa consisteix en una estada de 2 a 5 dies a Barcelona, i les visites s'engloben dins de diferents itineraris monogràfics o bé d'un sol itinerari genèric de coneixement de la ciutat.

ITINERARIS MONOGRÀFICS

(1 dia i mig)

- | | |
|--|---|
| 1 El creixement de Barcelona | 7 Barcelona i el medi ambient |
| 2 La Barcelona del romànic i el gòtic | 8 Les institucions polítiques a Barcelona |
| 3 El Modernisme a Barcelona | 9 La Barcelona del comerç i les finances |
| 4 Barcelona ciutat olímpica | 10 Els mitjans de comunicació a Barcelona |
| 5 Els serveis públics a Barcelona | 11 Art contemporani, disseny i urbanisme a Barcelona |
| 6 Barcelona i la ciència | 12 Les arts escèniques a Barcelona |

ITINERARI GLOBAL

(4 dies i mig)

Informació i inscripcions: Tel. 318 92 62, Fax. 317 40 00

BARCELONA
Patronat de Turisme

Ajuntament  de Barcelona

La determinació del caràcter educatiu de l'etapa 0-6, anomenada a la LOGSE Educació Infantil, va ser celebrada amb alegria per les educadores d'aquestes edats. Però, el fet que els dos cicles en què s'estructura l'etapa quedin tan clarament separats i les concrecions del Decret de Mínims provoquen un greu malestar entre aquestes professionals.

Sobre la nounada educació infantil

Roser Ros i Vilanova

L'arribada de la Democràcia al nostre país va fer deixondir la societat del son cinquantenari que pesava damunt d'ella i, com si de la bella adormida es tractés (si bé ens faltava encara una bona cinquantena d'anys per emular el seu son centenari), ella, la Democràcia, ben plantada i emprenedora com és, la va voler sotraguejar en el més pregon del seu ésser, inoculant en els seus principis educatius l'esperit de la reforma. Fou així com, Societat i Democràcia es varen convertir en pares d'un gentil plançó, de nom Sistema Educatiu, el qual, segons que no es cansaven de dir els seus mateixos progenitors, no tenia res a veure amb un seu avantpassat a qui tot just acabaven d'enterrar; en efecte, a la llum de les noves tendències (practicades sobretot en el si de certes famílies europees, amb les quals ambdós pares deien estar-hi emparentats), al nounat se li havia modificat la durada, així com l'orientació i la finalitat de les etapes escolars.



De la festa del seu naixement

I, com que des que el món és món, l'arribada d'un nou-nat és motiu de celebració festiva, els novells pares, no volent ser menys que ningú, es varen veure abocats amb un frenesí salvatge a organitzar l'esperada festa i, el que és més important, a cursar les invitacions per a tots aquells i aquelles que havien de ser convidats a tan magne esdeveniment.

Tot això va provocar un fregadís de vestits de seda en el fins llavors tranquil, i un poc avorrit, país de les fades padrines. Per què, a qui, sinó elles, s'havia d'invitar? Per què, qui, sinó a elles, s'hauria hagut d'encomanar la tasca d'apadrinar el tot just arribat plançó? Per mà de qui, sinó d'elles, es podia esperar que fossin concedides al petit minyó les més preuades qualitats i les més selectes voluntats?

Conten que, d'entre tots els dons que van ser atorgats al Sistema Educatiu, un dels més sonats fou aquell que definia per primera vegada i de manera clara i contundent el caràcter educatiu de l'etapa 0-6.

Del do atorgat per la primera fada padrina

L'arribada de la primera fada padrina, que es veu que tenia una flaca en això de l'educació dels infants fins als sis anys, fou acompanyada d'un primer do:

- L'Educació Infantil abraçaria des dels primers mesos de vida de l'infant fins

que aquest hagués aconseguit els seus sis primers anys.

- L'Educació Infantil s'estructuraria en dos cicles de tres anys cadascun (el primer dels 0 als 3 anys, el segon dels 3 als 6 anys) i que ambdós tindrien caràcter eminentment voluntari.
- L'Educació Infantil tindria per objectiu primordial estimular en els infants el desenvolupament de totes les seves capacitats, tant físiques com afectives, intel·lectuals i socials.
- L'Educació Infantil no hauria d'oblidar que l'infant és abans que res allò que l'ha ajudat a ser la seva família, entenent per aquesta tota la variada complexitat existent avui en dia a la nostra realitat. I que, fos quin fos aquesta, hauríem de partir del fet que no hi ha un patró únic per a les unitats familiars.
- No fóra propi de l'Educació Infantil oblidar com és d'important que els infants que s'endinsen en aquest cicle educatiu, però també les seves famílies, puguin recuperar el protagonisme en aquest seu procés educatiu, durant el qual els professionals hauríem de procurar implicar-los de tal manera que hi possessin el bo i millor de la seva persona, per tal d'assegurar que la tasca educativa fos un èxit per a tothom.

Nota núm. 1: Aquest primer do és conegut arreu pel nom de Projecte per a un Debat Educatiu.

Del do atorgat per la segona fada padrina

La segona fada, de mentalitat ben allunyada de l'esperit reformador i progressivitat de l'anterior fada, per tot do es dedicà a definir aquesta nova i flamant primera etapa educativa de l'infant. Aquests dos cicles educatius que havien estat establerts per la seva antecessora, digué aquesta fada, no tindrien, a l'hora de la veritat, massa cosa a veure; en efecte, amb un parlar que deixava poc lloc a dubtes, la fada donà a entendre que ambdós cicles quedarien clarament i contundentment configurats en dos per les següents raons:

- perquè diferents dides/administracions es farien càrrec del seu alletament;
- perquè cadascun d'aquests dos cicles tindria un creixement divers, ja que diversa seria l'època en què començarien a caminar (cosa que implicaria l'existència de calendaris propis a l'hora de la seva implantació);
- perquè es continuaria permetent que existís diferent formació, diferents sous i diferents jornades laborals dels professionals dels dos cicles educatius.

Nota núm. 2: Aquest segon do és conegut arreu pel nom de LOGSE.

I així, la segona fada, aprofitant que tenia la paraula, es va entretenir a parlar de quines dides vetllarien per cadascun dels dos cicles. I, pel que nosaltres en sabem,

aquest és el resultat de la seva tasca: correspondrien a l'escola bressol:

Les dides municipals. Aquest col·lectiu està format per una mena de bones dones, totes elles posseïdores d'un esperit genuïnament democràtic, les quals s'iniciaren a la vida fa cosa de 15 anys, i, imbuïdes com estaven d'una gran bona fe, van accedir a substituir una altra mena de dides, anomenades cooperatives, a les quals, després de molts anys d'exercici, se'ls havia acabat la paciència i també els quartos. I qui, sinó elles, les dides municipals, els havien de recollir la parròquia per continuar alletant-la i peixant-la com cal? Això sí, la parròquia que varen heretar era d'indole ben diversa: n'hi hagué, n'hi ha, de fet, que depenen d'elles al 100%, n'hi ha que només han de rebre d'elles una simple tutela, d'altres que tot el que esperen d'elles és rebre subvencions, etc...

Les dides autonòmiques. Conegudes arreu pel seu esperit democràtic, s'iniciaren també en aquestes tasques fa uns quinze anys (si fa no fa, des de l'adveniment de la democràcia) i, a diferència de les altres dides anomenades municipals, els correspongué d'heretar la mena de parròquia que abans era alimentada per l'ICAS. Cal dir que la clientela els arribà en força mal estat i s'hagué de fer un esforç molt gran per tal de poder fer-li una acollida en unes condicions dignes de l'esperit democràtic que les va veure néixer (a les dides, és clar).

Tractament a part es donà a les *dides privades*, les quals, majors d'edat com eren, i havent ja corregut la Seca, la Meca i la

*L'Educació Infantil no hauria d'oblidar
que l'infant és abans que res allò que l'ha ajudat
a ser la seva família.*

73

Vall d'Andorra, sabien millor que ningú a quines portes havien d'anar a trucar per aconseguir d'al·letar la seva parròquia, en cas que no en tinguessin prou amb els seus propis mitjans.

En canvi, al parvulari, li foren adjudicades només les dides autonòmiques, en el benentès que aquestes repartirien els seus favors entre diverses menes de parròquia: la pública, la subvencionada, la "de conveni"; aquest cop, també es donà tractament a part a les dides privades.

És clar que el fet que hi hagi diversitat de dides no és pas gens greu en si mateix; la gravetat de l'assumpte rau en el fet que no totes les dides tenen per objectiu primordial l'enfocament educatiu del servei a qui han d'alimentar, ans les mena, de vegades, una intencionalitat assistencial que, ens sembla (així ens ho ha ensenyat una certa manera de fer, i així ho va anar escampant la fada que més encertadament ens va fer arribar l'esperit de la reforma), ens sembla, dèiem, totalment insuficient. I una altra qüestió força greu i paradoxal és que no totes les dides disposen del mateix grau de riquesa per procurar l'aliment necessari a la parròquia. D'entre elles n'hi ha que són veritables dides seques.

Pel que fa a quan serà que cadascun d'aquests dos cicles educatius farà els seus primers passos, hem de fer constar el nostre gran disgust, com també el nostre total desacord, per la manera com fou previst de posar en marxa aquesta part tan important d'un Sistema Educatiu, i sobretot quan l'afectat n'és el seu pilar: l'Educació Infan-

til. Com podia ser que per a la posada en marxa del primer cicle es preveïés un termini de deu anys, mentre que el segon cicle ho ha estat, sisplau per força i així de cop, a partir del curs 1992-1993?

I, com hem dit abans, és a la segona fada a qui devem l'honor de la diferència entre els professionals que s'han d'ocupar de tota aquesta parròquia. Perquè una cosa és clara, les dides, ja siguin municipals o bé autonòmiques o bé privades disposen d'un regiment de professionals perfectament capacitats per tractar la parròquia (i cal dir que, a cops, el seu coneixement ha demostrat ser superior al de qualsevol de les dides anomenades més amunt...); també les dides, ja siguin municipals o bé autonòmiques o bé privades disposen de mecanismes per oferir a aquesta caterva de bons professionals modes formatius per mantenir al dia la seva capacitat a través de cursets, plans de formació inicial o permanent, escoles d'estiu, etc... Quina necessitat tenia aquesta segona fada de sembrar la desavinença i el més profund desacord en molts i molts temes entre els professionals de l'escola bressol i el parvulari, eh?

Del do atorgat per la tercera fada padrina

Però per un trist i desgraciat atzar, hom s'oblidà de convidar una fada, la tercera segons l'ordre d'aparició, la qual, despitada i plena d'odi per aquest desaire envers la seva persona, va comparèixer a les acaballes de la festa amb la intenció d'abocar damunt el seu protagonista el do més negatiu, més

74 Educació infantil

desastrós i més poc recomanable que en la terra hi ha; aquest fou rebut entre els presents com una maledicció més que no pas com un do: era el Decret de Mínims. Aquesta era, en síntesi, la maledicció en qüestió:

Que pel que fa als edificis que haurien d'aixoplugar la parròquia, amb uns quants metres quadrats per parroquià o parroquianna, la maledicció va preveure que, fet i debatut, que amb ben poquets n'hi haura més que suficient, que no calia exagerar...

Que pel que fa a les condicions de salubritat dels anomentats edificis, es posaria un llistó...no massa alt ni tampoc massa baix, però a una alçada que qualsevol de les dides que mantenien parròquia el poguessin superar, que tampoc no es tractava de fer la traveta a ningú, per l'amor de Déu! Que el negoci és el negoci i vostè ja m'entén quan dic això...

Que respecte al nombre de parroquians que cada professional podria tenir sota la seva ala protectora, si bé es va fixar en la quantitat adequada, això no va impedir que hi hagués una diferència força vistosa, sobretot pel que fa al grup de tres anys: si aquest és inquilí de l'escola bressol, el nombre d'infants serà menor que si és inquilí del parvulari. N'hi ha per llogar-hi cadires! O, potser per tirar el barret al foc?

Totes aquestes concrecions varen agradar sobre manera a algunes de les dides de mena privades, les quals, majors d'edat ja i gats vells en l'ofici com eren, varen poder veure amb gran complaença per part seva com, de fet, allò que el nou Sistema Educatiu

no tenia res a veure amb un seu avantpassat (tot i que se n'havia modificat la durada, així com l'orientació i la finalitat de les seves etapes) eren pures falòrnies.

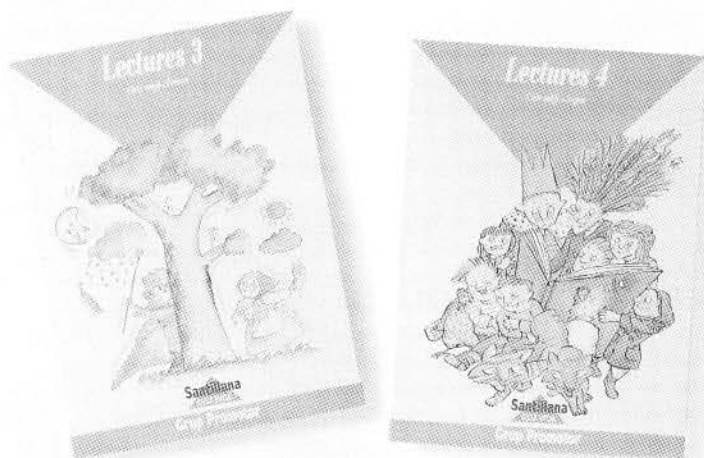
Epíleg (davant la impossibilitat d'arribar a cap conclusió)

I ara, que ningú no em vingui amb allò que això que us acabo d'explicar són històries de la vora del foc, pel sol fet que hi hagi fades entremig, eh? Que si alguna cosa té això que acabeu de llegir és que més aviat és una veritat com un temple, això sí, ple de ciris trencats. Perquè, i per posar-ne tan sols un per exemple, tot aquest bé de Déu de professionals, no saben com combatre el malestar que els produeix el fet de no poder-se treure del cap que els dons de les dues darreres fades hagin prevalgut més que el de la primera, el qual, dit sigui de passada, va ser molt ben rebut entre bona part d'ells, ja que semblava que, en dictar-lo, la bona fada no havia fet altra cosa que tenir l'orella ben parada i els ulls ben oberts i, amb aquest regal, retre just homenatge a allò que fou dit i fet fa ja molt temps per molts i moltes que havien fet de l'ofici de mestre la seva obligació i la seva devoció.

I abans de plegar, a tots aquells que participen del pensament que qui ha de trobar el desllorigador de tot aquest pastitxo han de ser els pares de la criatura, voldria dir-los que no van pas massa errats, ja que essent com són els seus progenitors la Societat i la Democràcia, ja em direu qui és el maco que no se sent un poc, poquetó pare, o una mica, micarrona mare d'aquest nouat Sistema Educatiu.

Lectures

Grup Promotor/Santillana



És millor

Perquè Grup Promotor/Santillana ofereix lectures variades
i plenes d'interès. Amb les millors il·lustracions.
Lectures per passar-ho bé llegint i per treballar la comprensió.

Per això Grup Promotor/Santillana, també en lectures. És millor.

Santillana
Grup Promotor

El teu millor currículum

*L'article és una aportació més a la polèmica suscitada pels videojocs. L'autor dona elements psicològics, sociològics i mèdics per analitzar el tema i destaca que el problema no es tant el vídeojoc en ell mateix, sinó la vida social, afectiva i familiar dels nois i noies com a entorn en el qual haurien d'omplir els seus dies d'una manera més constructiva i racional.**

Videojocs i salut mental

Miquel Ferrando

Metge

Introducció

Es preveu que, de cara a la propera campanya de Nadal i Reis, els vídeojocs (VJ) seran el regal capdavanter. Molts nens i nenes ja tenen la seva consola i molts més esperen rebre-la al més aviat possible. Es tracta, doncs, d'un mercat en expansió.

Com a resultat d'aquesta meteòrica irrupció s'han començat a sentir les primeres opinions crítiques. Els inconvenients són diversos. Entre els més importants: distreuen d'estudis, així com d'altres activitats: l'esport, sortides amb els amics, i creen en alguns casos una veritable addicció. També s'ha dit que són masculistes i que, la majoria, fomenten la violència.

Abans d'analitzar aquestes crítiques una per una, caldria fer una reflexió prèvia. Sovint aquests tipus de formulacions generals són poc fonamentades i es basen

* Vegeu Luisa Fernández i Imma Marín, *Els videojocs enganxen*, "Perspectiva Escolar", núm. 169 (nov. 1993), p. 57-63.

en temors difosos i ignorats per inconsients, però racionalitzats i reforçats, en canvi, pel tracte sensacionalista que els mitjans de comunicació social acostumen a donar a aquestes informacions.

Absorbents fins a l'addicció

La més freqüent de les queixes que formulen els pares procedeix de la creença que la mainada podria ocupar el temps en altres activitats més profitoses que no els VJ. Sembla com si la concentració que exigeix seguir les imatges de la pantalla els hagués de fer falta per estudiar i millorar el rendiment escolar. També tenen la impressió que els enterboleix la ment i no saben si a partir d'aquí els efectes poden ser irreversibles.

Pel que fa a la possibilitat d'addicció, encara que s'hi arriba (com a tota altra addicció) mitjançant el principi del plaer, depèn d'un conjunt de circumstàncies personals el fet que un s'hi pugui enganxar. Quan un noi o noia es passa sis o set hores amb aquests jocs, segurament ens trobem davant d'un cas en el qual hom pot lamentar la falta, en aquell nucli familiar, d'alguna persona capaç de limitar una activitat que s'està fent obsessiva. En un cas així tindrem motius per pensar que mal hauran d'anar aquestes i altres coses en una casa on un infant té tan poc estructurat el seu temps.

Els VJ són neutres. El l'aspecte decisiu en la instauració de qualsevol conducta addictiva és l'estructura personal de cadascú. Depèn de com l'ha motllurat l'educació i, sobretot, de l'escala de valors

que l'infant aprecia al seu voltant. Si els pares no estan enganxats a cap cosa, tenen cura del fill i li dediquen part del seu temps, ens pot despreocupar la possibilitat que l'infant absolutitzi la seva afició als VJ.

Reforcen el masclisme?

Als VJ se'ls retreu que els seus continguts siguin masclistes, perquè, en els catàlegs de les cases que els comercialitzen, n'hi ha pocs que es puguin considerar destinats exclusivament a les nenes, i també pel paper d'ornament que en la trama argumental tenen les figures femenines.

Pel que sembla, la majoria dels posseïdors de vídeo-consoles són nois. En aquest sentit només podem dir que en tot cas els VJ reflecteixen la situació global de la dona en la nostra societat. No podem acusar-los senzillament d'augmentar la discriminació del sexe femení, encara que fora desitjable una sensibilitat més alta de les multinacionals del sector envers aquesta qüestió.

Fomenten la violència?

Pel que fa al contingut, als VJ també se'ls retreu que fomenten l'esperit competitiu i exacerben l'agressivitat, fins i tot, la violència.

Alguns pares s'oposen de fet que els seus fills juguin amb jocs que a la pantalla representin escenes violentes. Pensen que escenificar la violència és fomentar-la. Ens fa pensar en els pares que, anys enrera, descartaven les joguines bèl·liques perquè abominaven la violència. Vol dir que fa

78 Noves tecnologies

molts anys que la gent s'espanta si els nens juguen a guerres. A aquestes persones els podem dir que si tots els nens que hem jugat amb pistoles haguéssim arribat a assassins, la demografia a hores d'ara no representaria cap problema. El mateix podem dir dels xicots d'ara que juguen a deixar fora de joc extraterrestres o d'altres éssers monstruosos.

Cal remarcar que no tots els jocs representen situacions de violència, perquè hi ha jocs força divertits que no són gens violents, però es dona el cas que alguns, d'argument violent, estan entre els més rendibles. Les multinacionals del sector s'ho han estudiat molt bé perquè la rendibilitat, ara per ara, és un criteri intocable.

Tot i així hi ha dues raons que s'haurien de tenir en compte en analitzar la violència de les imatges d'un joc de vídeo.

La primera és que en un VJ l'escenificació de violència és molt més inòcua que en la resta dels àudio-visuals. La mateixa disposició en què hom rep el missatge, una actitud d'estar fent alguna cosa a tenor del que està succeint en la pantalla, configura una situació sempre més modulable que l'embaocament televisiu. L'atenció a què obliguen els VJ, per més energies que facin consumir, evita de romandre receptiu als continguts mentals inconscients.

En segon lloc, perquè aquells jocs que els crítics han considerat especialment violents són els que més reïxen a expressar i a resoldre conflictes interns. La violència dels VJ ofereix l'oportunitat d'exterioritzar

l'escreix de sentiments agressius, alhora que permet als nois sentir-se més segurs. Els nostres fills foragiten angoixes i temors de ser destruïts abatent naus espacials o matant adversaris gegantins. Una cosa semblant al que fèiem nosaltres quan, de petits, una pistola de juguina ens donava una sensació de protecció. Una protecció simbòlica, si voleu, però totes les defenses psicològiques ho són.

La separació maniqueïsta entre bo i dolent, èxit o fracàs, implícita en la temàtica d'alguns jocs, pot ajudar a posar en ordre la caòtica cosmovisió de l'infant, sempre i quan l'ambient en el qual s'està formant sigui apropiat. Podem dir que, per al noi que viu en un ambient mentalment saludable, els VJ, encara que no substitueixin la narrativa, poden fer, com els relats literaris, un important paper en el seu desenvolupament afectiu.

Psicològicament, podríem dir que una por excessiva, no raonada, pot ser fruit d'una repressió dels propis sentiments agressius. És allò de tancar-los a la cambra fosca per no veure'ls. Cal acceptar que són sentiments comuns a tots els éssers humans i, a partir d'aquí, donar-los la sortida més adaptada possible.

Aplegant una sèrie de dades sociològiques arribem a pensar que quan un noi o una noia pot dedicar quatre o més hores diàries a un àudio-visual, el contingut que aquest pugui tenir és absolutament indiferent pel que fa a l'adopció de futures conductes violentes o delictives. El que de debò hauríem de qüestionar és quina vida

social, afectiva i familiar és la que li impedeix omplir els seus dies d'una manera més constructiva i racional i l'aboca a passar tantes hores amb aquests jocs.

No oblidem que els joves que han caigut en la marginació i la delinqüència tenen l'antecedent comú d'una infantesa de "deixats estar", sense cap mena d'organització del temps. Temps que han omplert indiscriminadament de programes de tota mena, sense que l'ambient familiar els hagi servit de model o referència per elaborar uns impulsos que, en l'espècie humana, són connaturals i exigeixen una educació per tal que socialment resultin adequats.

Són causa d'epilèpsia?

El que més, però, ha alarmat la població ha estat la difusió de notícies segons les quals els VJ poden ser causa d'epilèpsia. Fan referència a casos (molt poc freqüents) de nens que mentre estaven jugant amb un VJ han tingut, per primera vegada, una crisi epilèptica.

Les dues companyies que dominen el sector ja han encarregat uns estudis per tal de veure què poden tenir de certes aquestes acusacions. Els pares assisteixen entre preocupats i confusos a un debat entre els alarmistes que tracten d'advertir-los dels perills de les "maquinetes" i els fabricants de VJ. Temen que no es faci cap llum entre el distorsionant catastrofisme dels uns i els interessos econòmics dels altres. Saben que cap de les dues parts està en condicions de ser massa objectiva i que, si bé tots argumentaran amb dades científiques i amb una

metodologia irreprotxable, cadascú interpretarà els resultats a la seva conveniència.

Si analitzem aquests casos, es tractaria, dins l'ampli espectre de les crisis epilèptiques, d'una modalitat anomenada reflexa pel fet de tractar-se d'uns atacs susceptibles de desencadenar-se d'una manera reiterativa davant un determinat estímul. Aquests estímuls poden ser molt variats. Entre ells: un soroll, una música, el fet de riure o qualsevol altra emoció. En els casos que ara ens ocupen el desencadenant de la crisi seria l'estímul lluminós procedent de la pantalla del monitor.

Caldria subratllar que una sola crisi epilèptica pot ser una contingència que no es tornarà a repetir, de manera que una crisi aïllada no ens permet parlar d'epilèpsia. Si més endavant, relacionada o no amb un estímul lluminós, aquell infant torna a tenir alguna crisi similar, podrem pensar que es tractava d'una epilèpsia latent que es va manifestar per primera vegada amb l'estímul lluminós de la pantalleta.

Es tracti del cas que es tracti, a tot nen o nena que tingui un atac de característiques epilèptiques davant el monitor, li hem de prohibir els VJ, de la mateixa manera que li recomanarem d'evitar els canvis sobtats d'intensitat lluminosa, els jocs de llum d'una discoteca o anar a la platja sense ulleres fosques. Aquests serien els únics casos en què la prohibició de VJ no oferiria cap dubte. El que no té cap sentit, com ha propugnat algú, és prohibir-los a tothom per si de cas.



La Biblioteca escolar en vídeo

Jaume Cela

L'Associació de Mestres Rosa Sensat ha iniciat una col·lecció de vídeos amb la intenció d'ajudar a millorar alguns aspectes relacionats amb l'educació. El primer tracta d'un tema molt lligat a la renovació pedagògica: la biblioteca escolar.

El guió és de Teresa Tort, de "L'Amic de Paper", entitat molt coneguda a l'escola pel treball que fa a l'hora de promocionar i d'organitzar la biblioteca escolar. La realització és d'Agustí Corominas.

Hi ha dues qualitats del vídeo que voldria destacar. La primera és la claredat. La imatge i el comentari estan molt ben travats. Després de veure'l no et queda cap dubte de com s'ha d'organitzar una biblioteca escolar. A més a més, no deixa cap aspecte dins del tinter: llibres, revistes, documents, àudio-visuals, serveis de préstec, classificació, recerca...

Però el vídeo va més enllà —i aquesta és la segona qualitat— perquè mostra la biblioteca com un espai viu. Utilitzar-la per promocionar la lectura és un dels reptes que tenim plantejats a les escoles. Organitzar visites d'escriptors, editors, il·lustradors o bé taules rodones, conferències —que poden fer els mateixos lectors i lectores, o sigui els nens i nenes—, muntar exposicions sobre tot allò que està relacionat amb el món del llibre, convertir la biblioteca en el lloc màgic on podem anar a escoltar un conte o una lectura de poemes, etc. són activitats que el vídeo presenta o suggereix.

També remarca la importància d'alguns hàbits: el silenci, l'ordre, la neteja i en les preguntes que formulen els personatges de la cinta podem deduir la importància que té que l'escola ensenyi a llegir de moltes maneres diferents perquè diferents són els textos que tenim al davant i les intencions que guien la nostra lectura. No és el mateix llegir una novel·la que buscar una informació a una enciclopèdia.

La biblioteca que apareix en el vídeo fa goig. Poden estar contents, els de l'escola

Joan Miró. Afortunadament, cada dia hi ha més escoles que potencien, amb imaginació i esforç, aquest espai tan important. En el registre d'aquesta escola hi ha més de 3.900 llibres anotats. Una bona xifra, oi?

Però quan el vídeo s'atura et sorgeix una pregunta: Quan tindrem a les escoles personal preparat per fer tot el treball que el bon funcionament d'una biblioteca exigeix?

I una constatació: Quan comença el vídeo hi ha un nen que diu que no li agraden els llibres i ho expressa amb un gest prou contundent. Al final, el mateix nen està embadalit llegint una història.

L'objectiu principal del vídeo queda ben explicat: col·laborar perquè s'arribi a superar la concepció que assimila la biblioteca a un cementiri de llibres. Cal arribar a entendre que aquest és un dels espais que s'han d'utilitzar més a l'escola si volem formar lectors i lectores.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CAROL, R.; GARCIA, E. *Residus i recursos: el paper: el vidre*. Vic: Eumo, 1993 (Deixalles i reciclatge; 1)

Extracte de l'índex:

Residus i recursos: l'energia a casa: cuinar, fabricar combustible a partir de les deixalles, detergent o sabó?, el plom a l'aigua; El paper: el microscopi i les fibres de paper, la resistència del paper, fusta, energia i aigua, els microbis i el paper; El vidre: bufar i tallar el vidre, purificar la sorra, fabricació del vidre.

CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Àrea de Ciències socials: currículum. Educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993

CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Àrea de música: currículum. Educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993

CATALUNYA. Generalitat. Dep. d'Ensenyament. *Àrea de tecnologia: currículum.*

Educació secundària obligatòria. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1993

El Constructivismo en el aula. César Coll... (et al.) Barcelona: Graó, 1993 (Biblioteca de Aula; 2)

Extracte de l'índex:

Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje; Los conocimientos previos; ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?; Los enfoques didácticos.

La Formation professionnelle continue en Australie, aux Etats-Unis et en Suède. Paris: OCDE, 1993

MORON, J. A.; VÁZQUEZ, A.; VÁZQUEZ, J. *Prevencción de accidentes en la infancia desde el marco educativo*. Sevilla: Kronos, 1993

Extracte de l'índex:

Fundamentación pedagógica de la educación para la salud; La salud en la Reforma; Prevención de los accidentes en la infancia: animales, asfixia por sumersión, electricidad, quemaduras.

PÉREZ, P. M.; MARÍN, R.; VÁZQUEZ, G. *Los Valores de los niños españoles 1992*. Madrid: SM, 1993

Extracte de l'índex:

Ocio y tiempo libre en los niños: actividades; El niño y la familia; La escuela; Los amigos y el grupo de iguales; Valores y estilos sociales.

PUIG, J. M. *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral (Educación secundaria)*. Madrid: Aprendizaje, 1993 (Didácticas CL & E; 1)

Extracte de l'índex:

La Autonomía y el diálogo como criterios para la educación moral; Descripción e indicaciones para el uso del programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.

PUIGDELLÍVOL, I. *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó, 1993 (El Lápiz)

Extracte de l'índex:

El Currículum escolar; Adecuación curricular y programación de aula; Evaluación de necesidades educativas; La estructura de la adecuación curricular individual; La adecuación curricular individual en diferentes ámbitos de acción educativa.

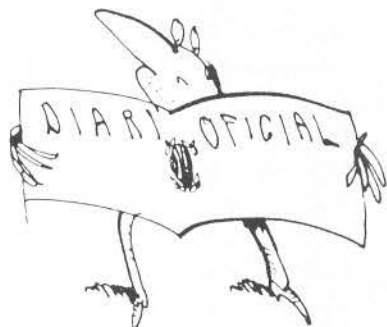
Los Temas transversales: claves de la formación integral. M. Dolors Busquets...(et al.) Madrid: Santillana, 1993

Extracte de l'índex:

La Educación para la salud; El consumo como tema transversal: la educación del consumidor en la escuela, elementos curriculares en la educación del consumidor; Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades.

TUVILLA, J. *Educación en los derechos humanos: propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: CCS, 1993 (Materiales para educadores; 6)

Textos legals



DOG

1-9-1993

Resolució de 24 d'agost de 1993, per la qual es fa pública la llista d'aspirants que han superat el procés selectiu per a la provisió de les places de funcionaris docents del cos de mestres a Catalunya objecte de convocatòria per una Resolució de 5 d'abril de 1993.

Resolució de 24 d'agost de 1993, per la qual es fa pública la llista d'aspirants que han superat el procés selectiu per a la provisió de places de funcionaris docents dels cossos d'ensenyaments secundaris objecte de convocatòria per una

Resolució de 5 d'abril de 1993.

29-9-1993

Resolució de 17 de setembre de 1993, per la qual es convoquen els Jocs esportius escolars de Catalunya per al curs 1993-94.

BOE

30-9-1993

Ajuts.- Resolució de 14 de setembre de 1993, de la Direcció General de Formació Professional Reglada i Promoció Educativa, per la qual es convoquen ajuts per a intercanvis

escolars d'alumnes matriculats en Centres docents espanyols. (Termini 10 de novembre.)

Resolució de 16 de setembre de 1993, de la Direcció General de Formació Professional Reglada i Promoció Educativa, per la qual es convoquen intercanvis i trobades escolars entre alumnes de Centres docents espanyols i alumnes de Centres docents dels Estats membres de la Comunitat Europea. (Termini 15 de novembre.)

Programa Tardor 93

- Cursos generals
- Cursos de postgrau
- Cursos de català
- Cursos d'oposicions
- Xerrades
- Grups de treball
- Tallers
- Assessoraments
- Biblioteca



Ho trobareu en el

Programa Tardor 93.

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80 •
BBSRS 415 67 79 •
08008 Barcelona

Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1992



*"Crec que pertanyem a una espècie
que encara no està a les acaballes"*
Gianni Rodari

Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent

Jaume Cela, Juli Palou
Rosa Sensat - Edicions 62

Aquest llibre és una reflexió en veu alta sobre diversos temes que conflueixen en un punt comú: **l'educació.**

Jaume Cela i Juli Palou són mestres i bons amics des de fa molts anys. Això els ha ajudat a mantenir al llarg de tot un curs escolar una relació epistolar per tractar, d'una manera seriosa i al mateix temps distesa, diferents aspectes relacionats amb la pedagogia.

R 
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Estudis

Rosa Sensat
Edicions 62