



Publicació  
de Rosa Sensat

Octubre 1996

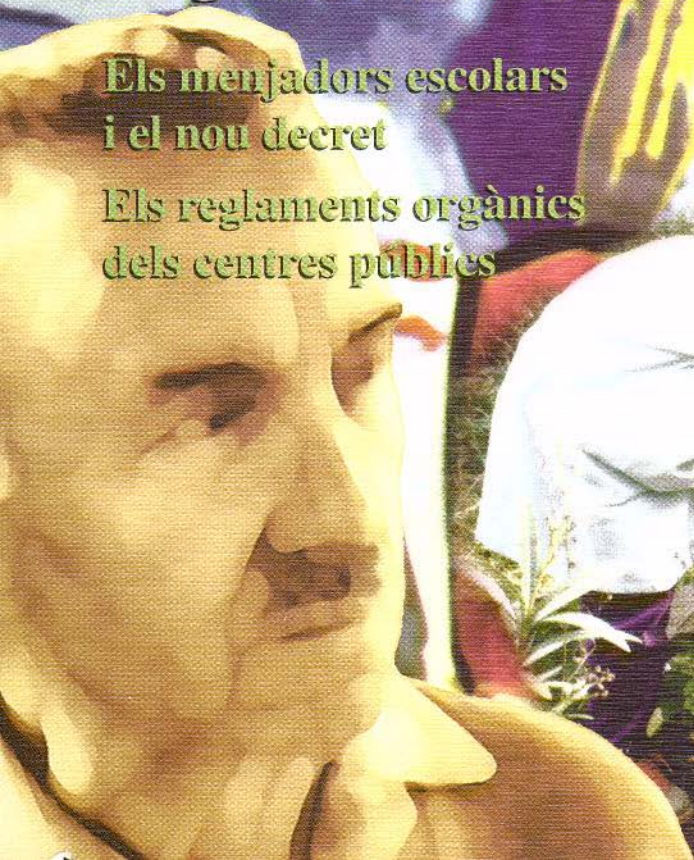
# PERSPECTIVA

## ESCOLAR 208

Aportacions  
i vigència de Freinet

Els menjadors escolars  
i el nou decret

Els reglaments orgànics  
dels centres públics



Octubre 1996

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 0 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, Ton Creus,  
Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,  
Marta Mata, Carme Ortoll,  
Teresa Serra, Jesús Viñas

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz

**Disseny gràfic i coberta:**

Vilaseca/Altarriba

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Coloren, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

6.275 ptes.- P.V.P. 700 ptes.

Jordi Tomàs, vint-i-dos anys director.

**Editorial:**

La figura d'Oriol Martorell. 1

**Monogràfic:**

***Aportacions i vigència de Freinet***

El pensament de Freinet i el seu marc històric.

*Empar Blat Gimeno* 2

Educació moral i valors en la pedagogia

Freinet. *Jaume Trilla Bernet i*

*Josep M. Puig Rovira* 10

El plaer del retorn i de la vigència.

Conversa amb Ferran Zurriaga.

*Enric Vilaplana* 17

Vigència de les propostes educatives  
de Freinet.

*Enric Vilaplana* 26

De la impremta cap a l'ordinador donant  
via lliure a l'expressivitat.

*Mireia Català* 34

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 42

**Escola.**

***Educació especial:***

Com ensenyar. Experiència d'un seminari  
sobre necessitats educatives especials.

*Seminari «Atenció als alumnes amb n.e.e.»*

*de l'ICE de la UAB* 47

***Programació:***

Les tipologies textuales: programació  
i seqüenciació. *Montse Majà Graells*

54

**Escola i societat.**

***Legislació:***

Els menjadors escolars i el nou decret.

*Antoni Pujol i Noguera* 61

Els reglaments orgànics dels centres docents

públics. *Jesús Viñas i Cirera* 66

**Novetats bibliogràfiques.**

Vers una pedagogia de la finitud.

*Jordi Llastarri i Carbonell* 77

Altres novetats. 79

**Textos legals.**

82

## **Jordi Tomàs** **vint-i-dos anys director**

En Jordi Tomàs, el nostre director, ha fet seixanta-cinc anys, edat —diuen les lleis— en la qual hom s'ha de jubilar. Quan ens ho va comunicar, al Consell de Redacció, ningú no ho hagués dit. És en Jordi un d'aquests joves que costa de creure que s'hagi de jubilar; que poc lliga amb ell aquesta paraula!

Què dir en aquestes ratlles? Se'ns fa difícil dedicar-li unes paraules de comiat, perquè voldríem parlar de tantes coses... i alhora ens sembla que tot està dit. Dit en cada una de les converses en els consells de redacció, en la tasca diària, en les trucades per telèfon per precisar un o altre punt d'un monogràfic, en els neguits compartits per fer sortir un article a temps...

Què dir del company de tantes tardes? Potser deixar que la tasca callada dels 207 números apareguts sota la seva direcció parlin per nosaltres i no siguin les nostres paraules el millor elogi.

En Jordi Tomàs ha estat sempre un director poc procliu a imposar unes directrius, uns plantejaments; ha estat un home de diàleg respectuós, acostumat a escoltar, a moderar, a acollir tots els parers.

No sabem si, a través de l'estructura i els continguts de *Perspectiva Escolar*, els lectors poden comprendre quina mena de director ha estat en Jordi Tomàs. Des del Consell de Redacció hem de deixar constància de com ha respectat sempre les nostres aportacions, i hi ha posat la seva capacitat

d'equilibri i de correcció en tots els sentits del mot: correcció d'estil, correcció de continguts, correcció de tracte.

Els membres del Consell de la revista volem donar-li les gràcies per tants anys de treball seriós, meticulós, pacient i alhora inflexible amb les idees de progrés, solidaritat i llibertat humana. En Jordi, a més d'elaborar revistes, ha fet amics i amigues, i com més l'hem conegut, més l'hem apreciat.

Ara que la jubilació ens fa dir-li adéu, volem posar els lectors per testimoni de la voluntat de continuar treballant en aquest profund sentit de la correcció, de respecte i, perquè no, de confiança en la creativitat i de compromís en la millora de l'educació a Catalunya.

*El Consell de Redacció*

## La figura d'Oriol Martorell

Encara deu ser aviat per parlar-ne, però *Perspectiva Escolar* de Rosa Sensat, al costat de la Fundació Artur Martorell, no pot deixar de fer-ho.

Fa dos anys que en vam dedicar un —del 14 d'abril de 1994, Saló de Sant Jordi, al 15 d'abril de 1995, Saló de Cent—, ple de tota mena d'activitats i actes, a la figura del pare, Artur Martorell i Bisbal, amb motiu del centenari del seu naixement. Cent anys, vint-i-set de la mort, donaven prou perspectiva per glossar la figura d'aquell mestre, estudiar-la, fer-la conèixer, i reconèixer, retre-li el gran homenatge, la consideració que se li havia negat, l'homenatge institucional que va poder ser l'Any Artur Martorell, 1994-95, amb el tractament de tots els vessants de la figura: personal, professional, cívica.

Aquell Any significava per alguns, encara bastants, que havíem conegut Artur Martorell, que conservàvem encara a l'oïda la suavitat equilibrada de la seva veu i la visió del seu somriure d'acolliment, el repte de presentar, traspassar en el possible, a molts més, els valors d'aquella figura, juntament amb la calidesa humana que havia estat el seu suport.

Aquest estiu de 1996 el repte és que tots tenim viu el record personal de l'Oriol Martorell, el timbre de la seva veu trencada per la malaltia, la dignitat de qui pateix sense voler fer patir, l'humor i l'ànim per suportar les penes i donar suport als amics i companys de totes les èpoques de la seva ampla, plena i diversificada vida, quallada, però, al voltant del cultiu d'aquells mateixos valors del pare i mestre. I que la vivència potser encara ens priva de destriar els vessants de la figura que certament ha estat i és Oriol Martorell, a Catalunya i en el món del cant coral.

Però, repetim-ho, a *Perspectiva Escolar* n'hem de parlar, com d'un company present que és, a les escoles, a Rosa Sensat i a l'Escola d'Estiu. De l'Oriol Martorell és l'orientació que fa trenta anys es donà des d'aquí al tractament de la música, del cant, del cant coral a l'escola. Gravades en vell cel·luloide tenim les imatges de l'Oriol donant classe de direcció a una sèrie de mestres, a l'Escola d'Estiu de 1967; a primera fila, en Xesco Boix. De l'Oriol Martorell és l'ambient d'animació musical dels migdies d'aquesta Escola; encara recordem com ens feia cantar les aventures de la Ciril·la i l'Anaclet el dia del comiat, a l'Escola d'Estiu de 1969.

Ara ens toca, juntament amb els companys que més treballarem amb ell, dedicar un temps en calent al record de la seva persona i personalitat, i és per això que *Perspectiva Escolar* li dedicarà un monogràfic aquest mateix 1996, vint anys després d'aquell 11 de setembre, per fixar el record de l'amic, per començar a considerar l'abast de la seva figura; i en aquest editorial volem deixar constància del profund reconeixement a la seva obra professional i cívica.

## 2 Aportacions i vigència de Freinet

*L'autora presenta la proposta pedagògica de Freinet emmarcada en el seu context històric. El moment socio-polític i el moviment freinetià han estat en interacció permanent ací, i a tot Europa, ja que no parlem d'«una mera metodologia escolar... sinó d'una concepció que vincula l'escola amb tots els membres de la comunitat escolar, amb el seu entorn i amb el poble».*

# El pensament de Freinet i el seu marc històric

*Empar Blat Gimeno*

Mestra al CP «Miguel Hernández» de València

## 1. Introducció: per a què l'anàlisi històrica?

Aquest article vol contribuir a commemorar el centenari del naixement de Célestin Freinet, una de les figures més rellevants de la pedagogia d'aquest segle XX, mostrant el seu pensament dins el marc històric en el qual es va gestar. Perquè si sempre és convenient relacionar l'obra d'una persona amb l'època en la qual va viure, en el cas de Freinet això és especialment important en haver-se desenvolupat la seua vida durant un dels períodes més interessants i dramàtics que ha viscut la nostra societat. Esdeveniments com les dues guerres mundials, l'aparició dels feixismes, la consolidació del sistema capitalista i la plasmació del pensament marxista en l'Estat comunista, han provocat canvis històrics molt profunds que han anat acompanyats per moviments pedagògics importants.

Així mateix, la recerca històrica ens ha de servir per ajudar-nos a descobrir quines són les arrels del nostre ensenyament i a reconèixer la vigència de l'obra pedagògica en l'actualitat. En aquest sentit, les reflexions de Freinet, les seues crítiques a l'escola tradicional, les seues alternatives per revitalitzar l'escola pública, són vàlides per a la situació de les nostres escoles d'avui en dia?

També aquesta recerca ens ha d'anar descobrint com l'obra de l'autor està lligada a la seua vida, a les seues experiències i a les seues relacions. En el cas del mestre francès, la vida es caracteritzà

pel seu compromís de ser mestre d'una escola de poble, i la seua obra és fruit del seu treball a l'escola i del seu desig permanent de compartir les reflexions i les tècniques didàctiques amb els altres mestres.

## **2. Els inicis del seu magisteri**

Freinet va nàixer a Gars (França), en 1896, al si d'una família de camperols, i va estudiar Magisteri a l'Escola Normal. En acabar els estudis s'iniciava la Primera Guerra Mundial i fou mobilitzat. Fou enviat al front i va ser ferit en el pulmó. Aquesta lesió li condicionà la trajectòria posterior, perquè el va incapacitar per fer certes activitats. Però, i curiosament, el període de recuperació li va oferir l'ocasió per llegir i estudiar amb més aprofundiment les propostes pedagògiques més innovadores en aquell moment.

Eren moments tristos i de descoratjament en els quals es feia necessària i quasi urgent la recerca d'alternatives per als problemes de la societat. Freinet va decidir lluitar en el camp de l'educació amb un ànim renovador i progressista.

En incorporar-se com a mestre a l'escola de Saint-Paul-de-Vence, al voltant de 1923, s'adonà que l'escolàstica i la rutina dominaven el quefer escolar, que els alumnes no tenien gens d'interès per l'escola i es mostraven passius, i que el mestre només podia «gastar saliva» per intentar mantenir cert ordre dins la classe. En algunes de les seues lúcides crítiques qualificava aquesta escola d'autoritària, dogmàtica, intolerant, i que la seua funció era la submissió, la selecció i l'adaptació social de l'alumnat.

A partir d'ací va començar a proposar una sèrie d'alternatives per dignificar l'escola pública, tot iniciant els treballs que han caracteritzat la seua didàctica com el text lliure, el llibre de la vida, la correspondència interescolar i les assemblees de classe.

## **3. L'Escola Moderna: una proposta contra l'Escola Nova i a favor de l'escola pública**

Célestin Freinet creà la seua proposta pedagògica en un moment històric en el qual la innovació educativa estava dominada pels

#### 4 Aportacions i vigència de Freinet

plantejaments de la coneguda com a «Escola Nova». Ell havia estudiat les seues obres, les coneixia molt bé i les havia admirat. Però es va adonar que no li servien per a l'escola on estava treballant i començà a criticar-les.

En primer lloc, deia que la denominació «Escola Nova» en destacava la novetat i negava la validesa de qualsevol intent reformador anterior. En segon lloc, les experiències didàctiques que promovia no tenien en compte els factors socials de l'alumnat ni de cap membre de la comunitat escolar i que, per tant, aquesta didàctica quedava absolutament deslligada de l'entorn social de l'escola. A més, els mitjans que requeria la seua realització només estaven a l'abast de certes escoles i, per descomptat, no de les escoles públiques. En últim terme, promovien un ambient de treball escolar que responia més a la concepció burgesa del treball fàcil i còmode que a la realitat del poble.

Així, doncs, Freinet hagué de buscar nous camins que, partint de la realitat quotidiana, abordaren els problemes amb què es trobava cada dia. I començà a gestar la seua proposta, la qual anomenà «Escola Moderna» i que es podria definir breument amb els punts següents:

- Moderna, en la mesura que adapta les tècniques didàctiques a les necessitats i possibilitats de cada època.
- Popular, perquè és per a l'escola pública, la que està al servei del poble.
- El treball escolar és considerat com una activitat que es fa per satisfer les necessitats individuals i del grup.
- Aquest treball es va conformant a la mida del mestre, del grup d'alumnes i de l'entorn.
- És l'escola de la vida, en la vida i per a la vida dels éssers humans que hi participen.
- Les relacions són definides per la cooperació.
- L'alumnat, els mestres, les mares i els pares constitueixen una comunitat escolar autènticament humana.





#### 4. El Moviment freinetià

L'alternativa de l'Escola Moderna només tenia sentit per a Freinet si era compartida amb altres mestres, perquè volia trencar amb l'individualisme i l'aïllament en què tradicionalment es troben els mestres, fomentant entre ells el sentit de la cooperació.

Així, començà a promoure les reunions i el treball conjunt amb els col·legues de les escoles dels altres pobles de seguida que va fer realitat la seua primera proposta de treball a l'aula: la impremta escolar. A l'any 1927 publicà el llibre *La impremta a l'Escola* i es fundà la CEL (Cooperativa d'Ensenyament Laic) i s'iniciaren els Congressos del Moviment, que se celebrarien cada any a una localitat distinta de França.

Aquest moviment havia nascut de la base de l'ensenyament per primera vegada en la història de la pedagogia (Dewey era filòsof, Montessori i Decroly metges); estava construint la teoria des de la pràctica i, per primera vegada també, els mestres podien i eren capaços per si mateixos de fer pedagogia i didàctica.

## 6 Aportacions i vigència de Freinet

A més, el triomf del Front Popular a França suscità un ambient de suport governamental a les seues propostes. Va ser un període d'entusiasme pedagògic, de confiança en les possibilitats de l'educació i de l'escola no tradicional. Les accions de la CEL es multiplicaren tant en la tasca de difusió com en la creació de noves eines: apareix el butlletí «La Impremta a l'Escola», el primer fascicle de la Biblioteca de Treball, etc.

## 5. Militant pedagògic

Durant la dècada de 1930, la realitat política i social va esdevenir especialment convulsa. El poble patia les conseqüències de la crisi econòmica del 29, el feixisme estava triomfant i els governs democràtics eren cada vegada més febles. Davant aquesta situació, Freinet va prendre partit ben clarament i féu que la lluita en els plans polític i educatiu formessin part d'un mateix anhel i objectiu: la transformació social a través d'una escola democràtica, laica i al servei del poble.

Aquesta vinculació entre pedagogia i política ha fet de Freinet un dels poquets pedagogs que s'han compromès amb la lluita política. De fet, aquest activisme polític li creà molts problemes, especialment quan va participar en la creació de cooperatives de camperols a Saint-Paul-de-Vence, localitat on estava de mestre. Un sector reaccionari demanà la seua destitució i l'aconseguien l'any 1933. Malgrat això, el Moviment de l'Escola Moderna continuava, els congressos se celebraven cada any, les publicacions augmentaven i, fins i tot, va aconseguir crear una escola a Vence, en 1935.

Durant la Segona Guerra Mundial va ser detingut i internat en un camp de concentració; més tard va prendre part en els grups de «la resistència» contra l'ocupació alemanya. Quan va finalitzar la guerra encara va trobar forces per reunir els companys mestres amb l'objectiu de continuar el treball que la guerra havia interromput. Renovà l'entusiasme sense deixar de reafirmar els seus principis ideològics.

A partir d'aquest moment reforçà les crítiques contra la formació de la cultura capitalista, perquè es reduïa a una mera acumulació

de coneixements. Aquest excés d'instrucció anul·la la capacitat de reflexió i de crítica, al mateix temps que impedeix el desenvolupament de la creació i de l'expressió, ambdues capacitats tan necessàries per fer possible la transformació social.

## **6. Internacionalisme del moviment: es trenquen les fronteres**

La difusió del seu pensament fou ràpida i exitosa. El principi d'internacionalisme del Moviment freinetià es va fer realitat i apareguren grups de mestres en diversos països europeus, els quals constituïren la Federació Internacional de Moviments de l'Escola Moderna.

Les idees de Freinet havien penetrat als Països Catalans cap a finals dels anys vint, a través d'Herminio Almendros, un inspector d'Ensenyament Primari que aleshores exercia a la província de Lleida. Amb molt d'entusiasme, un grup de mestres joves que treballaven a les escoles dels pobles de la zona on estava Almendros crearen el col·lectiu «Batec». Més endavant, aquest col·lectiu es transformà en «La Cooperativa de la Imprenta en la Escuela», el primer moviment de mestres d'escola pública nascut d'ella mateixa.

El moviment va aconseguir una extraordinària difusió i acceptació. Diverses escoles de Barcelona, de les Illes i del País Valencià feien servir les tècniques del mestre francès. Almendros va publicar la primera obra sobre la impremta a l'escola en llengua no francesa i aparegué el Butlletí de la Cooperativa, que es titulava «Colaboración». A més, la tasca del grup es va veure reforçada amb la visita de Freinet a Barcelona, on va fer dos cursos a «L'Escola d'Estiu».

Però, l'alçament del general Franco contra el govern de la República i l'inici de la guerra provocà l'aturament de les activitats previstes i el seu posicionament contra el feixisme amenaçant. Per exemple, Almendros promogué la creació d'una escola que acollia en règim d'internat els xiquets que havien perdut els seus pares en la guerra. Aquesta «escola-llar» feia servir les tècniques del mestre francès i intercanviava el diari que feia amb el de l'escola de



## 8 Aportacions i vigència de Freinet

Vence. Freinet aprofitava aquests intercanvis per fer-los arribar queviures i material escolar que tanta falta els feien.

Amb la victòria de Franco, gran part dels mestres que integraven el moviment hagueren d'exiliar-se; alguns d'ells trobaren una generosa hospitalitat a l'escola de Freinet, fins que els nazis envaïren França. La majoria tornaren a exiliar-se, aquesta vegada a països d'Amèrica Llatina, on continuaren defensant i posant en pràctica els principis pedagògics de l'Escola Moderna fins al final de les seues vides.

Mentrestant, el règim dictatorial va fer desaparèixer qualsevol resta d'aquest moviment al nostre país, per imposar l'escola tradicional que el mestre Freinet ja havia criticat.

## 7. Per acabar

Voldria destacar la influència que Célestin Freinet ha tingut sobre les propostes pedagògiques més crítiques i alternatives de finals d'aquest segle XX, malgrat les desqualificacions que ha rebut la seua obra, tant des de grups tradicionals i conservadors, com des de grups de l'esquerra més ortodoxa.

Així mateix, la concepció pedagògica de Freinet no és una mera metodologia escolar o un conjunt de tècniques molt pràctiques per a l'aula, sinó una concepció que vincula l'escola amb tots els membres de la comunitat escolar, amb el seu entorn i amb el poble.

En definitiva, l'obra de Freinet constitueix no sols l'exemple d'una vida compromesa amb l'educació del seu temps, sinó una aportació de valor actual pel que té de defensa ideològica de l'escola pública, de modernització de la tasca docent i de pràctica educativa progressista.

## Bibliografia

AA.DD. *Catalunya-Europa. Una mirada pedagògica: Montessori, Decroly, Piaget, Freinet. Ahir i avui.* Vic: Eumo, 1988 (2a.).

- BLAT GIMENO, Amparo i HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francisco.  
«Herminio Almendros. Un recuerdo necesario», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 232, gener 1995.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La pedagogía de Célestin Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: MEC-CIDE, Universidad de Sevilla. Colección Premios, núm. 12, 1988.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, 1979.
- PLATON, Georges. *El pensamiento pedagógico de Célestin Freinet*. Barcelona: Marsiega, 1975.

10 Aportacions i vigència de Freinet

*Aquest article fa una breu presentació del lloc que ocupen l'educació moral i els valors cívics en la pedagogia de Célestin Freinet. La primera part de l'article considera algunes qüestions generals com ara la insuficiència de l'ensenyament purament intel·lectual, l'aprenentatge actiu de la moral o el paper del medi escolar en l'adquisició dels valors. En la segona part, es presenten les pràctiques específicament morals de la pedagogia Freinet.*

## Educació moral i valors en la pedagogia Freinet

*Jaume Trilla*

*Bernet*

*Josep M. Puig*

*Rovira*

Professors de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

L'encàrrec d'escriure un article breu sobre els valors en la pedagogia de Célestin Freinet presenta una certa dificultat. Ens referim a una dificultat que, d'altra banda, probablement apareix sempre que es vol tractar d'un aspecte parcial de la concepció que el mestre francès tenia de l'escola i, en general, de l'educació. El problema prové del fet que la pedagogia escolar de Freinet funciona molt com un tot; les diverses dimensions de la vida a l'escola (els aspectes organitzatius, els mètodes i tècniques didàctiques, els continguts, les formes d'avaluació, les interaccions entre alumnes i d'aquests amb el mestre, la relació amb el medi...) s'integren de tal manera i amb tal coherència pràctica que es fa difícil d'aïllar-ne una de sola per tractar-la de manera específica.

Evidentment que es pot tractar analíticament del text lliure, de la impremta, dels plans de treball, de la correspondència i els intercanvis escolars... o dels valors en la pedagogia Freinet. Però cap d'aquestes coses s'entén del tot bé si hom no és capaç de veure —o, si més no, d'imaginar-se— el funcionament complet d'una escola o d'un grup-classe *freinetià*.

Calia fer aquest aclariment introductori, entre altres motius, perquè si bé els valors —sobretot alguns d'ells: el de la cooperació particularment— impregnen la manera de fer de Freinet, ell mateix

no va dedicar-se gaire a escriure de forma específica, extensa i separada sobre els valors a l'escola; ni tampoc utilitzava gaire la paraula «valors». En el lloc on va tractar més particularment sobre qüestions relacionades amb ells fou, com és lògic, en el llibret titulat *L'educació moral i cívica*.<sup>1</sup> I, en aquesta mateixa obra, que no arriba a les cent pàgines, corroborant el que dèiem abans, resulta que per explicar la seva manera d'entendre i practicar l'educació moral a l'escola ell mateix es veu obligat a resumir els trets essencials de la seva pedagogia: el text lliure, la impremta, els plans de treball... I és que en tot això, en aquestes i altres tècniques o aspectes de la seva pedagogia, s'hi juga també l'educació en valors.

De tota manera, per ser fidels a l'encàrrec, a partir d'aquí intentarem resumir i comentar allò que ens sembla més rellevant de l'elaboració freinetiana sobre els valors; o, més exactament, i per ser també fidels a Freinet, sobre la seva manera d'entendre l'educació moral. Seguidament exposarem algunes idees generals seves sobre aquesta qüestió. Ho farem de forma molt telegràfica en quatre epígrafs. I en el darrer apartat de l'article tractarem sobre el lloc o moment concret de la dinàmica escolar freinetiana on —no de manera exclusiva però sí potser més específica i clara— es materialitza l'educació moral: l'assemblea i reunió setmanal de la cooperativa.

## 1. Algunes idees generals

### **a) Amb la formació intel·lectual o cultural no n'hi ha prou**

Just al principi del llibret que hem citat més amunt, Freinet afirma taxativament: «Diguem primer, com a preàmbul, que l'escola no es pot desinteressar de la formació moral i cívica dels alumnes, i que aquesta formació no és solament necessària sinó indispensable, perquè sense ella no hi pot haver formació autènticament humana.»<sup>2</sup> El mestre francès dedica el primer capítol d'aquesta obra a intentar explicar precisament per què l'escola havia arraconat la formació moral dels alumnes en virtut d'una confiança, que es demostraria errònia, en el poder de la ciència i la cultura per millorar, per elles mateixes, la condició ètica de les persones: «A començament de

1. Barcelona: Ed. Laia, 1972.

2. *Ibidem*, p. 5.

## 12 Aportacions i vigència de Freinet

segle es va creure que les realitzacions tècniques i l'augment dels coneixements farien l'home automàticament millor. (...) Ens havien assegurat que la instrucció feia més moral i més bon ciutadà l'home que se'n beneficiava. Ara bé, avui dia tothom —i els infants els primers— saben que (...) és fals que les persones instruïdes siguin d'una moralitat i valor cívic superior. (...) Cal que fem vibrar en l'home unes cordes que l'escola ha deixat de banda totalment, però sense les quals el nostre fracàs no farà sinó accentuar-se. Del punt de vista cívic, ens falta forjar íntegrament el ciutadà conscient dels propis drets i deures, que sàpiga fer el seu paper essencial de membre actiu d'una comunitat democràtica. Tot està per fer, o per refer.»<sup>3</sup> No cal dir que sembla que aquestes paraules de Freinet, escrites a mitjan segle, desgraciadament encara ara no hagin perdut actualitat: com s'ha fet palès en el procés de reforma del nostre sistema educatiu, encara avui cal esforçar-se per reivindicar un lloc per a la formació moral dins l'escola.

### **b) «La moral no s'ensenya: es practica»**

Però, òbviament, la formació moral i cívica que Freinet volia recuperar no era pas la verbalista de l'escola tradicional, consistent en «llicions» i «prèdiques» morals. La pedagogia moral que propugna serà, de fet, idèntica a la que segons ell ha de servir per a qualsevol altre tipus de contingut. «La moral és —escriu Freinet— com la gramàtica.»<sup>4</sup> Els valors, les actituds i les conductes morals s'aprenen també per mitjà de l'acció, de la pràctica, de l'activitat, del tempteig experimental, de les relacions que es viuen en el medi escolar. No cal insistir en aquest principi pedagògic de l'activisme perquè és prou conegut, tot i que, no sabem per què, sempre s'ha vist més clara la seva aplicació a, posem per cas, l'aprenentatge de les ciències naturals que a l'aprenentatge dels valors socials i morals. Potser perquè, com també suggereix Freinet, en l'ensenyament «escolàstic», verbalista, de la moral hi cap fàcilment la hipocresia, cosa que no és possible que es doni quan es vol que els valors a transmetre impregnin la mateixa vida de l'escola. Això ens porta a una tercera idea general de Freinet en relació amb aquest tema.

3. *Ibidem*, pp. 7 a 12.

4. *Ibidem*, p. 15.





### **c) El medi també educa moralment**

*Foto: Escola Nabi.*

L'aprenentatge actiu dels valors implica necessàriament crear un medi escolar que en ell mateix reflecteixi aquests valors. Perquè, ultra la paraula, l'acció personal i l'exemple de l'educador, és el mateix medi allò que educa. I així, posem per cas, el medi escolar no haurà d'estar aïllat de la vida externa: «Un aïllament així falseja les dades de la vida i, a l'escola, l'infant ja no s'hi comporta com a la família o al carrer. La moral que hi podia adquirir, doncs, ja no era vàlida per a la vida».<sup>5</sup> O, si es vol formar per a la cooperació i l'ajuda mútua, caldrà transformar un medi escolar en què predomina l'individualisme que és present en els sistemes de classificació, jerarquització, meritocràcia... I així tot, perquè aquí tornem a trobar la hipòtesi amb què iniciàvem l'article: allò que en definitiva educarà moralment serà el conjunt del medi que Freinet crea amb totes les seves tècniques, recursos, maneres de fer i institucions. Perquè, al cap i a la fi, l'alumne «serà a imatge del medi que haurem sabut organitzar per a ell».<sup>6</sup>

5. *Ibídem*, p. 20.

6. *Ibídem*, p. 28.

#### **d) Llibertat i disciplina.**

#### **Disciplina = motivació + organització del treball**

Llibertat i disciplina són dos conceptes associats en la pedagogia escolar (a vegades hi són antinòmicament associats). Dos conceptes que, al seu torn, automàticament s'associen a la qüestió dels valors i de l'educació moral. Caldrà, per tant, dir quelcom sobre com entenia Freinet aquestes associacions. És clar que Freinet se situa molt expressament en la tradició de les pedagogies que fan de l'autonomia dels escolars un principi i un mitjà fonamentals. Tornant al mateix de sempre, la formació d'una moral autònoma implica necessàriament un medi escolar que faciliti la llibertat, l'autonomia i la participació dels infants. La forma freinetiana concreta de vehicular aquesta autonomia i participació, la veurem il·lustrada en el següent apartat. Aquí, de moment, ens interessa remarcar respecte a aquest punt dues coses. La primera és la peculiaritat de l'antiautoritarisme militant de Freinet;<sup>7</sup> un antiautoritarisme que no arriba als plantejaments radicals d'algunes experiències coetànies seves (Summerhill, per exemple), o posteriors, i en bona part derivades de la mateixa pedagogia freinetiana (autogestió i Pedagogia Institucional francesa dels seixanta i setanta), però que supera notòriament el formulisme mimètic de la societat adulta dels sistemes de participació escolar de l'Escola Nova. L'autonomia i l'estructura democràtica que Freinet dóna a la seva escola és com més genuïna, més «natural», menys ritualitzada i «solemne» que el model de les experiències dites d'«autogovern» de l'Escola Nova.

7. Només cal veure els enunciat d'unes quantes de les invariants pedagògiques que formulà: «A ningú –ni a l'infant ni a l'adult– no li agrada que el manin autoritàriament» (núm. 4); «A ningú no agrada posar-se en fila, perquè alinear-se és obeir passivament una ordre exterior» (núm. 5); «A ningú no agrada veure's obligat a fer una feina, encara que aquesta feina no li desagradí particularment. El constreyniment és paralitzador» (núm. 6), etc., etc. (*Les invariants pedagògiques*. Barcelona: Ed. Laia, 1972, pp. 17 i ss.)

8. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Ed. Siglo XXI, 1978, pp. 35-36.

L'altra cosa que volíem destacar aquí és la disciplina. En la dinàmica freinetiana del funcionament de la classe, l'autonomia dels escolars és precisament un dels factors principals del fet que la disciplina, en bona part, deixi de generar problemes. Com diu ell mateix: «La vertadera disciplina no s'institueix des de fora, segons una regla preestablerta, amb el seu seguici de prohibicions i de sancions. És la conseqüència natural d'una bona organització del treball cooperatiu i del clima moral de la classe. (...) No hi ha desordre sinó quan hi ha una falla en l'organització del treball, quan l'infant no està lligat a la classe per una activitat que respongui als seus desitjos i a les seves possibilitats.»<sup>8</sup>

## 2. Reunió setmanal de la cooperativa

En el dens marc de pràctiques morals de la pedagogia Freinet, hi destaquen, sense cap mena de dubte, la reunió de la cooperativa i el periòdic mural. Són les dues tècniques especialment pensades per regular la comunitat cooperativa que ha de ser l'escola. Però, en la mesura que compleixen aquesta finalitat organitzativa, són també, com ens diu el mateix Freinet, un mitjà de superació d'hàbits negatius, com la passivitat, la calúmnia, la mesquinesa o la hipocresia, i de transmissió de valors morals desitjables, com la capacitat d'autocrítica, la lleialtat, la responsabilitat i l'esperit cooperatiu.

Però, per què aquestes tècniques tenen tanta influència en la formació moral? La resposta és prou clara: perquè la cooperativa i el diari mural són dos instruments de gestió participativa de la vida en comú; és a dir, dos mitjans de viure en directe experiències morals. Són instruments que permeten una pedagogia activa en els àmbits cívic i moral. Exclouen la passivitat, la manca de sentit i la imposició adulta en favor de la participació real dels escolars en la vida social i de treball. Dit encara d'una altra manera, qui gestiona la seva vida deixa de viure a ulls clucs i pren consciència del que cal fer per viure en comú. A més, qui gestiona la seva vida deixa també d'estar sotmès a l'autoritat i adquireix la llibertat d'experimentar responsablement sobre com ha de ser la convivència. Si s'aconsegueix que una persona o una col·lectivitat siguin conscients i lliures, s'han creat les condicions que fan possible una experiència moral realment activa i significativa: una manera de viure i aprendre valors.

El funcionament quotidià de la reunió de la cooperativa i del periòdic mural són prou coneguts entre nosaltres. Serà suficient fer un ràpid recorregut pels seus moments i qüestions més essencials. En les escoles Freinet, la reunió de la cooperativa començava de fet una mica abans del moment formal de l'obertura de la sessió. Ho feia quan els alumnes exposaven el treball de la setmana. Aquest moment resulta essencial per controlar el ritme de progrés de cadascú i per planificar les feines dels propers dies. D'altra banda, és també un moment per a l'orgull legítim i per a la felicitació sincera. Sabem que tothom pot millorar, però sabem també que

## 16 Aportacions i vigència de Freinet

tothom ha de tenir èxit. El que avui en diem autoestima és un component imprescindible de la personalitat moral. Ara bé, la reunió no comença fins que, una vegada asseguts en semicercle i presidits per un noi o una noia, es dona per iniciada la reunió. Se sol començar llegint i en certa manera avaluant el compliment dels acords de l'anterior assemblea. Després es repassa la situació financera de la cooperativa escolar i la possibilitat de fer noves despeses. Una vegada acabades aquestes qüestions, es discuteixen els temes anotats en el periòdic mural. Temes que s'han distribuït en quatre apartats: critico, felicito, voldria i he fet. Aquestes quatre perspectives apunten a tots els vessants de la vida de relació i treball d'una col·lectivitat escolar. En la discussió dels temes anotats en el diari pels alumnes es tracta que tots els implicats puguin explicar el seu punt de vista sense restriccions. El paper del mestre, com sempre, és complex: ha de comportar-se com un igual, però sabent que no ho és i que de tant en tant haurà de prendre la paraula per explicitar aquells valors i punts de vista morals que la discussió demani. El mestre farà, doncs, comentaris o lliçons morals contextualitzades i, per tant, significatives. La reunió de la cooperativa sol acabar repassant el funcionament dels càrrecs de la classe i preveient-ne les modificacions. Tot plegat, creiem, pot sintetitzar-se dient que en la gestió conscient i lliure del treball, l'economia i la convivència, Freinet hi veu la clau de volta de l'educació moral.

Sembla que per acabar un article que vol recordar la pedagogia moral de Freinet, i també vol retre-li un petit homenatge, hauríem de fer una valoració del que va significar la seva aportació i del que avui representa per a nosaltres. Dues tasques que no podem aconseguir. Malgrat tot, voldríem fer un comentari que, almenys a nosaltres, ens sembla important. Pensem que l'estil de fer pedagogia de Freinet té la virtut de fer visible, quasi palpable, el tipus d'educació que defensa. Llegint-lo es pot imaginar fàcilment com devien ser les seves classes i, sobretot, es pot imaginar què cal fer dia a dia per aplicar les seves propostes. Per a un saber pràctic com la pedagogia són impagables els autors com ell. No hi seria de més que recuperéssim el millor d'aquesta epistemologia quasi cinematogràfica que narra de manera transparent la vida escolar. Ens seria a tots més fàcil aprendre a fer de mestres.

*Ferran Zurriaga va ser dels mestres que van reintroduir les tècniques Freinet a l'Estat espanyol després de la guerra civil. Ha treballat com a mestre d'Educació Especial a València; ha treballat a l'ICE de la Universitat de València i més tard al Servei de Formació Permanent del Professorat. Actualment exerceix de mestre. Ha estat membre molt actiu del moviment Freinet i és un dels mestres més significats per la Renovació Educativa.*

## **El plaer del retorn i de la vigència**

### Conversa amb Ferran Zurriaga

*Amb Ferran Zurriaga ens vam conèixer fa molts anys, a la dècada dels seixanta: una Escola d'Estiu a Barcelona, un stage a València, un altre a Oviedo, la creació d'ACIES, un altre congrés a Barcelona, etc. etc. És un mestre inquiet. Va ser un dels primers que, tot posant-se en contacte amb altres mestres del migdia francès, van recuperar la pedagogia Freinet.*

**Enric Vilaplana**

*Després de molt de temps de no veure'ns he tingut el goig de tornar a conversar amb ell un vespre. Quan he estat repassant la gravació de la nostra conversa, m'adono que, contràriament al que em proposava, hi ha molt poc contingut referent a Freinet, a la seva persona, als aspectes més tradicionalment lligats amb Freinet i la seva pedagogia. Tanmateix, hi ha molta reflexió pedagògica que es pot entendre si es mira des dels principis postulats pel mestre francès.*

### **La professió**

—Hauries d'haver-te fet un bon pla de treball, si havies d'escriure el que xerrarem ara— *em diu Ferran Zurriaga quan li proposo que parlem de Freinet.*

*De fet el «pla de treball» és una de les aportacions didàctiques*

## 18 Aportacions i vigència de Freinet

*més importants de Freinet, perquè és l'instrument que sosté aquest binomi tan difícil d'equilibrar com és l'activitat lliure, personal, i el compromís amb el col·lectiu pròxim; l'autonomia i la responsabilitat. I què deu fer que tant d'esforç, tant d'enginy, de part dels mestres per ajudar les criatures a créixer en una societat tan complexa com la nostra estigui tan poc valorat? no ho dic solament pels plantejaments freinetians, sinó en termes generals.*

El mestre és la persona que més temps passa amb l'infant, i no hi ha massa gent que es preocupi d'aquest fet que és tan important. Ja veus, per exemple, el valor que es dona al parvulari o, encara pitjor, al primer cicle de l'educació infantil, tan important! Per extensió pots deduir el valor que es dona a la professió de mestre. Freinet va ser un gran lluitador pel que fa a les condicions professionals i venia a dir que si no érem els mestres qui establíem la configuració de la nostra professió, ningú no ens regalaria res. És una professió, d'altra banda, sense massa sortides; la promoció és endèmica o, d'alguna manera, lligada a renegar-hi. Sembla com si la sortida professional normal fos abandonar l'escola. Fins i tot, si et mantens dins del sistema educatiu, la promoció professional implica abandonar projectes que en ells mateixos haurien de ser promocionadors i es cau en la trampa de l'escalada en els aspectes més superficials de l'escalafó: si estàs a la primària, passar a la secundària; si estàs a la secundària, passar a la universitat; o bé, també, en qualsevol dels casos, passar a l'administració.

*Potser la situació hauria de ser a la inversa: atesa la importància de l'educació dels infants més petits, s'hauria d'invertir l'escala; per estar a educació infantil caldria presentar molts mèrits, més que no pas en els altres casos.*

Hi ha hagut moments, però, en què semblava que era possible afermar la professió. Per exemple, tota aquella «aventura» del cos únic d'ensenyants. Era l'oportunitat de donar coherència a la professió tot considerant-la en la globalitat i la dinàmica que comporta el creixement dels infants. Fins i tot molts problemes que ara es plantegen (pas de la primària a ESO, per exemple) no existirien.

*L'estructuració del sistema educatiu correspon a la política*



*educativa d'una administració que es mou d'acord amb els grups de poder que la mantenen.*

*Elisa Moragas, Ferran Zurriaga, Enric Vila-plana. (Homenatge a Freinet, Escola d'Estiu 1996.)*

Potser el problema és que, quan es reivindicava el cos únic d'ensenyants, els grups de poder estaven, en bona part, en la clandestinitat i no van acabar de fer seus aquests postulats. Era una esquerra que després s'ha situat i ha perdut, o no ha pogut mantenir, els compromisos que, si més no en matèria d'educació, assumia. Fins i tot s'ha esgrimit l'argument que «això no passa en altres països».

*Sembla com si emmirallar-se en experiències alienes fos obligatori, com si tot allò de l'estranger (l'estranger del nord, s'entén) sempre fos millor.*

Jo no sé si el cos únic d'ensenyants existeix en algun país, però encara que no hi existís, hauria d'existir, oi? La solució dels problemes de la nostra escola, precisament, no rau a emmirallar-nos en els sistemes estrangers, a veure com es troba l'escola francesa

## 20 Aportacions i vigència de Freinet

actual o com es troba l'escola anglesa actual, perquè, si les mirem bé, haurem de veure qui vol estudiar de mestre a Anglaterra, per exemple. A Anglaterra molts mestres ja no són anglesos, són hindús, són paquistanesos que troben en la professió un camí de promoció social (com va passar aquí amb els fills dels pagesos o els treballadors), la qual cosa fa pensar respecte del valor que té la professió en aquests països.

### **La formació dels mestres**

*Una altra qüestió íntimament lligada a la situació de la professió és la formació inicial.*

Una de les característiques de la pedagogia Freinet és que parteix de la realitat pràctica. Per això, els estudis que cursen els aprenents de mestre han d'estar molt lligats a les escoles. Moltes vegades sembla que les facultats de pedagogia o de ciències de l'educació no necessitin per res les escoles i fan la seva teoria allunyada de la realitat.

En el meu cas, en el període de la meva formació de mestre, en l'època franquista, vaig tenir la sort de fer unes pràctiques docents amb uns mestres de l'escola annexa a la Normal que em van fer descobrir el corrent de l'Escola Nova i puc entendre que hi havia una certa vinculació amb alguns aspectes dels estudis de la carrera. Ara tinc la impressió que les orientacions que es donen comporten el perill de descurar les bases de la renovació educativa... Vull dir que els mestres, i també els mestres novells, han de conèixer els plantejaments i la lluita que hi ha hagut (perquè encara són vigents) per canviar l'escola a Europa; l'actual renovació, els seus plantejaments, s'ha d'entendre des del que es propugnava des del segle passat.

És possible que la trajectòria justificativa del que és la renovació educativa en els nostres països sigui ignorada pels autors anglosaxons que s'estan propagant en les nostres facultats de ciències de l'educació. No fóra estrany trobar assignatures en què la bibliografia fos majoritàriament en anglès (cosa que de cap manera no pot significar una línia ni una tendència renovadora). I,



aleshores, veus que les propostes reals d'innovació, sovint amagades sota decorats tecnològics, són molt poques i molt petites comparades amb les propostes del moviment Freinet.

Un dels camps en què això és evident és tot el que fa referència a l'educació artística i, en general, a l'expressió de l'infant i a la creativitat: el discurs pedagògic que hi ha no arriba, ni de lluny, al que es pot observar en qualsevol de les revistes del «Món infantil» d'Elise Freinet.

*En el darrer Congrés de Renovació Pedagògica, en les sessions de cloenda, hi va haver manifestacions, tant de part de mestres com de professors universitaris, reivindicant la necessitat d'acostar la feina de tots dos àmbits per tal de fer cada cop més forta la connexió entre pràctica i teoria educatives.*

Aquesta connexió és bona i necessària; però, ara com ara, i considerant-ho en termes generals, sembla que la formació dels mestres (ja n'hem parlat abans) depengui més de l'organització dels estudis que no pas de les seves necessitats formatives. Ara s'organitza la carrera per «crèdits»; conseqüentment, es desintegra la figura de «curs» (i els mestres amb els infants hauran de treballar per «cursos»)... No es planteja una formació d'acord amb el que els futurs mestres es trobaran a l'escola. Després, a l'escola, hauran de construir un camí nou rebutjant allò que se'ls ha donat i amb la necessitat de trobar elements necessaris que no se'ls han proporcionat mentre estudiaven. Hauran de construir de nou (igual que nosaltres ho vàrem haver de fer) tot el procés per poder controlar l'aula, per saber com es treballa en grup, com fer treballar en grup...

## **La renovació educativa**

*El moviment renovador pedagògic dels anys 60 i 70 estava caracteritzat per propostes basades en l'expressió i la participació dels infants; posteriorment es van promoure altres models, més tecnocràtics, fonamentalment conductistes, com ara l'educació per objectius operatoris, la pedagogia del domini, l'ensenyament programat...; actualment tothom s'omple la boca amb la paraula «constructivisme»...*

## 22 Aportacions i vigència de Freinet

Hi ha hagut avenços, especialment en el camp de la psicologia. En aquest sentit, als Estats Units d'Amèrica sembla evident que s'ha creat «escola» a partir dels plantejaments del constructivisme com a teoria de l'aprenentatge (penso en Ausubel, per exemple), que genera una línia d'influència en l'àmbit anglosaxó. Però sembla com si s'ignorés que abans han existit grans coses a Europa. Sovint veus que arriben a conclusions que dius: però si això és el que deien Freinet o Ferrière, o fan propostes d'intervenció educativa que no superen les de Decroly!

*Potser és que és tan difícil, avui, ser «genial» en el món de l'educació que, sota una falsa modèstia, es generen models que ja estan inventats; mira com el darrer crit és treballar per «projectes», i és possible que molta gent no sàpiga que això no és nou, que arrenca l'any 18 amb Kilpatrick.*

Sí, enguany, a l'Escola d'Estiu de València, en un curs sobre el mètode de projectes hi havia més de cinquanta persones apuntades! Això vol dir que hi ha deficiències en la formació didàctica dels mestres.

*També podríem pensar que, després d'aquesta època caracteritzada per uns plantejaments tecnològics dubtosament renovadors, hom busca models d'intervenció més humanístics, tot allunyant-se dels models que posen en primer lloc la programació dels continguts als quals supediten les persones.*

Segons quines orientacions didàctiques es donen als mestres, sembla com si no poguessin estar fent altra cosa que mirar el full de programació...; això només és possible en el paper... La pràctica és molt distinta perquè és viva i dinàmica i, segurament, el més important dins d'una aula és la relació que s'estableix entre totes i cada una de les persones que hi intervenen.

### **Validesa actual de les propostes de Freinet**

*Potser per això encara són vàlides les propostes de Freinet?*

Només cal fer una observació: una de les característiques del

moviment Freinet és que, mentre altres moviments (també es pot entendre «mètodes», en aquest cas), un cop morts els seus promotors han tingut poca vigència com a moviments (Montessori, Decroly, Montescà...) i l'obra personal desapareix, en el cas de Freinet, el moviment continua avançant i evolucionat. Fixa-t'hi, sinó: de l'«estudi del medi» primitiu fins a la investigació d'ambient o al treball actual sobre percepció geogràfica hi ha un camí recorregut i una evolució dels grups de mestres que han experimentat en les seves aules les noves propostes.

El moviment Freinet és un moviment viu, no tancat ni estàtic. La base rau en la capacitat de plantejar-se a cada moment què és el que cal, quina resposta podem donar, on som... (mirem el moviment a Itàlia, per exemple).

I, curiosament, d'altra banda, trobem moltes situacions que ara es presenten com a noves, perquè mai no havien estat considerades des de les instàncies oficialistes, a les quals ja s'havien donat resposta: L'educació multicultural, la diversitat, els eixos transversals, etc., són àmbits, han estat àmbits quotidians en l'exercici de la docència des d'uns plantejaments freinetians: lliure expressió, educació cooperativa, complexos d'interès, etc. etc.

*Tanmateix el moviment Freinet ha tingut una trajectòria irregular, almenys pel que fa al nostre país. Tot i que a Catalunya va ser un dels llocs en què va tenir més ressò al final dels seixanta, actualment està pràcticament desarticulat.*

No sé ben bé el cas de Catalunya; segurament la renovació educativa està molt diversificada, hi ha molts canals i moltes possibilitats de cobrir les necessitats dels mestres; als anys seixanta ja hi havia un moviment de renovació que, d'alguna manera, entroncava amb els neguits d'abans del 1939. Això no vol dir que, tot i no existir un grup de mestres declaradament freinetià, les propostes de Freinet no estiguin presents en la pràctica educativa de moltes escoles.

A l'estat espanyol, però, el moviment Freinet (en l'actualitat els grups territorials del MCEP), tot i que hi ha realitats diverses, en molts casos va comportar la creació d'un moviment de renovació

24 Aportacions i vigència de Freinet

que abans no existia. El MCEP ha estat un moviment molt actiu, que ha passat per distintes fases i es caracteritza per ser un moviment molt crític. Penso que està prou consolidat en alguns territoris i una prova del seu dinamisme és la publicació d'una revista (*Kikirikí*) que recull experiències educatives i reflexions a l'entorn de la Pedagogia Freinet.

D'altra banda, el caràcter cooperatiu que inspira la pedagogia de Freinet pot fer pensar que pot servir de base d'inspiració per a molts grups de mestres que es plantegin fer una educació renovada.

*Un altre aspecte de consistència i d'actualitat és que és un moviment que parteix de les bases, dels mestres, de les realitats diverses de les escoles.*

Constance Kamii, que ha fet grans aportacions a l'educació des de la didàctica de les matemàtiques, en un moment o altre ve a dir que una escola que no investiga, un mestre que no investiga (que vol dir que no reflexiona sobre el que fa i no construeix projectes de canvi), no és una escola que progressa, no és un mestre que progressa. I, d'altra banda, no pot haver-hi una bona reflexió si no hi ha comunicació i confrontació del que es fa. Aquí rau el valor associacionista i cooperativista del moviment Freinet: els grups de mestres esdevenen l'àmbit físic de la reflexió educativa, de la investigació. El problema és que els mestres no tenim temps d'arribar més enllà de la confrontació: «jo he fet això»..., «com t'ha anat a tu?»... En tot cas, aquesta és la base de la investigació educativa: la reflexió sobre la marxa quotidiana i no a l'inrevés, quan veus que hi ha gent que va publicant coses sense tenir a la vora la realitat viva de les escoles... Moltes publicacions pedagògiques han caigut en el pecat del «discurs teòric» abandonant les urgències i la riquesa i la quotidianitat de les aules: podem veure com es pot fer un discurs «constructivista» sense que hi hagi cap relació real amb l'escola. Un dels valors de Freinet i del moviment que a partir de la seva pedagogia es genera és, justament, l'estimulació de la reflexió pedagògica a partir de necessitats i situacions reals i, en conseqüència, amb resultats d'aplicació possible.

*Freinet no proposa solament unes tècniques didàctiques per tal de millorar l'ensenyament de tal o tal aspecte d'una àrea*

*curricular; en les aportacions de Freinet hi ha una concepció global de l'educació i de la professió de mestre.*

I una concepció especialment compromesa en el camp social i polític. Els plantejaments moderns de l'educació no poden ignorar el contingut ideològic que hi ha en l'activitat del mestre. La Pedagogia Popular de Freinet implica un plantejament ideològic que és vàlid i que cal mantenir i revifar: la lluita per l'escola laica (que és una lluita fabulosa), el concepte de formació de les classes socials per construir una societat democràtica i solidària..., tot això hi ha en aquest món del mestre.

Potser ens cal recuperar les figures més representatives de l'educació moderna (per exemple, ara que parlem tant d'Europa, caldria reivindicar el coneixement de la figura de Comenius...). Segurament podríem trobar un fil conductor per proposar una revisió de l'ofici de mestre més d'acord amb plantejaments progressistes de l'educació.

En tot cas, les propostes de Freinet impliquen experimentació, compromís i canvi.

*L'actualitat i vigència de les propostes pedagògiques de Freinet rau en els mateixos principis que les inspiren. En el nostre país, a més, en un moment en què s'estructura el sistema educatiu d'acord amb models de la teoria de l'aprenentatge de caire constructivista, cal disposar de models o de propostes d'intervenció educativa que permetin als infants de construir el seu coneixement en un context de participació democràtica.*

## Vigència de les propostes educatives de Freinet

**Enric Vilaplana**

Professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

### **Des d'un punt de vista teòric**

Des de la perspectiva de la teoria de l'educació, el fet educatiu i les situacions educatives són la base, l'origen i l'àmbit de la investigació. Per això, s'han anat definint diversos models teòrics d'intervenció educativa, tot considerant el paper dels diferents elements que es poden trobar. Darrerament es parla molt dels models ecològics.

Aquests models intenten analitzar les interrelacions que hi ha entre els distints contextos que influeixen en els diversos agents de l'acte educatiu, de tal manera que hom pot considerar que una situació concreta pot ser el resultat de les interaccions de components pròxims i d'altres d'externs i, fins i tot, anteriors (per això es parla de *microsistemes*, *mesosistemes*, *exosistemes* i *macrosistemes* com a estructures a les quals pertanyen o que afecten les variables del model). Els models ecològics comporten una interpretació més acurada d'una realitat concreta i, en conseqüència, més capacitat d'incidència.

El plantejament d'un model ecològic en educació fa ressaltar la importància del context en què es desenvolupa l'infant tot examinant les incidències que es desencadenen entre distints contextos i que es tradueixen en peculiaritats en les interrelacions dels individus dins del marc del grup-classe. Això implica la creació d'un

ambient en el qual els infants puguin manifestar-se en una escola oberta a la vida.

Quan resulta que apareix la variable «ambient» com a condicionadora i factor indiscutible de l'acte d'aprenentatge, és inevitable pensar en el valor que se li ha concedit en determinades pràctiques educatives que esdevenen referència obligada per entendre la situació actual de l'educació, de tal manera que podem pensar que la construcció de models teòrics de tendència ecològica són precedits per pràctiques i reflexions pedagògiques que consideraven l'ambient com un factor manifest en els seus plantejaments.

La creació d'aquest ambient requereix l'existència a l'aula d'elements mitjancers en la relació mestre-nen, de tal manera que l'organització de l'aula ha de tenir un caire emergent; ha de preveure la participació dels alumnes en la construcció dels seus coneixements i requereix la creació d'estructures que es farceixin a partir de l'activitat dels alumnes. Estem parlant, de fet, de la realització d'un medi educatiu, d'un determinat ambient en el qual sigui possible la creació d'una espessa xarxa d'informacions i la vehiculació d'aquestes informacions dins del marc del grup-classe.

Segurament, l'aportació més important per a la construcció d'aquest ambient educatiu la trobem en les aportacions de Freinet. Les seves tècniques es caracteritzen per la potenciació del treball de la classe a partir de la lliure expressió de les criatures dins d'un marc de cooperació. En totes elles hi podem trobar els components essencials de les institucions mediadores i els principis de l'aprenentatge significatiu, perquè, d'una banda, les tècniques proposades per Freinet esdevenen institucions, acceptades tant pel mestre com pels alumnes, concebudes com a mitjà per portar a terme un projecte compartit i, de l'altra, aquestes tècniques constitueixen veritables instruments de construcció de coneixements des del moment en què es parteix de l'experiència, la comunicació, el contrast d'idees i percepcions i l'elaboració de projectes consensuats individuals i col·lectius.

Des d'un altre punt de vista, hem de reconèixer que els avenços de la psicologia són d'una gran importància i utilitat per als mestres

28 Aportacions i vigència de Freinet

des del moment que ens expliquen, cada cop més afinadament, com aprenen els infants, com és el procés que segueixen en el seu desenvolupament maduratiu. D'aquesta manera, els mestres poden explicar i dissenyar més tècnicament la seva intervenció. Tanmateix, també cal que es reconegui que les actuacions dels mestres que han treballat amb una perspectiva progressista (i especialment cal considerar en aquest sentit les aportacions pedagògiques de Freinet), han portat a terme una pràctica educativa consolidada pel seu empirisme (intuïció, si voleu), i que ara revalidem amb les investigacions més noves en el camp de la psicologia, les quals constitueixen referències obligades i models molt actuals pel que fa a la pràctica educativa. Així, hom pot pensar que allò que es pot considerar com a innovació en el camp de l'educació es deu, especialment, a la tasca que han anat elaborant i experimentant anònimament molts mestres en les seves aules.

### No es pot deslligar teoria i pràctica

Les propostes de Freinet ens aporten elements per a la construcció d'un model d'intervenció educativa que, a la pràctica, correspon als següents principis:

1. L'infant és el constructor del seu coneixement. La criatura construeix el coneixement a partir de l'experiència en la manipulació del medi; aquesta consideració correspon al que Freinet anomena «tempteig experimental».

2. La participació del nen i de la nena en la planificació del treball. Aquest paràmetre es pot considerar una conseqüència de l'anterior; si el protagonisme de l'acte d'aprendre és de l'infant, aquest protagonisme ha de ser real i no fictici i, per tant, cal acceptar i estimular la participació en la planificació del treball. En Freinet, hi trobem mecanismes que faciliten aquesta participació; d'una banda, hi ha els plans individuals de treball que ajuden els alumnes a una planificació personal de tasques a curt termini, indueix el nen a prendre responsabilitat respecte del que ell mateix proposa des del moment que el pla de treball representa una mena de contracte, si més no, la manifestació d'un compromís. A més, aquest pla de treball implica una revisió i valoració de les tasques en concloure el termini de temps per al qual ha estat dissenyat.





Un altre mecanisme de planificació és, indubtablement, l'assemblea de classe (consell de cooperativa o assemblea de cooperativa, en paraules de Freinet), tenint en compte que aquesta institució té un caràcter de revisió i d'organització i gestió de les propostes, les quals no solament tenen un caràcter organitzatiu estructural (el repartiment de càrrecs i responsabilitats entre els membres del grup-classe), sinó també la planificació i organització d'activitats (per exemple, una sortida arran de determinat estudi, l'estudi de determinat esdeveniment, l'ampliació de materials d'una determinada matèria, constitució de grups de treball, etc.).

3. L'expressió lliure. A fi que l'alumne pugui manifestar el propi coneixement de les coses i pugui experimentar a partir dels seus coneixements, és necessari facilitar-li instruments que comportin aquesta experimentació. De fet, estem definint un tipus d'escola que, en paraules de Freinet, prioritza el desenvolupament personal respecte de la imposició de grans quantitats d'instrucció. En aquest sentit, hauríem de considerar que el terme desenvolupament inclou el terme instrucció. Els instruments que faciliten la lliure expressió,

### 30 Aportacions i vigència de Freinet

faciliten alhora aquesta mateixa experimentació. Entre les tècniques Freinet, en podem trobar moltes que s'inspiren en la lliure expressió; en podem destacar la confecció de textos lliures, el dibuix lliure, el càlcul viu, les representacions, etc., etc.

4. La comunicació. Instituir àmbits de comunicació implica diversos valors de caràcter educatiu:

- a) D'una banda, es crea la possibilitat d'establir relacions afectives de signe positiu entre els membres del grup-classe.
- b) Comunicar algun treball, alguna descoberta, explicar un dibuix que s'ha fet, implica reformular els plantejaments conceptuals que l'han motivat i, en conseqüència, es contribueix a l'adquisició d'aprenentatges significatius.
- c) La creació de situacions de comunicació implica, també, un transvasament d'informacions i, conseqüentment, una contrastació de coneixements perquè cada membre del grup té la possibilitat de repetir l'experiència dels altres i incloure-la en el seu propi procés funcional individual.
- d) A partir de la comunicació de les adquisicions dels alumnes s'inicia el procés de consideració positiva de les seves elaboracions, el magnificar el seu treball i donar-li una transcendència més enllà de l'estricta àmbit individual, de manera que s'aconsegueix, a més, una motivació viva i profunda per al treball escolar. És una manera de mantenir viu el pensament del nen perquè ell mateix veu el sentit i la significació personal i col·lectiva de la seva feina.

Situacions de comunicació que propicien les tècniques Freinet es donen en les sessions de lectura de textos lliures, en les exposicions de treballs, en les conferències, en l'assemblea de classe...

5. El principi de cooperació. Està molt relacionat amb l'anterior; quan hi ha un acte de comunicació dins d'un grup determinat hi ha una participació col·lectiva respecte d'allò que es comunica de tal manera que es pot dir que en la mesura que hi ha un grau de comunicació més alt en una comunitat determinada també hi ha un grau més alt de cooperació entre els membres d'aquesta comunitat. Així, la comunicació de les experiències i el pensament personal constitueixen una base ferma per crear actituds de comprensió empàtica i de col·laboració. Altrament, la cooperació dins de l'àm-

bit del grup-classe es dona, també, quan hi ha alguna cosa que cal fer entre tots; que la participació de cadascun és necessària per portar a terme un determinat projecte. En aquest sentit, Freinet ens aporta l'assemblea de classe (com a motor d'accions cooperatives), tècniques que impliquen la creació de petits equips de treball (el treball amb la impremta, per exemple), la realització de determinats projectes de treball (la revista escolar, el fitxer de treball, els estudis monogràfics, les conferències, etc.).

Les correspondències que es poden establir entre els elements d'organització de classe i les tècniques Freinet poden observar-se a partir del quadre següent:

<b>organització de classe</b>	<b>mecanismes tècnics freinetians</b>
L'infant construeix el coneixement	Tempteig experimental
Participació en la planificació del treball	Pla de treball individual Assemblea de classe
Expressió lliure	Text lliure Dibuix lliure Càlcul viu ...
Comunicació	Lectura de textos Exposicions Conferències ...
Cooperació	Assemblea de classe Petits equips de treball (impremta, p.e.) Revista escolar ...

D'aquesta manera, es pot entendre que l'organització de classe inspirada en les aportacions de Freinet esdevingui una organització dinàmica amb la participació de mestres i alumnes i comporti la construcció d'un ambient de treball a l'aula que esdevé el mitjà favorable perquè els infants puguin utilitzar de manera autònoma els recursos de què es disposi per portar a terme les tasques que s'identifiquen amb les seves necessitats i interessos.

## **I encara: lliguen Freinet i la Reforma?**

El plantejament curricular de la reforma s'assenta sobre una concepció constructivista de l'aprenentatge; és a dir, sobre una determinada teoria de l'aprenentatge. El que no és tan clar és quina teoria de l'ensenyament es propugna; si més no, les recomanacions, en aquest sentit, són vagues i és necessari presentar models vàlids perquè els mestres articulin els elements de què disposin d'acord amb les directrius psicologistes que es proposen. Un model d'intervenció inspirat en les aportacions freinetianes és legitimat des del moment en què pot resoldre l'equilibri entre els impulsos creatius dels infants i les aportacions dels mestres. Per això, el que cal és disposar d'unes tècniques i d'uns recursos que permetin activar els coneixements previs dels alumnes per confrontar-los amb noves informacions. Dins d'aquesta mateixa línia, un model freinetià pot definir les bases per crear un ambient en el qual sigui possible aquesta construcció del pensament. La creació d'aquest ambient implica: activitats que potenciïn la lliure expressió; situacions de comunicació d'experiències, coneixements i descobertes; una llibertat de treball ben entesa que comporta el dret que qualsevol infant té a la repetició; i la consideració de l'obra dels infants com un fet transcendent, fet que li atorga el caràcter de funcionalitat de l'activitat de la criatura, tan propugnada pel corrent activista. Tot això, però, s'ha de considerar a redós de les prescripcions del centre educatiu, tot considerant els possibles condicionaments de l'entorn.

Vist d'aquesta manera, les indicacions que es donen per tal d'anar construint i portant a terme el currículum propugnat per la reforma del sistema educatiu es poden entendre perfectament des d'una perspectiva freinetiana. O, si es vol dir d'una altra manera, un model d'ensenyament inspirat per les tècniques Freinet escau perfectament als propòsits que indica la nova estructuració del sistema educatiu.

Tanmateix, cal tenir molt en compte que, en la mesura que les tasques que s'han de desenvolupar dins del marc del grup-classe són assumides pels alumnes i s'hi propicia un component de participació i, en conseqüència, la funció del mestre és mediatitzada perquè tant ell com els alumnes desenvolupen la seva activitat d'acord amb

allò que ha estat convingut, l'organització de les activitats ha d'estar considerada a partir de la flexibilització del temps d'execució de les tasques (consideració de la diversitat de ritmes) i una variabilitat en l'estandardització dels continguts (partir de l'infant). Això vol dir, també, que les prescripcions que des d'altres estructures es dictaminen s'han de prendre més aviat amb un caire referencial, perquè cal tenir en compte que la pràctica educativa és el funcionament i la materialització del sistema educatiu, de manera que la veracitat de les propostes del sistema es revaliden en les pràctiques quotidianes amb tantes controversions com comporten.

Finalment, cal constatar que les tècniques Freinet són institucions internes, basades en la realitat de les criatures, que satisfan les orientacions constructivistes dels actuals plantejaments curriculars i que es fonamenten en els principis de l'Escola Activa: el paidocentrisme (partir del nen, donar la paraula al nen...), l'activisme (l'infant treballa, és el protagonista de les produccions que es realitzen en el marc del grup-classe, transcendència de les seves produccions...), el funcionalisme (respondre als requeriments de necessitats immediates), la integralitat (la interrelació entre l'educació intel·lectual, la manipulativa i l'educació moral). I, encara, en especial consideració, el principi de cooperació en el treball, el qual implica la creació d'un ambient de comunicació i un enfortiment de la cohesió grupal i la facilitació del transvasament multidireccional de coneixements i la construcció col·lectiva del saber.

*Freinet utilitzaria els mitjans informàtics? No en dubto pas. Amb els pocs mitjans econòmics amb què ell comptava, hauria sol·licitat dotacions o subvencions de Conselleria, hauria extret diners de la cooperativa o potser de la seva butxaca, però les seves aules estarien connectades a Internet, i els missatges dels seus alumnes navegarien amb agilitat d'una banda a l'altra del planeta.*

## De la impremta cap a l'ordinador donant via lliure a l'expressivitat

*Mireia Català*

Mestra cofundadora  
de l'Escola Nabí.  
Cap d'estudis

Escriure sobre Freinet és per a mi com escriure sobre un pare. Un pare que m'ha ensenyat a entendre l'educació des de dins. Creix un infant com creix un arbre, amb tot allò que necessita i li cal. I aquest arbre dona flors i fruits, i tu frueixes i ell amb tu. I la relació no és unívoca, ni tan sols de dos, sinó que s'obre i s'eixampla amb tot el grup, i cadascú amb tots els altres entrelaçant arrels i branques, projectes i concrecions. Aquest teixit, viu i dinàmic, creix i es fa fort com més gran és el diàleg, més àmplia la tolerància, més intensa la visió de futur. Aquesta visió s'ha d'anar fent alhora, a partir del punt de partença, a principi de curs, i anar temptejant uns i altres les fites que es proposen, la confiança que es diposita, la feina que es fa en comú.

Tots tenim necessitat d'afecte, i si el tenim ja podem emprendre el camí que calgui. En la base de tota relació —i la de l'escola és molt llarga i molt intensa— necessitem creure que som quelcom per a algú. Amb aquesta certesa, podem interessar-nos pel món i el seu funcionament, per les matemàtiques i les ciències, pel que ha passat i per les hipòtesis del futur.

Ja fa molts anys vam tenir el privilegi de poder viure uns dies a l'escola Freinet de Vence: la meravella del tracte que hi vam veure, la placidesa, l'enorme interès per aprendre, el gust per investigar, la capacitat de diàleg entre tots ells i amb nosaltres, les ganes

d'explicar-nos els mateixos alumnes allò que estaven fent, la creativitat manifesta, la naturalesa més gran... ens van marcar unes fites tan altes, que a partir de llavors hem tingut clar el punt cap on volem encaminar els nostres passos, anar fent i arribar on puguem.

Són molts els instruments que Freinet va idear per fer que els escolars se sentissin protagonistes del seu propi aprenentatge, indagadors dels coneixements, responsables i crítics amb la seva evolució, solidaris amb els seus companys i persones permeables als canvis, amb capacitat d'expressar-se i de comprendre tant les situacions properes com les llunyanes en el temps i en l'espai. Un dels grans motors d'aquest meravellós engranatge és fer ostensiblement visible que el treball que genera l'individu recau sobre la comunitat; primer la més propera, la classe, l'escola, i com taca d'oli es va escampant, i que la comunitat nodreix l'individu amb l'aportació de tots els altres, que són persones distintes, cadascuna amb la seva manera peculiar de rebre i d'entendre, amb iniciativa per modelar i per canviar, per produir noves versions sobre cadascuna de les propostes. Que això enforteix l'individu en la seva pròpia autoestima, que l'empeny a avançar, a posar-se d'acord amb els altres per aconseguir quelcom nou, per passar-s'ho bé, per establir lligams més forts, per fer funcionar la màquina mental pròpia i potenciar-la a la vegada que sent la força i la identificació amb el grup.

El text lliure és l'eina indiscutible per donar sortida a allò que un ha viscut, ha pensat, imaginat o idealitzat. És la manera per fer viable el pas de la indefinició en què en moltes ocasions les idees volten per la ment a l'expressió concreta, fora d'un mateix, i que és rebuda pels altres com una novetat, una identificació, una pregunta, una font de nous suggeriments. El pensament cal expressar-lo, perquè sigui efectiu, i Freinet va institucionalitzar el diari escolar per fer de l'expressió una via de comunicació oberta.

## **Freinet i la impremta**

La impremta és un dels mitjans per donar entitat al pensament de cadascú, per generar necessitat d'organització i entesa entre alumnes, una responsabilitat a compartir entre tots, una feina

### 36 Aportacions i vigència de Freinet

mecànica i laboriosa per educar l'esforç. La impremta obre portes, dóna a conèixer, engendra opinió, revitalitza l'esperit crític.

Quina és actualment la nostra impremta? Un petit ordinador posat a classe, a disposició de tothom que tingui quelcom per a dir. I són tots que hi fan cua!

Costa tan poc tenir un ordinador en un racó de la classe, i deixar que a l'hora del treball lliure, en què cadascú programa la seva feina i la va fent, un parell d'alumnes es posin d'acord per escriure aquell conte que fa dies que van redactant, que de tant en tant es rellegeixen mentre s'aguanten el riure pensant com s'ho passaran els companys quan els el llegeixin, o que anotin allò que entre tots hem comentat a l'hora de filosofia, o redactin la notícia impacient que té ganes de ser comunicada... Cadascú té dins seu un pou inexplorat d'on poden rajar, com a deu meravellosa, poemes o contes, descobertes matemàtiques o disquisicions filosofals. L'important és que els textos s'obrin camí i els nens i nenes sàpiguen que no són lletra morta, que serviran per ser llegits pels corresponsals, pels de casa, pels que l'any que ve faran cinquè, o tercer, o quart... per animar-los a ells a escriure i anar amb la seva pròpia imaginació a mons potser una mica més llunyans, però als quals s'ha pogut arribar amb la seva feina d'ara.

És un cicle que s'encadena i va donant el seu fruit: tant en la capacitat imaginativa o poètica, com en la profunditat de pensament sobre la seva pròpia vida intrínseca, en la qual van començant tímidament a entrar, on van posant amb lletra impresa les seves pors i indecisions, els seus somnis i els seus dubtes. Són els primers temptejos per expressar una vida menys conscient que fins ara els governava sense saber-ho, i que ara comencen a compartir i contrastar i van així forjant un jo amb el mirall dels altres, sabent-se acceptats i estimats, sabent que en part són tots iguals, i que en part cadascú és diferent.

### **I concretament com s'organitzen?**

A voltes parteixen d'un text ja escrit a classe, que s'ha considerat prou interessant per formar part de la revista; d'altres vegades, són





jo qui, per estimular aquell que no és tan capaç, li poso una estrelleta a l'estudi, al conte o a la notícia i ell sap amb alegria que això vol dir poder anar a l'ordinador. Ràpidament busca una parella que l'ajudi o acudeix al responsable —un dels companys que domina amb més facilitat l'ordinador— per tal que l'aconselli en cas problemàtic, i ja els tenim comentant un i altre com engegar-lo, com arxivar, com traspasar els dibuixos fets en un programa cap a l'altre... Són coses ben simples que ells aprenen amb una facilitat tal, que ens meravella a nosaltres, rebecs com som als petits prodigis de la informàtica. És bo de veure i escoltar com discuteixen l'ortografia d'una paraula, el pronom més adequat, el gir d'una frase o l'aforisme que pot fer més divertit un paràgraf. És una interrelació íntima que, com tantes d'altres a la classe, posa en contacte, frec a frec, fent que la feina d'un sigui també de l'altre, que el meu i el teu es barregin en un de sol. Generalment, com que tenen més facilitat amb el llapis i amb la ment que amb el teclat, s'intercanvien la feina, i ara em toca a mi picar i a tu revisar l'escrit a la pantalla, o al revés. La correcció final la farem junts, ells i jo, i a imprimir-lo, això és ràpid!

*Foto: Escola Nabí.*

## I qui n'és el destinatari?

S'escriu sempre per a algú, s'imprimeixi o no. S'aconsegueixen bons escrits perquè tenen la lectura assegurada. A l'hora de llegir textos, cadascú ha preparat el seu, i amb més gràcia que ningú vol fer-lo viure als altres. Les cares avorrides o interessades són un bon indicador per al qui ha redactat. Petits comentaris, generalment favorables, emmarquen la lectura. Felicitacions o solucions més idònies per enfilars millor l'aventura, per evitar reiteracions, o per donar més agilitat narrativa, van ajudant a forjar un cert criteri literari amb aquesta crítica que tots junts fem al final. Curta i positiva, donant solucions viables, mai destruint o deixant en suspens a qui té ganes de contrastar la seva feina.

Quan fan poemes i els llegeixo jo, amb aquella reverència que els poemes necessiten, queden parats de la seva pròpia capacitat lírica, cada any incrementada. Amb els Jocs Florals, festa grossa, es llegeixen davant de tota l'escola, entremig de música i de flors. No tots poden llegir les seves obres, però els poemes que no han estat seleccionats, com que són tan vàlids com els altres, tindran lloc a la revista de l'escola o de la classe, es presentaran al barri i formaran part del llibre de poemes de cada any. És una biblioteca nostra que es va completant amb els contes, els estudis temàtics, les descobertes de llengua o matemàtiques, els experiments i les investigacions. La biblioteca queda perquè uns altres la recullin i a partir d'aquí l'estímul creixi com l'escuma. En altres ocasions, els textos emprenen viatge per ser regalats als corresponents, les cartes, molt ben decorades, es completen amb receptes de cuina o instruccions per a jocs. Fem intercanvi de contes d'un país a l'altre, o intentem d'entendre com pot ser la vida a l'altiplà bolivià. Si rebem cartes de Kansas, en part en anglès i en part en castellà, convocarem l'ajut dels més grans, si cal, per entendre-les i per redactar-les, i intentarem d'ajudar-nos per fer-nos entendre també nosaltres i per comprendre al nostre torn altres estils de vida i altres gustos, i obrir una mica més els nostres horitzons.

Parlar de Freinet i de la vigència de la seva impremta, només es pot fer emprant com ell paraules senzilles en un medi planer. Però ben pocs com ell han sabut penetrar el sentit de la vida de l'escola, entendre les forces que la mouen i les lleis que la regeixen.

Podem reformar els nostres ensenyaments, però, si no trobem aquest fil conductor que n'encén l'espurna, no se'ns obriran els llums necessaris per veure-hi clar, per il·luminar els ulls dels nostres alumnes, per encendre la seva pròpia vitalitat i saber conduir-la sense imposar-nos, sense malferir el seu potencial, donar-li ales per expressar-se i créixer i, sobretot, per trobar el seu propi encert en la vida: per ser feliç.

## NOTÍCIA

*Més punts per a la col·lecció!*

*El terrible accident va passar així:*

*Jo estava fent hoquei, portava la pilota, anava a la porteria i un altre nen estava al darrera per prendre-me-la.*

*Em vaig embalar molt i em volia driblar el porter. En arribar vaig intentar-ho, però el porter va posar la cama i, flash! vaig sortir com superman, volant, i vaig estavellar-me al pal.*

*La porteria va tirar un metre enrere i em va començar a sortir sang. Oh no! la pilota no va entrar a la porteria, dues coses anaven malament. No entenia res, el que havia de petar al pal i entrar a la porteria era la pilota i no jo. M'havia confós segurament.*

*Em vaig estirar a terra a plorar.*

*—Se l'ha pegada fort! —vaig sentir.*

*Em van agafar i em van mullar la ferida de l'ull i em van canviar l'equip que portava.*

*Un senyor ens va acompanyar amb cotxe a l'hospital i van dir:*

*—No, és millor que aneu al Clínic.*

*Vam anar al Clínic i em van pujar a una cadira de rodes. Era com anar amb un gip.*

*A l'ascensor hi havia un nen petit d'uns quatre anys que tenia la mà inflada com una pilota de tennis, pobre, ell també devia ser desgraciat.*

*Em van portar al metge de la vista amb gip. Allí vaig començar a fer el tonto amb la cadira-gip.*

*—Senyor Santiago —va dir una veu ronca.*

*Jo em vaig espantar i vaig entrar, hi havia un calb i una senyora amb els cabells rossos i llargs.*

*—Posarem gotes per si s'ha infectat —va dir la rossa.*

*—Oh, no —vaig pensar—. Odio les gotes per als ulls perquè em piquen i no m'agraden.*

40 Aportacions i vigència de Freinet

—Auauauauauau, quin mal, una altra, aix, horror, una altra, uauu! —Van tenir sort que només eren quatre, si no...

Em van tombar en una camilla i, ara sí, era l'hora del meu final, començaven els punts, vaig veure el fil i l'agulla, resem, tanquem els ulls, això de resar deixem-ho córrer.

Lo altre més val no explicar-ho, uns quants crits terrorífics que semblaven fets amb altaveu.

Sóc un desgraciat!; bé, he passat per coses pitjors que aquesta, però quina? és igual... Fins a la pròxima vegada.

Santi Facet, el Gafe, 10 anys

## SILENCI

—Si m'estimes  
no pronunciïs el meu nom.

Així parlava el silenci  
amb paraules mudes i transparents.  
Em penetrava al cor una sensació de buidor  
que en aquell moment era silenci.

La nit és silenciosa,  
els ocells dormen al niu  
i la fressa del vent em somriu.

Secret a cau d'orella  
si anomeno el teu nom  
et trenques en mil bocins.

Cada tros em penetra al cor  
i em fa dir:  
Silenci, no tens mai amics,  
ets mut i no saps parlar,  
per això tothom et coneix  
per la teva transparència.

Miquel Fígols, 11 anys

## LA TRISTESA

*Quan el cor es vessa d'aigua  
petits sentiments desembarquen.  
Com barquets de paper llis  
canten per la mar blava,  
plens de petites penes  
que s'escapen de la mar  
per fer florir somnis de seda.*

Eloi Ysàs, 10 anys

---

## A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓ

Visites actives a **Nou Barris Televisió**, destinades a alumnes d'ensenyament secundari de Barcelona. Un projecte pedagògic perquè els nois i les noies, immersos en la cultura de la imatge, arribin a ser autors i no simples espectadors de la televisió i de la publicitat. Com funciona una televisió per dins, quins són els recursos que utilitza aquest mitjà, experimentació directa per part dels alumnes, aprofundiment en el món de la publicitat, possibilitats didàctiques dels mitjans audiovisuals.

**Organitza:**



**TRIA Nou Barris**  
(Taller de Recursos i Iniciatives  
Audiovisuals de Nou Barris)

**R O S A**  
**S E N**  
**S A T** **Associació de  
Mestres  
Rosa Sensat**

Informació i concertació de visites als telèfons **354 10 86** (TRIA Nou Barris) o **237 07 01** (Rosa Sensat). També a través de la xarxa Internet:

 **E-mail:** [civic9barris@pangea.org](mailto:civic9barris@pangea.org) • [nou.barristv@bcn.servicom.es](mailto:nou.barristv@bcn.servicom.es) • [rsensat@pangea.org](mailto:rsensat@pangea.org)  
 <http://www.pangea.org/org/noubarris/> • <http://citel.upc.es/org/mrp/rsensat.html>

---



## Bibliografia complementària\*

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- ALMENDROS, H. *La Escuela Moderna: ¿reacción o progreso?* La Habana: Ed. de Ciencias Sociales, 1985
- ALMENDROS, H. *La imprenta en la escuela: la técnica Freinet*. Madrid: Public. de la Revista de Pedagogía, 1932 (La nueva educación; 28)
- BARRÉ, M. *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*. Mouans-Sartoux: PEMF, 1996. 2 v. (Ressources pédagogiques)
- Col·lecció BIBLIOTECA DE L'ESCOLA MODERNA. Barcelona: Laia, 1971-1980, 22 v.
- BLAT GIMENO, A. *Hermínio Almedros Ibáñez: época, vida y obra*. 1985 (Tesi de llicenciatura)
- Catalunya. *Europa: una mirada pedagògica: Montessori, Decroly, Piaget, Freinet: ahir i avui*. Vic: EUMO, 1987 (Documents; 7)
- Célestin Freinet. 1986-1966*. Paris: Institut Pédagogique National, 1967
- COSTA JOU, R. *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México: SepSetentas, 1974 (SepSetentas; 123)
- Freinet: una pedagogía de sentido común*. Selec. y notas F. Jiménez Mier y Terán. México: Sec. de Educación Pública: El Caballito, 1985 (Biblioteca pedagógica)
- FREINET, C. *Ensayo de psicología sensitiva: reeducación de las técnicas de vida sustitutivas*. Madrid: Villalar, 1977 (EV; 8)
- FREINET, C. *L'equilibri mental de l'infant*. Barcelona: Laia, 1979 (Llibres quaderns de pedagogia; 2)
- FREINET, C. *La Escuela popular Moderna*. México: Universidad Veracruzana, 1966 (Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias; 33)
- FREINET, C. *La imprenta en la escuela*. Vilafranca del Penedès: Edic. de la Imprenta en la escuela, 1936

\* Selecció de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- FREINET, C. *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella/Estela, 1970-1972. 3 v. (Educación; 8, 9, 10)
- FREINET, C. *Parábolas para una pedagogía popular: los dichos de Mateo*. Barcelona: Estela, 1970
- FREINET, C. *Per l'escola del poble: guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Vic: EUMO, 1990 (Textos pedagògics; 23)
- FREINET, C. *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia, 1986 (Cuadernos de pedagogía; 27)
- FREINET, C. *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires: Troquel, 1969
- FREINET, C. *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI, 1969 (El mundo del hombre. Psicología y educación)
- FREINET, E. *La escuela Freinet: los niños en un medio natural*. Barcelona: Laia, 1977 (Papel 451; 51)
- FREINET, E. *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia, 1975 (Papel 451; 30)
- FREINET, E. *La trayectoria de Célestin Freinet*. Barcelona: Gedisa, 1978 (Hombre y sociedad)
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: MEC: CIDE, 1988 (Premios; 12)
- IMBERNÓN, F. *Colaboración (març 1935-juliol 1936): butlletí de la Cooperativa de la técnica Freinet*. En: JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS (3: 1979: Girona), p. 181-187
- JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, F. *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*. Huesca: Aula Libre, 1994 (Cuadernos; 2)
- MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR. *La Escuela Moderna en España*. Madrid: Zero-ZYX, 1979 (Biblioteca promoción del pueblo; 44)
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar; análisis y perspectivas*. Barcelona: Laia, 1978 (Papel 451; 46), p. 89-126
- La Pedagogía Freinet por quienes la practican*. Barcelona: Laia, 1979 (Laia/Paperback; 46)
- Perspectivas de educación popular*. Barcelona: Fontanella, 1981 (Educación; 43)
- Perspectivas de la educación popular*. Granada: MECEP, 1980
- Quinze pedagogs: la seva influència, avui*. Dir.: J. Houssave. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya: Proa, 1995 (Textos universitaris; 1), p. 217-231
- VIGY, J.L. *Organisation coopérative de la classe*. Paris: Fernand Nathan, 1976 (Pédagogie préscolaire)

## Revistes

- Actualité de la pédagogie Freinet*. L'EDUCATEUR, n. 4-5 (1987), p. 3-43
- ALCOBÉ, J. *El MCEP i la pau*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 71 (1983), p. 45-47
- ALCOBÉ, J. *Técnicas «Freinet» en España*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 35 (1977), p. 8-12
- Célestin Freinet*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 163 (1988), p. 28-34
- Célestin Freinet (1896-1966): 20 ans plus tard*. L'EDUCATEUR, n. 190-191 (1987)
- Cento anni di Freinet*. COOPERAZIONE EDUCATIVA, n. 1 (1996)
- CLANCHÉ, P. *Wittgenstein i Freinet, el filòsof mestre i el mestre filòsof*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 2 (1989), p. 207-216
- FERNÁNDEZ, A. *Célestin Freinet: un hombre, una escuela, una época*. INFANCIA, n. 39 (1996), p. 11-14
- FERNÁNDEZ CURSACH, J. *Las técnicas Freinet en BUP*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 63 (1980), p. 53-55
- Freinet en una escuela estatal*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 62 (1980), p. 42-44
- Freinet y el Movimiento de Escuela Moderna: una propuesta para la autonomía, la creatividad y la solidaridad*. KIKIRIKI, n. 40 (1996)
- GÓMEZ BRUGUERA, J. *La pedagogía Freinet al parvulari*. INFANCIA, n. 92 (1996), p. 18-22
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. *Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela. Las técnicas educativas y la organización del aprendizaje*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 7 (1989), p. 49-67
- IMBERNÓN, F. *¿Podemos hablar de Freinet en los noventa?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 190 (1991), p. 48-50
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. *El modelo didáctico de las Técnicas Freinet: una síntesis práctica de los principios didácticos contemporáneos*. TAVIRA, n. 4 (1987), p. 85-109
- El Moviment Freinet*. GUIX, n. 52 (1982), p. 4-48
- La pedagogía Freinet*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 54 (1979), p. 3-24
- Pédagogie Freinet et technologies nouvelles*. L'EDUCATEUR DOCUMENTS, n. 192 (1987)
- RAOUX, G. *La pedagogía Freinet a la segona etapa*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 80 (1983), p. 43-45
- RÉGINER, J.C. *Assaig de pràctica de la pedagogía Freinet a segon curs de Lycée*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 79 (1983), p. 35-46



- VILAPLANA, E. *Freinet a Catalunya. En motiu del centenari del seu naixement*. INFÀNCIA, n. 92 (1996), p. 4-9
- ZURRIAGA, F. *Un maestro de escuela: la pedagogía liberadora de Freinet*. TRIUNFO, n. 472 (1971), p. 21-25
- ZURRIAGA, F.; HERMOSO, T. *La pedagogía Freinet: alternativas al libro de texto*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 194 (1991), p. 39-41

# Totes les PUBLICACIONS



# de Totes les INSTITUCIONS

Ministeris  
Comunitats autònomes  
Diputacions  
Ajuntaments  
Altres administracions

Subscripcions i venda  
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)  
el mateix dia que es publiquen.

DEL LLIBRE DE PRESTIGI  
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT

*TOTES les publicacions  
editades per aquestes institucions  
les podeu trobar aquí.*

*llibreria*  
DE LA  
DIPUTACIÓ

Londres, 57  
08036 Barcelona  
telèfon: 402 25 00  
fax 402 25 15

I D E



Institut d'Edicions

Diputació de Barcelona

*De la reflexió sobre la pràctica quotidiana sorgeix el present article, que comprèn quatre blocs: intervenció del docent, estratègies d'ensenyament-aprenentatge, organització i disseny d'activitats, la metodologia que ha d'emprar l'especialista d'Educació Especial amb el seu alumnat.*

## Com ensenyar

Experiència d'un seminari sobre necessitats educatives especials

*Seminari «Atenció als alumnes amb necessitats educatives especials» de l'ICE de la UAB*

### 1. Necessitats educatives especials i formació permanent

El Pla Unitari de Formació del Professorat de Badalona va impulsar el curs 1994-95 un seminari de formació sobre «L'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials» al qual tinguessin accés tots els professionals de la zona i, sobretot, els especialistes d'educació especial dels centres ordinaris i dels centres d'educació especial.

Es va fer responsable de la coordinació/formació «L'Equip-ICE de NEE» de l'ICE de la UAB, mentre els EAPs de la zona van donar el seu suport i assistència a totes les sessions.

El model de formació que es va proposar recorda la concepció constructivista de l'aprenentatge: d'una banda, partir de l'ex-

periència propera i de les pròpies necessitats de formació, elaborant aspectes concrets de la pràctica diària des d'un denominador temàtic comú. De l'altra, analitzada aquesta pràctica, buscar les teories que la sustenten i que són la base que ens permetrà tornar a analitzar-la per enriquir-la. Tot plegat permet la construcció del propi aprenentatge al nivell i segons la necessitat de cada u.

El denominador temàtic comú sobre el qual es va decidir el grup va ser: «la metodologia que ha d'utilitzar l'especialista d'EE». El treball ha estat realitzat a partir del plantejament de casos reals i pràctics, dels quals calia extreure —en una tasca de petit grup— els aspectes metodològics que s'emprarien davant d'aquell alumne/a: tant els que s'utilitzen en la realitat, com els que es pensa que caldria utilitzar, a més dels que sorgien de la interacció amb el petit grup. Posteriorment, hi havia la posada en comú i un debat en el gran grup d'allò que s'havia elaborat en cada petit grup, i es buscava la generalització de l'aplicació mitjançant l'extrapolació.

Després es van buscar les teories que poguessin justificar aquestes actuacions metodològiques elaborades entre tots.

Finalment, calia fer l'esforç de sintetitzar tot allò elaborat, en un escrit amb format d'article per publicar, ja que així aquest esforç de sintetitzar ajuda a crear coneixement més concret i estructural, permet utilitzar aquest coneixement més enllà del que ens permetria la nostra memòria i també pot servir per a d'altres professionals.

El que esteu llegint és part del resultat de tot plegat, ja que la riquesa que dóna la interacció entre els professionals és difícil de recollir en un document.

## **2. El «com ensenyar» des de l'atenció a les necessitats educatives especials**

### ***Els quatre apartats***

La nostra recerca de criteris i actuacions del «com ensenyar» es va agrupar a l'entorn de quatre aspectes que han anat evolucionant i concretant-se al llarg de la tasca i que finalment han quedat definits així:

1. Intervenció del docent: aglutina tots aquells criteris i actuacions que tenen alguna cosa a veure amb les actituds i actuacions més personals del professor.

2. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge: incorpora el gruix de punts sobre el «com ensenyar» pròpiament dit.

3. Aspectes organitzatius del «com ensenyar»: apartat integrat per aquells criteris que tenen més a veure amb els aspectes organitzatius.

4. Selecció i disseny d'activitats: agrupa tots aquells criteris i actuacions que tenen més a veure amb les activitats específiques que concreten el «com ensenyar».

Els límits entre els diferents apartats són difícils de fixar, però tots quatre ens

*El denominador temàtic comú sobre el qual es va decidir el grup va ser:  
«la metodologia que ha d'utilitzar l'especialista d'EE»*

han servit de guia. D'altra banda, aquesta llista no té pas la pretensió ni de ser totalment original, ni de ser totalment exhaustiu. És, senzillament, un recull i sistematització d'allò que sabíem entre tots.

### **criteris i actuacions**

#### *1. Intervenció del docent*

- Mantenir una actitud receptiva i d'acolliment davant l'alumne o alumna.
- Tractar l'alumne respectant les seves necessitats educatives sense exigir-li una resposta massa allunyada de les seves possibilitats, d'acord amb el seu procés evolutiu.
- Intentar comprendre els sentiments i reaccions dels alumnes envers l'aprenentatge.
- No renunciar mai a millorar les expectatives d'un alumne amb necessitats educatives especials.
- Afavorir el coneixement i acceptació de si mateix (l'autoestima).
- Crear situacions d'interacció que facilitin un clima afectiu favorable.
- Fomentar el treball cooperatiu dins el grup classe.
- Provocar situacions que estimulin l'alumne a comunicar-se. (Crear-li la necessitat.)
- Respectar les característiques personals de l'alumne evitant provocar-li situacions tenses, violentes, de desprestigi, d'evidència.
- Adaptar el llenguatge propi del docent a les possibilitats de l'alumne procurant que els continguts de les converses amb ell siguin significatius.

- Donar temps a l'alumne perquè pugui expressar allò que vol expressar: no endevinar, no acabar-li les frases, no anticipar-se a la resposta.
- Establir vincles de col·laboració amb la família de l'alumne.

#### *2. Estratègies d'ensenyament-aprenentatge*

- Partir de l'entorn més immediat de l'alumne i del seu nivell de competències.
- Dur a terme aprenentatges significatius que permetin generalitzar els aprenentatges més enllà del context escolar.
- Plantejar un aprenentatge progressiu i sistemàtic respectant el ritme de treball.
- Verbalitzar les activitats que es fan a la classe, no donant les coses per sabudes o sobreenteses.
- Utilitzar diferents tipus d'entrades sensorials que facilitin el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Estimular la motivació de l'alumne i partir dels seus interessos, de fets de la vida quotidiana, aprofitar les situacions naturals d'aprenentatge espontànies (ja que això permetrà que l'alumne estigui motivat), aconseguint que sigui un element actiu del seu propi procés d'aprenentatge (aprendre a aprendre).
- Anticipar els aprenentatges de l'aula ordinària sempre que les dificultats de l'alumne ho facin recomanable.
- Comprovar què sap sobre allò que volem que aprengui.
- Comprovar (no només preguntar-ho)

## 50 Educació especial

en quina mesura l'alumne està entenent allò que estem explicant.

- Graduar progressivament els ajuts.
- Buscar els nexes entre el que està treballant ara i allò que ha estat treballant anteriorment o en d'altres situacions d'aprenentatge.
- Fer-li veure els encerts i els errors desdramatitzant aquests darrers. Fer-li entendre que aquests ens ajuden a millorar el nostre aprenentatge.
- Potenciar la reflexió (aconseguir que l'alumne pugui arribar a les seves pròpies conclusions).
- Afavorir la metacognició (que sigui conscient d'allò que ha après).
- Vetllar perquè vegi l'aplicació dels aprenentatges assolits a noves situacions.
- Establir un *feed back* educatiu entre l'escola i la família proposant objectius comuns.

### 3. Aspectes organitzatius del «com ensenyar»

- Decidir conjuntament amb el tutor quines són les situacions educatives adequades a cada cas:
  - petit grup dins l'aula ordinària (racons, altres);
  - petit grup en espai alternatiu (aula d'educació especial, gimnàs, sala d'ordinadors...);
  - individual en espai alternatiu (aula d'educació especial, jardí, gimnàs...).
- Establir conjuntament amb el tutor els horaris de suport mantenint el criteri d'evitar que aquest coincideixi amb

activitats de tipus lúdic de l'aula ordinària (gimnàstica, sortides, música, etcètera).

- Comptar amb les possibilitats que ofereix el cicle pel que fa a seqüenciació i temporalització del contingut i no només les que ofereix el nivell.
- Mantenir el criteri d'aula oberta, és a dir, que el suport que reben determinats alumnes sigui revisat i valorat conjuntament amb el tutor per tal de decidir la necessitat o no de continuar mantenint-lo.

### 4. Selecció i disseny d'activitats

- Prioritzar els continguts de nivell sempre que es consideri necessari i, dintre d'aquests, aquells que decidim que siguin els nuclears.
- Seqüenciar i temporalitzar els continguts en un marc més ampli que el nivell escolar adequant-los al moment i nivell evolutiu.
- Començar sempre per la manipulació i l'experimentació com a punt de partida de l'aprenentatge.
- Utilitzar una metodologia globalitzadora que contempli les possibilitats que ofereixen les àrees curriculars, com també treballar diferents aspectes en una mateixa activitat.
- Proposar activitats de duració i dificultat adient que no provoquin cansament, avorriment, pèrdua d'interès o enervament.
- Planificar activitats que puguin tenir diferents nivells de resolució.
- Planificar activitats en les quals els alumnes puguin participar en la seva

*L'ajuda pedagògica consisteix, essencialment,  
a crear condicions adequades  
perquè es produeixi aquesta dinàmica interna.*

51

avaluació com una part més del procés d'aprenentatge.

— Dissenyar les activitats d'acord amb els criteris següents:

- que siguin motivadores;
- que tinguin en compte l'estil d'aprenentatge;
- que siguin multisensorials;
- que tinguin un principi i un final;
- que siguin vivencials;
- que siguin funcionals;
- que siguin significatives.

### **Una observació/conclusió interessant**

Ens havíem plantejat trobar i elaborar criteris i actuacions del «com ensenyar» des de la nostra perspectiva professional: la d'especialista d'educació especial.

Quan hem analitzat aquesta llista que acabem d'exposar, hem observat que hi ha ben pocs ítems, des de la perspectiva de la reforma, que siguin exclusius de la nostra especificitat. La majoria d'ells són inherents a la tasca de qualsevol professor.

Això no vol dir que la nostra funció d'especialistes no sigui específica. Val a dir que moltes d'aquestes actuacions han format part del nostre tarannà quotidià des de fa força temps i és desitjable que, cada cop més, formin part del tarannà de tot el professorat.

### **3. El marc teòric que pot sustentar els criteris i les actuacions que hem determinat**

Quan parlem de «com ensenyar» estem parlant de com plantegem l'acció pedagògica. Per tot el que hem elaborat, podem afirmar que la nostra experiència s'emmarca en les dues concepcions que proposa, com a model, el marc curricular (Coll, 1986): la concepció *constructivista* i la de la *globalització* de l'aprenentatge escolar.

El constructivisme parteix dels esquemes de coneixements de l'alumne, els quals tenen una dinàmica interna que la intervenció pedagògica no pot ignorar ni tractar de substituir.

És l'alumne qui construeix, modifica, enriqueix i diversifica els seus esquemes. L'ajuda pedagògica consisteix, essencialment, a crear condicions adequades perquè es produeixi aquesta dinàmica interna.

Haurem d'afavorir activitats que respectin tant aquests criteris com les condicions d'aprenentatge adequades, i incideixin en el procés de construcció i de revisió d'esquemes de coneixement, tenint en compte la construcció de punts de vista divergents...

- ja sigui entre els esquemes inicials dels alumnes i la seva situació d'aprenentatge;
- ja sigui entre els esquemes dels diferents alumnes i la nova situació d'aprenentatge;
- ja sigui tenint en compte el paper dels

## 52 Educació especial

errors per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge.

La globalització de l'aprenentatge tampoc no es una qüestió de tot o res. El nivell mínim de globalització estarà definit per l'establiment de relacions puntuals entre el nou contingut de l'aprenentatge i algun, o alguns, dels esquemes ja presents en l'estructura cognitiva. El nivell màxim de globalització, en canvi, requerirà l'establiment de relacions complexes amb el més gran nombre possible d'esquemes de coneixement. Així doncs, com més globalitzat sigui l'aprenentatge, més gran serà la seva significativitat i més estable serà la retenció. Procedint sempre del més general i simple al més detallat i complex, s'intenta assegurar una diversificació progressiva de l'estructura cognitiva que no es limiti a afegir nous detalls al que ja es coneix, sinó que obligui a reestructuracions contínues de grans àrees de l'estructura cognitiva de l'alumne.

En aquest sentit, pot afirmar-se que la solució adoptada per concretar les intencions educatives es proposa aconseguir el major grau de globalització.

La globalització pren consistència en una fase posterior dels processos perceptius —una fase de treball mental més elaborat— com a procés individual per donar sentit al món exterior i interior.

El terme l'apliquem a dos procediments didàctics concrets:

### 1. Anomenem activitats globals aque-

lles en les quals intervenen interès i motivació (elements pràctics/motòrics, visuals i verbals, afectius i de voluntat), i tenen sentit a partir de treballar des de les bases dels processos d'elaboració del pensament i també diversificant les activitats que es capten per diversos canals (activitats de tipus multisensorial).

Aquestes activitats proposades poden ser útils en alumnes de difícil diagnòstic i amb retards globals de les diverses àrees, amb problemes de motivació, etc.

2. Anomenem també activitats globals aquelles activitats obertes que permeten treballar alhora una sèrie d'activitats, trencant la idea que «a un objectiu correspon una activitat».

Aquestes activitats permeten recollir informació amb molt poques sessions, sempre que es treballin prèviament els recursos d'avaluació.

Pensem que per organitzar el nostre treball s'han de fer algunes reflexions prèvies:

- sobre els interessos dels alumnes;
- sobre la importància de la valoració de resultats;
- sobre el fet que no sempre en educació especial és desitjable treballar de forma global;
- sobre el fet que el treball d'educació especial depèn molt del treball didàctic que porti l'escola;
- sobre el fet que hi ha un buit en activitats que permetin o facilitin l'elaboració d'imatges mentals;



*Com més globalitzat sigui l'aprenentatge, més gran serà la seva significativitat i més estable serà la retenció.*

— sobre el fet que és difícil fer activitats globalitzades a l'aula d'educació especial, sobretot per la manca de temps, que fa pensar a l'especialista que són més rendibles pedagògicament les activitats de tipus analític.\*

## **Bibliografia**

- COLL, C. *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1986.
- Departament d'Ensenyament. *Disseny Curricular*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1990.
- DOMÈNECH MILÀ, N. i d'altres. *Plantejaments metodològics globals aplicats a l'aula d'educació especial*. Bellaterra: ICE UAB, 1987. (Treball inèdit del Seminari Permanent d'E.E., grup de treball de metodologia en educació especial).

COLL, C. *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: De-

Aquest article ha estat assessorat per Joan Agelet i Profitós i elaborat per: Rosa Álvarez Castella, Neus Anglada Garriga, Pedro Luis Ayén Hernández, Rosa M. Carceler Hontoria, Begoña Etxezarreta Garrido, Maria Font Llimona, Lucienne Gironés Christen, Amparo Gómez Herrero, Antonia López Robles, Roser Padrós Galera, M. Mercè Palma Jordana, Laura Pascual Cardona, Anna M. Plana Clotas, Ascensión Sáez Golderos, Rosario Sánchez Muñoz, Elena Sastre Martín, Rosa Soler Burjats, Àngels Surís Jordà, Rosa M. Tavira Guillén, M. Josep Torrella Perramon, Encarna Torres Sánchez, Ramon Triquell Salla, M. Auxiliadora Vázquez Gil, Margarita Velasco Zamorano, M. Rosa Ventura Jacobo.

\* La mateixa setmana que es va acabar el seminari, va aparèixer el llibre *La pràctica educativa. Com ensenyar*, d'Antoni Zabala i Vidiella (Graó editorial), que ben segur ens hagués estat una eina molt útil.

*Aquesta experiència presenta una opció de treball de la llengua, a l'educació primària, a través de les tipologies textuais. Aquesta línia metodològica permet a l'alumnat descobrir la forma, l'estructura i l'ús de cada tipus de text.*

## Les tipologies textuais: programació i seqüenciació

*Montse Majà Graells*

En el claustre de l'escola de Sant Guim de Freixenet (Lleida), varem iniciar una reflexió sobre l'aprenentatge i metodologia de la llengua. Conseqüentment, a partir del debat es van buscar nous camins i noves propostes, que van desembocar en l'elecció d'una nova línia de treball que té com a eix l'ensenyament-aprenentatge de les tipologies textuais. Per què? Una vegada considerat l'ampli ventall de possibilitats que teníem a l'abast, vam pensar que era la més idònia, atès que possibilitava conèixer els usos i aplicacions de la llengua i subministrava els recursos necessaris als alumnes per expressar-se. Acceptat aquest plantejament, es va començar el treball amb l'ajut d'un assessor extern a l'escola, i tot el claustre es va comprometre ha experimentar-lo i introduir-lo dins l'aula des dels alumnes de parvulari fins a vuitè.

*Es van buscar nous camins i noves propostes, que van desembocar en l'elecció d'una nova línia de treball que té com a eix l'ensenyament-aprenentatge de les tipologies textuais.*

## **Seqüenciació dels models textuais**

Per seqüenciar i seleccionar les tipologies textuais l'escola s'ha basat en els criteris següents:

1. Diversitat de textos; intentar que tots els textos estiguin representats en un cicle o altre.
2. Grau de dificultat dels models textuais.
3. Necessitats acadèmiques: són les tipologies més presents en el món escolar, per exemple: exercicis escolars, problemes, textos didàctics...
4. Utilitat en la vida quotidiana: són els escrits que més habitualment usa l'adult.
5. Presència en l'ambient: notícies, anuncis, instruccions...
6. Integració del llenguatge oral: els textos que possibilitin desenvolupar aquest aspecte més àmpliament, text conversacional.

A partir d'aquests criteris i amb l'ajut del quadre general on es recullen les tipologies, hem seqüenciat les que cal treballar en cada curs d'educació primària (vegeu el quadre de la pàgina següent). Alguns tipus de text, els hem repetit en els cicles, però variant el model textual. Per exemple, el text retòric, l'hem planificat a partir del rodolí (1r), l'endevinalla (2n), l'auca (3r), la cançó (4t), el cal·ligrama (5è), el poema (6è). El text instructiu: notes (2n), recepta (3r), exercicis escolars (4t), instruccions de joc (5è), d'aparells (6è).

Altres impliquen un repartiment més

distanciat o estan englobats entorn d'un cicle concret, com el text expositiu, el qual a causa de la seva dificultat l'hem dissenyat a partir de quart per intensificar-lo entre sisè i vuitè. Dintre d'aquest text hem establert: el text didàctic, la ressenya, l'informe, el reportatge, les cartes de sol·licitud.

Tanmateix, segons quins models, per la seva importància es programen en tots els cicles. Aleshores, partint d'una mateixa programació per a tots els cursos, és el nivell dels alumnes i el disseny curricular de l'escola, en els blocs referents a les unitats analítiques del llenguatge, allò que concreta l'assoliment del continguts.

Per exemple: la notícia es treballa a segon, quart i sisè, el plantejament inicial és igual per als tres:

*La compaginació:* títol, subtítol, columnes, foto...

*L'organització interna:* Què, quan, qui, on, com...

*Llenguatge:* Aquest és l'apartat que es gradua segons el disseny curricular, respectant les característiques del text.

Evidentment, la notícia analitzada a segon implica un grau de dificultat molt diferent del que s'arriba a sisè. Un cop feta la seqüenciació per al centre, varem definir els passos a seguir per a l'ensenyament-aprenentatge de cadascuna de les tipologies.

### Quadre de les tipologies

Tipologies textuais	Model·s	Nivell	Tipologies textuais	Model·s	Nivell
1. Narratiu	Contes	5. Instructiu	5. Instructiu	Notes	5. Instructiu
	Notícies			Receptes	
	Rondalla			Ordres (escrites)	
	Llegenda			Exercicis escolars	
	Novel·la			Instruccions joc	
	Autobiografia			Instruccions aparells	
	Telegrams			Llistes	
2. Descriptiu	Notes	6. Conversacional	6. Conversacional	Ordres (orals)	6. Conversacional
	Anuncis			Conversa espontània (oral)	
	Postals			Qüestionaris	
	Cartes			Representacions teatrals	
	Diccionari / Guia			Entrevistes	
	Cartells			Còmics	
	Enunciat problemes			Teatre	
3. Expositiu	Textos didàctics	7. Retòric	7. Retòric	Dites	7. Retòric
	Informes			Cançons	
	Exposició oral			Endevinalles	
	Dossiers temàtics			Rodolins	
	Recensió			Poemes	
4. Argumentatiu	Cartes al director	7. Retòric	7. Retòric	Eslògans	7. Retòric
	Assemblea			Auca	
	Debat (oral)			Lectura expressiva	

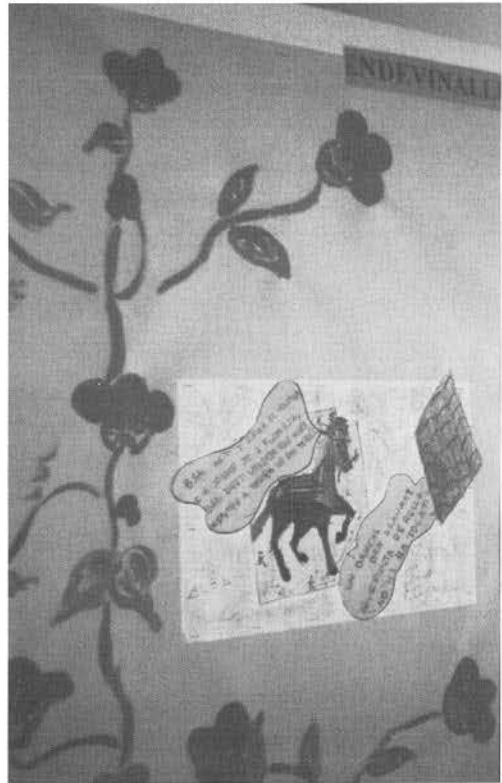
*En cada model textual se seleccionen els apartats que cal avaluar segons el disseny, l'estructura i el llenguatge.*

## **Programació de l'ensenyament-aprenentatge de les diverses tipologies**

Cada model de text respon a unes característiques concretes, però podem precisar a grans trets les línies generals de programació:

1. Escollir el model textual adequat a la situació. L'escola ja disposa d'una seqüenciació de primer a vuitè.
2. Establir la finalitat del text amb els alumnes. (Motivació.)
3. Avaluació inicial. (L'alumne escriu sense cap pauta prèvia.)
4. Observació i lectura de models.
5. Deducció i anàlisi dels elements que configuren el text segons:
  - a) El disseny (títol, dibuix, marges, tipus de lletra...).
  - b) L'organització interna (l'estructura del text).
  - c) Lingüística del text (tipus de lèxic que predomina, temps verbal, estructures morfosintàctiques...).
6. Creació d'un nou text, en gran grup, petit grup, individualment, seguint les directrius apreses.
7. Correcció i autoavaluació final de l'escrit.
8. Avaluació final, per part del mestre.

En cada model textual se seleccionen els apartats que cal avaluar segons el disseny, l'estructura i el llenguatge. Els ítems escollits es recullen en unes plantilles on es registra la situació inicial i final de l'alumne.



A partir del text argumentatiu exemplifiquem com es pot desenvolupar aquest procés amb els alumnes:

### **Text argumentatiu: Cartes al director**

#### **Estructura d'aquest model textual**

Text adreçat al cicle superior d'educació primària.

#### **1. Compaginació o format extern**

Generalment el disseny d'aquest model es concreta en: escrit en columnes, marges,

58 Programació

títol destacat en lletra negreta, salutació, el cos de la carta en paràgraf, signatura i la ciutat.

2. *Organització interna*

El títol com a resum del contingut. El cos de la carta es divideix en: *inici*, on s'introdueix el problema, la qüestió, la tesi...; *nus*: exposa els criteris de l'autor, aporta els arguments, les opinions, les proves..., la *conclusió*, que pot incloure les possibles solucions al problema, la qüestió plantejada.

3. *Lingüística del text*

En aquest model incidirem en l'ús dels connectors i els adverbis.

**Desenvolupament  
de les activitats**

1. Es cerca la finalitat entre alumnes i mestre: enviar cartes a la revista local, a un diari...

2. A partir d'aquí la professora demana que redactin una carta sense cap model ni pauta prèvia. Aquesta activitat ens servirà d'avaluació inicial.

3. En la propera sessió, cal observar el disseny en diversos models de cartes, per petits grups. A continuació, posada en comú del resultat del treball dels grups; s'ha d'acordar un únic disseny entre tota la classe.

4. Seguidament analitzarem l'organització interna, amb un sol model de carta per facilitar el treball. D'antuvi cal fer un bon treball de comprensió lectora. A partir d'aquí s'han de deduir les parts de la carta, també en petits grups, per passar a la

discussió col·lectiva. S'ha de comprovar el resultat obtingut en altres cartes.

5. Finalment cal incidir en la lingüística: el vocabulari, els connectors, els adverbis, quins predominen, el seu significat, com pot variar el sentit de la frase segons l'ús d'un o un altre, llista dels més escaients segons el contingut..., sempre en relació amb la carta escollida.

6. Per acabar, s'escriu una carta; es pot consultar sempre el material elaborat; es pot redactar en petit grup, individualment o entre tota la classe. Simultàniament, es fa el treball de correcció.

7. Com a avaluació final, la professora registra en un quadre de doble entrada la situació personal de cada alumne. Aquest quadre es compon dels apartats següents:

DISSENY:

Marge superior, marge inferior, altres espais en blanc, títol, columnes, paràgraf, localitat, nom.

ESTRUCTURA:

Títol com a resum, introducció, afer (inclou els arguments, proves...); conclusió/solució.

CONTINGUT:

Claredat, ordenació de les idees.

LLENGUATGE:

Adequació del tipus de llenguatge amb el model, eficàcia en el propòsit comunicatiu, ús de vocabulari, lligam dels connectors.

Cada ítem, el valorem segons el codi: sí, no.

*L'adopció d'aquesta proposta comporta un canvi profund de la nostra línia educativa.*

Globalment, l'experiència ha resultat positiva, tant per al mestre com per a l'alumne. Amb relació a l'equip de mestres, cal destacar: el fort nivell de coordinació aconseguit; la coneixença del treball dels companys i la participació activa de tots els

membres del claustre, entre d'altres. Ja que cal no oblidar que l'adopció d'aquesta proposta comporta un canvi profund de la nostra, fins ara, línia educativa. Pel que fa a l'alumne, tot aquest treball ha repercutit també en la manera d'aprendre llengua.

**ALUMNES**

											<b>Pauta d'avaluació: Cartes al director</b>
											Marge superior
											Marge inferior
											Altres espais en blanc
											Títol
											Columnes
											Paràgraf
											Títol com a resum
											Introducció
											Nus: arguments / proves
											Conclusió / solució
											Claredat
											Ordenació d'idees
											Adequació llenguatge
											Vocabulari específic
											Lligam dels connectors

Disseny

Estructura

Contingut

Llenguatge

# L'acull de les MINORIES ÈTNIQUES

a les escoles de Barcelona

**A**l llarg dels temps, milers de persones han deixat el lloc on han nascut per establir-se en un altre indret, amb una cultura i, sovint, una llengua diferents de les seves. Les raons que els han impulsat a fer-ho són diverses, però la causa més general és el desig d'una vida millor. Actualment, aquest fenomen ha esdevingut massiu i d'abast mundial.

**P**er això us convidem a l'acte amb el qual pretenem donar a conèixer la situació dels immigrants a les nostres escoles i a la nostra societat i quins són els mecanismes d'acull que hi ha actualment.



**DIA:** 9 d'octubre de 1996

**HORA:** a les 9 del matí

**LLOC:** Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, carrer de Montalegre, 5

## RECERCA I PRIMERA INFÀNCIA APORTACIONS DE LA RECERCA A LA PRÀCTICA PROFESSIONAL

Un dels objectius d'aquest seminari és donar a conèixer als professionals relacionats amb la infància algunes de les recerques que actualment es porten a terme dins el camp de la psicologia, tant educativa com del desenvolupament cognitiu o social.

Un altre objectiu és propiciar un espai de debat i reflexió per als diferents professionals que treballen en una mateixa població infantil.

**DIA:** 15 i 16 de novembre de 1996

**HORA:** a les 9.15 del matí

**LLOC:** Institut Municipal d'Educació de Barcelona, plaça d'Espanya, 5





*L'autor ha treballat en una de les comissions de la Junta Central de Directors de Primària del Departament d'Ensenyament en el tema dels menjadors escolars. En aquest article presenta i analitza el nou decret de 14 de maig de 1996 (Decret 160/1996) des de diversos punts de vista.*

## **Els menjadors escolars i el nou decret**

***Antoni Pujol i Noguera***

Mestre i llicenciat en Geografia i Història

La manca d'una normativa adequada, o millor, d'una regulació específica quant al funcionament dels menjadors escolars, era evident, i no se n'havia elaborat encara cap des que la Generalitat de Catalunya havia aconseguit la capacitat per legislar en l'àmbit educatiu, ni tampoc abans, quan aquesta capacitat era exercida pel Ministeri d'Educació i Ciència.

Tots els que estem dedicats a tasques educatives i hem tingut alguna relació amb aquest assumpte, coneixíem el buit legal que existia, i sabíem que l'únic «precepte» era un «full d'instruccions» que circulava per les escoles, procedent de la Comunitat Autònoma de Madrid. I això, és clar, no era cap suport legal a les nostres actuacions.

Aquesta situació de desemparança feia que les expectatives generades per l'aparició —i mai més ben emprat aquest concepte eteri i miraculós— d'un decret sobre el funcionament dels menjadors fos

## 62 Legislació

esperat amb impaciència i amb unes immenses ganes que fos una eina de gran utilitat per resoldre els problemes que es generaven a tots els menjadors escolars.

Doncs bé, som-hi, ja el tenim! Ara és l'hora d'analitzar-lo, de veure'n la utilitat, els encerts, els buits, i d'extreure'n conclusions. Caldrà veure si és un text que satisfà tots aquells que l'esperàvem amb impaciència, o només és un document inicial ple de bones intencions, però que aporta poques solucions.

### **Què regula el decret?**

D'una banda, regula l'existència de menjadors escolars opcionals a tots els centres. De l'altra, la de menjadors obligatoris en aquells que rebin alumnes provinents de trasllats d'altres municipis i la dels menjadors en centres d'educació especial o en centres d'acció especial.

També regula la participació de tots els membres de la comunitat educativa en l'organització i gestió, a partir de l'elaboració d'un pla de funcionament per part del consell escolar de cada centre que haurà d'ésser aprovat pel Departament d'Ensenyament. I al mateix temps preveu la possibilitat que els consells comarcals assumeixin la gestió dels serveis de menjador en les respectives comarques.

A partir de la definició de l'espai o àmbit d'aplicació, s'articula el decret amb implicacions concretes en diferents aspectes que intentarem d'analitzar.

### **Implicacions econòmiques**

El menjador escolar és gratuït per a tots aquells alumnes que l'hagin d'utilitzar a conseqüència del desplaçament forçós del seu municipi. La resta d'alumnes i usuaris del menjador —professorat i personal d'administració i serveis— hauran de pagar el preu que, amb un topall màxim, hagi autoritzat el Departament.

En l'aspecte econòmic trobem a faltar alguna fórmula o procediment per tal de redistribuir costos i despeses que facin possible que els preus dels diferents menjadors siguin, més o menys, similars o, si més no, assequibles per als potencials usuaris, donat que tots sabem que el nombre d'aquests i el procediment d'elaboració (empresa, gestió directa, menjar fet al centre, menjar portat de fora...) condicionen de manera substancial els costos i, en alguns casos, poden fer pràcticament inviable el funcionament econòmic d'aquest servei. Això es posarà encara més de manifest en els centres on el menjador es deixa com a opcional, per motius obvis.

En el fons es tracta d'estudiar si és possible fer una redistribució de les pèrdues i/o dels guanys dels diferents menjadors dels centres públics per tal que sigui possible una universalització del servei a uns preus assequibles per a tothom.

### **Implicacions laborals per als mestres**

No es compta amb els professors com a elements incardinats en el funcionament



*Foto: Escola Sant Miquel de Cornellà de Llobregat.*

del menjador escolar, i encara menys en tasques educatives, dins el seu àmbit.

Aquesta postura té diverses lectures: una gran part del professorat creu que no hi ha d'haver cap lligam laboral (lectiu i/o educatiu) entre el professorat i el menjador escolar, però hi ha altres opinions, sobretot de pares i mares, que veurien de bon ull que la tasca educativa tingués continuïtat a les hores del migdia i, sobretot, al menjador.

Després d'haver-nos posat en contacte amb representants del Departament i de la Inspecció, sembla que el professorat de primària podrà atendre de manera volun-

tària el menjador, amb una compensació econòmica adient i que, en general, els alumnes usuaris dels menjadors escolars seran atesos per «monitors» contractats, que hauran de tenir més de divuit anys i estar en possessió de la capacitat de monitors de lleure.

### **Implicacions per a les APAs i els pares dels alumnes**

Els APAs i els pares i mares dels alumnes, participaran, via consell escolar, en l'elaboració del pla de funcionament del menjador escolar del centre, que serà aprovat preceptivament per la delegació

## 64 Legislació

territorial corresponent, sempre que aquest pla s'elabori i presenti en els terminis establerts.

Tots els pares rebran de la direcció del centre informació suficient, abans de l'inici de curs, del pla de funcionament del servei de menjador escolar (article 19).

Pel que fa a aquest punt, hi trobem a faltar informació periòdica als pares tant dels menús dels alumnes, com de la possibilitat de menús específics per motius justificats, la participació en xerrades de caire orientatiu sobre dietètica, consum, etc.

Queda clara la possibilitat de percebre ajuts de menjador.

### Administració i gestió

L'article 6 estableix la ubicació dels menjadors dins les instal·lacions de cada centre, excepte en casos excepcionals en què s'accepta que aquest servei «es podrà concentrar en un únic centre dins un àmbit territorial determinat». Queda perfectament recollida aquesta possibilitat, que farà factible que molts centres de secundària que no disposen de menjador, sobretot en zones urbanes, puguin aprofitar instal·lacions de centres de primària propers, amb el consegüent estalvi econòmic. També permet agrupar usuaris de manera que s'afavoreixi una disminució en els costos de gestió en alguns centres concrets, sobretot en les zones rurals. Hi trobem a faltar, però, una definició quant a compensacions i condicions de funcionament que

podrien ocasionar una forta problemàtica, si no es defineixen amb claredat.

Pel que fa a fórmules de gestió, hi ha una llista de possibilitats, pràcticament completa, amb una recomanació clara i concisa: «la concessió del servei a una empresa del sector», o bé, «contractant el subministrament diari de menjars elaborats i, en el seu cas, la seva distribució i servei (*catering*) amb una empresa del sector». Aquesta recomanació pot comportar la privatització de la gestió i, per tant, l'abandonament de formes fins ara usuals de gestió directa, ja sigui a partir del mateix centre o de l'APA.

S'haurà d'aclearir molt bé aquest canvi en la inèrcia dels menjadors per tal d'evitar confusions i queixes, en modificar, o si més no promoure, la modificació de sistemes que fins ara han funcionat, i prou bé, en moltes escoles amb l'assumpció d'iniciatives que mai no havia pres l'Administració, sobretot pel que fa als menjadors de caire opcional. Entenem que el que es pretén és evitar contractacions d'empreses o personal que en situacions de mala o defectuosa gestió han pogut generar dèficits o càrregues financeres o fiscals que han revertit, subsidiàriament, sobre l'Administració amb els consegüents i inesperats costos i conflictes.

Pel que fa a les formes de contractació, a pesar de la descentralització que s'apunta i a les clàusules administratives previstes als articles 11 i 12, i a les formes de contractació, formació i proporció del personal de l'article 13, només es tracen línies

*Les implicacions educatives no es posen de manifest en cap punt del Decret, per la qual cosa deduïm que l'Administració considera els menjadors escolars com una prestació complementària d'ajuda a l'escolarització.*

generals que s'hauran de concretar en normes posteriors, si es vol que tinguin una validesa universalitzadora en tots els centres de Catalunya.

## **Implicacions educatives**

Les implicacions educatives no es posen de manifest en cap punt del Decret, per la qual cosa deduïm que l'Administració considera els menjadors escolars com una prestació complementària d'ajuda a l'escolarització, com diu literalment l'article 1. Això vol dir considerar la utilització del menjador, el fet de menjar, les relacions intergrupals o individuals, com a elements aliens a la tasca educativa i no valorar l'educació en aquest àmbit, amb les possibilitats que ofereix com a part integrant de la formació educativa global del nen. Hi ha, doncs, una clara connotació econòmica, administrativa i purament de mecànica de servei en l'apreciació del menjador des de la perspectiva del Decret. Així ho podem veure quan en cap punt no es té en compte la relació mestre/a - alumne/a, ni la implicació que el professorat té o podria tenir en el funcionament del menjador. Esperem, i no en dubtem pas, que hi haurà una correcció en el desplegament del Decret per tal d'introduir elements connotatius de l'aspecte educatiu del servei de menjador, sense oblidar, tampoc, el temps lliure que els alumnes tindran entre la sortida de classe al matí i l'entrada a la tarda, tot i descomptant el temps emprat per dinar.

## **Conclusions**

Analitzat el Decret, hi observem que conté les indefinicions i ambigüitats pròpies de qualsevol llei marc, però que pot ser útil per a la regulació del servei escolar de menjadors als centres docents públics que, com el mateix títol del decret assenyala, és l'objectiu del legislador.

Les mancances que hem anat observant, i que hem assenyalat al llarg dels comentaris, vistes sempre des d'una posició absolutament positiva, són al nostre parer aspectes a considerar pel Departament, entre molts d'altres, a l'hora de fer l'Ordre de desplegament d'aquest Decret, que ha de ser la que hi donarà contingut i que haurà d'anar concretant aspectes que facin possible que els menjadors funcionin amb racionalitat, amb objectius clars en els plans de funcionament, i amb una gestió basada en criteris d'eficàcia i qualitat.

Voldríem emfasitzar la importància dels aspectes educatius quant a l'organització pràctica: horaris, vigilàncies, controls, etc., i també els aspectes d'higiene i seguretat alimentària, amb normes marc establertes a l'Ordre que serveixin per delimitar acuradament el plans de funcionament.

Esperem que l'Ordre de desplegament sigui un fet, com més aviat millor, perquè el funcionament dels menjadors no recolzi sobre documents i normes interiors, sinó que el seu suport sigui una legislació concreta i una normativa adequada que contribueixi, també, a augmentar la qualitat de l'escola pública catalana.

*El mes de juny van publicar-se al DOGC els Decrets sobre el Reglament Orgànic dels centres públics d'educació infantil i primària i també el Decret d'educació secundària. En aquest article l'autor fa un comentari general i crític dels dos reglaments i destaca les novetats que aporten.*

## Els reglaments orgànics dels centres docents públics

*Jesús Viñas i Cirera*

Inspector d'Ensenyament

La publicació el passat mes de juny dels reglaments orgànics dels centres docents públics d'educació infantil i primària<sup>1</sup> i de secundària i formació professional<sup>2</sup> ve a completar els aspectes bàsics d'organització dels centres públics que s'anunciaven a la LOPAGCD<sup>3</sup> sobretot pel que fa al govern i a la participació.

Encara que la llei, i en conseqüència els reglaments, no introdueixen un canvi radical dels conceptes de direcció i participació derivats de la LODE, sí que s'hi poden apreciar alguns canvis prou importants i algunes concrecions que fa temps que s'esperaven respecte al govern dels centres públics.

Cal primerament remarcar la importància de la publicació d'aquests reglaments ja que fins ara, en aspectes organitzatius, els centres depenien d'unes instruccions de principi de curs canviants, que

1. Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària (DOGC 2218 de 14.6.1996).

2. Decret 199/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació secundària i formació professional de grau superior (DOGC 2218 de 14.6.1996).

3. LLEI ORGÀNICA 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (BOE 21.11.1995)

només definien els marcs any a any, i per tant no afavorien la possibilitat d'uns marcs organitzatius d'una mínima duració. Així, la publicació dels reglaments és un element *d'estabilitat* en el moment en què la progressiva aplicació de la reforma educativa produeix justament efectes contraris.

També s'ha de dir que, si se segueix el ritme d'esdeveniments dels últims anys, les innovacions d'organització pedagògica en el sector públic tindran conseqüències en el sector privat, per la qual cosa encara que aquests reglaments es refereixen exclusivament als centres públics, condicionen tot el sistema educatiu preuniversitari.

Farem un comentari general i crític d'alguns aspectes que aporta la nova llei, sempre amb el benentès que la generalització en temes d'organització és temerària. En efecte, els centres de primària i secundària s'assemblen molt poc pel que fa a la tipologia, magnitud i currículum. Pel que fa a centres on s'imparteixen els mateixos nivells educatius, no tenen gaires més semblances pel que fa als elements que intervenen en l'organització, bàsicament les persones, els centres i el seu entorn i la dinàmica organitzativa que s'hi ha establert. Alguns comentaris generals no són d'ús en tots els centres

Oferim al final de l'article un esquema bàsic dels reglaments per situar el seu contingut, al qual farem referència en els comentaris d'aquestes normes prou complexes; aquestes normes mereixen una reflexió més completa que la inicial que oferim en aquests comentaris. (Annex 1)

Finalment cal dir que en un proper número es tractarà la temàtica de l'escola rural, que és tot un altre apartat.

## **2. Comentaris**

### **2.1. Reforçament de la direcció mitjançant les funcions del director com a òrgan de govern**

Cal primerament fer la distinció entre el concepte de direcció com a funció organitzativa i el concepte de direcció com a òrgan unipersonal de govern. La direcció és un conjunt de tasques i funcions que han de fer-se en el centre, mentre que *el director* és un òrgan de govern que té la responsabilitat d'algunes de les funcions, no pas de totes.

Per tant parlarem del reforçament del director i d'aquí no es pot deduir directament que la direcció hagi estat reforçada.

- a) El reglament recull els elements de la LOPAGCD que intenten marcar uns requisits més professionalitzadors per poder ser candidats a l'elecció:
  - Necessitat d'una acreditació professional de preparació prèvia.
  - Augment a cinc anys de l'experiència docent.
  - Necessitat de presentació d'un projecte de direcció.

- b) Allargament dels períodes de la direcció per donar estabilitat als directors. El sistema anterior s'havia degradat progressivament, ja que quan en els centres

no hi havia candidats el nomenament es feia per un any, la qual cosa comportava un ball de directors anual. La sensació d'instabilitat dels òrgans de govern afectava tant els centres com l'actuació dels professionals que accedien a la funció.

c) Possibilitat d'elecció d'un equip directiu que doni coherència a l'actuació de la direcció. Capacitat de nomenament dels coordinadors de cicle a la primària.

Aquest apartat donarà el seu fruit si, en efecte, hi ha un projecte de direcció, que la direcció hagi estat escollida a partir d'aquest projecte i per la coherència de l'equip directiu. És clar que la direcció d'un centre és un procés d'un equip amb el lideratge del director.

El reforçament del lideratge de posició ha d'estar relacionat amb el lideratge tècnic i personal si realment s'esperen resultats positius.<sup>4</sup> Per tant, la mesura assegura més força als òrgans de govern unipersonals i seran positius per al centre sempre que l'orientació i els projectes que es tirin endavant ho siguin. Són una eina, però no garanteixen en tots els casos una millora dels centres.

## 2.2. Concreció dels projectes a realitzar en els centres docents públics

La idea de centrar l'organització de centres en projectes, si es consolida, és molt més transcendent del que pot semblar. Crec que no és excessiu dir que aquesta cultura organitzativa encara s'ha d'implementar en la gran majoria dels centres docents del nostre país.

Els ROC estableixen l'obligatorietat de funcionar per projectes a diferents terminis i a diferents nivells de participació i de responsabilitats: el projecte educatiu (PE), el projecte curricular (PC), el reglament de règim interior (RRI), la programació general del col·legi o de l'institut, (PGc o PGi), la qual inclou la memòria.

No hi ha cap novetat important en l'establiment d'aquests projectes que recullen ja allò que els diversos coneedors de la matèria havien dissenyat i que trobàvem en la legislació a través de les resolucions d'inici de curs. La novetat legislativa radica en el rang de *decret* que tenen els reglaments orgànics i per tant en la continuïtat que es pot esperar d'aquest fet.

Primerament, pel que fa al PE, el reglament recull les queixes continuades dels sectors més progressistes de manca de concreció en la seva posició bàsica dins dels centres educatius. És evident que la carta d'identitat que el ROC dona al PE ha d'anar acompanyada de mesures per fer que sigui realment el pal de paller de

4. ANTÚÑEZ, Serafí. *Claves para la organización de los centros educativos*. Barcelona: ICE-Horsori, 1995.



*La idea de centrar l'organització de centres en projectes, si es consolida,  
és molt més transcendent del que pot semblar.*

tota l'acció educativa dels centres, però la seva concreció en el ROC ha de revitalitzar-lo i millorar la participació i, bàsicament, la corresponsabilitat de tots els sectors de la comunitat educativa.

La inclusió del projecte lingüístic en el PE, que alguns han considerat que el diluïa, crec que al contrari situa l'esforç de la normalització lingüística real en el marc dels principis pedagògics i dels trets d'identitat dels centres, que és on ha d'estar. En tot cas, el problema és més aviat que la comunitat educativa es cregui el PE.

No hi ha sorpresa sobre l'eina que ha de garantir la coherència i continuïtat de l'acció pedagògica del centre, el projecte curricular (PC). I d'entrada deixeu-me que em mostri favorable a l'expressió sense ja el clàssic «de centre», encara que el mateix text legal, en el seu redactat, l'inclou a vegades. No hi ha projecte curricular de debò que es pugui fer fora d'un centre, ja que la concepció bàsica del PC en la reforma educativa inclou el què, el quan, el com ensenyar i el què, quan i com avaluar, i això no és possible concretar-ho correctament sense saber a quins alumnes van dirigits, en quin context és el centre.

El PC és, doncs, l'instrument tècnic que haurà de recollir la pràctica educativa del centre i, per tant, és una tasca del claustre de professors definir-lo. És clar que el PC és un instrument molt complex, ja que abraça tot el centre i caldrà un esforç notable de recursos temporals i tècnics perquè sigui factible i útil al professorat. S'escau, per tant, una prioritització d'ela-

boració d'aquest instrument a través del claustre i dels òrgans de coordinació.

Sobre el reglament de règim interior (RRI) no hi ha novetat, encara que s'haurà de vetllar perquè es respecti allò que diu la normativa sobre la seva inclusió en el marc del PE i del PC i que serveixi per a allò que ha estat creat, per facilitar el funcionament del centre, i no derivi en una mena de codi penal.

De la programació general del col·legi o de l'institut (PGc o PGi), en direm que es de base anual i recull aspectes organitzatius generals del centre. Destacarem l'apartat k) que fa referència a la concreció anual dels diversos plans i projectes del centres. Aquest apartat és veritablement el que recull l'esperit del pla anual de centre, en el sentit de definir objectius a curt i a mitjà termini, cosa que no pot fer el PE. És important que aquesta «planificació» sigui racional i, encara que tingui una concreció anual, es faci amb una perspectiva temporal un pèl més àmplia. El període de quatre anys dels equips directius podria ser una bona proposta. Cal, però, en tot cas, trencar la sensació que a cada curs tot comença de zero pel que fa als plans.

La inclusió de la memòria anual en el mateix apartat de la PGc o PGi és coherent amb la necessitat que aquest document sigui realment una avaluació de les activitats del centre.

Resumint aquesta concreció legal, em sembla interessant i crec que marca unes línies a seguir que els centres han de fer

## 70 Legislació

seves tot esperant que tingui realment eficàcia en la millora. Per part dels òrgans de gestió del Departament d'Ensenyament, també caldrà tenir en compte aquesta legislació en el sentit de respectar-los quan es prenguin decisions relacionades amb plantilles, obres, etc. D'altra banda, per a la inspecció d'ensenyament aquest apartat de la legislació l'obliga a actuar donant suport a aquesta autonomia dels centres i a ajudar a l'avaluació del centre d'acord amb els projectes, tot i un canvi d'orientació de la seva actuació fins ara.

### 2.3. Anàlisi dels òrgans de govern

Pel que fa als òrgans de govern, els canvis que apareixen en la llei no són fonamentals i tampoc no es veuen en les seves funcions, tot i que s'actualitzen en alguns aspectes. Si hagués de fer una crítica de les funcions, gens decisiva com veureu, la faria en general sobre una presentació enumerativa. Crec que seria més pedagògic i útil una unificació de funcions específiques dins de funcions generals.<sup>5</sup>

El text comença pels òrgans col·legiats, els quals continuen tenint la consideració d'òrgans de màxima representació del centre, i fonamentalment el consell escolar del centre (CEC). De fet el CEC és qui estableix les directrius per elaborar el PE, aprovar-lo i avaluar-lo. En els centres de

primària se suprimeix la representació dels alumnes, fet que no hauria de comportar l'eliminació de les dinàmiques d'aprenentatge de la participació que alguns centres havien iniciat. La mesura em sembla, però, racional i adequada.

Com és prou sabut el funcionament pràctic del CEC és de resultats discrets, per la qual cosa el text recull la important possibilitat de creació d'una comissió permanent amb representants de tots els sectors, que pugui acomplir en forma delegada algunes de les funcions del CEC. D'altra banda, el text preveu que els centres puguin establir en el marc de la seva autonomia el nombre de representants sempre que es respecti la seva proporció. A més, és prevista la creació de comissions entre els membres del CEC quan convingui. Aquestes mesures poden ajudar al funcionament del CEC, però cal un compromís general més explícit per part de tots si volem que realment el principi de participació sigui respectat.

Respecte al claustre, només trobem una precisió d'algunes de les seves funcions sense canvis de fons respecte a textos anteriors. Hi ha una actualització necessària amb una distribució de funcions sense prioritzar-les.

Els òrgans unipersonals de govern es mantenen en el director, cap d'estudis i secretari. La major complexitat dels centres de secundària afegeix el nomenament del coordinador pedagògic i, si s'escau, d'un cap d'estudis adjunt. D'altra banda, trobem un esbós de la figura de l'adminis-

5. Vegeu RUL, J. Material policopiat del curs de formació de directors. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1988.

*No s'entén la direcció d'un centre en termes de qualitat sense que sigui capaç d'engrescar la majoria del professorat en un projecte comú.*

tradador prou interessant des del punt de vista de la gestió, però que aquí no tractarem, com tampoc la del cap de residència.

Primerament, ja hem parlat del reforçament del paper del director del centre. Crec que en aquest sentit és important el reconeixement explícit de l'equip directiu. És inviable la direcció en els centres dotats d'una determinada complexitat sense aquest treball en equip. D'altra banda, no s'entén la direcció d'un centre en termes de qualitat sense que sigui capaç d'engrescar la majoria del professorat en un projecte comú. Bona direcció és sinònim de bon treball en equip.

La sensació general del text és que estableix unes divisions de funcions i de responsabilitats que estan molt travades amb d'altres i que en alguns casos la delimitació és difícil. La seva concreció exhaustiva, però, dona claredat a uns càrrecs de govern amb responsabilitats complexes i necessàries en els centres.

Allò que em sembla important és que realment puguem determinar el treball de cadascú i assegurar que determinades tasques de govern tenen responsables concrets i assegurem que es realitzen. En aquest sentit, el text és un avenç petit però real.

## **2.4. Els òrgans de coordinació**

El òrgans de coordinació impliquen el reconeixement explícit d'unes funcions que es concreten en persones i en equips. La primera qüestió a destacar la podem situar en el fet de la seva aparició explícita en el

text legal i la possibilitat que en el marc del RRI d'un centre se'n puguin crear d'altres.

En el cas dels òrgans de coordinació, se'm fa difícil dir si els creats, o d'altres que es creïn en els centres, són els més necessaris o són generalitzables. Crec que l'adequació dels òrgans i equips de coordinació depèn de cada centre. Faré una reflexió genèrica que caldria matisar per a cada escola i cada institut.

La importància donada a la relació dels òrgans de coordinació en la direcció del centre i el fet que, en la majoria dels casos, el director nomeni els òrgans personals de coordinació han de donar coherència a l'actuació directiva en el centre. Això té una excepció en els coordinadors de departament de secundària, dels quals parlarem més endavant.

Pel que fa a primària, el reconeixement dels coordinadors de cycle és un fet llargament esperat i per tant com a tal ha de ser benvingut, ja que els coordinadors de cycle existeixen i treballen en els centres sense cap reconeixement. No en va la primària està estructurada acadèmicament en cycles. Els equips de cycle reconeguts en el text legal són sens dubte aquells que fins ara han donat més rendiment a la coordinació pedagògica.

Dels altres òrgans personals de coordinació que de fet són comuns amb secundària destaca com a novetat el coordinador d'activitats escolars i serveis escolars, el qual dona als centres la seva dimensió més real de servei comunitari. El coordinador

## 72 Legislació

d'informàtica i el coordinador lingüístic tenen una dimensió més conjuntural, però se'ls ha reconegut perquè les necessitats actuals d'aquestes tasques són manifestes.

Igualment trobem definides les funcions del mestre tutor, també fins ara poc presents en textos legals. Això ha de servir perquè el tutor tingui ben explicitades les seves obligacions, i cal esperar una millora en la seva actuació.

Pel que fa a secundària, la situació és més complexa, perquè de fet en el seu centre conviuran dues etapes de plantejaments molt diferents: l'ensenyament obligatori i el postobligatori. És per això que l'anàlisi dels òrgans de coordinació dels centres de secundària pot ser més o menys positiva segons des d'on es faci la reflexió. Així s'han trobat a faltar els cicles i la coordinació de cicles per la importància que tenen en l'ensenyament obligatori i si ens hem de creure de debò que la implantació de la reforma es fa decididament i s'intenten superar inèrcies històriques. Contrasta aquesta absència amb la situació dels departaments que tenen uns òrgans unipersonals de coordinació, els cap de departament, que són els únics que no són proposats pel director a l'equip directiu. Per tant, això pot crear dificultats de direcció, ja que és molt probable que algunes dinàmiques disgregadores segueixin vigents.

Cal, però, també ser prudents a tenir una visió negativa, ja que és cert que els centres educatius en la seva autonomia poden crear òrgans de coordinació. Per tant, podem esperar que si els docents ho

consideren necessari crearan aquests òrgans que trobem a faltar. D'altra banda, els departaments són imprescindibles per a un treball curricular coordinat i per tant cal preservar la seva fortalesa. El ROC de secundària, a més, deixa al centre, amb certes limitacions, la creació, agrupació i concreció dels departaments.

Allò que serà determinant en el funcionament dels òrgans de coordinació és que se sotmetin als projectes de centre, i que ajudin a la coherència de l'actuació del centre amb els alumnes.

### **2.5. Sobre els espais i usos dels edificis**

El text del ROC determina d'una vegada la responsabilitat d'ús dels edificis escolars en horari extraescolar i lògicament atorga aquesta possibilitat als ajuntaments. Aquesta responsabilitat, tot i que cal esperar-ne una regulació, ha d'afavorir una utilització més àmplia dels edificis públics al servei d'unes necessitats de l'entorn cultural i social, els quals també són educatives. Tant de bo que ens apropéssim a un concepte globalitzat de ciutats educadores sobre la base de propostes com aquestes.

### **3. Conclusions finals**

L'espai limitat i la complexitat dels documents obliguen a unes reflexions més profundes, més matisades que les que he pogut fer fins ara. No vull, però, acabar sense definir alguns aspectes que em semblen determinants, perquè allò que és

*Allò que serà determinant en el funcionament dels òrgans de coordinació és que se sotmetin als projectes de centre, i que ajudin a la coherència de l'actuació del centre amb els alumnes.*

73

aprofitable d'aquesta normativa pugui ser utilitzat.

1. *La diversitat de centres i de solucions.* L'autonomia dels centres és necessària perquè els centres puguin establir respostes educatives adequades als seus alumnes i al seu entorn. Si els ROC s'apliquen de manera uniformitzada i així són tractats per l'administració educativa, apareixerà més com una nova cotilla que no pas com una eina per millorar la qualitat dels centres públics.

2. *La qüestió de la cultura organitzativa.* El ROC s'aplica sobre una cultura organitzativa molt arrelada i que presenta una gran resistència al canvi. Si no hi ha un esforç i un compromís de canvi de mentalitat, només canviaran els noms de les coses, se'ls donarà cobertura legal i tot seguirà igual.

3. *L'àrea de preocupació i l'àrea d'influència.*<sup>6</sup> En la reflexió sobre gestió actual es defineix el pensament proactiu com aquell que s'orienta cap allò que realment es pot fer, és a dir, en l'àrea d'influència. Pel que fa al nostre cas, si l'àrea d'influència real de l'autonomia dels centres i dels equips directius és mínima respecte a la tria i organització de recursos personals i materials, els resultats de la millora de l'organització seran mínims, i en canvi l'àrea de preocupació per les funcions que hauran de fer serà immensa. És molt probable que segueixin les dificultats res-

pecte als equips directius. Cal donar-los eines per poder actuar en àrees d'influència.

Breu: dels ROC, com de tota la normativa, no podem esperar que canviï la realitat dels centres. Creen un nou marc que serà beneficiós en els centres que tinguin plantejaments organitzatius adequats i serà intranscendent per als centres que no els tinguin.

## **ANNEX 1**

### **Estructura del ROC**

#### **TÍTOL 1. COL·LEGIS D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA**

##### **capítol 1. Disposicions de caràcter general**

###### secció 1. Règim administratiu

Ensenyaments que imparteixen (art 2)

Creació, supressió, modificació de centres (art 3-4)

Tipologies (art 5)

Denominació específica (art 6)

De l'ús dels centres (art 7)

###### secció 2. Règim acadèmic

Projectes educatiu, curricular, la programació general i el reglament de règim interior (art 8)

Projecte educatiu (art 9)

Projecte curricular (art 10)

Reglament de règim interior (art 11)

Programació general del col·legi (art 12)

Memòria anual

##### **capítol 2. Estructura d'organització i gestió**

###### secció 1. Criteris generals

Finalitats de l'estructura d'organització i gestió (art 13)

5. COVEY, Stephen. *Siete hábitos de las personas plenamente efectivas*. Barcelona: Paidós, 1994.

74 Legislació

Estructura d'organització i gestió dels col·legis d'educació infantil i primària (art 14)

secció 2. Òrgans unipersonals de govern

Òrgans unipersonals de govern (art 15)  
competències del director (art 16)  
competències del cap d'estudis (art 17)

competències del secretari (art 18)  
competències del cap de residència (art 19)

Òrgans unipersonals de govern de col·legis d'estructura cíclica (art 20)

Òrgans unipersonals de govern de col·legis d'estructura unitària (art 21)

Condicions i requisits per a l'exercici dels càrrecs dels òrgans unipersonals de govern (art 23)

Procés electoral i nomenament (art 24 al 31)

secció 3. Òrgans col·legiats de govern

El consell escolar del centre (art 33 al 37)

El claustre de professors (art 38 i 39)

Normes generals de funcionament dels òrgans col·legiats (art 40)

secció 4. Òrgans de coordinació

Òrgans de coordinació (art 41)

Equips de cicle (art 42)

Els coordinadors de cicle (art 43-44)

Altres òrgans de coordinació (art 45)  
coordinador d'informàtica (art 45.1)  
coordinador lingüístic (art 45.2)  
coordinar d'activitats i serveis (art 45.3)

El mestre tutor (art 46-47)

nomenament i cessament dels mestres tutors (art 47)

## TÍTOL 2. ZONES ESCOLARS RURALS

### capítol 1. Disposicions de caràcter general

secció 1. Règim administratiu

Zones escolars rurals (art 48)

Creació, supressió, modificació de ZER (art 49)

Denominació ZER (art 50)

secció 2. Règim acadèmic

Projectes educatiu, curricular, la programació general i el reglament de règim interior (art 51)

secció 3. Règim econòmic

Pressupost ZER

### capítol 2. Estructura d'organització i gestió

Òrgans unipersonals de govern (art 53)

Òrgans col·legiats de govern (art 54)

## ANNEX 2

### Estructura del ROC

#### TÍTOL 1. INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

##### capítol 1. Disposicions de caràcter general

secció 1. Règim administratiu

Instituts d'educació secundària (art 1)

Ensenyaments que imparteixen (art 2)

Creació, supressió, modificació de centres (art 3-4)

Denominació específica (art 5)

De l'ús dels centres (art 6)

secció 2. Règim acadèmic

Projectes educatiu, curricular, la programació general i el reglament de règim interior (art 7)

Projecte educatiu (art 8)

Projecte curricular (art 9)

Reglament de règim interior (art 10)

Programació general del col·legi (art 11)  
Memòria anual

## **capítol 2. Estructura d'organització i gestió**

### secció 1. Criteris generals

Finalitats de l'estructura d'organització i gestió (art 12)

Estructura d'organització i gestió dels instituts (art 13)

### secció 2. Òrgans unipersonals de govern

Òrgans unipersonals de govern (art 14)

competències del director (art 15)

competències del cap d'estudis (art 16)

competències del secretari (art 17)

l'administrador i competències (art 18 i 19)

competències del coordinador pedagògic (art 20)

competències del cap de residència (art 21)

competències del cap d'estudis adjunt (art 22)

Condicions i requisits per a l'exercici dels càrrecs dels òrgans unipersonals de govern (art 24)

Procés electoral i nomenament (art 25 al 32)

### secció 3. Òrgans col·legiats de govern

El consell escolar del centre (art 34 al 38)

El claustre de professors (art 39 i 40)

Normes generals de funcionament dels òrgans col·legiats (art 41)

### secció 4. Òrgans de coordinació

Òrgans de coordinació (art 41)

Departaments didàctics (art 43-44)

El cap de departament (art 45)

Coordinador d'activitats i serveis (art 46)

Coordinadors d'ESO i batxillerat

Coordinador de formació professional (art 48)

Tutors de pràctiques professionals (art 49)

Nomenament i cessament dels òrgans unipersonals i de coordinació (art 50)

Altres òrgans de coordinació (art 51)

coordinador d'informàtica (art 51.1)

coordinador lingüístic (art 51.2)

El professor tutor (art 52)

nomenament i cessament dels professors tutors (art 53)

## **TÍTOL 2. DELS INSTITUTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA I ARTÍSTICA**

## **TÍTOL 3. DE LES SECCIONS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**

Fe d'errades:

A l'article de Margarida CAMBRA, *L'ensenyament/aprenentatge de les llengües estrangeres a primària: una oportunitat per a innovar* (P.E., n. 206, pàg. 62, 2a col., 1r paràgraf), on diu: «En altres paraules, l'output pot ser equivalent a l'input», ha de dir: «En altres paraules, l'output pot no ser equivalent a l'input».



UNIVERSITAT DE BARCELONA

**IV CONGRESO  
INTERNACIONAL DE LA  
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE  
DIDÁCTICA DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA.**

**Barcelona  
27, 28 y 29 de noviembre de 1996  
Campus de la Vall d'Hebron**

\*

**Organizado por el  
Departament de Didàctica de la  
Llengua i la Literatura,  
Divisió de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona**

Tel. (93) 439 40 90  
Fax (93) 403 50 15 / 405 13 90





## Vers una pedagogia de la finitud\*

*Jordi Llastarri i Carbonell*

Un dels gran tabús —tal vegada el més gran— de la nostra societat és el de la mort.

El tema de la mort sovint incomoda i hom acostuma a evitar-lo, possiblement perquè ens recorda que tothom, en un moment o en un altre, ens la trobarem en el decurs del nostre camí, de la nostra vida. No és estrany, doncs, que el sistema educatiu, reproduint els valors dominants de la societat, l'hagi ignorat tradicionalment en les seves programacions oficials, impedit, d'aquesta manera, que molts infants i adolescents madurin i assumeixin amb naturalitat un fet —la finitud— amb el qual s'hauran d'enfrontar inexorablement al llarg de la seva existència.

*De la vida i de la mort* cerca tres objectius fonamentals:

- Comprendre que el sentit de la pròpia vida dóna sentit a la pròpia mort.
- Conèixer l'evolució psicològica de

\* POCH I AVELLÁN, Concepció. *De la vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares*. Barcelona: Ed. Claret, 1996.

78 **Novetats bibliogràfiques**

l'infant i del jove en relació amb el tema de la mort i el dol, per tal de dur a terme una tasca educativa que ajudi a educar-los en la vida i la mort.

- Integrar la mort en la nostra vida des de la perspectiva cristiana.

El llibre té dues parts. La primera és de caràcter teòric i reflexiu; s'inicia amb una consideració sobre el sentit de la vida com a font per trobar sentit a la pròpia mort. Tot seguit fa una descripció de les actituds que hom pren davant la pròpia mort o la d'un ésser estimat; per acabar, l'autora ens acostava a la psicologia evolutiva —des del punt de vista de la finitud— i ens dóna una visió cristiana de la mort.

La segona part té un caràcter molt més pràctic i està pensada per a la seva aplicació en l'àmbit familiar i, sobretot, escolar. Després de donar la definició de mort i explicar algunes de les formes de morir, el llibre ofereix un seguit de propostes didàctiques adreçades a l'educació primària i secundària, totes elles experimentades en

diferents centres escolars. Per complementar i ajudar en aquesta tasca pedagògica s'hi ha inclòs un glossari i una bibliografia comentada per a infants i joves i una altra per a adults.

L'autora, Concepció Poch i Avellán té una llarga experiència com a professora a l'Escola Vedruna-Gràcia i ha compaginat la seva activitat docent amb la participació en el Grup d'Investigació en Valors de la universitat Ramon Llull i en l'Equip de Recerca en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Vida i mort, mort i vida, dues cares d'una mateixa moneda que Concepció Poch ha sabut presentar, com diu Joan Carles Mèlich en el pròleg, «amb un llenguatge accessible a tothom, combinant el rigor acadèmic i erudit, amb una capacitat expressiva i didàctica poc habitual». En definitiva, una bona eina per omplir un gran buit en el nostre sistema educatiu.



## Altres novetats

### Biblioteca Rosa Sensat

BOSCH, M. *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó, 1996 (Sèrie llengua; 102)

Extracte de l'índex:

Autonomia i aprenentatge; Centres d'autoaprenentatge; Materials per a l'aprenentatge autònom; Muntatge d'un centre d'autoaprenentatge de llengües

CELA, J.; PALOU, J. *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent*. 3a ed. Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (Llibres a l'abast; 292)

COR, P. *Escriure bé*. Barcelona: Edicions 62: Rosa Sensat, 1996 (Llibres a l'abast; 291). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1995

*Convivència al segle XXI. La Carta de la Pau*. Barcelona: ESIN: Àmbit d'Investigació i Difusió Maria Corral, 1995

*Diversitats en desigualtat. Una aproximació als alumnes sense èxit escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1996 (Polítiques; 15)

Extracte de l'índex:

Massa fracassos per a oblidar-los; Viure en suspens? Què diuen els alumnes?; Relats

escolars; Un model acadèmic d'escola en qüestió; Aversió al currículum i esforç personal; Menjats pels suspensos; Conformar-se o resistir-se; Un futur en suspensió

*Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la educación infantil*. Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (Dossiers Rosa Sensat; 6)

*Estado mundial de la infancia 1996*. Ginebra: UNICEF, 1996

*The European dimension in Secondary Education: for teachers and teacher educators*. Coord.: Mireia Montané, Immaculada Bordas. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, 1993

Extracte de l'índex:

Key concepts; Putting it into practice; The subjects: Social studies, Languages, Mathematics

FREGA, A. L. *Música para maestros*. Barcelona: Graó, 1996 (Serie música; 103)

Extracte de l'índex:

Propósito y descripción del sistema de trabajo; La enseñanza de la música en el nivel

80 Novetats bibliogràfiques

primario; La música como lenguaje; La estructura del lenguaje musical; Las conductas u objetivos para cada núcleo de contenidos (por ciclos de la escolaridad); Ritmo; Melodía y armonía; Forma musical e historia; La organización de los aprendizajes; La planificación y la evaluación

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y post-modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

Instrumentos y deseos (El proceso de cambio); El malestar de la modernidad (El pretexto para el cambio); Tiempo (¿Calidad o cantidad? El trato de Fausto); La cultura; Individualismo e individualidad; Colaboración y colegialidad artificial

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB, 1996 (Psicología y educación; 15)

Extracte de l'índex:

La política educativa y la formación profesional; La homologación de las cualificaciones; La formación permanente y el trabajo; Los programas de garantía social; Programas de inserción laboral; La formación ocupacional; El currículum y la formación ocupacional; La formación continua en España

*Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor, 1996 (Aprendizaje Visor; 1996)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la lengua escrita?; Los procesos de escritura; ¿Cómo se produce un texto?; Los procesos de lectura ¿qué significa leer?; El papel de niño en el aprendizaje; El proceso de enseñanza; Relatos de algunas actividades didácticas realizadas

*Le livre d'enfance et de jeunesse en France*.

Bordeaux: Société des Bibliophiles de Guyenne, 1994

MALAGUZZI, L. *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat, 1996 (Temas d'infancia; 25)

MÈLICH, J.C. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 1996 (Papeles de pedagogía; 29)

Extracte de l'índex:

Los elementos del mundo social: el mundo, la cultura, el símbolo, el mito, el rito; Las formas simbólicas de la acción educativa; Los rituales de la educación: deseo, violencia y sacrificio

PUJOL, R. M. *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1996 (Cuadernos de educación; 19)

Extracte de l'índex:

¿Por qué es necesaria una educación de los consumidores y consumidoras?; ¿Qué enseñar y qué aprender con la educación del consumidor/a?; ¿Cómo plantear la educación del consumidor/a en la escuela?; ¿Cómo ayudar a los equipos a concretar sus intenciones consumeristas?; algunas estrategias

TURÍN, A. *Así es por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996

Extracte de l'índex:

Objetivos del proyecto: por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil; Resultados del estudio sobre ilustraciones de los libros infantiles realizado por Adela Turín: descripción de la experiencia

# VÍDEOS DIDÀCTICS

Una amplíssima collecció de vídeos didàctics adreçats a Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria, BUP, FP, COU, Escoles Intermedies, Facultats Universitàries i Centres Culturals. Tots van acompanyats d'una extensa guia didàctica.

Uns 450 títols agrupats en més d'un centenar de cintes, sobre els temes següents:

- CIÈNCIES EN GENERAL
- CIÈNCIES EXACTES
- FÍSICA, QUÍMICA
- ANATOMIA I FISIOLOGIA HUMANES
- BOTÀNICA
- BIOLOGIA, ZOOLOGIA
- ARTS, EXPRESSIÓ...
- CIÈNCIES DE LA TERRA. ECOLOGIA
- CIÈNCIES TECNOLÒGIQUES
- GEOGRAFIA, ANTROPOLOGIA, DEMOGRAFIA
- ECONOMIA
- HISTÒRIA I ART ANTICS
- HISTÒRIA I ART CATALANS
- HISTÒRIA DEL SEGLE XX
- LLENGÜES I CULTURES ESTRANGERES



*Informació, catàleg i comandes a:*

**Fundació Serveis de Cultura Popular**

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona

## Textos legals



### DOGC

#### 17-7-1996

Resolució de 25 de juny de 1996, per la qual es determina el preu màxim de la prestació del servei escolar de menjador per al curs escolar 1996-97.

#### 19-7-1996

Ordre de 15 de juliol de 1996, per la qual s'estableix el calendari oficial de festes laborals per al 1997.

#### 31-7-1996

Resolució de 16 de juliol de 1996, per la qual es reconeixen determinats projectes com a activitats d'innovació educativa.

#### 16-8-1996

Resolució d'1 d'agost de 1996, per la qual s'eleva a definitiva l'adjudicació de la

convocatòria de concurs de mèrits de funcionaris del cos de mestres per proveir llocs vacants en centres públics d'ensenyament secundari del primer cicle de l'ESO.

#### 21-8-1996

Resolució de 17 de gener de 1996, per la qual s'ordena la inscripció i la publicació de l'Acord per a la implantació del nou sistema educatiu al sector de l'ensenyament privat de Catalunya.

#### 28-8-1996

Resolució de 14 d'agost de 1996, per la qual es fan públiques les llistes d'aspirants que han superat les proves per a la provisió de places de funcionaris docents objecte de convocatòria per una Resolució d'11 d'abril de 1996.

#### 6-9-1996

Resolució de 2 de setembre de 1996, per la qual es convoca concurs públic per formar part de la llista d'aspirants a cobrir places vacants o substitucions en règim d'interinitat en centres docents públics d'ensenyaments no universitaris dependents del Departament d'Ensenyament, per al curs 1996-97.

#### 13-9-1996

Resolució de 15 de juliol de 1996, per la qual es resol la convocatòria per a la concessió de subvencions als centres docents privats en el nivell de segon cicle d'educació infantil.

#### 16-9-1996

Ordre de 2 de setembre de 1996, per la qual es prorroga la fase experimental dels programes de garantia social per al curs 1996-97.

Consorci



Centre  
de treballs  
del Mar

*Posa a l'abast dels mestres i els escolars nous programes-  
eina per aproximar-se al nostre litoral, als seus paisatges  
submarins i els habitants de la nostra mar de forma  
plaent, singular i d'aventura*

•  
El cicle de la vida al mar i els paisatges submarins

•  
El port comercial de Barcelona

•  
Els habitants de la nostra mar

•  
El port vell de Barcelona

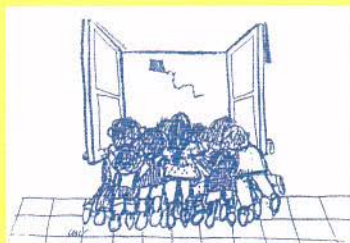
•  
La pesca a Barcelona

•  
La navegació tradicional

**Informació i reserves:**

Si esteu interessats en els programes, podeu demanar més informació  
i fer les reserves telefonant al (93) 221 74 57.

L'A. M. Rosa Sensat agraeix al Far la seva col·laboració en el 7è Congrés de l'ENSAC.



## 7è Congrés Internacional d'Atenció a la Infància en Edat Escolar:

L'entorn és una finestra oberta per a  
l'aprenentatge

**Barcelona**

6-9 de novembre de 1996

R  
S  
E  
N  
S  
A  
T



**Associació de Mestres Rosa Sensat**  
**European network for school-age childcare**  
**(ENSAC)**

### • Què és ENSAC?

És la **Xarxa Europea d'Atenció a la Infància en Edat Escolar**, que té com a objectiu promoure la igualtat i millorar la qualitat de vida dels infants i joves, en el fora escola.

Posa en contacte professionals, administradors, educadors i grups voluntaris per:

- Comparar l'Atenció a la Infància en Edat Escolar en diferents països.
- Desenvolupar i avaluar diferents models d'Atenció a la Infància en Edat Escolar.
- Intercanviar experiències i informació.
- Augmentar la consciència sobre l'Atenció a la Infància en Edat Escolar.

**ENSAC** edita diverses publicacions, impulsa la recerca, organitza congressos.

### • El proper CONGRÉS serà a Barcelona:

**Tema: "L'entorn és una finestra oberta per a l'aprenentatge"**

*Reflexions sobre el medi natural, urbà i cultural*

**Objectiu:** Aprofundir en el respecte democràtic que els nens i les nenes es mereixen, en el reconeixement de les seves capacitats i en el seu ple dret de ciutadania.

**Estructura:** Conferències, debats, intercanvis d'experiències europees i visites comentades.

---

### Butlleta d'inscripció

Nom \_\_\_\_\_ Cognoms \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ CP \_\_\_\_\_

País \_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Llengües que enteneu: català  castellà  francès  anglès

Si us plau, envieu aquesta butlleta a:  
Secretaria del Congrés d'ENSAC (Roser Aguilar)  
A. M. Rosa Sensat • Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona  
Tel.: (9)3/237 07 01 • Fax: (9)3/415 36 80  
E-mail: rsensat@citel.pangea.org

Preu d'inscripció:  
Fins al 14 de juny: 33.250 PTA  
A partir del 15 de juny: 35.000