

Publicació
de Rosa Sensat

Maig 1997

PERSPECTIVA ESCOLAR 215

La participació: eix dels consells escolars

De periodistes per l'escola

Tallers d'aprenentatge
a L'ESO

La clau de la vida:
DNA

Paulo Freire



Maig 1997

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 1 5

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat,
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, 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:

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

Editorial:

Per l'ús social del català!

1

Monogràfic:

La participació: eix dels consells escolars:

La cultura de la participació. De realitat virtual a realitat substancial.

Salvador Peguero Abad

2

Organismes de consulta i participació en l'àmbit escolar.

Carles Martínez i Riba

8

Un espai de participació ciutadana: els consells escolars dels centres docents.

Teresa Eulàlia Calzada

17

La intervenció de la comunitat escolar en els centres sostinguts amb fons públics.

Ramon Plandiura Vilacís

22

Balanç i futur dels consells escolars.

M. R. Campà, H. Grau, I. S. Urbieta,

T. Serra, M. Gispert

30

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat

40

Escola.

Experiències escolars:

De periodistes per l'escola.

Evaristo González Prieto

45

Organització:

Tallers d'aprenentatge a l'ESO.

Cesc Notó

56

Escola i societat.

Genètica:

La clau de la vida: més de quaranta anys de DNA.

M. Dolors Coll Sandiumenge

65

Paulo Freire. *Jaume Botey Vallès*

75

Novetats bibliogràfiques.

79

Textos legals.

82

Cartes als mestres i les mestres.

84

Per l'ús social del català!

En aquestes darreres setmanes hem assistit al debat sobre l'oportunitat de la modificació de la Llei de Normalització Lingüística del Parlament de Catalunya. Voldríem analitzar i valorar el procés que ha fet l'escola des de l'aprovació de la Llei del 1983 fins ara, a fi d'aportar-hi alguns elements.

Els objectius de la Llei del 83, quant a l'àmbit educatiu, continuen essent absolutament vigents pel que fa a disposar que tots els infants de Catalunya coneguin i dominin el català i el castellà en acabar l'escolaritat obligatòria i a no separar l'alumnat per raons de llengua familiar.

Sembla evident que, a partir de l'ampli consens social, cal que sigui la institució escolar un dels mitjans que faci possible que tots els futurs ciutadans de Catalunya estiguin en igualtat de condicions pel que fa al domini de les llengües. A les escoles, en el decurs d'aquests anys, s'ha fet un bon camí, de vegades dur, que ha portat els mestres a replantejar-se les metodologies d'ensenyament-aprenentatge de les llengües i a reciclar-se en el coneixement del català per fer possible la consecució d'aquests objectius. Els professionals de l'ensenyament han mostrat així una bona disposició per a respondre a les demandes de la societat.

Tot i que l'escola és un dels instruments fonamentals per aconseguir una normalitat lingüística, no és suficient. Es necessita que el conjunt de la societat també avanci en aquest procés de normalitat, per assolir que el català sigui una llengua viva a Catalunya. És per això, que cal augmentar l'ús social del català en tots els àmbits, posant els mitjans que calguin per aconseguir-ho.

El procés d'integració, renovació i consens seguit a l'interior de les escoles, i per la comunitat educativa en general, es pot valorar molt positivament i ser tingut en compte en el camí cap a la normalització lingüística del nostre país.

De tota manera pel que fa a l'escola, el camí no està acabat. Tots sabem que aquest procés és lent i que no tots els centres, ni tots els nivells educatius (parvulari, primària i secundària) han seguit el mateix ritme. Per això, a l'escola, li cal poder continuar treballant en un clima de serenor, basat en un consens polític i social com al 83, i també li calen els recursos que l'administració educativa li haurà de continuar dispensant per assolir la desitjada normalització lingüística.

2 La participació: eix dels consells escolars

El nostre sistema educatiu disposa del marc legal que permet a la comunitat educativa el funcionament, l'organització i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics de forma participativa. Convé donar un pas endavant fent que l'alumnat prengui consciència del seu protagonisme. La comunitat educativa, el sector del professorat principalment, ha de tenir una intervenció diàfana i compromesa en aquest sentit.

La cultura de la participació. De realitat virtual a realitat substancial

Salvador Peguero
Abad

Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet

El principi de la participació dels ciutadans i ciutadanes en el control i la gestió de l'educació en els centres sostinguts amb fons públics és un mandat constitucional, desenvolupat després per lleis posteriors (LODE, LOGSE, LOPAG). És així que disposem del marc legal que prescriu les accions de la comunitat educativa. Un marc que explicita «un model racional, formal i, a vegades, simplement burocràtic» (Boix, 1991) que possibilita i/o pot afavorir la participació. Però, és aquesta la realitat que viuen els centres educatius? La Cultura de la Participació (CP) i els seus valors inherents impregnen el quefer quotidià en les aules, en les relacions entre els diferents sectors educatius?

Es pot afirmar, sense por d'equivocar-se, que els centres educatius viuen una *realitat virtual*; han desenvolupat una realitat de miratge on formalment, i sobre el paper dels projectes i reglaments, es recullen els manaments normatius i, per contra, la *realitat substancial* ens indica que continuen existint comportaments i dinàmiques poc casables amb l'esperit que la lletra d'aquests projectes i reglaments volen dir.

La cultura de la participació en el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica

En els diferents documents emanats del Primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1996) queda reflectit que la CP es desenvolupa en la quotidianitat, en el quefer diari de la vida escolar, i es donen les reflexions i línies d'acció perquè la *realitat virtual* de la CP esdevingui *realitat substancial*, realitat tangible.

No és pretensió del present article el glossar totes les línies d'acció participativa recollides en els diferents documents del congrés,¹ si bé tractaré de fer algunes pinzellades sobre un dels eixos de les Jornades Temàtiques de l'àmbit 3 sobre Participació (el Vendrell, maig 1995): *Promoure accions participatives en el propi centre i en concret i fonamentalment des de la vessant de l'alumnat*.

La CP es crea i recrea en un medi social i cultural on la diversitat, el pluralisme, la complexitat d'interessos diferents de cada sector de la comunitat educativa es barregen, i cerquen, mitjançant postulat, a vegades oposats i altres complementaris, però sempre diversos, OBJECTIUS finals comuns.

El centre educatiu, nucli de la renovació pedagògica, és l'espai físic on els sectors, expressió de la realitat social, consensuen i es comprometen en una manera d'actuar determinada i que queda expressada en els projectes d'actuació pedagògica. Així, en aquest espai físic on es duu a terme l'anomenada educació formal o intencional, però també, aquí, la CP esdevé instrument bàsic que permet als diferents sectors educatius, i per tant a l'alumnat, l'assimilació dels hàbits i valors democràtics com: la igualtat, el pluralisme, la tolerància, la lliure expressió d'idees i opinions, la capacitat de diàleg...

La CP es viu, no s'explica

La CP en els centres educatius s'ha de fer evident des del mateix instant que les famílies fan l'opció d'una determinada escola (per exemple, en les jornades d'acollida). Aquesta cultura ha d'im-

1. Per a una millor comprensió d'aquest aspecte es poden consultar els diferents documents del congrés i en concret el Document núm. 7 de juliol de 1995, *Conclusions de les Jornades Temàtiques* (maig 1995), àmbit 3, PARTICIPACIÓ. Pàg. 39 i ss.

4 La participació: eix dels consells escolars

pregnar la vida del centre educatiu, el seu funcionament, la seva organització, les actuacions a l'aula, en les relacions interpersonals...; la CP es fa palesa com a *realitat substancial* en el sentit etimològic (*sub stare* = romandre davall), consolidant uns ciments i unes estructures sòlides, però suficientment flexibles, que permeten la recreació dinàmica de l'exercici d'activitats sota el principi de la democràcia.

Educar en la participació sols pot ser possible si la vida en el centre, si les seves estructures i mecanismes d'organització, de funcionament i de gestió són democràtics.

La CP no és una finalitat en ella mateixa, ni tampoc una fita a la qual podem arribar en un moment determinat, sinó que té un component dinàmic i progressiu i, a la vegada, esdevé, així, referent, mirant al qual avancem de manera continuada per mitjà de la reflexió, la autocrítica i el perfeccionament dels mecanismes i les estructures de funcionament, organització i gestió que faciliten la participació.

Deia Joan Domènec en El Periódico (14-9-1994):

*Hay que sublevar las aulas para que el profesorado, en su conjunto, asuma su profesionalidad y anteponga a sus propios intereses, los intereses del alumnado.*²

Aquest és un dels passos endavant que ens convé fer. Trobar, dins de la diversitat de models, el protagonisme de l'alumnat i la seva intervenció en els processos formatius esbrinant les seves necessitats i sabent desvetllar aquelles que són socialment necessàries. És d'aquesta manera, com s'indica en documents del Primer Congrés, que els alumnes són «rebels amb causa».

Afavorir la participació de l'alumnat, primer comprenent la seva diversitat de registres i llenguatges, i assimilant i entenent més enllà de la literalitat del que les paraules indiquen i que moltes vegades manifesten intencionalitats i desigs amagats entre línies. Participació també —i per què no?— en el funcionament general del centre, no solament a través de les estructures legalment establertes (Consell Escolar de Centre) sinó també mitjançant la creació i reglamentació d'altres estructures intermèdies de participació: des

2. DOMÈNECH, J. *Hay que sublevar las aulas*. «El Periódico». Barcelona, 14-9-1994.



de l'existència i consolidació de les assemblees de classe; l'elecció de delegats i delegades de classe, amb la corresponent reglamentació i marc de funcions, competències i representativitat; existència i funcionament de consell o juntes de delegats i delegades; la implementació en les programacions generals dels centres o plans anuals d'un espai i de temps per a la reflexió i el treball participatiu d'aquestes estructures intermèdies...

És necessari establir els lligams entre l'opinió del grup-classe (assemblees) i els consells o juntes de delegats i delegades i representants en el consell escolar. La dinamització d'aquestes estructures intermèdies de participació, instrumentades dins del projecte educatiu de cada centre, correspondria en primer lloc al tutor o tutora del grup i, després, fóra bo que algun membre del claustre fos el responsable de dur a terme aquestes tasques de coordinació i dinamització. És obvi el pensar que s'ha d'establir amb caràcter anual l'espai de reunió i el temps per al traspàs d'informació entre l'alumnat i els òrgans de direcció i gestió del centre educatiu.

6 La participació: eix dels consells escolars

L'alumnat és el protagonista del fet educatiu

Un centre amb una concepció com l'assenyalada permet a l'alumnat la vivència del seu protagonisme educatiu. Ha de tenir —i per què no?— capacitat per negociar i intervenir amb el professorat pel que fa a decisions didàctiques, selecció d'unitats temàtiques, planificació, desenvolupament de les activitats, metodologia, criteris d'avaluació, la pròpia participació en les juntes d'avaluació.³ I és evident que també sobre les normes de convivència a l'aula, en el centre educatiu, a més d'aquelles en què normalment han intervingut quasi bé sempre: elecció i planificació de les activitats complementàries i extraescolars o la possible capacitat de crear associacions d'alumnes o militància en sindicats d'estudiants.

Per acabar voldria dir que construir solidàriament i corresponsablement la CP a cada centre educatiu ens dóna la resposta al compromís de millora de la qualitat de l'ensenyament, referent utòpic i mai no abastable, expressat en el Primer Congrés de la Renovació Pedagògica. I permeteu-me, per acabar, esmentar, subratllant, alguns dels punts del Manifest del Congrés:

«Que vivim un temps de canvis constants que ens obliga a ressituar la funció de l'escola..., ens porten a augmentar el nostre dinamisme per anar fent realitat la vella utopia de construir una escola al servei de tots els nens i nenes, de tots els nois i noies de Catalunya... Que reivindicuem la utopia..., amb els peus posats a terra..., assumim plenament el nostre passat..., el nostre objectiu és la millora de la qualitat de l'escola com a servei... del nostre sistema educatiu..., que la renovació pedagògica és cosa de cada dia, d'anar-la construint pas a pas... El nostre procés de treball es va fent i desfent en un diàleg engrescador que ens obliga a la recerca contínua i cada vegada més explícita i aprofundida... Que volem i necessitem el consens com a mètode principal en la presa de decisions... Que volem que cada escola trobi el seu camí per millorar el seu treball..., que la petita creativitat... les petites iniciatives fan que les escoles esdevinguin llocs de cultura i de treball, llocs on els seus participants esdevenen homes i dones de bé que volen construir un món més just i més solidari....»

3. Existeixen experiències de participació de l'alumnat aplegades en el recull d'experiències del Congrés. L'alumnat, a partir de sessions planificades dins dels plans d'acció tutorial, fa activitats d'autoavaluació, en sessions de preavaluació, avaluació i postavaluació.

Bibliografia

- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Debats per la Renovació Pedagògica. Democràcia i Escola*. Núm. 4. Barcelona, maig 1991.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Conclusions de les Jornades Temàtiques*. Documents del Primer Congrés. Núm. 7. Barcelona, juliol 1995.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Conclusions de les Jornades Finals. Línies d'acció*. Documents del Primer Congrés. Núm. 14, març 1996.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Recull d'articles*. Documents del Primer Congrés. Núm. 13. Barcelona, juny 1996.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Conclusions del Primer Congrés*. Documents del Primer Congrés. Núm. 15. Barcelona, juny 1996.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Experiències educatives I*. Documents del Primer Congrés. Núm. 1. Barcelona, maig 1994.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Experiències educatives II*. Documents del Primer Congrés. Núm. 4. Barcelona, octubre 1994.
- Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. *Experiències educatives III*. Documents del Primer Congrés. Núm. 5. Barcelona, maig 1995.

8 La participació: eix dels consells escolars

L'autor, membre del Consell Escolar de Catalunya i del Consell Escolar Municipal de Molins de Rei, analitza les possibilitats que ofereix el marc legal, les realitzacions i les mancances de la xarxa participativa de què disposa la nostra comunitat educativa.

Organismes de consulta i participació en l'àmbit escolar

Carles Martínez i Riba

Membre del Consell Escolar de Catalunya a FMC.
1r Tinent d'Alcalde de l'Ajuntament de Molins de Rei.

Una concepció participativa de l'activitat escolar

Les tres lleis bàsiques del sistema educatiu concreten l'article 27.7 de la Constitució en una «concepció participativa de l'activitat escolar», tal com diu el preàmbul de la LODE.

D'una manera molt esquemàtica, podríem dir que la LODE garanteix que el sistema educatiu s'estructuri al voltant de l'eix de la participació; estableix un sistema representatiu democràtic (corresponsabilització) i defineix els òrgans de govern dels centres educatius. Tanmateix, la LOGSE entra en aspectes més profunds del sistema educatiu, de caràcter més pedagògic, aspectes curriculars, etc. Però manté, com a eix central del sistema, la participació, fomentant l'autonomia dels centres i establint criteris de gestió democràtica que tendeixin a l'autoajustament avaluatiu dirigits als resultats, tot cercant una qualitat més gran. És precisament en aquest aspecte, la gestió de la qualitat, on intenta entrar la LOPAG, modificant la LODE parcialment i, a vegades, ampliant-la. Per a això introdueix aspectes com la funció directiva, establint requisits per accedir al càrrec de director; l'avaluació interna i externa, l'autonomia en la gestió pedagògica i econòmica, la inspecció i, finalment, tracta de millorar alguns

aspectes de la participació i estableix un marc per a la gestió de les activitats complementàries i extraescolars.

Per què he fet aquesta breu introducció? Perquè la meua visió d'aquest marc general és favorable al model que es preconitza, molt especialment pel que fa referència a la participació, que em sembla que és una de les virtuts del sistema. En altres aspectes, com el model mixt d'escola pública i concertada o el paper que es dona als municipis en el marc legal del sistema educatiu, mostraria les meves discrepàncies.

Els consells escolars d'àmbit territorial

El marc general al qual ens referíem abans es concreta quant a la participació en la Llei 25/1985 dels consells escolars, que adquireixen els sistemes de participació socials de caràcter supraescolar, que ja existien en la pràctica d'una manera molt diversa a la LODE. Havien nascut en el procés de lluita per la democràcia i per una escola pública catalana, laica, de qualitat i igual per a tothom. Aquest moviment, d'empremta clarament democràtica, va anar configurant dos tipus de consells supraescolars: els d'àmbit municipal i el de Catalunya. Durant la Generalitat provisional es va crear el Consell d'Ensenyament i Cultura i, posteriorment, el Consell d'Ensenyament. Els municipis varen crear òrgans de participació que tenien per objectiu implicar i comprometre els moviments socials en l'ensenyament i la cultura. El de Catalunya tenia un caire més aviat d'assessorament tecnicopolític i els municipals, de caràcter més social i reivindicatiu, tendien a cercar solucions, sobretot als dèficits d'escolarització. Per una altra banda, el de Catalunya basava la seva representativitat en la confiança i els municipals ja introduïen els mecanismes electius.

Podem observar, però, que la llei crea un altre tipus de consell —el territorial—, al meu entendre, fictici. Respon a qüestions purament administrativistes i burocràtiques: l'àmbit de les delegacions territorials, que no s'adeqüen a cap lògica territorial i són una anècdota més en el panorama desolador de l'ordenació territorial de Catalunya.

Com a membre del Consell Escolar de Catalunya i d'un consell

10 La participació: eix dels consells escolars

escolar municipal, el de Molins de Rei, se'm demana que faci un balanç dels organismes de consulta i participació supraescolars. En les memòries anuals del Consell Escolar de Catalunya, s'hi ressenyen, tal com estableix la normativa, les memòries dels consells escolars territorials, sobre les quals també donaré la meva opinió.

A l'editorial de gener de *Perspectiva Escolar* es deia «pel que fa als consells escolars de participació àmplia (municipals, territorials, de Catalunya, de l'Estat): Potser caldria preguntar-se si aquests han estat prou oberts, si han cobert satisfactòriament els seus objectius. [...] Se'ls ha demanat l'opinió sempre què calia? S'ha escoltat amb oïda prou fina l'opinió dels seus dictàmens i informes...? Han disposat de tota la informació necessària per opinar en un procés tan cabdal com el de l'educació de la ciutadania en una societat democràtica?» En aquesta línia, intentaré expressar algunes opinions. Crec que per respondre amb rigorositat aquestes preguntes caldria un estudi en profunditat, especialment pel que fa als consells escolars municipals, on hi ha una realitat molt diversa.¹

El Consell Escolar de Catalunya

«El Consell Escolar de Catalunya és el màxim organisme de consulta en matèria d'ensenyament no universitari dins l'àmbit territorial de Catalunya i organisme de representació superior dels sectors afectats, les tasques atribuïdes al qual fan referència a aspectes globals, vinculats directament a la política general educativa i amb repercussió a tot Catalunya. La seva composició, en relació íntima amb les tasques encomanades, aplega una àmplia representació, qualitativament i quantitativament ponderada pels interessos socials i professionals de Catalunya en el nivell educatiu no universitari.»²

A partir d'aquest paràgraf del preàmbul de la Llei, i sense perdre de vista els interrogants abans formulats, **començarem l'anàlisi i la valoració de la composició dels seus membres**, i som conscients que, si la llei té defectes en aquest aspecte, deu anys són suficients per modificar-la. En el si del CEC s'ha manifestat, en diferents ocasions, la necessitat d'una representació més gran del sector de mares i pares i de reduir el pes de l'Administració educativa. En aquest sentit es manifestava R. Plandiura a «El País»

1. Els estudis més interessants sobre aquest tema són: BOIX, PALLARÉS i GRACIA. *Els Consells Escolars Municipals a Catalunya*. Dossiers informatius. Publicacions del Consell Escolar de Catalunya, Barcelona, maig 1992. FEDERACIÓ DE MUNICIPIS DE CATALUNYA. *Jornada de treball sobre els Consells Municipals a les Grans Ciutats. Conclusions*. Barcelona, febrer 1991.

2. Preàmbul de la Llei 25/1985, 10 desembre, dels consells escolars.

el 17 de novembre de 1991: «la llei catalana [...] sobrevalora la representació de l'Administració educativa en el CEC. L'ampliació del Consell amb els presidents dels consells territorials l'engrandirà encara més, en detriment d'altres sectors. Això condiciona la vida del Consell i contribueix a diluir, al meu judici innecessàriament, l'efectiva participació dels altres sectors educatius. Que això sigui així sorprèn en una comunitat com la nostra, on la maduresa de la societat civil és exalçada constantment i on amb tanta facilitat es potencia allò privat davant d'allò públic. Sorprèn encara més si s'observa que, en els consells escolars d'altres comunitats autònomes, inclòs el Consell Escolar de l'Estat, es té més confiança en els estaments i sectors independents de l'Administració que no a Catalunya [...]» En el mateix diari, en el marc del debat sobre els cinc anys de la Llei de consells escolars, el 21 de juny de 1991, un sector significatiu dels representants socials i de l'Administració local insistien en aquesta «descompensació».³

El 4 de juliol de 1996, en el plenari del CEC es va debatre un document elaborat per una subcomissió presidida per J. González-Agàpito, el qual tenia com a objectiu analitzar i fer una valoració interna del funcionament del Consell, durant el període de deu anys. Aquesta subcomissió va treballar les propostes de modificació del Reglament i va assenyalar en el document la necessitat de revisar la Llei 25/85. Actualment s'estan debatent tres problemes: la manca de representació de les famílies, el sobredimensionament de l'Administració (en aquesta qüestió hi ha una proposta sobre la taula: que els representants dels consells territorials siguin escollits pel Ple del Consell) i, finalment, la demanda sobre la presència de representants de les Juntes de Directors i de les zones rurals. S'ha tractat també la possibilitat que cada sector nomeni un representant titular i un altre de suplent que el pugui substituir en casos justificats.

Com podem veure, doncs, hi ha debat i hi ha propostes, només cal arribar a acords i posar fil a l'agulla.

En conclusió, podem dir que al CEC s'escolten totes les veus, però unes tenen més incidència que d'altres. En moltes ocasions, s'escolten propostes interessants, es debaten, però queden esmortides pel pes de l'Administració. Com deia S. Antúnez, «quan

3. *L'Administració i el debat pedagògic. Cap on va el Consell Escolar de Catalunya?* «El País», 21/6/1991. Signen aquest document els representants al CEM de CCOO, US-TEC, FCM, FAPAC, FMRP, CNC.

12 La participació: eix dels consells escolars

l'Administració educativa consulta els CE autonòmics, sovint no s'està consultant a si mateixa?»

Quant als aspectes organitzatius, el CEC funciona en comissions on es preparen els dictàmens, la gran majoria de caràcter preceptiu, que després s'aprovaran en sessió plenària. Al meu parer, les comissions haurien de tenir més assistència tècnica. S'ha de tenir present que els consellers tenen altres activitats de tipus professional o representatiu i no poden dedicar esforços als aspectes formals.

Cal tenir present que la tasca que s'ha de realitzar comporta un esforç important (les sessions fetes el curs 1994-95 foren: 6 plens, 16 c. permanent, 20 c. ordenació, 21 c. programació, 8 c. finançament, 2 sc. participació, 11 sc. formació permanent professorat).

Pel que fa a les tasques assignades al CEC, podem dir que s'han centrat fonamentalment en les de caràcter preceptiu. El CEC s'ha anat configurant com un òrgan que informa sobre les normes que emanen del Departament d'Ensenyament. Aquest fet ha provocat, en part, una baixa participació en les comissions, especialment en temes de tràmit. Amb el nou reglament s'ha simplificat el procediment i alguns temes s'aprovaran en la Comissió permanent. Hi ha qüestions, com els pressupostos de la Conselleria d'Ensenyament, el dictamen de les quals s'hauria d'informar i elaborar cada curs en la Comissió de finançament. És evident que es tracta de l'instrument fonamental per executar la programació general de l'ensenyament de Catalunya. En aquest sentit hi ha hagut cada any la demanda que el pressupost es porti a debat. També crec que les lleis orgàniques de l'Estat que afecten el marc educatiu català s'haurien de dictaminar preceptivament.

Hi ha també aspectes positius. Durant aquests deu anys s'ha estat construint tot un model educatiu nou i, per tant, s'ha generat molta normativa i el CEC s'ha vist obligat a concentrar esforços per dictaminar-la. S'han elaborat força documents i informes no preceptius que són útils per al debat escolar, que orienten tant l'Administració com la comunitat educativa. Per la seva actualitat i per la utilitat que pot tenir, cal destacar el document «Coordinació entre els centres de primària i secundària», presentat per J. Domènech, representant dels MRP, que s'hauria de debatre i apro-



var a tots els consells escolars. D'altres documents que caldria destacar són: 1987. «Posicionament del CEM respecte a la reforma del sistema educatiu»; 1988. «Problemàtica actual de l'ensenyament públic i propostes de millora»; 1989. «La formació del professorat»; 1990. «L'educació en els valors. Pluriculturalisme»; 1991. «Valoració de l'inici de curs a petició del sector pares»; 1992. «Criteris per a una deontologia docent»; 1993. «Sobre la situació del català a les escoles»; 1994. «Direcció i gestió de centres públics»; 1995. «Calendari i jornada escolar», etc.

El gran problema, des del meu punt de vista, és que no es porten a debatre en altres marcs; no hi ha pràcticament relació amb els consells d'àmbit inferior. No es fa una adequada difusió dels documents. No es fan campanyes informatives. En definitiva, no es posen a l'abast dels òrgans de participació prou instruments ni recursos econòmics.

Els consells escolars territorials

«Els consells escolars territorials són els organismes de consul-

14 La participació: eix dels consells escolars

ta i de participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit dels serveis territorials en què s'estructura l'Administració educativa d'acord amb la llei que regularà l'ordenació del territori».⁴

L'àmbit d'actuació és prou clar des d'un punt de vista administratiu, però fa palesa la incoherent ordenació territorial del país. Com és possible que existeixin mapes diferents per a sanitat i ensenyament, que no es corresponguin ni tan sols en l'agrupació de comarques? Com és possible que hi hagi consells territorials que agrupin 105 municipis, com el de Barcelona Comarques, autèntic calaix de sastre amb poblacions com Manresa, Calella, Vilafranca, Badalona, Manlleu, Callús, Caldes de Montbui, Mollet, Sitges..., i el del Vallès, amb 17? O per què Tarragona, Lleida i Girona són d'àmbit provincial? Quin paper, doncs, hi haurien de tenir les Diputacions? Com es resol la contradicció de Barcelona ciutat? Sortosament s'ha imposat la racionalitat i no s'ha constituït el consell territorial corresponent a la delegació. Però la presidenta del Consell Escolar Municipal de Barcelona no assisteix al Consell Escolar de Catalunya.

A banda d'aquestes contradiccions podem constatar que els CET s'han reunit poc, pràcticament només han servit com a òrgans informatius i no han assumit una de les tasques més importants que els encomana la Llei: la coordinació i el traspass d'informació de les dades dels consells municipals al Departament d'Ensenyament (art. 13è). Tampoc no trameten pràcticament res al CEC, amb l'excepció de les memòries anuals. Si mirem l'última memòria publicada del CEM (1994-1995), només els CET del Vallès, Tarragona i Girona van introduir al·legacions o dictàmens referents al Mapa Escolar de Catalunya. No hi ha altres aportacions. També s'hi pot constatar la més baixa participació dels òrgans supraescolars, especialment dels sectors alumnes i pares.

4. Article 10, Llei 25/1985, dels consells escolars.

5. Article 14, de la Llei 25/1985, dels consells escolars.

Els consells escolars municipals

«Els consells escolars municipals són els organismes de consulta i participació dels sectors afectats en la programació de l'ensenyament no universitari dins l'àmbit municipal.»⁵

Els CEM són òrgans de consulta preceptiva per part de l'Administració educativa i també poden ser consultats per l'Administració local. Majoritàriament, els municipis s'obliguen a aquesta consulta en els seus reglaments d'òrgans de participació.

Però qualsevol generalització no fóra encertada, perquè una de les característiques del mapa municipal català és la gran diversitat, on conviuen realitats microlocalistes amb d'altres metropolitanes.⁶ Si ens endinsem en aquest tema tornaríem al debat de l'organització territorial: regions, vegueries, comarques, municipals, mancomunitats, diputacions, etc.

L'estudi de M. Boix i altres autors sobre els consells escolars municipals a Catalunya proposa agrupar-los en quatre tipus: els que fan exclusivament la funció d'informació i de coordinació, els que fan una funció instrumental del govern municipal, els que fan una funció dinamitzadora de les activitats de l'Àrea d'Educació, i els que fan una funció d'elaboració de propostes i assumeixen tasques de planificació. Aquests últims han guanyat una autoritat moral i exerceixen una certa influència en les decisions municipals. En aquest sector caldria situar els municipis que han fet del projecte Ciutat Educadora un element estratègic. Voldria aquí fer esment d'altres òrgans de participació dirigits a la població infantil i juvenil com són els consells de nois i noies o consells de joventut, o la gran importància que assoleixen per a l'educació les activitats de lleure infantils i juvenils en la funció educadora no formal.

En els municipis grans, sovint governats per les esquerres, s'han dedicat grans esforços a la formació dels representants dels sectors socials, especialment APA, associacions d'alumnes i representants municipals en els consells de centres.

Aquesta tasca, lenta però eficaç, ha anat fent escola i s'ha estès a municipis mitjans (de 50.000 a 20.000 habitants) i petits. Barcelona ha estat capdavantera en aquest procés. Els consells escolars de les ciutats mitjanes i petites, amb més d'un centre de primària, d'alguna manera han servit per coordinar accions i activitats. Per una altra banda, el model de participació del CEM ha servit, en algunes poblacions, com a motor per organitzar altres consells de

6. NELLO, O. *10 Anys d'ajuntaments democràtics*. Federació de Municipis de Catalunya, Barcelona 1989, pàg. 73 a 102.

16 La participació: eix dels consells escolars

participació en l'àmbit dels serveis personals.⁷ La situació de les administracions locals, que en part han vist frustrades les seves expectatives quant a traspàs de recursos i competències i a la no-aplicació dels criteris de subsidiarietat, ha quedat relegada en moltes ocasions en un paper subsidiari. D'una banda, la descentralització positiva en els centres i, d'una altra, l'actitud del Departament d'Ensenyament pel que fa a la poca col·laboració amb els municipis, han fet en moltes ocasions que els CEM quedin buits de competències efectives, fins i tot per coordinar accions tan simples com les festes de lliure disposició o els horaris escolars. L'Administració local en conjunt (ACM i FCM) no renuncia a ampliar les seves competències en educació infantil i primària, sempre que es trapassin els recursos necessaris.

Els temes que durant aquests últims anys s'han tractat en els CEM han estat: mapa escolar, pla plurianual d'inversions, convenis RAM, serveis educatius, planificació de la LOGSE, nova formació professional, PGS, formació contínua, educació d'adults, ensenyaments artístics i musicals, polítiques compensatòries: menjador, transport, llibres.

Una qüestió que mereix un punt i a part són els centres propis, a vegades de caràcter ordinari CEIP, IES; en d'altres, educació especial, ensenyaments artístics i musicals i llars d'infants, on existeix una gran demanda i una oferta molt limitada.

Conclusió

Cal polir les deficiències del sistema i reforçar la participació. Al meu parer, els consells escolars territorials no serveixen, tal com estan estructurats, per millorar la participació ni fer més fluida la comunicació i coordinació entre el Consell Escolar de Catalunya i els altres consells. S'hauria de crear una xarxa útil per garantir la coordinació entre els diferents consells, per aconseguir que els debats, les orientacions i les consultes es realitzessin en tots els àmbits i servissin per assessorar realment l'Administració educativa. Fora convenient enfortir el paper dels consells escolars municipals i els de centre, definint clarament les atribucions de cadascun.

7. GIBERT, M. *La participació ciutadana a l'àrea de serveis personals per mitjà dels consells sectorials*, a: «Revista del CIFA», núm. 8, setembre 1995. Patronat Flor de Maig. Diputació de Barcelona.

L'autora analitza la participació en les darreres dècades als consells escolars de centre en els centres públics a Catalunya i reflexiona sobre el valor potencial d'aquest fet per avançar en la «cultura de la participació».

Un espai de participació ciutadana: els consells escolars dels centres docents

El títol pot semblar exagerat; però, algunes xifres sobre la participació en les últimes eleccions als consells escolars dels centres docents públics, celebrades a finals del trimestre passat, ens ho confirmen i ens donen la dimensió exacta d'aquesta qüestió. A Catalunya, prop de 320.000 persones, entre professorat, alumnat, mares, pares i personal d'administració i serveis, van exercir el seu dret al vot; i només a Barcelona ciutat es van elegir 2.600 representants (1.278 docents, 852 del sector de mares i pares, 276 corresponen a l'alumnat i 221 personal de l'administració i dels serveis).

*Teresa Eulàlia
Calzada*

La participació en el camp de l'ensenyament és segurament de les més elevades, si la comparem amb altres àmbits de l'activitat social i col·lectiva, amb excepció de les eleccions polítiques.

Les dades anteriors mostren de manera inequívoca la importància i l'abast d'aquestes eleccions, que va més enllà del seu propi àmbit si es tenen en compte les funcions i competències que s'atorguen a aquests organismes, el volum d'activitat que generen i la quantitat i diversitat de les persones implicades.

18 La participació: eix dels consells escolars

Els resultats de la participació encara serien més espectaculars si el Departament d'Ensenyament, complint amb la normativa establerta, hagués convocat, també, les eleccions per a la renovació dels consells dels centres docents privats concertats.

La participació: punt central del nostre sistema educatiu

L'estructura participativa del sistema educatiu vigent marca un punt de ruptura molt important respecte a la nostra història escolar anterior. La Constitució recull àmpliament el sentit de les alternatives democràtiques sorgides al final del franquisme que propugnaven un sistema educatiu *obert* a la realitat científica i social i permeable als canvis i a les innovacions. El model proposat, malgrat la seva ingenuïtat en alguns aspectes, intentava crear un espai *col·lectiu* de corresponsabilització del conjunt de la societat (començant pels més directament implicats) per tal de portar endavant una acció educativa de caràcter general.

Les lleis posteriors, com són la del dret a l'educació (LODE), la d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) i la de participació, avaluació i gestió (LOPAG) regulen per a cada nivell (centre docent, municipal, autonòmic i estatal) la composició i les competències específiques de cada organisme.

Per exemple, a Barcelona a l'àmbit local hi ha el consell escolar municipal (CEM) i els consells escolars dels districtes (CED). Els membres d'aquests consells procedeixen dels consells escolars dels centres docents públics i privats concertats i, també, d'organismes i d'institucions educatives de la ciutat (moviments de renovació pedagògica, universitats, sindicats, federacions i associacions de pares i mares i d'estudiants...).

Tant en les grans ciutats com en les zones rurals, la projecció i la incidència de cada un dels nivells dependrà, entre altres aspectes, de la seva vinculació i connexió entre elles.



La construcció d'una xarxa participativa

El conjunt del sistema escolar disposa, per tant, d'un conjunt d'elements, sobre la base dels consells escolars de centre, amb un funcionament autònom i amb una relativa capacitat de decisió, en alguns casos, o d'assessorament en d'altres. En relació amb la capacitat o el nivell de competències d'aquests organismes es produeixen debats i en resulten valoracions més o menys positives. Però, en tot cas, és indiscutible que hi ha un potencial extraordinari positiu que fa possible convertir aquest sistema participatiu, que avui encara és fraccionat, en una *xarxa* que permet connexions de persones i d'institucions i, que en últim terme, pot ser el nucli central d'un *gran consens ciutadà* al voltant de l'educació. D'altra banda, cal tenir en compte que, per fer front als previsibles canvis que es produiran en les nostres societats de manera més o menys immediata, caldrà disposar de mecanismes d'integració per tal de compartir iniciatives o per buscar solucions als problemes individuals i col·lectius que segurament sorgiran.

20 La participació: eix dels consells escolars

Tot i les limitacions existents, en l'acció quotidiana dels consells escolars, avui, estem construint aquesta xarxa de participació. Després de deu anys de funcionament dels consells escolars s'està aconseguint una institucionalització de la participació, amb regles de joc compartides, i amb un alt nivell de convivència de diversos sectors (professorat, alumnat, mares i pares...).

Segons dades recollides a la ciutat de Barcelona l'any 1995, un 76% dels equips directius donen compliment als acords del consell escolar de centre (CEC) i asseguren un bon funcionament i una adequada vertebració del centre, i un 86% dels CEC tenen un clima de treball respectuós i tolerant amb les diverses opinions i participatiu.

Hi ha, encara, un llarg camí per recórrer. Cal avançar en la «cultura de la participació», que no s'improvisa i que necessita un aprenentatge continuat; cal evitar el funcionament burocràtic o que un sector o un grup intenti «apoderar-se» de l'espai que és, també, dels altres. Cal establir canals de comunicació entre els representants i el seu propi sector, especialment en el cas de les mares i pares i en el dels estudiants. Cal garantir un procés que permeti compartir experiències i iniciatives i equilibrar la consecució d'objectius comuns amb el respecte legítim d'interessos de caràcter més sectorial.

La participació a les eleccions als consells escolars dels centres docents públics a Catalunya i a la ciutat de Barcelona

A les últimes eleccions per a la renovació dels consells escolars dels centres docents públics, els nivells de participació a Catalunya i a Barcelona ciutat és molt semblant. El sector del professorat de primària ha participat en més del 95% i el de secundària al voltant del 90%; entre el personal d'administració i serveis el grau de participació també és molt alt, al voltant del 90%, en els dos nivells. Respecte al sector de mares i pares, hi ha una gran diferència entre el nivell de primària i el de secundària; en el primer cas la participació a Catalunya ha estat superior al 17%, en canvi a secundària només arriba al 4'5%. Aquesta xifra s'ha mantingut en els

darrers anys; és possible que amb la implantació de l'ESO el nivell de participació augmenti; en cas contrari, caldrà estudiar les causes d'aquesta situació. Respecte a aquest sector, cal recordar, d'altra banda, que la normativa reconeix el dret de vot del pare i de la mare i, en molts casos, només l'exerceix un dels dos.

En relació amb l'alumnat, el grau de participació és força significatiu, i arriba en el conjunt de Catalunya al 58%.

En general, la participació en les eleccions als consells escolars dels centres públics municipals supera en conjunt la dels centres públics.

Tal com dèiem al començament, les eleccions als consells escolars dels centres docents, pel volum i la significació, són un acte d'afirmació democràtica. La renovació obre un nou període per a l'exercici de la participació i aquesta podria millorar-se amb el suport i l'estímul de les administracions, especialment l'Administració educativa.*

* Part del contingut d'aquest article sortirà a la revista *Barcelona Educació*.

22 La participació: eix dels consells escolars

L'autor, expert coneixedor del nostre marc legal, i de la nostra realitat escolar evidencia la necessitat d'anar a fons en les possibilitats de participació en els consells escolars de tots els centres sostinguts amb fons públics, tant els centres públics com els concertats, i això com a conseqüència de la Constitució espanyola.

La intervenció de la comunitat escolar en els centres sostinguts amb fons públics

**Ramon Plandiura
Vilacís**

Per mandat constitucional correspon als poders públics garantir el dret de tothom a l'educació, entre d'altres maneres mitjançant la creació de centres docents (art. 27.5 CE). La Constitució Espanyola de 1978, que proclama alhora el dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament, sembla no ignorar que l'oferta d'ensenyament públic constitueix la millor via per satisfer els drets i llibertats educatius que proclama. O, com va afirmar el Tribunal Europeu de Drets Humans en la seva sentència de 7 de desembre de 1976, «en raó del pes de l'Estat modern, el propòsit del pluralisme educatiu ha de realitzar-se, sobretot, a través de l'ensenyament públic».

El mateix article 27 de la Constitució reconeix també el dret de la iniciativa privada a crear escoles (art. 27.6 CE) i ho fa, a més, amb un tracte de favor que no apareix en altres constitucions del nostre entorn, com és el d'obrir-los les portes dels ajuts públics (art. 27.9 CE). Ara bé, aquests centres sostinguts amb fons públics estan sotmesos a determinades exigències, unes explicitades a la mateixa Constitució, d'altres a explicitar en la llei que reguli els ajuts (primer la LODE i, després, la LOPAG). Pel que aquí interessa, cal retenir el que diu l'art. 27.7 del text constitucional, que és el següent: «Els professors, els pares i, si escau, els alumnes intervindran en el control i la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en els termes que la llei estableixi.»

Convé, doncs, tenir present que la intervenció de la comunitat escolar en el govern dels centres concertats no és quelcom que s'hagués tret en el seu dia de la màniga la LODE, sinó que respon a un mandat clar i precís de la mateixa Constitució. O, en altres paraules, la Constitució Espanyola no concep ajuts públics als centres sense una gestió intervinguda pels diversos estaments de la comunitat escolar. En termes constitucionals, es pot afirmar que l'efectivitat dels ajuts només és possible amb una paral·lela efectivitat dels mecanismes de control i gestió dels centres que en són beneficiaris. Em permeto dues reflexions preliminars sobre aquest mandat constitucional.

La primera és que, quan la Constitució ordena als poders públics que ajudin els centres docents que reuneixin les condicions establertes per llei, no ho fa d'acord amb la condició d'empresaris dels seus titulars, sinó per cercar la màxima satisfacció possible dels diversos drets i llibertats que conviuen a l'escola. És clar que un d'ells és el dret del mateix empresari a crear l'escola, però, com a mínim al mateix nivell, cal situar-hi els drets constitucionals de la resta de la comunitat escolar: la llibertat de consciència de l'alumne, el dret d'elecció dels pares, la llibertat de càtedra dels professors. Si els ajuts es concebessin en simples termes Administració-empresa, no tindria sentit el tracte de favor dispensat per la Constitució als empresaris d'ensenyament. La previsió d'ajuts és perquè hi ha altres drets a preservar que no són els específicament empresarials. D'aquí ve que calguin mecanismes segurs per a la seva garantia i que la Constitució Espanyola de 1978 hagi volgut atorgar rang constitucional a un d'ells: la intervenció dels diversos estaments de l'escola en el seu control i gestió.

La segona reflexió es refereix a les característiques específiques de l'empresari de l'escola privada. És clar que segueix essent un empresari, però no és ben bé un empresari com els altres. Ni els recursos econòmics que li permeten el funcionament del negoci surten prioritàriament de la seva butxaca, ni es deuen fonamentalment a la seva gestió, ni tampoc és ell qui assumeix en solitari els riscos del negoci. La seva figura empresarial apareix certament desdibuixada i d'aquí ve que també resultin desdibuixats els poders inherents a la seva condició d'empresari. A causa dels ajuts públics, el binomi risc-poder a les empreses d'ensenyament ha de ser també

24 La participació: eix dels consells escolars

més *light* i, lògicament, més *light* com més quantiosos siguin els ajuts.

Així doncs, l'exigència d'una gestió intervinguda per la comunitat escolar és la primera eina que proporciona la Constitució de cara a un reequilibri de poders a l'escola sostinguda amb fons públics.

Reequilibri de poders entre titularitat i comunitat escolar, i no deixadesa de poders públics a favor dels centres

Es parla d'un reequilibri de poders entre titularitat i comunitat escolar perquè, de vegades, es produeix un fenomen no menys pervers que la mateixa desproporció de poders. El fenomen tindria pel cap gros les següents seqüències: passivitat davant d'aquest desequilibri intern de poders a l'escola; manteniment dels òrgans d'intervenció desarmats en mans del titular, amb una existència purament formal; tot seguit, deixadesa de potestats públiques a favor d'aquests òrgans en la ficció, a més, que la deixadesa és a favor de la comunitat escolar i no de les titularitats. No s'ha de ser un linx per adonar-se que, quan pot veure's afectada una millor o pitjor satisfacció de drets fonamentals, la deixadesa dels poders públics és especialment reproable.

El cas de les quotes per activitats extraescolars i serveis, focus permanent de desigualtats i que ara la LOPAG deixa en mans dels centres quan la LODE exigia l'autorització de l'Administració educativa, o l'atorgament de marges de maniobra més grans als centres en el procés d'admissió d'alumnes, punt clau del dret d'elecció, en són dos exemples clars.

El sistema de consells escolars i la seva realitat

Com s'ha avançat, la intervenció dels estaments es canalitza avui a través dels consells escolars de centre, els quals es regulen al títol quart de la LODE i que, en part, van ser modificats a la disposició final primera de la LOPAG. L'entusiasme que varen posar els pares del sistema —l'exministre José María Maravall al davant— no s'ha



vist acompanyat de bons resultats. No sembla arriscat afirmar que, avui per avui, els consells escolars dels centres concertats són més una formalitat que s'ha de cobrir per accedir a recursos públics que no pas una realitat que doni compliment a un mandat constitucional inesquivable. És cert que l'esperit associatiu i participatiu en general no es troba avui en el seu millor moment i arreu la participació és escassa. Tanmateix, a l'escola concertada, això no ho explica tot. Vegem-ne altres possibles explicacions.

a) Deficiències en els processos d'elecció de membres dels consells escolars de centre

D'entrada, sembla raonable pensar que un procés electoral únic per als centres públics i privats, realment estimulat per les Administracions encarregades d'exigir les contrapartides dels ajuts, contribuiria poderosament a millorar el ressò del procés i, consegüentment, la seva vivacitat. Però les coses, malauradament, no succeeixen així. D'una banda, amb un relatiu esforç divulgador,

26 La participació: eix dels consells escolars

es convoquen les eleccions per als consells escolars dels centres públics, la darrera convocatòria de les quals després de la LOPAG va ser la del DOGC de 30 d'octubre de 1996. I, de l'altra, de manera més discreta es convoquen les eleccions per als consells escolars dels centres concertats, sense que se n'hagin convocat encara després de la LOPAG. Aquesta separació de processos electorals, màxim quan el dels centres concertats es deixa tan en segon pla que ni es convoca, constitueix ja un primer entrebanc per a la bondat, quan no la mateixa existència, de resultats.

Tanmateix, de les convocatòries electorals realitzades fins ara, el que crida també l'atenció són els amplis poders de què disposen els titulars al llarg de tot el procés electoral. Certament que tant el decret català sobre els concerts educatius (DOGC de 17 de març de 1993) com la normativa concreta reguladora del procés electoral (bàsicament, la de l'ordre publicada al DOGC de 10 d'octubre de 1986) estableixen que, en la constitució dels consells escolars de centre, hi participaran els diferents sectors de la comunitat escolar, però la retenció de la direcció del procés en mans dels titulars i la seva llibertat per determinar els membres de la comissió electoral participada posa en qüestió l'efectivitat del paper de tots els altres estaments.

Una implicació més profunda de l'Administració educativa, com també l'existència d'una comissió electoral no decidida lliurement pel titular, que disposi, a més, de facultats més àmplies, donaria sens dubte garanties i credibilitat més grans al procés.

b) Confusió sobre la naturalesa dels consells escolars de centre

Constituïts els consells escolars de centre, el primer perill que els sotja és que se'n confongui la veritable naturalesa. Cal tenir clar que, per mandat constitucional, són autèntics òrgans gestors. No són, per tant, simples instruments de participació, limitats a funcions passives, que són reunits de tant en tant per cobrir l'expedient. En relació amb els centres sostinguts amb fons públics, el nostre sistema constitucional treu l'exclusiva de la gestió de les mans dels seus titulars i la reparteix entre els diversos membres de la comunitat escolar. I crec que no és ociós fer aquesta afirmació a la vista de la

lànguida i formal vida de bastants consells escolars de centres concertats, ja que qualsevol plantejament que els deixi fora de la gestió dels centres desvirtua la seva naturalesa i, de retruc, el mateix mandat constitucional.

c) *Handicaps a la participació dels diversos sectors*

Es podria pensar que les hores baixes per les quals sembla passar la participació ciutadana ageganten les dificultats com més actius són els òrgans col·lectius en els quals es participa. Sense entrar en la polèmica de si és pitjor l'avorriment o l'excés d'activitat, el fet cert és que formar part dels consells escolars de centre exigeix un esforç complementari i la possibilitat d'evidenciar eventuais discrepàncies amb el titular. Aquesta realitat, sobretot pel que fa a professors i no docents, faria aconsellable que es prenguessin algunes mesures que, al meu parer, haurien de ser-ho en un doble sentit.

D'una banda, es tractaria de donar un tractament millor a la participació dels treballadors als consells escolars, entenent que és una tasca inequívocament laboral i que la dedicació als consells ha d'acompanyar-se de mesures compensatòries en retribució i temps. D'altra banda, no seria sobrer pensar en un sistema de garanties, en la línia de les que tenen els delegats de personal i membres dels comitès d'empresa, que donessin seguretats addicionals, sobretot davant d'eventuals mesures de represàlia, als representants en els consells escolars.

d) *Les reticències dels titulars dels centres envers els consells escolars*

Però l'aigualment dels consells escolars de centre no es deu tant a la manca d'esperit participatiu de la comunitat escolar com, sobretot, a les reticències dels titulars i a la passivitat d'una Administració massa sensible a aquestes reticències. Pot ser fins a cert punt comprensible que incomodi els titulars dels centres l'existència d'uns consells escolars representatius de la comunitat i no d'ells mateixos, vius, col·laboradors, però també crítics. Al capdavall, els consells escolars estan cridats constitucionalment a intervenir en la gestió dels centres i a ocupar uns espais de poder

28 La participació: eix dels consells escolars

que, si els centres no gaudissin del concert educatiu, ocuparien en exclusiva els seus titulars. Explicables, doncs, bé que no disculpables, les reticències.

D'aquí ve que, com més arrelades es tinguin les inèrcies —i, per què no, com menys confiança i respecte es tingui a la resta de la comunitat escolar— les aprehensions dels titulars envers els consells escolars siguin més grans.

e) La inhibició de l'Administració educativa

Menys comprensible és la passivitat que s'observa en els poders públics a l'hora d'exigir l'efectivitat del mandat constitucional. Hem parlat ja del procés electoral i de com l'Administració educativa l'esmoreeix en els centres concertats. Ara cal subratllar l'abandó en què té els consells escolars, un cop constituïts. La inexistència d'unes normes mínimes de funcionament, garantidores de les activitats essencials que han de desplegar els consells, és quelcom que es troba a faltar. Aquesta mancança facilita inoperàncies i, sovint, no és possible afirmar que els consells escolars siguin una realitat i no una simple forma. No sembla forassenyat pensar que una elemental atenció normativa, i l'assegurament de mitjans perquè es compleixi, ajudaria a proporcionar més vida a no pocs consells escolars.

Una agilitat més gran en l'abordatge de les situacions conflictives i eventuais incompliments, i no esperar la mort natural dels problemes —que sempre acostumen a morir del mateix cantó—, seria una altra mesura que agrairien els diversos sectors de la comunitat escolar. Les actuacions de l'Administració educativa, avui per avui, no són pas les més decidides a l'hora d'intervenir quan es produeixen incompliments a l'escola privada, i els consells escolars no en són una excepció. Una Administració educativa més autònoma, menys condicionada per les pressions de l'empresariat de l'ensenyament i més sensible envers els drets i llibertats dels diversos estaments que conviuen a l'escola, probablement entendria que les infraccions no acostumen a ser un assumpte Administració-titular, sinó que, gairebé sempre, algú altre les pateix. A ningú no se li escapa que les irregularitats en matèria de consells escolars, per la seva transcendència, exigirien amb més motiu decisió i rapidesa.

O, per dir-ho gràficament, l'Administració pública fa arribar a les escoles les aportacions econòmiques que corresponen al concert, normalment sense retallar-les, sense aigualir-les. Si arriben les aportacions que han d'arribar i no es donen les contraprestacions que s'han de donar, bàsicament l'existència d'uns consells escolars autènticament representatius que gestionin, és obvi que l'equació es desequilibra i es trenquen les regles del joc.

Els poders públics, també per mandat constitucional, haurien de tenir alguna cosa a dir-hi.*

* Amb posterioritat a la redacció de l'article s'ha publicat el Decret 110/97, de 29 d'abril (DOGC 6 de Maig de 1997), pel qual es regulen els òrgans de govern i de coordinació dels centres docents privats acollits al règim de concerts educatius.

30 La participació: eix dels consells escolars

S'ha recollit l'opinió de diferents membres dels CEC amb l'objectiu d'obtenir parers des de diferents àmbits de representació. Amb aquest propòsit s'ha formulat una pregunta de balanç i una de futur dels CEC a una mestra, a una professora, a un alumne, a una mare i a una representant municipal.

Balanç i futur dels consells escolars

1. Quin és el balanç que fas, segons la teva experiència, de la participació en el Consell Escolar de Centre?

Maria Rosa Campà
Mestra de primària

El balanç que jo faig de la meua experiència en la participació en el Consell Escolar de Centre és molt positiu, tant si ho refereixo al Consell Escolar de l'escola Ridolaina de Montellà de Cadí, com al Consell Escolar de la Zona Escolar Rural Baridà-Batlíia a la qual pertanyem, conjuntament amb quatre escoles més.

Val a dir que a l'escola creàrem el consell escolar per tenir un marc legal, però en realitat, ja quan vaig arribar-hi —ara fa quinze anys—, prenguérem la resolució de decidir les qüestions que ens afectaven a tots a través de les assemblees que fèiem cada començament de curs i quan es considerava necessari. En sorgir la possibilitat de crear els consells escolars a les escoles unitàries, conjuntament amb els pares acordàrem constituir-lo, tot i que, com sabreu, a les escoles unitàries el professorat sempre estem en minoria respecte a la resta de composició —pares i ajuntament—. Però ho considerarem un aspecte formulista i en realitat les decisions continuarem prenent-les en assemblea.

El Consell escolar de la Zona Escolar Rural aplega també representants de pares i Ajuntament en nombre molt superior al dels

mestres, però en la nostra ZER, s'ha convertit en un instrument molt bo per recollir opinions, endegar i portar endavant iniciatives i consolidar la ZER com un ens unitari.

Quan em vaig incorporar al consell escolar del meu institut, tenia ja una certa experiència, perquè a la primària havia estat bastants anys al CE de l'escola com a representant del professorat i també com a directora del centre. Vaig pensar que aquesta experiència m'havia de servir per a alguna cosa, però no va ser tan fàcil com jo pensava.

Es va crear una vacant del sector professorat al CE de l'institut i l'equip directiu em va proposar que em presentés; ho vaig comentar amb els companys i les companyes del meu departament i vam pensar que era una bona idea, donat que mai no havíem tingut cap representant al CEC i que d'alguna manera aquest fet ens col·locava una mica al marge de les decisions i de l'organització general del centre, situació que estava agreujada pel fet que la nostra família professional (serveis a la comunitat) és minoritària enfront de la família administrativa-comercial. A més, pensàvem que podia ser una nova via per reivindicar unes mancances (d'espais, de materials, de reduccions horàries) que arrossegàvem, per donar a conèixer els nostres projectes, metodologies, etc., i que amb les nostres propostes podíem millorar l'organització general del centre. Tots aquests factors van condicionar que la meva participació fos una representació delegada, on jo esdevenia la portaveu del departament, i tothom sap el que pot costar, en un moment donat, assumir com a pròpies decisions col·lectives que no compartim. Però això també ens fa més demòcrates i tolerants i augmenta la nostra capacitat d'empatia, factors tots ells imprescindibles per ser una bona ensenyant.

Implícitament aquesta delegació estava present en la resta de membres del sector professorat, ja que hi havia una distribució equilibrada dels diferents departaments de l'institut, que vehiculen les seves queixes, propostes, etc. a través, diguem-ne, del seu «representant». A partir d'una sèrie de problemes que es van plantejar, vam decidir de reunir-nos periòdicament tots els professors del consell escolar, i quan era possible disposar de l'ordre del dia amb la suficient antelació, el treballàvem conjuntament i

Hortènsia Grau i Juan

Professora de l'IES
Vidal i Barraquer i
membre del MRP del
Camp de Tarragona

32 La participació: eix dels consells escolars

sempre que era possible fèiem propostes unitàries. També recollíem les demandes del claustre i n'informàvem aquest. Vam tenir també algunes reunions amb l'equip directiu per tal de poder arribar a acords en determinats temes i amb els representants dels alumnes. En general, l'experiència, la valoro positivament i penso que no explotem prou el marc legal que tenim, que ens permet fer molt més del que s'està fent.

No puc dir el mateix del curs que vaig estar al CEC com a cap d'Estudis, donat que em pertocava tot el tema de la disciplina dels alumnes de 1r. grau de FP, 9 primers i 8 segons, a una mitjana de 30-35 alumnes per aula. D'aquell curs, el que valoro més positivament van ser els intents de coordinar tots els delegats i sots-delegats dels cursos amb els alumnes representants al CEC en una estructura estable de coordinació, com una mena de consell de delegats, que teníem previst en el RRI del centre, però que mai no havíem desenvolupat. Vaig aconseguir que es fessin algunes reunions, salvant obstacles com el de trobar una hora en la qual hi pogués assistir tothom. La idea era que els alumnes poguessin vehicular les seves demandes, queixes, propostes a través dels seus representants, que la majoria ni coneixia. Un curs no va ser suficient per consolidar-ho i el juny del 1996 vam plegar com a equip directiu.

Aquest curs 1997/98 no pertanyo al CEC, però he assistit a algunes sessions per presentar i demanar el vist-i-plau de projectes que desenvolupo com a tutora del MP3 d'Animació Sociocultural i que surten de l'estricta marc acadèmic, i he rebut una bona acollida per part d'aquest. Però també m'he adonat que el fet de no estar al CEC m'ha fet, d'alguna manera, desentendre'm més del centre, de la seva organització general i centrar-me exclusivament en les tasques del meu departament i de la docència.

Ibai S. Urbieta

Membre del CE de l'IES
 Francese Macià
 Membre del CEM de
 Cornellà de Llobregat

Realment, la participació en el consell escolar de centre i en conseqüència en el consell escolar municipal és molt baixa —però tot té la seva explicació—. Només fent una enquesta entre uns quants joves que hagin exercit de consellers escolars en el seu centre podríem veure quines són les perspectives que ells tenien (de continuar en el consell) i en conseqüència les dels que van venir darrera.

En efecte, aquells que participem en el consell escolar per a

defensar els drets dels alumnes som pocs i els qui ho fan conscientment encara menys. Els que participen en el consell escolar (la gran majoria almenys) ho fan per afany de protagonisme o per arribar uns esglaons més amunt a partir del consell escolar (esborrany de buròcrates). En definitiva la valoració que es pot fer (si tenim en compte que no hi ha paritat) és que la participació és molt baixa i la participació d'aquells qui realment volen defensar els interessos dels alumnes encara ho és més.

La meua experiència segurament ha estat i és igual que la dels altres consellers escolars: o ets un buròcrata que et saps muntar la vida bé amb els professors o no fa falta que lluitis més perquè ningú no et farà cas. Només un exemple, portem tres mesos esperant que es revisi el RRI del nostre centre per al tema del dret a vaga, el dret a reunió en hora lectiva, i molts més interessos que farien que realment l'institut fos més democràtic dins el sistema en el qual vivim.

Vaig entrar a formar part de l'APA de l'escola Arc Iris l'any 1989 quan la meua filla Maria hi va començar parvulari. Era el primer any que les escoles municipals iniciaven el curs de P3 i els pares no estàvem massa contents, ja que havíem hagut de treure els nens de l'escola bressol un any abans. Va ser un inici de curs complicat; tot i la bona predisposició de l'escola, les aules no estaven massa preparades, igual que els diferents circuits a l'escola (menjador, portes d'entrada i sortida...). Em va semblar que des de l'APA podria ajudar a millorar les coses i m'hi vaig apuntar; ens vàrem passar un any lluitant amb una direcció imposada i que no ens entenia a nosaltres, pares d'alumnes de tres anys.

El grup de pares que hi havia llavors al consell no representava realment el conjunt dels pares de l'escola i cada un anava per lliure. Les decisions es prenién individualment i no hi havia massa entesa entre ells i l'equip de mestres.

He estat membre del consell durant sis anys, com acostuma a passar mentre els fills son petits i durant l'època en què s'estableixen més lligams amb l'escola i els mestres. Després, quan es van fent grans la cosa canvia i costa més implicar-se, ja que els veus més autosuficients i, si la cosa funciona més o menys bé, et sembla que no fa falta que t'hi impliquis tant i que fan falta cares noves i més joves.



**Teresa Serra
Majem**

Mare d'alumnes de l'Escola Municipal Arc Iris
Membre del Consell Escolar des del novembre de 1990 fins al novembre de 1996

34 La participació: eix dels consells escolars

El meu balanç d'aquesta època és molt bo. Tal com he assenyalat abans, l'entesa amb l'equip de mestres va ser excel·lent i realment amb molta col·laboració d'ambdues bandes perquè les coses funcionessin i l'escola tirés endavant sense entrebancs i amb agilitat de treball. Hi havia una bona dinàmica de treball i de relacions humanes. Normalment, es prenen les decisions per consens, l'equip de pares sempre donava suport a les decisions justificades i argumentades pels mestres.

Des del consell escolar havíem tractat els temes següents:

- horaris del centre;
- calendari de festivitats, de colònies, del curs i del consell;
- jardineria;
- economia;
- assegurança;
- biblioteca;
- obres;
- matriculació (amb una comissió específica);
- activitats extraescolars;
- organització de l'escola;
- reforma ESO;
- ... i altres temes.

Cal remarcar l'excel·lent predisposició dels mestres enfront de les noves iniciatives dels pares (escola d'estiu, temps de migdia...).

Realment, la participació en el consell escolar de l'escola és molt enriquidora; t'ensenya a valorar, aprendre el funcionament i conèixer els seus problemes. També cal dir que els nens acostumen a valorar molt positivament que els seus pares s'impliquin en els òrgans de decisió de l'escola i que aprenguin i entenguin millor els seus problemes.

Montserrat Gispert
Representant municipal

Molt positiu. Crec que la participació en un consell escolar de centre permet obtenir una visió diferent del centre escolar que enriqueix i modifica la que es té des de cadascun dels diversos sectors que estan representats al consell.

La meua experiència com a representant municipal en consells escolars de centres públics va començar l'any 1986 i va seguir fins a l'any 1996. En aquest període vaig exercir la representació municipal en consells de centres d'EGB i primària (CP Jovellanos, escoles Pegaso-Príncep de Viana I, II, III, IV), de BUP i COU (IB

Príncep de Girona, IB La Guineueta, IB L'Alzina, IB Carles Riba), d'FP (IFP Sant Andreu, EMES Vapor del Rec) i un centre experimental de Reforma (IES Juan Ramón Jiménez).

Les experiències i el desenvolupament dels consells han estat diferents, però hi ha aspectes que he trobat en comú entre els centres d'un mateix nivell i aspectes que m'han semblat comuns a tots els centres.

Destacaria, com a aspecte positiu, les intervencions dels alumnes d'instituts que, en més d'una ocasió, em van sorprendre per la maduresa que mostraven, l'ànim de col·laborar amb el professorat en el treball per aconseguir solucionar problemes greus i la solidaritat mostrada amb companys de cursos inferiors; solidaritat que, en alguns casos, els portava a dedicar un temps diari a un company o companya molt més petit.

En el meu cas, va ser especialment interessant el fet de trobar-me en un consell sense formar part del professorat, i sentir arguments i discursos molt semblants als que jo feia essent docent. Això em va permetre entendre molt millor les preocupacions, les inseguretats i dificultats de participació que poden tenir els sectors no docents del consell.

En aquest sentit un dels aspectes que crec que seria bo modificar és el de la utilització d'una determinada terminologia que resulta de difícil comprensió per a aquells que no formen part del món de la docència. Pretenem impulsar la participació, però fem servir una terminologia que, sovint, impedeix entendre el que els fills, els amics o els companys estan fent. Em sembla important ser conscients del fet que la participació es vehicula a través del llenguatge.

I, en aquest aspecte, no és suficient que un petit grup de pares, els que estan més disposats a participar, els més actius, adoptin aquesta terminologia. Això, en lloc de millorar la participació, va creant una separació entre els pares més disposats a col·laborar amb l'escola, que han anat entenent i adaptant al seu propi llenguatge les novetats que es van donant en la terminologia de la docència i de la planificació docent —segons el nivell de comprensió i les possibilitats—, i la resta de pares que continua sense entendre el llenguatge en el qual ara, no només l'escola, sinó també els mateixos representants, li parlen del seu fill, del curs i de l'escola i li demanen la seva col·laboració. Tampoc no podem pretendre que el petit grup de pares que participa i ha fet seus aquests termes els expliqui a la resta dels pares primer per les dificultats de



36 La participació: eix dels consells escolars

comunicació i, segon, pel grau de dificultat que aquests pares poden tenir a l'hora d'explicar-ho.

2. Quins serien els aspectes que caldria incorporar a l'escola per avançar en una escola per la democràcia i formar ciutadans participatius?

Maria Rosa Campà

Crec que l'aspecte fonamental ve donat per la capacitat dels sectors de sentir-se participats en un *projecte comú*. Cal entendre l'educació com un joc de forces en el qual no podem tibar cadascú en direccions diferents perquè al mig hi tenim els infants: cal, doncs, habilitar solucions per estirar l'escola en el mateix sentit.

Els canals informatius han de funcionar molt bé, bàsicament per originar decisions unitàries. De la mateixa manera que el professorat ha de ser capaç d'explicar els fonaments de les seves actuacions, també ha de ser capaç de pensar que els fills són dels pares i que, per tant, els pares igualment han de fer arribar les seves inquietuds. Si som prou dúctils, tots, per posar-ho sobre la taula i discutir-ho, segur que es genera la confiança envers l'altre que fa possible avançar conjuntament. Crec que la nostra experiència ho avala.

*Hortènsia Grau i
Juan*

Com a prèvia cal dir que a l'educació secundària la participació és una meta educativa i una eina fonamental del procés d'aprenentatge; per tant, l'institut ha d'educar en i per a la democràcia i això només és possible quan aquest té una estructura democràtica que possibilita viure la participació i per tant aprendre-la.

Em centraré només en el sector de l'alumnat, perquè crec que és un aspecte clau en els centres de secundària i proposaré una sèrie de mesures i estratègies que faciliten la participació i la transformació del centre en una escola per la democràcia.

Per donar sentit a la participació cal dissenyar un procés que comenci amb l'acolliment dels alumnes —jornada de portes obertes, plans d'acolliment, xerrades d'alumnes més grans...— i que tingui continuïtat durant tota la seva escolarització. Això implica un plantejament educatiu al darrera de tot el que representa aprendre a participar, perquè esdevingui un procés i no un fet puntual.

Promoure la participació de tots els sectors és una feina ineludible

dels equips directius i, en el cas dels alumnes, una feina més dels professors, per la qual cosa es fa necessari que un professor o una professora del claustre tingui com a responsabilitat l'organització dels mecanismes de participació. Aquesta persona no hauria de ser de l'equip directiu per no dificultar l'autonomia de l'alumnat.

Potenciar les assemblees d'aula, la coordinació de delegats, la coordinació amb els representants al CEC a través del consell de delegats són estratègies bàsiques perquè l'alumnat del centre conegui les seves estructures representatives i els principis de representativitat, delegació, respecte a les minories, etc.

Per facilitar que el consell de delegats pugui incidir veritablement en el CEC cal establir mecanismes àgils de comunicació i de traspàs d'informació, calen reunions periòdiques amb alguna persona representant de l'equip de gestió.

Els plans d'acció tutorial esdevenen eines molt valuoses per fomentar la participació, ja que és en les sessions col·lectives de tutoria on es poden treballar l'assemblea de classe, consensuar aspectes organitzatius, disciplinaris i curriculars, corresponsabilitzar-se de la gestió de l'aula. L'alumnat ha d'aprendre a autoorganitzar-se i nosaltres li hem d'oferir un marc que ho faci possible.

Participar en l'elaboració del reglament de funcionament del consell escolar i en l'aplicació dels mecanismes disciplinaris a través dels seus representants. Per tot això caldrà potenciar la figura del delegat de classe com a representant del grup, clarificar les seves funcions, drets i deures i assessorar-lo en el seu compliment.

Hi ha moltes més coses, però penso que si desenvolupéssim aquestes i les dotéssim de recursos, sala d'alumnes, temps, assessorament, pressupost..., faríem dels nostres instituts «Una escola de la vida i per a la vida» en el sentit decrolyà i prepararíem homes i dones compromesos en la construcció d'una societat millor.

Seria molt llarg i pesat explicar tot el que ens falta als estudiants i als professors (a una gran majoria) i el que sofreixen una gran part dels pares.

Simplement em limitaré a exposar una part dels nostres problemes i les nostres solucions.

Per començar s'hauria de canviar la consciència de la gran majoria de professors que miren pel conjunt de l'alumnat i no pels problemes concrets de cadascun dels alumnes. A molts d'ells



Ibai S. Urbieta

38 La participació: eix dels consells escolars

L'únic que els interessa realment es poder donar bé les classes i cobrar a final de més, mentre que una petita minoria no es preocupa tant pel conjunt i pels diners i el que intenta és ajudar els alumnes i les alumnes amb problemes com a solució per poder exercir millor la seva feina.

En el conjunt dels estudiants i en el marc dels problemes que ens afecten intentaré explicar quins són els problemes principals que fan que el fet d'anar a escola sigui més bé una càrrega i no un dret (i un deure) que tots els estudiants tenim.

Realment, no podem aconseguir una «escola per la democràcia» en el sistema capitalista i menys quan aquesta està en una crisi orgànica com la que viu en els nostres dies, en un sistema on és més important mantenir i augmentar el benefici d'uns quants i es basa en l'explotació de la gran majoria. És pràcticament impossible una escola per la democràcia, per això jo penso que la lluita per transformar l'educació no és més que la lluita per transformar la societat i dirigir-la cap a una societat socialista. Per això els passos que donem per millorar l'educació no són més que passos per transformar la societat en una societat socialista.

Els aspectes que caldria incorporar per apropar-nos a una escola per la democràcia serien:

Paritat en el consell escolar, espais on puguem estudiar i on, quan ho fem, ho fem a gust (farà falta recordar l'últim decret del PP?), *dret a reunió en horari lectiu* tant per informar els alumnes de qualsevol tema com per fer una xerrada d'un tema que els afecti, revisar la carta de drets i deures de l'alumne, igualment fer-ho també amb els RRI de cada centre, *dret a vaga*, que es puguin celebrar festes en els instituts (que no tots ho poden fer, més aviat són una minoria els qui ho fan), llibertat d'expressió i propaganda, paritat en totes les comissions que formi el consell escolar, i un molt llarg etcètera.

Però únicament l'escola serà realment democràtica quan l'escola sigui pública, laica, democràtica, científica i gratuïta, i molt difícil és aconseguir una escola d'aquestes característiques sota el sistema en què vivim; per això la lluita per transformar l'educació no és més que una part de la lluita per transformar la societat en tot el món, només és una part de la revolució mundial.

- Més oportunitats per als alumnes per decidir per ells mateixos. *Teresa Serra*
Cal formar ciutadans que sàpiguen decidir, que sàpiguen arribar a la informació necessària i que sàpiguen triar-la i seleccionar-la. *Majem*
- Assemblees sobre temes d'interès amb votacions i exposicions dels diferents punts de vista (amb documentació prèvia).
- Assemblees sobre el funcionament de l'escola o de la classe, amb votacions i discussions.
- Fer-los perdre la por d'exposar el seu punt de vista, de fer el ridícul, a no ser acceptats pels seus companys.
- Opinar i votar més sovint en el dia a dia escolar.
- Participació amb grups d'altres escoles de la ciutat o del districte per intercanviar punts de vista i opinió, diferències, avantatges i desavantatges entre les escoles.
- Participació en la vida ciutadana. Opinió sobre el funcionament de la ciutat, sobre l'Ajuntament, sobre el propi districte. Co-neixement sobre l'òrgan de govern del districte.
- Participació en grups de discussió telemàtica (fòrums electrònics, *chattings*...).
- Intercanvi d'experiències amb escoles d'altres ciutats catalanes, espanyoles, estrangeres.

Partim del fet que existeix un marc institucionalitzat de participació. Però, potser, el que ara caldria seria aprofundir el nivell de participació sobretot establint canals de relació entre els representants i els representats. Això resulta especialment evident en el cas dels sectors dels pares i dels alumnes. Molts cops els representants estan aïllats dels seus representats perquè no hem sabut trobar els canals de comunicació adequats que donin fluïdesa i saba a aquesta representació.

Montserrat Gispert

40 La participació: eix dels consells escolars



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

- BLANCH MARQUÈS, J. M. *El Consell Escolar Municipal de Barcelona inicia el seu camí*. n. 149 (1990), p. 49-50
- CELA, J. *Balanç del primer període del Consell Escolar de Catalunya*. n. 136 (1989), p. 61-62
- Els Consells escolars*. n. 98 (1985), p. 1
- DOMÈNECH FRANCESCH, J. *Balanç i propostes de futur d'un congrés singular*. n. 206 (1996), p. 74-78
- MATA, M. *Proposició de Llei de Consells Escolars (Entrevista)*. n. 94 (1985), p. 52-54
- MUÑOZ MORENO, I. *Jornades temàtiques: primer Congrés de la Renovació Pedagògica (1993-1996)*. n. 197 (1995), p. 65-79
- PLANDIURA, R. *Els consells escolars a Catalunya*. n. 132 (1989), p. 46-48
- RIGAU OLIVER, I. *El Consell Escolar de Catalunya. Màxim organisme consultiu en matèria d'ensenyament no universitari*. n. 115 (1987), p. 47-49

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

Llibres

- ANTÚNEZ, S. *La participación como un factor de calidad educativa*. ¿La

- estamos utilizando eficazmente a través de los consejos escolares?* Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi, 1994
- BOIX, M.; PALLARÈS, F.; GRACIA, D. *Els consells escolars municipals de Catalunya*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1992 (Dossiers informatius; 6)
- Como en un espejo: investigación sobre la participación en los consejos escolares de centro*. Coord.: M. A. Santos Guerra. Málaga: Universidad. Dep. de Didáctica y Organización escolar, 1995
- Consell Escolar de Catalunya: dossier legislatiu 1*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, (s. a.) (Documents informatius; 1)
- Consells escolars territorials i municipals de Catalunya: dossier legislatiu 2*. Dir.: M. Muret. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1992 (Dossiers informatius; 2)
- Direcció i gestió dels centres públics*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1994 (Dossiers informatius; 8)
- ESCOLA MUNICIPAL BÀRKENO. *Famílies a l'aula: una experiència de relació família-escola*. Barcelona: L'Ajuntament. IMEB, 1994 (Apunts d'educació infantil; 17)
- Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Coord.: J. Gairín, P. Darder. Barcelona: Praxis, 1995
- Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Coord., A. Mayor-domo. Castelló: La Diputació, 1992
- La Família i l'escola*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1995 (Publicacions per als pares)
- GENTO PALACIOS, S. *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, 1994 (Aula XXI/Santillana; 56)
- GIL VILLA, F. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1995 (Investigación; 99)
- Guía para la participación en los consejos escolares*. Vitoria: Gobierno Vasco. Servivio Central de Public., 1992
- JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO (4: 1993: Toxa). *La organización escolar de los centros docentes públicos y la participación: comunicación del Consejo Escolar Valenciano*. València: Consell Escolar Valencià, 1993
- JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO (6: 1995: Sitges) *Consells escolars de Comunitats autònomes i de l'Estat*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1995
- Els òrgans de govern dels centres educatius públics: les funcions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988 (Guies dels consells escolars; 2)
- La participació de l'alumnat, opinions recollides al Saló de l'ense-*

42 La participació: eix dels consells escolars

- nyament de 1994*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1994 (Dossiers informatius; 9)
- La participación en la renovación de la escuela*. Dir.: P. Sánchez González. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura, 1991. 5 v.
- PEÑA CALVO, J. V. *Curso de formación para equipos directivos: el sistema de relaciones*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 4)
- REGOJO, J. L. *La participació de les mares i els pares a l'escola: associació de pares i mares d'alumnes*. L'Hospitalet de Llobregat: L'Ajuntament, 1992 (Participació; 4)
- SEMINARIO SOBRE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA (2: 1990: València) *La participación educativa en el ámbito municipal*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1991 (Quaderns de debat; 3)
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M. *Suggeriments per millorar el funcionament dels consells escolars: centres públics d'EGB*. L'Hospitalet de Llobregat: Dep. de Dinàmica Educativa de l'Àrea de Cultura, Ensenyament i Esports, 1990 (Participació; 2)
- TSCHORNE, P.; VILLALTA, M.; TORRENTE, M. *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. 3ª ed. Barcelona: Paidós, 1992 (Papeles de pedagogía; 7)

Revistes

- BOIX, M. *Democràcia en el govern dels centres: els consells escolars*. TEMES, n. 4 (1991), p. 29-40
- CONGRÉS DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA (1: 1993/1996: Barcelona). *Conclusions*. RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 15 (1996)
- Consejos escolares: ante el reto de incrementar la participación*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 471 (1994), p. centrals
- Consells escolars*. BUTLLETÍ DEL COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS DE CATALUNYA, n. 77 (1991)
- ESTEFANÍA LERA, J. L. *La participación en los centros docentes*. NUESTRA ESCUELA, n. 118 (1990), p. 4-7
- Familia y escuela*. VELA MAYOR, n. 8 (1996)
- GIL VILLA, F. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 300 (1993), p. 49-61
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. *La participación democrática, piel de cordero de la domesticación*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 214 (1993), p. 61-67

- MATA, M. *Els consells escolars i la participació*. CEM GIRONA, n. 2 (1993), p. 3-6
- MUNN, P. *Consejos escolares, responsabilidad y control*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 300 (1993), p. 7-23
- La participación de madres y padres*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 224 (1994), p. 65-71
- La participación escolar: las formas, las normas y la práctica de la democracia en los centros*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 251 (1996)
- Per la gestió democràtica dels centres educatius*. RENOVACIÓ PEDAGÒGICA, n. 10 (1995), p. 103-111
- REY MANTILLA, R. *La participación en la comunidad escolar*. INFANCIA Y SOCIEDAD, n. 25-26 (1994), p. 180-196
- ROA, J.; MARINALEDA, L. *Participación en los consejos escolares*. NUESTRA ESCUELA, n. 58 (1984), p. 6-7
- SAN MARTÍN ALONSO, A. *El compromiso de los consejos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 187 (1990), p. 67-71
- VALERO IGLESIAS, L. F. *Els consells escolars com a formadors de consciència democràtica*. COMUNICACIÓ EDUCATIVA, n. 3 (1991), p. 16-20
- VALLÈS, M. *Consell escolar municipal: un llarg camí cap a la participació*. GUIX, n. 139, p. 9-11
- VILLALTA MORRO, M. *Gestió i participació al centre: els consells escolars*. TEMES, n. 4 (1991), p. 17-28

Música

Educació Primària

Escola de Pedagogia Musical / Mètode Ireneu Segarra

Llibres elaborats per Santi Riera, amb la col·laboració d'altres membres de l'equip de professors de l'Escola de Pedagogia Musical.



Música-1
Educació Primària • Cicle inicial, 1

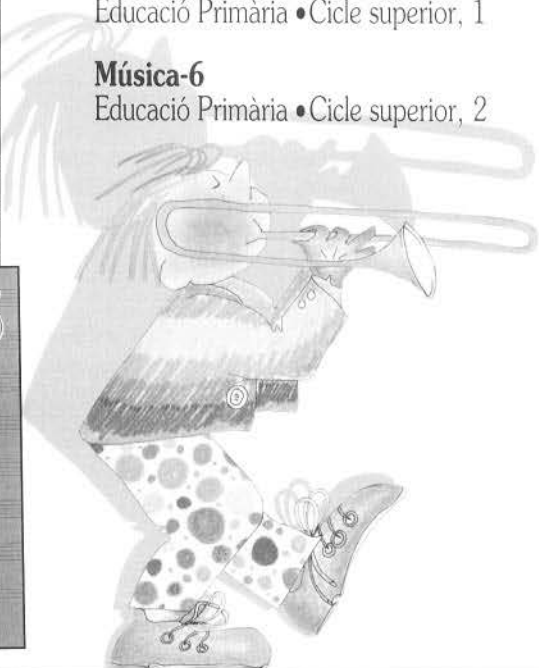
Música-2
Educació Primària • Cicle inicial, 2

Música-3
Educació Primària • Cicle mitjà, 1

Música-4
Educació Primària • Cicle mitjà, 2

Música-5
Educació Primària • Cicle superior, 1

Música-6
Educació Primària • Cicle superior, 2



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausiàs Marc, 92-98 int. - Tel. 245 03 03 - Fax 247 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà, Centre Difusor d'Edicions Catalanes - Comandes i administració:
Polígon Montigalà, Bèlgica 6 i 7 - Tel. 465 30 08 - Fax 465 87 90 - 08917 Badalona

L'article presenta una experiència, amb alumnat d'onze a catorze anys, que vol anar més enllà de l'elaboració d'una revista escolar. L'objectiu és fer una revista seguint criteris periodístics i acostar-se als mitjans de comunicació fent servir tècniques semblants a les que ells utilitzen.

De periodistes per l'escola

Evaristo González Prieto

Professor d'EGB del CEIP Isaac Peral. Terrassa.
Llicenciat en Ciències de la Comunicació
(Periodisme)

La importància dels mitjans de comunicació en la societat actual és innegable. El seu consum a l'Estat és irregular: devoció per la televisió (com si s'hagués convertit en una obligació veure-la diàriament), gran audiència de la ràdio i, respecte al nivell de lectura de premsa, una xifra ridícula. Fins ara, determinats aspectes dels mitjans de comunicació han estat quasi reservats als professionals i estudiosos de la comunicació de masses: com influeixen en la formació de l'opinió pública, què hi ha darrera del seu procés de treball, com es preparen els materials que s'oferiran als «consumidors» dels productes informatius. Si cada vegada estem més immersos en la societat de la informació, és lògic que les futures generacions s'acostin més al que ja troben en el temps més immediat.

El món del periodisme cada vegada és més present a les escoles. Indirectament, es

46 Experiències escolars

pot comprovar en la quantitat d'hores que l'alumnat veu la televisió a casa (la major part veient continguts no periodístics), la lectura d'algun diari en el mínim nombre de llars que tenen aquest costum (a l'Estat es llegeixen 110 exemplars per cada 1000 habitants: una de les xifres més baixes d'Europa), el fet de sentir a vegades les notícies de la ràdio entre cançó i cançó. Directament, en la creixent aplicació dels mitjans de comunicació a l'aula per part del professorat, en el treball d'algunes tècniques periodístiques en el currículum i, fins i tot, en l'elaboració d'una revista escolar.

L'escola, si vol estar més al dia i caminar al ritme del present, ha de preparar les futures generacions en el coneixement i en la interpretació de la dinàmica informativa. Entre d'altres raons, perquè coneguïn fins i tot com hi poden influir. I ha d'anar més enllà del que s'anomenen les tecnologies de la informació (el món de la informàtica). Es necessita un coneixement bàsic de com funciona la maquinària informativa i s'imposa un descobriment d'allò que implica la comunicació: objectivitat-subjectivitat, manipulació o no de les consciències, missatges subliminals, formació de l'opinió pública. Un altre camí molt interessant és el món de la publicitat. Com a institució, l'escola no pot perdre la possibilitat de formació que té.

L'experiència que ens ocupa vol anar més enllà de la típica mecànica de treball que s'aplica sovint per fer una revista escolar (que moltes vegades fomenta una bona imatge del centre, però que sovint llegeix poca gent i que gairebé ningú no critica

constructivament): recull d'articles, dibuixos, opinions i passatemps diversos.

Per què no partim d'uns coneixements periodístics elementals, els apliquem en la recollida i tractament de notícies i en l'elaboració d'altres seccions i, al final, fem una revista seguint criteris professionals? Per què no intentem acostar-nos als mitjans i desmitificar-los seguint tècniques semblants a les que ells utilitzen?

Pretensions amb els nous periodistes

1. Fomentar la capacitat d'observació i d'assabentar-se de tot el que passa a l'entorn.
2. Reflexionar sobre la polèmica noció d'objectivitat davant d'un esdeveniment. Extrapolar-ho als mitjans de comunicació.
3. Aplicar i treballar les diverses tècniques periodístiques que figuren en el currículum de llengua. Introduir-n'hi algunes de noves.
4. Fomentar l'ús de la llengua catalana.
5. Mostrar als alumnes els aspectes essencials del món del periodisme escrit i de la seva forma de treballar.
6. Ensenyar els alumnes a llegir un diari.
7. Apropar els alumnes als dos diaris de la ciutat.
8. Reflexionar sobre la importància de llegir un diari i el paper que fan actualment els mitjans de comunicació a la societat.

Resultats pràctics amb els nois i les noies periodistes

1. Conèixer les parts d'un diari, la seva estructura.
2. Incentivar el treball en grup, com si cada grup fos una petita redacció d'un diari.
3. Obrir el diari a seccions que signifiquin una aplicació del que es fa a l'escola.
4. Compondre quatre pàgines d'un diari fent servir el format professional d'un diari d'abast estatal («El País»). Respectar seccions i normes establertes.

Petites redaccions

El taller de periodisme forma part dels tallers que, des de fa alguns cursos, es posen en marxa al centre per impartir la plàstica. Lògicament, aquest taller comprèn un currículum molt més ampli; podem considerar-lo en certa mesura interdisciplinari. Sobretot es treballen els de tècniques gràfiques i de llengua. Però també hi tenen cabuda conceptes de naturals, socials i qualsevol tipus d'experiència o treball que, per la seva novetat o innovació, impliqui un interès (notícia) per a la comunitat educativa.

El taller té dos cicles de l'escola: per una banda, tot el cicle superior d'educació primària i, per l'altra, setè i vuitè d'EGB. Les sessions són en diferents dies de la setmana. Cada sessió consta d'una hora i mitja, amb la possibilitat d'ampliar-ho a dues hores si cal. El nombre d'alumnes per sessió és de setze, aproximadament. Dins la classe sempre es treballa en grups de quatre o, com a màxim, cinc. Hi ha una per-

sona que, a més a més de fer el que fa tothom, dirigeix les altres i coordina les diferents seccions. D'altra banda, les persones responsables de cada grup formen part del consell de redacció de la revista de l'escola. Cada trimestre se'n fa un número, sota la responsabilitat d'aquest equip que té com a col·laboradors la resta de membres de tots els grups.

Cada sessió s'inicia amb una presentació del que s'haurà de fer: els primers vint-i-cinc minuts, explicació del treball que es durà a terme i d'una tècnica concreta per part del professor. A continuació es posa en marxa la redacció: revisió de l'estat del treball previst en la classe anterior; control de les notícies aportades per cada membre, lectura i correcció o ampliació de cadascuna; consultes sobre els dubtes; realització de la feina proposada pel mestre, si cal fer-la a classe. Finalment, planificació pràctica de la tècnica explicada pel professor i repartiment de feines per als propers set dies (tal com figura en el full de previsions que es fa en acabar la classe (vegeu quadre 1 a la pàgina següent).

«El llibre d'estil»

El taller exigeix la participació de totes les persones de cada grup, tant en el nivell oral com en l'escrit. La llengua catalana serveix de fil conductor i de pràctica dins un context social d'alumnes en el qual predomina el castellà. Un motiu de treball obliga a practicar la llengua catalana. Sobretot s'insisteix en l'aplicació de les característiques bàsiques del llenguatge periodís-

tic: frases curtes i senzilles; utilització de paraules habituals; cada paràgraf per explicar una idea; ús del punt, de la coma i del punt i a part; predomini de la coordinació en lloc de la subordinació; ordre en les explicacions partint d'un esquema previ; la tècnica de la construcció de titulars, el *lid* o resum d'inici d'algunes notícies i el text ampliat; lletra clara i llegible.

La base de tot el treball és la notícia. Les han de buscar, principalment referides a l'escola, el barri, la resta de la ciutat i, si és molt important, del món. No es poden copiar d'altres mitjans de comunicació, tot i que en alguna ocasió (temes del món) han de servir de suport. Quan trobin un fet noticable, han d'omplir un full específic, (*Quadre 2*). D'aquesta manera s'intro-

Quadre 2

«*Recollida de notícies*»

Cada alumne ha d'omplir els apartats d'aquest full en cada notícia que recull. En cada sessió la persona encarregada del grup ha d'anotar la notícia i altres dades en el full de control anomenat «Índex de notícies».

CEIP. ISAAC PERAL - Terrassa - Taller de Periodisme - curs 1995-96 - Prof.: Evaristo González.

Nom de l'alumne o alumna..... curs..... data.....

Recollida de notícies

I. D'on és la notícia (secció):

- De l'escola
- Del barri.
- De la ciutat.
- Del món.

II. Desenvolupament de la notícia:

1. **Qui** fa o intervé en la notícia?
2. **Què** passa, de què tracta?
3. **On** es produeix?
4. **Quan** es produeix?
5. **Com** passa?
6. **Per què** passa?

III. Títol:

IV. Resum del contingut (redacció):

1. Resum de l'anterior (*lid*):
2. Ampliació amb més dades: (pots continuar escrivint a l'altra cara)

50 Experiències escolars

dueixen aspectes ja comprovats en exercicis pràctics fets amb l'anàlisi d'algunes notícies de diaris: valor de buscar la resposta a les sis preguntes pròpies del periodisme, construcció de titulars i elaboració d'un resum o *lid* i d'una ampliació de la notícia.

Cada alumne ha de practicar la reescriptura, funció bàsica per millorar i superar-se: cada notícia s'escriu diverses vegades. Es parteix de les anotacions del full anomenat «recollida de notícies» (vegeu quadre 2) i se li dóna l'estructura escaient en un full blanc. La primera redacció es comenta en grup i es refà, si cal. Després passa al professor, el qual n'observa el contingut, l'estructura i les faltes; aporta les seves idees i orienta sobre les faltes perquè l'alumne sigui capaç de corregir-les. Torna a ser refet per l'alumne i s'augmenta la seva extensió, si cal. A continuació s'ha d'escriure en format de columna professional, amb unes característiques tipogràfiques donades i atenent l'espai que tindrà en el diari. Cada notícia s'ha d'escriure amb els criteris següents:

<p>Nom de la secció: lletres minúscules verdes. TITULAR: Majúscules en vermell. Nom de l'autor/a: minúscules en blau. Text: negre. El cos de les lletres en el seu conjunt ha de ser el normal d'ús diari.</p>
--

Quan tot està mig confeccionat, el professor entrega l'estructura de les pàgines feta en dos fulls de format DIN A3 (vegeu quadre 3 a la pàgina següent) i dues

maquetes també en DIN A3 a cada grup. Aquestes maquetes només tenen marcades les columnes. Hi són les que hauran de compondre amb tot el material elaborat. Han de seguir totes les normes de composició i redacció treballades. A l'esborrany, cada grup hi haurà d'escriure a llapis la distribució del material i delimitar els espais. Posteriorment, agafaran altres fulls en blanc, amb les columnes iguals a les de la maqueta que han d'entregar. Retallaran l'espai que el grup ha previst per a cada notícia, faran el treball i, després, l'enganxaran en el full definitiu que hauran d'entregar, respectant els límits d'espai.

L'ús de fulls grans, la composició manual i a diferents colors és un bon sistema de treball per iniciar el rodatge del taller. En un centre que vulgui consolidar aquest taller i que treballi des de fa temps l'ús dels ordinadors entre l'alumnat (amb una dotació informàtica suficient), l'alumne es pot acostumar a fer servir programes informàtics de composició i edició de diaris, per exemple, el *PageMaker*. Tot el procés anterior i el que ve a continuació s'aniria desenvolupant sobre la pantalla de l'ordinador. Significaria un aprofitament dels avantatges de la informàtica i una consolidació de l'ús dels ordinadors entre l'alumnat.

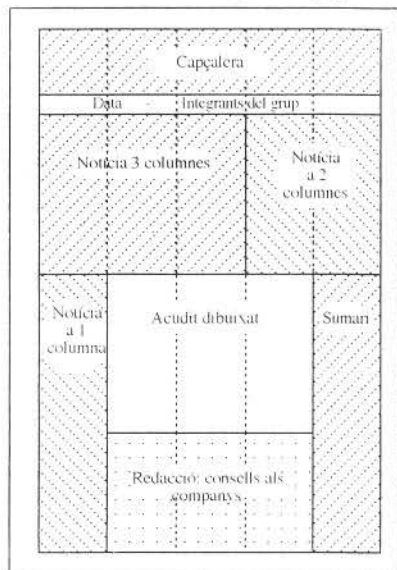
El punt de partida: conèixer els diaris de la ciutat

L'alumnat ha d'iniciar-se en el periodisme analitzant i coneixent els diaris de la seva ciutat, si n'hi ha. Poden ser la base d'on partiran totes les explicacions pos-

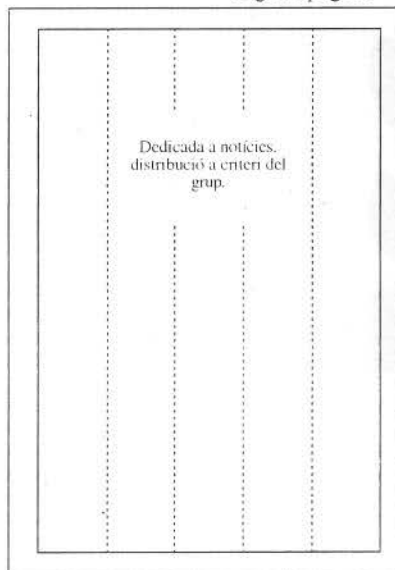
Quadre 3

És l'estructura final que hauran de tenir les quatre pàgines del diari. Aquí figuren agrupades en un mateix full per estalviar espai. Cada grup rep aquesta composició, però dibuixada en uns fulls semblants als que hauran d'entregar amb el resultat final del taller (a format DIN A3).

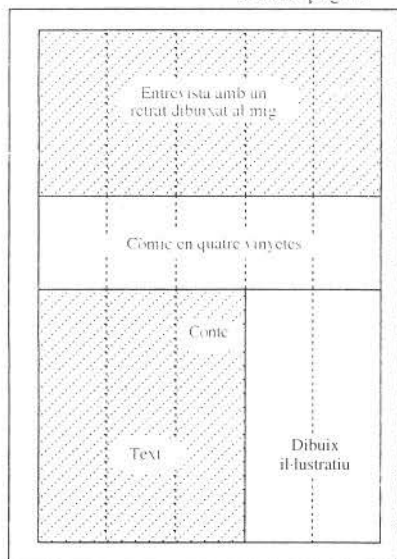
primera pàgina



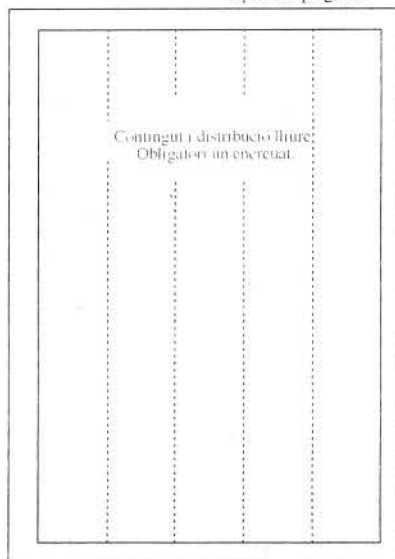
segona pàgina



tercera pàgina



quarta pàgina



52 Experiències escolars

teriors i una bona manera de fomentar la lectura de diaris. En aquest cas, amb la col·laboració de les dues empreses editores de diaris a Terrassa, cada alumne rep un exemplar de cada diari del mateix dia: «Diari de Terrassa» i «El 9 NOU». És un gran avantatge que tothom tingui el mateix material informatiu. Serveix com a punt de referència, de comprovació de les explicacions i de lectura. Durant dues sessions els dos exemplars funcionaran com un llibre pràctic amb els continguts següents:

- La primera pàgina: comparació entre els dos diaris i explicació dels termes capçalera, format, tipus i cos de les lletres, titular, columna, el sumari, continuació de notícies en una altra pàgina. Lectura i comparació dels continguts d'ambdues primeres pàgines. Interpretació de la manera de situar les notícies per la seva importància visual i pels possibles plantejaments editorials del diari.
- Observació i explicació dels elements de la composició de cada pàgina: data, número, publicitat, les notícies (titular, subtítol, avantítol, *lid* o resum inicial, destacats, espai que ocupa i relació amb la seva importància), fotos i peus de fotos.
- Les seccions: què són, quina funció tenen. Comparació de les seccions de cada diari, observació de continguts de cada secció. A quines donen més pàgines i per què. Exercici pràctic de buscar notícies en cada diari.
- La distribució de les notícies en columnes de diferent grandària, amplada o espai.

- Comparació de l'estructura de cada diari.
- Les fotos periodístiques: diferències amb les fotos normals, els peus de foto; la seva funció i situació en el diari.
- Visita a la redacció dels dos diaris, per conèixer de prop la redacció i el procés de treball.

Aquesta feina s'ha fet en grup. A partir de les explicacions i comprovació pràctica en els diaris, es va fer una prova: compondre quatre pàgines de la grandària real d'un diari, fent servir els mateixos fulls de treball que fan servir en la maquetació d'un diari de difusió estatal. Cada grup havia de buscar en un exemplar d'aquest diari i enganxar el que se li demanava. Responia a una composició de les pàgines semblant a la que haurien d'entregar al final del taller (però en aquest cas amb textos originals i propis).

La primera pàgina, d'impacte

En les diferents classes, amb l'ús i comparació de la primera pàgina (no es diu portada en un diari) de diferents diaris, s'han treballat els conceptes següents:

- Què és la capçalera d'un diari.
- Significat dels titulars, valor de la grandària de les lletres, impacte visual dels titulars, construcció de titulars.
- Relació entre la importància de les notícies, els titulars i la quantitat de columnes que ocupa.
- Zones de la primera pàgina amb més força expressiva i la seva relació en un

*El grup ha d'enfrontar-se a la jerarquització dels temes:
un treball de grup que implica debats i consens.*

primer cop d'ull i possible motivació final de compra.

- Distribució de les notícies segons la importància que li dóna cada diari: titulars informatius i interpretatius.
- Valor de la imatge gràfica en la composició de la primera pàgina.
- Què és un sumari de notícies.

La composició de la primera pàgina havia de respondre a una estructura igual per a tothom. Així tindrien les mateixes bases inicials i cada grup hauria de decidir-se per omplir l'espai amb els temes que valoressin oportuns segons la seva importància:

- Capçalera original: no més de tres paraules.
- A sota: dades de temps, membres del grup.
- Notícia a tres columnes.
- Notícia a dues columnes.
- Un acudit central dibuixat.
- Una notícia lateral a una columna.
- Un sumari lateral a una columna.
- A sota de l'acudit: inici de la redacció «Consells per a l'alumne».

Les pàgines següents

Pàgina 2: està dedicada només a la recollida de notícies. La seva distribució és lliure per a cada grup, però s'han de jerarquitzar segons la seva importància. Això implica que les columnes variaran i l'espai també. Les notícies iniciades en la primera pàgina que hagin de continuar ho faran aquí, repetint sempre el titular. La idea és fomentar el sentit periodístic de cada grup

en deixar lliure la composició de la pàgina. El grup ha d'enfrontar-se a la jerarquització dels temes: un treball de grup que implica debats i consens. Quan estigui acabada, es poden treure conclusions valoratives del resultat final.

Pàgina 3: és una pàgina on es dóna cabuda a altres seccions del diari. Els continguts que s'han treballat prèviament són:

1. L'entrevista: què és, com es fa. Parts bàsiques de l'entrevista escrita: introducció de situació del personatge, les preguntes (llenguatge clar, curtes, que responguin al que la gent preguntaria a aquella persona, no repetitives), les respostes (cal estar atents per encadenar altres preguntes, si cal, i no preguntar sobre algun tema que ja ha contestat: escoltar la persona entrevistada). Tècniques de recollida: enregistrament i transcripció posterior (amb la correcció del llenguatge oral quan es converteix en escrit) o bé qüestionari previ i anotacions de les respostes.

- El dibuix o retrat de la persona entrevistada: una persona del grup ha de fer-lo per il·lustrar el text de l'entrevista. S'hi aplicaran tècniques donades en el taller de dibuix artístic.
- El titular: ha de ser una frase textual dita al llarg de l'entrevista, que serveixi de ganxo per atreure l'atenció del lector.

2. Un còmic: cal recordar la tècnica dels còmics, ja treballada el curs anterior en un taller específic fet a l'escola. Ocuparà quatre vinyetes, que no correspondran a l'am-

54 Experiències escolars

plada de les columnes (s'han de reconvertir cinc columnes en quatre espais iguals). El tema estarà relacionat amb un fet de l'escola.

3. Un conte i un dibuix il·lustratiu: cal posar en pràctica la tècnica del conte, treballada en altres cursos. Tema: lliure. S'haurà de fer un dibuix relacionat amb el contingut del conte.

Pàgina 4: aquesta pàgina recollirà allò que els diaris anomenen passatemp i informacions diverses d'interès. Hi ha una part obligatòria i la resta de l'espai és lliure.

1. Encreuat: cada grup ha de fer un encreuat que constarà de deu línies, amb composició de paraules només en horitzontal. Cadascuna pot tenir més d'una pregunta, amb quadres separadors en negre. Les qüestions han de girar sobre continguts donats en les diferents assignatures del present curs. Han d'estar ben formulades i han de tenir solament una resposta. Aquesta activitat obliga cada grup a repassar els continguts donats i a esforçar-se a plantejar bé les preguntes. En un costat de l'espai reservat a l'encreuat figuraran les respostes escrites al revés.

2. Altres passatemp orientatius: sopa de lletres (en la mateixa línia de continguts que l'encreuat), acudits, endevinalles, interpretacions de refranys...

3. Informacions d'interès: poden ser adreces d'oferta cultural i esportiva del barri, espais esportius, telèfons d'urgència, etcètera.

Valoració final

Quan cada grup hagi fet les quatre pàgines dels diaris, quasi al final del taller, es procedirà a la comparació i l'anàlisi d'allò que s'ha fet. Cada diari es fotocopia i es distribueix entre cada grup. Hi ha un temps per fer un exercici valoratiu tenint en compte els conceptes i tècniques treballats. Si bé totes les pàgines són importants, cada grup haurà de fixar-se sobretot en dos aspectes: la composició i els continguts de la primera pàgina per una banda i, per una altra, aquells temes que s'han repetit en diferents diaris.

Cada grup podrà observar un dels temes més discutits del món de la comunicació a tots els nivells i respondre-hi: realment existeix l'objectivitat?

És interessant dedicar un temps a opinar en veu alta sobre el diari de cada grup i a intercanviar punts de vista. Fins i tot, a qüestionar-se si l'experiència ha valgut la pena. I, per acabar, cal que l'alumnat sigui capaç de reflexionar sobre els punts inicials d'aquest article i també tractar de la importància que té la lectura de diaris per mantenir-se informats i poder opinar amb més coneixements.

L'avaluació final ha de respondre a la manera de treballar cada grup segons les seves capacitats, la feina que ha fet cada membre de l'equip, la dinàmica diària i els resultats finals reflectits en les quatre pàgines del diari.

NOVETAT!
REFORÇ DE LLENGUA

àrtic
EDICIONS

ELS EXERCICIS D'EN QUARC

Material de reforç

Montserrat Bau, Montserrat Pujol i Agnès Rius
Il·lustracions de Montse Ginesta

Els exercicis d'en Quarc. Material de reforç és una eina de treball complementària (per a mestres, pedagogs, logopedes...) per reforçar tots aquells elements lingüístics que en l'adquisició del llenguatge tant oral com escrit poden presentar dificultats. És un material-guia que es pot aplicar a partir de segon cicle d'educació infantil.

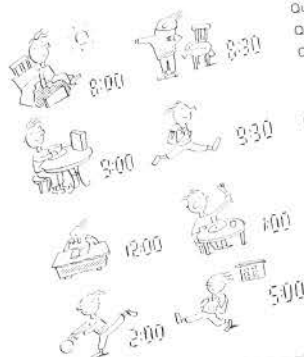
La col·lecció consta de 5 quaderns, cada un dels quals treballa conjunts d'elements lingüístics (adjectius, articles i preposicions, verbs, determinants, pronoms).

Els quaderns poden ser utilitzats amb total independència els uns respecte dels altres.

La tipologia dels exercicis és variada i les il·lustracions introdueixen elements de motivació que faciliten la fixació de models i eviten la monotonia i el desinterès.

Montserrat Bau, Montserrat Pujol i Agnès Rius són professionals de la logopèdia i la filologia i han publicat en aquesta mateixa editorial *Curs de Pronunciació. Exercicis de correcció fonètica*.

27. Fixa't en el dibuix i contesta les preguntes.



Què feia a les 8? **Es llevava.**
Què feia a les 12?.....
Què feia a la 1?.....
Què feia a les 2?.....

Què fa a les 8:30? **Es vesteix.**
Què fa a les 9?.....
Què fa a la 1?.....
Què fa a les 5?.....

Què farà a les 8? **Es llevàrà.**
Què farà a les 9:30?.....
Què farà a les 12?.....
Què farà a les 5?.....



ÀRTIC EDICIONS

Apartat de Correus 623 - 08220 Terrassa (Barcelona) - Telèfon / Fax 93 / 416 14 62
Distribueix: **TRIANGLE**, Telèfon 93 / 265 18 21

L'autor exposa l'organització de tallers d'aprenentatge per facilitar l'assoliment dels objectius generals de l'ESO als alumnes que presenten dificultats comportamentals o de rebuig del sistema escolar.

Tallers d'aprenentatge a l'ESO

Cesc Notó

Antecedents

Per tal d'atendre millor uns quants nois i noies de l'IES Banús de Cerdanyola, que presenten uns problemes de comportament i de rebuig dels ensenyaments ordinaris, ens vam plantejar fer «els tallers d'aprenentatges» (Td'A).

Partíem de l'experiència dels continguts bàsics (CB), uns crèdits amb grups reduïts on preteníem treballar les àrees instrumentals bàsiques i les eines procedimentals per millorar el rendiment d'aquest tipus d'alumnat amb dificultats. En alguns grups es va haver de fer una feina més general, perquè hi havia unes problemàtiques sociofamiliars greus, de manca d'atenció, d'inexistència de patrons de comportament sans, etc., etc. Per tant, podríem dir que els aspectes escolars van quedar molt en segon terme. A vegades,

l'alumnat buscava refugi en els continguts bàsics per evitar anar a altres matèries.

Aquests nois tenen unes necessitats especials de sentir-se atesos i molt sovint els professors i les professores es troben mancats de recursos i formació per atendre'ls, ja que són alumnes de característiques molt complexes.

Podem distingir-hi dos grups: un, el d'aquells alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge, però amb una disposició de deixar-se ajudar; l'altre, el dels que s'esforcen a aconseguir que la institució escolar no els pugui ajudar mitjançant unes actuacions de provocació i de rebuig que, en molts casos, creen un clima d'incompatibilitat professor-alumne. A vegades s'arribava a situacions de provocació per ser expulsats, ja que hi ha unes activitats acadèmiques que els exigien un esforç que no volien fer.

El gran problema és que aquestes actituds s'encomanaven a nois i noies de situacions familiars més normalitzades.

Per tot això vam veure necessari plantejar un conjunt de mesures que ajudessin a millorar l'actitud d'aquests nois i a evitar la sensació en els alumnes-companys i en el professorat que ells feien el que volien impunement. És a dir, les mesures disciplinàries havien d'anar acompanyades d'un esforç per part del centre per fer una feina integradora.

Una de les coses que es va fer va ser conèixer una experiència de tallers que

s'estava duent a terme a l'IES de Castellar del Vallès. Encara que estigui immers en una realitat diferent a la que es viu en la zona del cinturó industrial, té aspectes que ens podien ajudar a perfilar la nostra proposta. Una de les conclusions que vàrem treure d'aquesta experiència és que allò que realment determina l'èxit d'un projecte és la implicació del professorat, tant el que hi treballa directament, com la resta.

El projecte

Dirigit: A alumnes amb dificultats comportamentals, que manifesten un rebuig de la formació normal que es fa en els centres.

Objectiu: A través d'uns centres d'interès concrets, molt propers a realitzacions pràctiques, donar continguts, procediments i actituds, normes i valors que puguin ajudar aquests alumnes a assolir els objectius generals de l'etapa. És a dir, partint d'uns tallers concrets, poder donar una formació.

Materialització: Aprofitar l'estructura organitzativa del Banús (Martín 92), on hi ha un bloc de nou hores, dedicat a fer crèdits comuns i on els grups tutoria estan desfets. Hem fet agrupacions com a màxim de deu alumnes en cada nivell, per fer tres tallers de tres hores cada un amb tres professors diferents.

58 Organització

Els tallers

Taller de lletres:

A través d'una activitat concreta, com una obra de teatre, fer un còmic, escriure un llibre o una altra que el professorat pugui plantejar. Cal treballar especialment els objectius generals d'etapa:

2. Formar-se una imatge ajustada de si mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.

3. Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.

4. Analitzar els mecanismes i els valors que regeixen el funcionament de les societats, d'una manera especial els relatius als seus drets i deures com a ciutadà dins els àmbits socials més immediats —el centre educatiu, la població, la comarca i la nació—, que permetin d'elaborar judicis i criteris personals, i actuar amb autonomia i iniciativa en la vida activa i adulta.

5. Analitzar els mecanismes bàsics que regeixen i condicionen el medi físic, valorar com hi repercuteixen les activitats humanes i contribuir activament a la seva defensa, conservació i millora com a element determinant de qualitat de vida.

7. Identificar i assumir com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana; tenir coneixement del dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i desenvolupar una actitud d'interès i respecte envers l'exercici d'aquest dret.

8. Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si escau, en aranès i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per comunicar-se i per organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.

9. Interpretar i produir missatges amb propietat, autonomia i creativitat, utilitzant codis artístics, científics i tècnics, articulant-los a fi d'enriquir les pròpies possibilitats de comunicació i reflexionar sobre els processos implicats en el seu ús.

11. Obtenir, seleccionar, tractar i comunicar informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats, procedint de forma organitzada, autònoma i crítica.

12. Conèixer les creences, les actituds i els valors bàsics de la nostra tradició i el nostre patrimoni cultural, valorar-los críticament i escollir aquelles opcions que afavoreixin més el desenvolupament integral com a persones.

Les activitats concretes que s'han fet en aquest taller han estat sobretot un treball de conversa i vocabulari aprofitant temes d'interès per a ells, buscant informació als diaris, revistes i altres mitjans. A partir d'aquestes informacions s'han organitzat

*La manera de treballar ha estat sempre
com un simulacre d'empresa
que rebia un encàrrec.*

debats. Amb els més grans s'ha aprofitat el taller per fer una producció creativa que s'ha enregistrat en vídeo.

Taller de tecnologia:

A través d'una activitat, com ara fer un artefacte mecànic, fer alguna cosa per al centre, una instal·lació, etc. o una altra que el professorat pugui plantejar. Cal treballar especialment els objectius generals d'etapa:

2. Formar-se una imatge ajustada de si mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.

3. Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.

6. Conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valorant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.

10. Identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.

11. Obtenir, seleccionar, tractar i comunicar

informació utilitzant les fonts en què habitualment es troba disponible i les metodologies i els instruments tecnològics apropiats procedint de forma organitzada, autònoma i crítica.

13. Comprendre l'aplicació, en l'àmbit professional, dels coneixements adquirits com a preparació i orientació de la futura integració al món laboral.

Les activitats concretes que s'han fet en aquest taller han estat partint de necessitats de manteniment del centre, petites reparacions (finestres, tanca, telèfon, etc.), noves instal·lacions (porter automàtic, taquilles, taules de pingpong, etc.); també s'han treballat amb alguns grups aspectes de cuina i amb altres construcció de maquetes amb diferents materials (escudradents, fusta, paper, plàstic). La manera de treballar, en tot cas, ha estat sempre com un simulacre d'empresa que rebia un encàrrec, havia de fer un projecte que incloïa el pressupost econòmic i de temps i, un cop aprovat, passar a la realització.

Taller de ciències:

A través d'una activitat, com fer un hort, un museu, jocs per ordinador o una altra que el professorat pugui plantejar. Cal treballar especialment els objectius generals d'etapa:

1. Conèixer i comprendre els aspectes bàsics del funcionament del propi cos i de les conseqüències dels actes i les decisions personals per a la salut individual i col·lectiva i valorar els beneficis que comporten els hà-

60 Organització

bits d'exercici físic, d'higiene i d'una alimentació adequada.

2. Formar-se una imatge ajustada de si mateix, de les pròpies característiques i possibilitats, per desenvolupar un nivell d'autoestima que permeti encarrilar d'una forma autònoma i equilibrada la pròpia activitat; valorar l'esforç i la superació de les dificultats, i contribuir al benestar personal i col·lectiu.

3. Relacionar-se amb altres persones i participar en activitats de grup, adoptant actituds de flexibilitat, solidaritat, interès i tolerància, per superar inhibicions i prejudicis i rebutjar tot tipus de discriminacions degudes a l'edat, a la raça, al sexe i a diferències de caràcter físic, psíquic, social i altres característiques personals.

6. Conèixer els elements essencials del desenvolupament científic i tecnològic, valo-

rant les seves causes i les seves implicacions sobre la persona, la societat i l'entorn físic.

10. Identificar problemes en els diversos camps del coneixement i elaborar estratègies per resoldre'ls, mitjançant procediments intuïtius, de raonament lògic i d'experimentació, bo i reflexionant sobre el procés seguit i el resultat obtingut.

En aquest taller, les activitats en alguns grups s'han encaminat cap al conreu d'un hort; altres han treballat més aspectes de l'alimentació i matemàtiques d'usuari, amb exercicis de simulació d'aquestes matèries.

L'horari

Els alumnes que fan tallers d'aprenentatge tenen la distribució horària següent:

ESO	COMUNS	TALLERS	VARIABLES
1r	1 h. Català 2 h. Castellà 3 h. EVP-Tecnologia 2 h. Educació física	3 h. Lletres 3 h. Tecnologia 3 h. Ciències	3 h. CV1 3 h. CV2
26	2 h. Tutoria	9	6
2n	2 h. Català 2 h. Castellà 3 h. EVP-Tecnologia 2 h. Educació física	3 h. Lletres 3 h. Tecnologia 3 h. Ciències	3 h. CV1 3 h. CV2 3 h. CV3
28	1 h. Tutoria	9	9
3r	2 h. Català 3 h. Castellà 3 h. EVP-Tecnologia 2 h. Educació física	3 h. Lletres 3 h. Tecnologia 3 h. Ciències	3 h. CV1 3 h. CV2 3 h. CV3
29	1 h. Tutoria	9	9
4t	2 h. Català 3 h. EVP-Tecnologia 2 h. Educació física 1 h. Tutoria	3 h. Lletres 3 h. Tecnologia 3 h. Ciències	3 h. CV1 3 h. CV2 3 h. CV3 3 h. CV4
29	8	9	12

El professorat

El professorat està format per persones que ens comprometem amb aquest projecte per un mínim de dos anys (un cicle). Es procura que el professorat que faci els tallers siguin professors d'aquests alumnes en d'altres matèries com poden ser crèdits variables o crèdits comuns impartits en grup tutoria. Concretament, el professorat som: dos professors d'educació física que fan un taller (3 h.) cada un; un professor de socials que fa un taller (3 h.), i un d'anglès que fa un taller (3 h.). També hi estem implicats el professor de psicologia i pedagogia i el professor de pedagogia terapèutica, els quals a més a més de coordinar el projecte fem quatre tallers (12 h.) cada un.

El professorat que fem tallers tenim, dins del nostre horari, unes hores de reunió amb la resta de companys que fan tallers per tal de coordinar-nos i oferir plantejaments coherents i consensuats.

La tutoria

L'alumnat que fa tallers d'aprenentatge té dues tutories: una grupal amb la resta de nois i noies del seu nivell, on segueix el pla d'acció tutorial, i una altra de seguiment més personal, amb un dels professors que fa un taller d'aprenentatge.

Comentaris

El nombre d'hores que un grup treballi ha de ser suficient perquè la feina sigui

significativa, però s'ha de procurar que no es faci una única identitat de grup en el taller d'aprenentatge, sinó que l'alumnat tingui més grups de referència dins de l'institut.

També és bo que el professorat que faci els tallers tingui aquests alumnes en altres matèries i en agrupacions diferents, per ajudar, així, a trencar la identificació total del professor amb el grup taller d'aprenentatge.

El respecte de la resta de companys professors pel projecte és molt important. Aquest respecte s'ha de manifestar als alumnes intervenint sempre que calgui per defensar-lo. No es pot qüestionar-lo davant d'ells. En tot cas, si s'hi veuen coses que no van prou bé, cal plantejar-ho al professorat. Hi ha manifestacions concretes, de vegades inconscients, que cal evitar. No s'ha de castigar els alumnes al taller d'aprenentatge. No convé que s'identifiquin públicament els nois que fan taller d'aprenentatge amb aquesta etiqueta, i sobretot mai d'una manera despectiva.

Avaluació

Dels alumnes

Per avaluar els alumnes que han vingut als tallers, a partir del segon trimestre vam establir un control setmanal mitjançant una graella amb els aspectes següents: assistència, puntualitat, comportament (subdividit en respecte als companys i respecte als materials), actitud en el taller (valorant:

62 Organització

participació amb el grup, implicació en les feines, iniciativa). També hem inclòs en l'avaluació el que feien en els altres crèdits. Aquest control, l'hem reflectit en un carnet de seguiment setmanal on el professorat ens informava de la puntualitat, el comportament i la feina en cada hora.

El resultat d'aquest seguiment s'inclou en el butlletí trimestral, en les assignatures afins al contingut del taller. Quan hi havia desdoblament, les llengües que es treballaven tant en la franja comuna com en els tallers, la nota final es consensuava fent servir el criteri general que la condició imprescindible per poder aprovar era que l'actitud estigués aprovada tant en el comú com en el taller.

Del projecte

Penso que l'experiència que estem duent a terme és molt positiva en conjunt, encara que hi ha aspectes que convé recollir per millorar, com ara que trobem a faltar els continguts bàsics, perquè hi ha un alumnat que ha quedat solament atès per l'atenció individual que es pugui fer en l'aula, i això en alguns casos és insuficient.

La manca de recursos és un factor bastant important. Ens calen recursos per funcionar millor, tant d'instal·lacions com de materials.

L'acollida per part de l'alumnat ha estat molt positiva, i en la majoria s'han notat uns canvis significatius en la resta de crèdits, però hi ha algun cas que podríem dir que només funciona en els tallers d'apre-

ntatge. Malgrat això, penso que aquest aspecte no ens pot portar al fet que aquests nois només facin tallers, sinó que el que hem d'aconseguir és que la seva actitud millori en els crèdits mitjançant un seguiment pel professorat dels tallers i una coordinació més estreta amb la resta de professorat. L'atenció als alumnes ha de ser una competència global del centre i tots hi hem d'intervenir, perquè no podem relegar l'atenció a la diversitat als «especialistes».

Conclusions

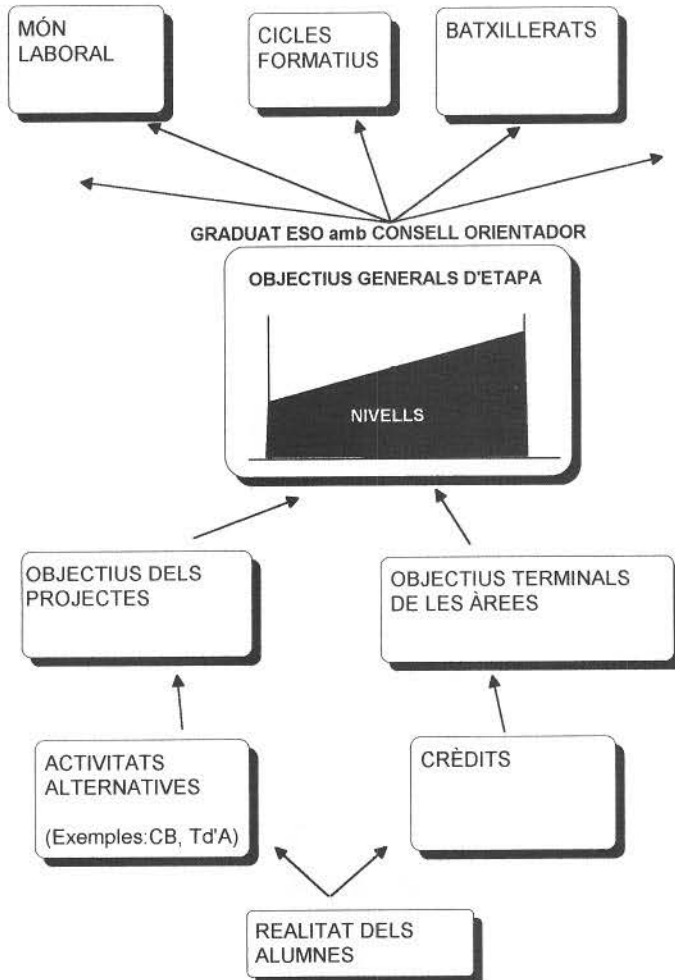
Pensem donar continuïtat al projecte, encara que ens vegem obligats a fer una reducció del nombre d'hores de taller per poder incloure-hi els crèdits de continguts bàsics i no deixar desatesa una part de l'alumnat que no té problemes de comportament però necessita una atenció individual. Potser en alguns alumnes el nombre d'hores d'atenció sigui la mateixa que aquest curs, donat que poden fer els tallers i a la vegada els continguts bàsics poden plantejar en qualsevol moment la flexibilitat d'aquests grups en mantenir l'estructura organitzativa dels comuns de lliure elecció.

El taller que quedaria anul·lat és el de lletres, perquè els continguts bàsics poden treballar els objectius d'aquest taller deixant la porta oberta a aquells alumnes conductuals que a la vegada tinguin necessitats d'aprenentatge i les vulguin superar.

Esquema d'avaluació

Cal plantejar una via alternativa per assolir els objectius de l'etapa. Els nivells

no poden ser iguals per a tothom (línia inclinada). Hem de fer pujar l'alumnat tan amunt com pugui i fer servir el consell orientador del graduat.



D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

DICCIONARI DE LA LLENGUA
CATALANA. GRAN. IL·LUSTRAT

880 pàgines. (17 x 24). 43.028 entrades. 3.200 ptes.



Diccionari de la llengua catalana

33^a edició. 1.880 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Gros

20^a edició. 5.540 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Mitjà

12^a edició. 2.260 ptes.

Castellà - Català i Català - Castellà Petit

11^a edició. 1.610 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

Sovint reflexionem sobre les dificultats d'apropar els darrers descobriments científics a l'escola; per això ara que la genètica ha envaït els mitjans de comunicació, «Perspectiva Escolar» vol presentar aquest article que recull les conseqüències del descobriment de la molècula de DNA amb la intenció d'ajudar el mestre en la seva actualització en aquests temes.

La clau de la vida: més de quaranta anys de DNA

M. Dolors Coll Sandiumenge

Professora titular de Biologia Cel·lular, UAB

Amb la publicació, ara fa més de quaranta anys, de l'article de Watson i Crick que li va valer el premi Nobel en Medicina, s'obria realment una nova etapa a la història de les ciències biològiques. Aquest article de nou-cents paraules, que vull presentar com a recordatori i homenatge a aquest aniversari científic, comença així: «Volem suggerir una estructura per a la sal de l'àcid desoxiribonucleic (DNA). Aquesta estructura posseeix noves característiques que són de considerable interès biològic.» Des d'aleshores es pot contestar a la pregunta: Què és la vida?

DNA

M'agradaria explicar d'una manera entenedora totes les atribucions de la molècula del DNA, com és, com s'hi experimenta i quin profit se'n pot treure.

Es localitza en el nucli de totes les cèl·lu-

* Conferència pronunciada en les festes del quart centenari del vot del poble de l'Albi (Lleida) el 10 de setembre de 1993.

66 Genètica

les i està constituït per dues cadenes llargues unides en forma helicoidal, cadascuna de les quals està formada per quatre unitats diferents anomenades bases o nucleòtids, que són: l'adenina, la timina, la citosina i la guanina. L'ordre de les bases i la longitud és el que codifica la informació biològica i la seva última expressió, que són els caràcters hereditaris. De la mateixa manera que les lletres de l'alfabet formen paraules, aquests nucleòtids formen els gens. Així, doncs, el codi genètic és com un alfabet compost de quatre lletres i les seves síl·labes són combinacions d'aquestes de tres en tres. Les seixanta-quatre paraules o possibles combinacions defineixen l'ordre en què els aminoàcids s'han de combinar per donar lloc a les proteïnes. Encara que tots tinguem dos ulls, dues orelles, un nas i una boca, no hi ha dues cares iguals, i malgrat que el DNA sigui el denominador comú per a tots nosaltres, s'espavila perquè cada ser humà sigui un individu únic.

La molècula de DNA no és rígida, s'obre per poder-se dividir i sintetitzar-ne una altra de complementària o per poder servir de motllo per sintetitzar proteïnes. Per tant, durant la seva vida pot patir alteracions, tals com pèrdua de bases, afegir-ne d'altres en llocs anòmals, patir trencaments, i com a conseqüència de tots aquests fets donar lloc a una modificació del patrimoni genètic de cadascun. Aquestes alteracions s'han pogut produir: per l'efecte de les radiacions, per substàncies químiques com fàrmacs i drogues, per infeccions víriques o per raons que encara es desconeixen. Quan realment tenen lloc totes aquestes anomalies es diu que en el DNA s'ha produït una mutació.

Gens

El gen es considera com una unitat informàtica, ja que dona lloc a la formació d'un caràcter determinat, i el conjunt d'uns quants s'organitza en una estructura entrotllada anomenada cromosoma, que són elements visibles al microscopi i el seu nombre varia d'una espècie a una altra.

Els gens d'una persona, que es troben en els seus cromosomes, porten tota la informació necessària perquè, en un ambient que li sigui adient, aquest individu pugui viure amb tota normalitat. En els gens hi ha les claus que marquen les característiques d'un individu: els trets físics i psíquics, la intel·ligència, i també totes les falles que donen lloc a malalties congènites i a la propensió a tenir certes afeccions en el transcurs de la seva existència. Tothom té quaranta-sis cromosomes a cadascuna de les seves cèl·lules; d'aquests, vint-i-tres els ha rebut de la mare i vint-i-tres del pare. Dos dels cromosomes són diferents segons que es tracti d'una dona (XX) o d'un home (XY). Ara bé, en oòcits i espermatozous, que són les cèl·lules que intervenen en la formació de l'ou i per tant de l'embrió i del fetus, només n'hi ha vint-i-tres.

Són 100.000 el nombre de gens que contenen tota la informació necessària per ser el que som, i avui ja són accessibles a la investigació. El treball sembla molt dur; 6.100 gens ja han estat identificats i en aquests últims mesos ja se n'hi han afegit més, implicats en les malalties com: l'esclerosi lateral amiotròfica, que és el mal que manté immobilitzat en una cadira de rodes el físic Stephen Hawking, un dels més brillants del nostre segle i que va enviar una missatge als jocs paralímpics; el gen

*El codi genètic, un alfabet compost de quatre lletres;
les seves síl·labes són combinacions
d'aquestes de tres en tres.*

67

de l'adrenoleucodistrofia, que es dona en un de cada 20.000 barons; les mutacions existents en la diabetis d'adults i el gen implicat en el càncer de còlon, del qual darrerament els diaris han parlat molt.

Com que no podem explicar què passa realment en cadascuna de les malalties l'origen genètic de les quals ja es coneix, ho farem, com a exemple, en el cas de l'esclerosi lateral amiotròfica que hem esmentat: s'han identificat diverses mutacions en el gen que codifica la síntesi d'un enzim anomenat superòxid dismutasa l'acció del qual en condicions normals és impedir l'efecte tòxic dels anomenats radicals lliures o substàncies generades per les diferents reaccions oxidatives que es produeixen durant alguns processos bioquímics fisiològics. Les persones que hereten l'alteració genètica no sintetitzen adequadament aquest enzim i per tant les seves neurones queden sota la influència dels efectes dels radicals lliures i poden resultar lesionades. Per demostrar que realment s'ha descobert aquest gen o qualsevol altre, i corroborar els resultats esmentats, s'ha de transferir l'alteració genètica a rates d'experimentació per comprovar si la mutació produïda els ocasiona una malaltia semblant a la humana que s'està estudiant.

Qualsevol canvi, encara que sigui en un sol gen, pot provocar malalties que poden ser molt severes. Ens referim a les anomalies de tipus gènic. Aquestes malalties, si són controlades per un de sol s'anomenen malalties monogèniques, com són la fenilcetonúria i moltes d'altres. Quan depenen de diversos gens, s'anomenen malalties poligèniques i en la majoria dels casos no es coneix amb exactitud el seu patró d'herència.

Per establir que una malaltia és hereditària, és a dir, que està condicionada per alguna anomalia en un gen o més d'un i passa a la descendència, s'ha d'estudiar de manera molt exhaustiva l'arbre genealògic de la família i tenir en compte una sèrie de criteris per acceptar que es tracta realment d'una malaltia d'aquest tipus. El pas següent és començar a buscar i caracteritzar el gen responsable que la produeix.

Citogenètica

Es pot donar també un canvi en el nombre de cromosomes i en la seva morfologia. En aquest cas es parla d'anomalies cromosòmiques numèriques i/o estructurals. Aquests canvis en els cromosomes ocasionen problemes que tenen diferent importància segons la natura i la quantitat dels gens implicats en l'afer: pot ser que afectin gens importants, els trenquin, es redueixi o se n'ampliï el nombre o que canviïn de lloc. A més de la importància de les lesions produïdes en els cromosomes, pot ser que la cèl·lula que porta el cromosoma lesionat sigui una cèl·lula reproductora, i si té lloc una fecundació, el fetus que en resulta pot ser afectat i presentar malformacions quan neixi o alteracions en el desenvolupament. L'estudi d'aquesta problemàtica correspon al camp de la citogenètica.

Tornant als **estudis dels gens**, es pot dir que, **utilitzant diversos tipus de tècniques**, els gens es poden aïllar, identificar i inserir en un altre tipus de cèl·lula i veure com s'hi expressen, és a dir, es poden manipular. Com a exemple tenim els que es poden transferir de bacteris a d'altres bacteris, de virus a bacteris, d'organismes superiors a bacteris i entre organismes superiors. Aquestes

tècniques pertanyen al camp de l'anomenada enginyeria genètica, la qual podem definir com el conjunt de tècniques que permeten passar la informació genètica d'un organisme a un altre i la seva manipulació per alterar la naturalesa d'una manera dirigida i predeterminada.

Tècniques d'enginyeria genètica

Les tècniques d'enginyeria també poden ser orientades cap al coneixement dels nostres gens, la seva estructura, les seves anomalies, les seves funcions i la seva localització en els cromosomes, és a dir, tot el que fa referència a la informació del que som, i intentar interpretar el text genètic del DNA, és a dir, el nostre genoma. Molts grups de recerca d'arreu del món treballem per aconseguir el màxim possible del coneixement del Genoma Humà.

Tot i el possible mal ús que es pot fer de totes les tècniques, el projecte Genoma Humà és imparable. Des que va començar pràcticament no hi ha hagut cap setmana que no aparegués a la literatura científica un avenç en aquest camp i aquest projecte ens portarà al veritable coneixement del que l'home és, en la salut i en la malaltia, ja que pretén estudiar cadascun dels gens que estan continguts en els quaranta-sis cromosomes. De cada cromosoma es coneixen alguns gens. Del 21, però, que té gens les alteracions del qual tenen a veure amb la síndrome de Down i la malaltia d'Alzheimer, es coneix tota la seva informació, a l'igual que el cromosoma sexual Y que determina la masculinitat.

Als EEUU s'ha creat un banc de gens on s'emmagatzema la informació sobre totes

les seqüències genètiques humanes, animals i vegetals que es van coneixent. Alemanya i Gran Bretanya lluiten per acollir el nou banc de dades europeu i per poder competir amb el d'Amèrica, ja molt avançat. El projecte Genoma Humà ens permetrà conèixer-nos millor i així poder modificar el que està malament. Però sorgeixen una sèrie de qüestions: Qui pot tenir dret a conèixer el genoma humà? Fins on pot ser pública la meua informació genètica? És un problema individual o social? Es pot alterar un fetus mitjançant una sèrie de tècniques?

El 3% del pressupost d'aquest projecte es destina a l'estudi dels aspectes ètics, legals i socials, ja que molts investigadors manifesten la seva disconformitat que es facin diagnòstics massius de malalties quan encara no hi ha tractament. Tanmateix, la màxima preocupació se centrarà en el que pugui passar quan el genoma humà estigui a disposició de tothom. Així, per exemple, comença a plantejar-se quina actitud s'hauria de prendre quan les companyies asseguradores comencin a exigir el genoma dels seus clients per contractar una assegurança de vida; o les empreses per incorporar treballadors; o la premsa per avaluar un candidat a la presidència del Govern. Avui ja hi ha casos en què la companyia d'assegurances arriba a cancel·lar una pòlissa sanitària a una parella a la qual s'havia diagnosticada com a portadora del gen de la fibrosi quística, parella que, tot i així, va decidir tenir un nadó.

Encara que s'ha descobert el gen causant de moltes malalties hereditàries, l'explicació de moltes d'altres i del càncer està resultant ser molt més difícil del que s'esperava, per bé que alguns científics estan molt eufòrics per la possibilitat que d'aquí a uns dos anys

*Qui pot tenir dret a conèixer el gemona humà?
Fins on pot ser pública la meva informació genètica?*

es coneixerà el gen que predisposa al càncer de mama, la qual cosa tindrà l'impacte d'una bomba, ja que és un dels tipus de càncer més freqüent en les dones.

Però des del punt de vista positiu, se sabrà amb anticipació, fins i tot abans del naixement, la càrrega genètica d'un individu.

Teràpia gènica

Quan utilitzem totes aquestes tècniques d'enginyeria genètica, és a dir de manipulació del DNA, i les apliquem no solament a fer un diagnòstic, sinó també a intentar posar-hi remei, ja entrem dins d'una altra branca, anomenada *teràpia gènica*. Gràcies a ella és possible afegir un gen allà on se'n detecti l'absència o substituir-ne un d'alterat per un de sa i d'aquesta manera evitar moltes de les 3.500 malalties genètiques descrites fins ara. És més, una vegada es determinin els gens responsables d'afavorir al llarg de la vida d'una persona l'aparició de diferents tipus de càncer, de la diabetis, o afeccions cardíques, per esmentar alguns exemples, els individus propensos podrien adequar la dieta i els seus costums i evitar la presentació d'aquestes malalties. Ja és una realitat el fet d'haver caracteritzat el gen responsable del càncer de còlon i per tant se'n poden detectar els portadors i així incidir a proporcionar-los el tipus de dieta adequat, ja que una dieta massa rica en greix i pobra en fruita i verdura s'associa amb una alta incidència a l'aparició d'aquest tipus de càncer.

No cal dir que servirà per a qüestions més frívols, com l'elecció del color dels ulls o dels cabells i d'altres més discutibles, com la possibilitat d'interrompre un embaràs

segons la càrrega genètica que es descobreixi en el fetus. El fet de realitzar un diagnòstic prenatal i veure si hi és present o no el gen anòmal, implica disposar d'una mostra que s'obté practicant una biòpsia de còrion o aspirant les cèl·lules del líquid amniòtic, però un avenç que encara està en vies d'experimentació serà la possibilitat de fer l'anàlisi a partir de les poques cèl·lules fetals que circulen per la sang de la mare i, per tant, només caldrà una simple extracció de sang per fer l'anàlisi. Processos com la fenilcetonúria, la talasèmia, algunes immunodeficiències, la fibrosi quística, l'hemofília, la distròfia muscular i d'altres seran perfectament identificables abans del naixement. De totes maneres, parlar de la teràpia gènica encara és molt prematur i hem d'anar amb molt de compte, ja que la manipulació del patrimoni genètic podria tenir més conseqüències negatives que positives i així en aquest sentit el premi Nobel de Medicina de l'any 1980 ha demanat a les generacions joves que facin un bon ús de les tècniques que els són llegades i que vigilin per tal de no desviar-se cap a usos dubtosos, perquè la creació d'un home a la carta és una feina que presenta molts perills i s'ha de rebutjar. També diu que una cosa és rectificar el desordre genètic en un pacient mitjançant la inserció d'un gen que no es transmet a la seva descendència i una altra és modificar les cèl·lules reproductores responsables de l'herència, i en aquest últim cas les conseqüències per a les generacions futures serien imprevisibles. En tot cas, realitzar i experimentar en teràpia gènica a embrions humans avui és il·legal.

Per tot el que hem dit fins ara, **la substitució dels gens alterats és la més espectacular de les futures aplicacions mèdiques del DNA**. El fet d'inserir una

70 Genètica

versió normal o sana d'un gen malalt en les cèl·lules del pacient es pot aconseguir de diferents maneres: una, per un vector víric com són els retrovirus; l'altra, utilitzant liposomes, i també per la tècnica anomenada de microinjecció. Els retrovirus són els més prometedors per introduir els gens sans en les cèl·lules afectades. Els liposomes són microesferes de greix que tenen la propietat de poder entrar dins de la cèl·lula i en el seu interior porten el DNA que es pretén introduir. La tècnica de microinjecció consisteix a injectar el gen amb una pipeta dins de la cèl·lula. El retrovirus porta el gen que s'hi vol introduir. Per fer aquesta operació s'adhereixen a la membrana de la cèl·lula hostessa i després el seu genoma passa al citoplasma de la cèl·lula i s'integra en el genoma de la cèl·lula diana.

Pero ens haurien de fer la pregunta següent: **A quin tipus de cèl·lules pot anar dirigida aquesta teràpia?** Si la transferència de gens va dirigida a oòcits, espermatozous i embrions, llavors estem parlant d'una genoteràpia germinal i aquests es trobaran a totes les cèl·lules del cos i passaran de generació en generació. Quan la teràpia va dirigida a les altres cèl·lules de l'organisme ens referim a la teràpia somàtica i els gens només es trobaran en el teixit on han estat introduïts.

Lògicament, en humans no és permès de realitzar la teràpia gènica germinal, donat que els problemes que podrien sorgir serien molt greus pel fet que el lloc on es col·loca el gen pot ser a l'atzar, i també perquè el gen bo s'introdueixi en mig d'altres, i els alteri, i es produeixin mutacions per una inserció d'un gen en un lloc que no és correcte. L'única teràpia tolerada en l'home és la somàtica. Les malalties

hereditàries metabòliques enzimàtiques ben definides són les candidates a realitzar-la. De totes maneres, el gen que es transfereix ha d'estar molt ben caracteritzat i l'eficàcia de la teràpia gènica ha de ser significativament més útil que els tractaments existents. La llista de malalties potencialment tractables està limitada per la naturalesa del teixit afectat, ja que aquest ha de ser accessible i manipulable per inserir el gen funcional dins del genoma de les seves cèl·lules. El sistema hematopoètic, que és el que fabrica les cèl·lules de la sang, és on donaria millors resultats aquesta teràpia, i els seus errors podrien ser corregits amb un autotransplantament de moll d'os. Es procedeix a l'extracció del moll, s'hi insereix el gen que interessa a les cèl·lules i es reintegra novament a l'individu. Així es produeix l'efecte terapèutic.

Un exemple de teràpia gènica en què s'està treballant és el tractament dels nens bombolla, als quals falta el gen responsable de la síntesi de l'enzim adenosin-deaminasa que es troba localitzat en el cromosoma 20 en nens amb una immunodeficiència combinada. Aquest gen és el responsable que les cèl·lules encarregades de la resposta immunitària madurin. Per tant, la seva absència és la causa de la falta de defenses. Els francesos introdueixen aquest gen en les cèl·lules immadures de la medul·la òssia, amb la qual cosa s'espera que, en multiplicar-se, multipliquin també la seva càrrega genètica i totes les cèl·lules que derivin de la primera tinguin el defecte corregit, d'aquesta manera una sola administració seria suficient. En canvi, els estudis previs fets pels americans introdueixen el gen en cèl·lules ja madures, la qual cosa fa que sigui necessari repetir constantment l'administració de cèl·lules manipulades. Quan es

A quin tipus de cèl·lules pot anar dirigida la teràpia gènica?

duu a terme aquesta teràpia hi ha d'haver un aïllament molt gran del pacient de qualsevol ambient per evitar una possible infecció.

La fibrosi quística, el càncer, la sida i d'altres patologies es troben a la llista d'espera de projectes de teràpia gènica ja aprovats. La mucoviscidosi o fibrosi quística, malaltia en què es troben afectats els bronquis, comença a ser tractada mitjançant aquesta tecnologia. En aquest cas cal inhalar liposomes que porten el gen defectuós, els quals s'incorporen directament a les cèl·lules de l'epiteli bronquial, gràcies a la seva capacitat per travessar-lo i possibilitar així el guariment de la malaltia.

Biotecnologia

No tot, però, es limita a la medicina. Les aplicacions del DNA han creat una nova indústria, la *biotecnologia*, que ensenya a fer treballar els gens per al nostre profit, o sigui que actualment es val de l'enginyeria gènica per produir industrialment proteïnes i medicaments, en la ramaderia i en l'agricultura, en l'alimentació, en el control de contaminació, el tractament de residus i molts d'altres camps.

Dins del sector de la producció industrial de proteïnes humanes i d'altres, antibiòtics, vacunes i enzims, s'utilitzen microorganismes i la producció és a gran escala. Per exemple, en l'obtenció de la penicil·lina s'utilitza el fong *Penicillium*.

Fins ara, els biòlegs es veien obligats a exprimir centenars d'hipòfisis de cadàvers humans per poder obtenir unes gotes de l'hormona del creixement, processar litres de sang per aïllar els factors de coagulació o recollir centenars de litres d'orina de dona

menopàusica per aconseguir uns quans mil·lilitres d'hormona foliculoestimulant FSH, substància important per al manteniment i la producció d'espermatozous que és receptada pels andròlegs per tractar la infertilitat masculina, o obtenir insulina a partir de pàncrees de porc. Amb l'enginyeria gènica es poden fabricar a gran escala aquestes proteïnes difícils d'extreure de l'organisme humà i obtenir-les amb molta més puresa.

Coneixent el gen responsable de la síntesi d'una proteïna determinada, s'implanta en una bactèria, de manera que aquesta es converteix en una diminuta fàbrica de la proteïna humana. Els microbis manipulats només cal que es multipliquin, i no necessiten condicions massa complicades, sinó senzillament uns recipients plens d'aigua amb sucre com a aliment per als bacteris, una màquina que agiti perquè els bacteris no s'acumulin al fons i al cap de 24 hores ja es pot extreure del caldo de cultiu la proteïna humana desitjada, tant per al seu estudi com per a la seva utilització (com la insulina, l'hormona de creixement i l'interferó).

En el sector ramader s'ha intentat l'obtenció de races d'animals més productives i adequades a les necessitats de l'home. En aquesta branca, una de les fites més importants és la d'aconseguir animals transgènics. Definim aquests animals com a éssers vius als quals s'ha introduït artificialment una modificació en el codi genètic. Això significa que s'ha dotat l'animal d'una característica que no té naturalment com a espècie.

Per realitzar la tècnica d'obtenció d'un animal transgènic es recullen, després de la

72 Genètica

fecundació, els òvuls fecundats abans que es fusionin els dos nuclis, el masculí i el femení, i s'injecta el gen amb una micropipeta en un dels dos nuclis de l'embrió. Així, totes les cèl·lules d'aquest embrió, quan es desenvolupi, tindran la informació nova. Després s'implanta aquest embrió en una mare, que durà a terme l'embaràs normal. Quan tingui lloc el part, es comprova quants individus nascuts han incorporat el gen estrany, ja que no tots els fetus l'incorporen. S'ha de detectar si hi ha el DNA estrany introduït, el qual ja es manifestarà en l'individu i en la seva descendència. D'aquesta manera s'haurà obtingut un animal transgènic.

Aquesta àrea d'investigació és objecte d'una gran controvèrsia a tot el món pel fet que es manipulen éssers vius. Legalment, però, no hi ha cap obstacle perquè es pugui patentar un animal obtingut artificialment. Espanya està a punt de patentar un ratolí transgènic al qual s'ha transferit un gen que no tenia i que determina un desenvolupament excessiu de l'epidermis. Així es converteix en un magnífic banc d'assaigs per a productes cosmètics i per a l'estudi de l'efecte de les radiacions. El primer animal que es va patentar als Estats Units, el 1988, va ésser un ratolí al qual s'havia introduït un gen promotor del càncer. També es realitza transgènia en animals més grans, com vaques, cabres, gallines i d'altres. S'ha creat una cabra transgènica capaç de produir a la llet una proteïna d'alt interès comercial, i es va vendre a una multinacional farmacèutica per 1.800 milions de pessetes. Però, realment, el primer animal transgènic es va obtenir el 1982 i va ser un superratolí obtingut després d'introduir el gen de l'hormona del creixement de la rata en un òvul fecundat de ratolí.

Ja existeixen supervaques per produir més llet, cabres i ovelles capaces de produir insulina, factors de coagulació i d'altres substàncies d'interès mèdic i industrial, gallines que ponen ous rics en insulina i d'altres, o sigui que s'aprofiten certs animals per tal d'incorporar-los gens humans de gran interès econòmic si es dediquen a la producció de proteïnes humanes de gran valor terapèutic. Avui també es treballa amb la truita, a la qual s'ha introduït el gen del creixement humà, i el salmó.

La transgènia es realitza principalment en ratolins per poder extrapolar a d'altres tipus d'animals, ja que treballar amb ramats de bestiar resultaria molt car i es necessitaria molt temps per veure'n els resultats i els èxits. També perquè en utilitzar el ratolí com a animal més senzill i més fàcil de manipular després es pugui repetir el mateix experiment amb d'altres animals, així com per exemple produir les mateixes mutacions que es donen en humans i després intentar reparar-les, com ja hem esmentat abans, mitjançant la teràpia.

En el sector agrícola tenim molts exemples on s'apliquen aquestes tècniques. S'injecten gens dins les plantes per fer-les més resistents a la sequera, les gelades i els insectes. En el terreny dels nous mercats, cal esmentar el polèmic ús de microorganismes alterats genèticament per impedir la formació de gel sobre les plantes. Hi ha una bactèria, la *Pseudomona*, que es troba normalment a les fulles i les flors, la qual secreta una proteïna que es converteix en centres de formació de gel. Per evitar-ho, es llença als cultius la mateixa bactèria manipulada, és a dir, que no porta el gen que sintetitza aquesta proteïna, i amb el temps aquesta segona bactèria serà la que majoritària-

*Els nostres avantpassats ja se servien de manera inconscient
de la biotecnologia en l'elaboració del pa,
el vi, la cervesa i el formatge.*

ment es trobarà en el cultiu. En no haver-hi centres de nucleació damunt de flors i fulles, el gel no es produirà.

En el camp alimentari, els nostres avantpassats ja se servien de manera inconscient de la biotecnologia en l'elaboració del pa, el vi, la cervesa i el formatge. En la seva fabricació s'utilitzen microorganismes com bacteris, fongs i llevats, sense la col·laboració dels quals aquests aliments no existirien.

Encara que aquestes tècniques són conegudes de tothom, parlarem de la contribució de la biotecnologia moderna per millorar-les.

En la producció del pa s'utilitzen els llevats que tenen com a funció hidrolitzar el midó a glucosa i formar etanol i CO_2 . A aquesta hidròlisi es deu el fet que el pa tingui un gust característic. En la indústria de fabricació s'afegeixen enzims que faciliten que aquesta hidròlisi sigui més ràpida. Aquests enzims, anomenats amilases, s'obtenen del fong *Aspergillus*. L'eficàcia d'actuació d'aquests enzims fa que l'amassament sigui més o menys complet. Actualment s'està intentant produir llevat que ja porti incorporats els gens que sintetitzen aquests enzims, o sigui es tracta de manipular els llevats, la qual cosa implica utilitzar tècniques d'enginyeria genètica.

En el camp de l'alimentació s'estan realitzant cultius d'algues a gran escala per aprofitar-les i extraure'n proteïnes. Un altre exemple conegut és el dels fuets, que tenen damunt de la pell aquell recobriment blanc, que no es altra cosa que fongs i llevats, de manera que els enzims que alliberen es

difonen cap a l'interior i donen un gust especial com a fruit de la seva actuació.

En el control de la contaminació d'aigües residuals per metalls pesats com el mercuri i el cobalt, s'aprofita la capacitat d'alguns microorganismes d'acumular-los per extreure'ls concentrats de les zones on estaven molt dispersos. Un altre exemple fóra la utilització de bacteris menja-petroli per a l'eliminació d'aquest producte en el cas de les mareas negres, tan freqüents quan s'accidenta un petrolier.

També s'utilitzen bacteris manipulats que degraden les escombraries per al control de la contaminació i el seu tractament.

Tota aquesta abundància d'avenços i descobriments ens fa pensar si serà en benefici de l'home o si, en algun moment, es podrà girar contra ell. La ciència, mirada fredament, ens pot portar a pensar superbament que podem arribar a dominar la vida i fins i tot a crear-ne noves modalitats. Però si vivim l'humanisme biològic en tota la seva magnitud ens adonarem que no en som amos, malgrat les modificacions que els avenços científics ens porten a fer dels processos naturals. L'home va dominar primer el foc, després la llengua, després l'escriptura i ara pretén controlar la vida. Però el coneixement de la càrrega genètica de l'individu, la utilització de sofisticades teràpies gèniques, les aplicacions biotecnològiques, de poc serviran si no es posen al servei de l'home. Tot sovint els avenços tècnics han portat una part de la humanitat a un consumisme i a una competitivitat desmesurats, a poques hores de vol d'un altre món que no pot ni menjar. Voldríem que la recerca en el camp de la biologia es posés al servei de la humanitat per tal que tot-

74 Genètica

hom tingués a l'abast un bocí de pa, encara que no fos tan bo com el de Ca la Cambra, i a ser possible sucat amb oli de l'Albí.

Amb aquest comentari afectuós voldria acabar aquest tema apassionant, però hi afegiré abans una nota d'esperança i

d'il·lusió en dir que si els darrers 40 anys el DNA ha revolucionat el món científic, tant de bo que el seu descobriment sigui un revulsiu en el futur, perquè en la mateixa mesura l'home assoleixi el màxim grau de felicitat per la qual sospira i a la qual té dret, des del mateix moment del seu naixement.

Aquest mes de maig ha mort a São Paulo, Paulo Freire. Perspectiva Escolar vol fer-se'n ressò i retre-li un sincer reconeixement. Jaume Botey ens recorda que «com a pedagog ens ha donat la lliçó de la seva vida mantenint fins al final la coherència entre teoria i pràctica, i la fidelitat als principis i capacitat de diàleg, d'humanisme, de senzillesa, de desmitificar-se fins i tot a si mateix».

Paulo Freire

Jaume Botey Vallès

En saber la seva mort vaig tornar a agafar *La educación como práctica de la libertad* i *La pedagogía del oprimido* en les ennegrides edicions originals de Siglo XXI de 1969 i 1970, que molts guardem encara com a evocació d'una època. Venia a ser com un pòstum ritual d'humil reconeixement a què ja m'he acostumat quan algun dels pares intel·lectuals de la nostra generació ens deixa per sempre. Ell, sense saber-ho i a tanta distància, havia estat gairebé un dels nostres i l'animador de tantes activitats! Aquelles planes es van convertir durant els anys setanta en carn i ossos i es van fer pràctica i llibertat en el moviment popular naixent de les acaballes del franquisme, a redós del qual sorgien unes incipients escoles d'adults. És un ritual que m'ajuda a fer balanç i a entendre de quin teixit estem formats i com potser també nosaltres fem d'anella per a altres.

No pretenc analitzar de nou el seu pensament, ja conegut dels lectors de *Perspectiva*, ni parlar de la influència, ja explicada, que tingué en aquelles escoles d'adults.¹ Voldria, només, comentar-vos la renovada sensació de frescor i actualitat que m'ha produït la seva relectura.

Trenta anys després, aquelles primeres obres seves continuen donant la fonamentació necessària per fer front a l'onada de conservadorisme que avui envaeix els camps de la política, la cultura i l'educació. Aprenguérem de Freire a anar a la font profunda de les ideologies, allà on és encara possible el diàleg perquè els valors encara no s'han revestit de doctrina o argumentacions. Però tots els qui fan aquesta proposta d'anar a les arrels són acusats d'heterodòxia per les dogmàtiques respectives.

Així passà amb Freire. Aparegué en el moment oportú i en el lloc oportú, la Llatinoamèrica dels seixanta en un moment, com ha escrit Miquel Soler, d'un cert oberturisme polític i de renaixement del moviment popular en què l'educació, sobretot la rural, era considerada com una eina necessària i com un motor de canvi.² Allò, però, s'acabà aviat amb l'onada de dictadures. Ell, com tants altres mestres,

patí la repressió, fou empresonat i sofrí exili per culpa dels qui imposaven al poble la «cultura del silenci». Però també fou mal vist quan a partir de la seva formació cristiana i marxista, explicava que les característiques de tota la societat «tancada» o «intransitiva» són la manca de llibertat, el gregarisme, el poder de les elits al marge dels desitjos i necessitats de la població. Amb ell, molts apreniem a criticar altres autoritarismes, per exemple, el del mal anomenat «socialisme real» o alguns aspectes de l'Església institucional. Per això, fou criticat tant per l'escolàstica soviètica, que en plena Guerra Freda es feia present també a Llatinoamèrica, com per la vaticana (va participar com a pedagog a la famosa Conferència Episcopal de Medellín l'any 1968, mític punt de partida de l'anomenada *Teologia de l'Alliberament*, tan perseguida després). Fou també mal vist per aquells sectors de la pedagogia per als quals ensenyar és només una tècnica per transmetre coneixements. Freire ens va ensenyar a formular com ningú ha fet mai, que alfabetitzar, més que unes simples operacions intel·lectuals, vol dir aprendre a llegir la realitat per escriure'n una altra, per transformar-la.

Educar vol dir, sobretot, formació de la consciència. Ell ho formulava amb la paraula «conscientització», que per sempre anirà lligada al seu nom. La finalitat de l'educador és incidir sobre la consciència de l'individu per canviar la realitat objectiva de les estructures d'opressió. Educació sense compromís històric amb els oprimits o sense el compromís polític pertinent és una educació alienant. Aplicà

1. «Presència de Freire en el naixement i l'evolució de les escoles d'adults a Catalunya», de Jaume Botey i Alfons Formariz, *Temps d'Educació*, núm. 1, Universitat de Barcelona, 1r. semestre 1989.

2. SOLER ROCA, Miquel. *Educación y vida rural en América Latina*. Uruguay: Ed. Instituto Tercer Mundo, 1996.

en pedagogia, com ningú altre, el concepte de dialèctica entre teoria i acció, consciència i naturalesa, subjecte i objecte, defensant sempre, però, l'autonomia de la consciència en relació amb les condicions econòmiques i polítiques que envolten l'individu. En això rau la capacitat d'intervenció de l'educador.

Perquè per Freire l'educació és sempre una activitat subversiva. La pràctica de la llibertat vol dir consciència crítica, capacitat d'autorealització, alliberament de tota opressió. També, l'antic oprimat, alliberat ja de la ignorància i la submissió, ha d'alliberar-se de la temptació de convertir-se en opressor, temptació tan pròxima avui en forma de corporativisme com a conseqüència de la crisi de l'Estat del benestar o de la presència de nous col·lectius immigrants. Qualsevol procés educatiu és sempre el resultat d'una opció radical per la pròpia llibertat i per la llibertat dels altres, opció positiva, humil, comunicativa. Els capítols més bonics de *L'educació com a pràctica de la llibertat* són els que parlen de les actituds obertes i generoses, les actituds que fan créixer i humanitzen. L'educació, repetia sovint, és una qüestió d'amor. Molts recordem l'entranyable discurs sobre la pedagogia i l'amor en record de la seva recent difunta esposa Elza (i aparentment tan lluny del ritual acadèmic) en ocasió del seu *honoris causa* a la Universitat de Barcelona l'any 1988.

En definitiva aquest fou el seu missatge fonamental. Molt simple i tan antic com el mateix ésser humà, però potser per això tan actual. De 1961 ençà, quan començà



la seva activitat a Recife al Brasil de João Goulart, les contradiccions socials s'han aguditzat en tot el planeta. El neoliberalisme s'imposa com a ideologia dominant, com a pensament únic i model inexorable, revestit de «modernitat», però deixant a milions de persones en la fam i l'exclusió social. «No hi ha altre camí possible», ens ve a dir. O, amb una altra expressió, «la pobresa és una conseqüència lamentable però necessària si volem el desenvolupament». També el sistema educatiu i les seves reformes, fins i tot les propostes d'educació d'adults, es posen a disposició d'aquesta «modernitat». Educació «bancària», diria, orientada més a la competitivitat que a modificar les causes de la injustícia. Els nous currículums s'omplen de paraules boniques com *solidari-*

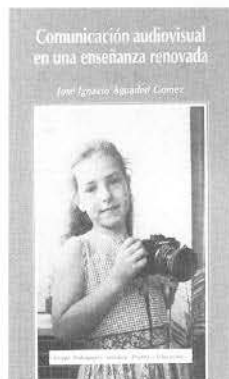
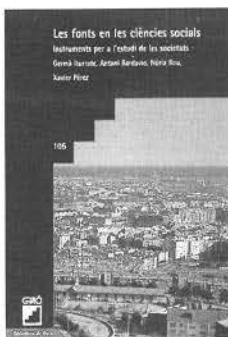
tat i compartir, però els valors dominants de la societat són els de l'exclusió. També en la formació dels mestres insistim més en l'adquisició de les tècniques que en la «conscientització» i capacitat de comprensió global del món en què hauran d'actuar. És suficient una lleugera aproximació als seus escrits per adonar-se d'aquesta trampa. Ell, que elaborà amb rigor pedagògic i lingüístic un nou mètode d'alfabetització, sempre criticà aquells corrents pedagògics que prioritzen el domini dels instruments.³ Sovint he comentat que quan el 1978 el grup promotor de l'Escola d'Adults de Can Serra anàrem a visitar-lo a Ginebra per presentar-li un mètode d'alfabetització que havíem elaborat seguint les pautes de paraules generadores i codificació i descodificació d'imatges, més que per la part tècnica del mètode s'interessà per les nostres actituds polítiques i culturals. Es mirà ràpidament el text, el trobà excel·lent, i afegí: «si vostès coneixen tan bé la seva ciutat i el seu país, i l'estimen, jo no sabria què més afegir-hi, perquè això és el més important».

Per això, Freire no ha perdut actualitat. Mentre hi hagi exclosos, marginats i

oprimits, el seu pensament serà una font fresca d'inspiració. El creixement de les contradiccions ha provocat alhora el creixement de nous moviments socials entorn de valors com la justícia mundial, la lluita contra la marginació, l'acollida a l'immigrant estranger, el pacifisme, etc. així es posà de manifest en el recent *Fórum de agentes sociales*, convocat sota el lema *La educación y la formación de las personas adultas, herramienta permanente de transformación social*.⁴ Avui dia, la funció d'aquests moviments, encara descoordinada i políticament feble, és sobretot pedagògica i de conscienciació. Ell posà la seva vida i les prioritats intel·lectuals i pedagògiques al servei de «l'altra cara del progrés», dels exclosos del sistema. Quinze dies abans de morir publicà encara la seva última obra, *Pedagogía de la autonomía*. Com a pedagog ens ha donat sobretot la lliçó magistral de la seva vida mantenint fins al final la difícil coherència entre teoria i pràctica, i la fidelitat als principis i capacitat de diàleg, d'humanisme, de senzillesa, de desmitificar-se fins i tot a si mateix i, sobretot, ens ha llegat l'inqüestionable exemple de servei a l'alliberament dels oprimits.

3. Vegeu, per exemple, *Algunes notes sobre conscienciació*, escrit el 1974 i reproduït en l'edició que EUMO va fer-ne el 1987 de *L'educació com a pràctica de la llibertat*, de què jo mateix en vaig fer la introducció.

4. Celebrat a Barcelona del 6 al 8 de desembre de 1996 i convocat pels diferents moviments de base de les escoles d'adults del conjunt de l'Estat.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

AGUADED GÓMEZ, J. I. *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. 2a ed. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación», 1996 (Aula de comunicación; 1)

Extracte de l'índex:

Diapositives y diaporamas, retroproyección y transparencias, carteles, vídeo, televisión, publicidad, imágenes, etc.: Pistas para la integración de los medios en el aula; Comunicación audiovisual: módulo curricular; Orientaciones didáctico-metodológicas

BASSOLS, M. M.; TORRENT, A. M. *Modelos textuales: teoría i pràctica*. Vic: EUMO, 1996 (Llengua i text; 1)

Extracte de l'índex:

La competencia textual; Els gèneres discursius; Tipologies textuales; Les seqüències textuales; Argumentació; Explicació; Descripció; Conversa; Narració

Com fomentar la participació a l'escola: propostes d'activitats. Josep M. Puig ... (et al.). Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca de Guix; 107)

Extracte de l'índex:

La participació a l'escola; Espais en la construcció d'una escola democràtica; intervencions centrades en els subjectes, en els petits grups, en el grup classe i en l'escola; L'assemblea de classe; Propostes didàctiques per a la participació escolar

Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea. Luxemburgo: Comisión Europea, 1996

Les fonts en les ciències socials instruments per a l'estudi de les societats. Antonio Bardavió ... (et al.). Barcelona: Graó, 1996 (Biblioteca de Guix; 105)

Extracte de l'índex:

L'ús de les fonts d'un arxiu en les ciències socials; L'ús de les fonts materials en les ciències socials; L'ús de les fonts cinematogràfiques en les ciències socials

FUNES ARTIAGA, J. *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: La Universitat. ICE: Serveis de Cultura Popular: Horsori, 1997 (Quaderns de formació professional; 8)

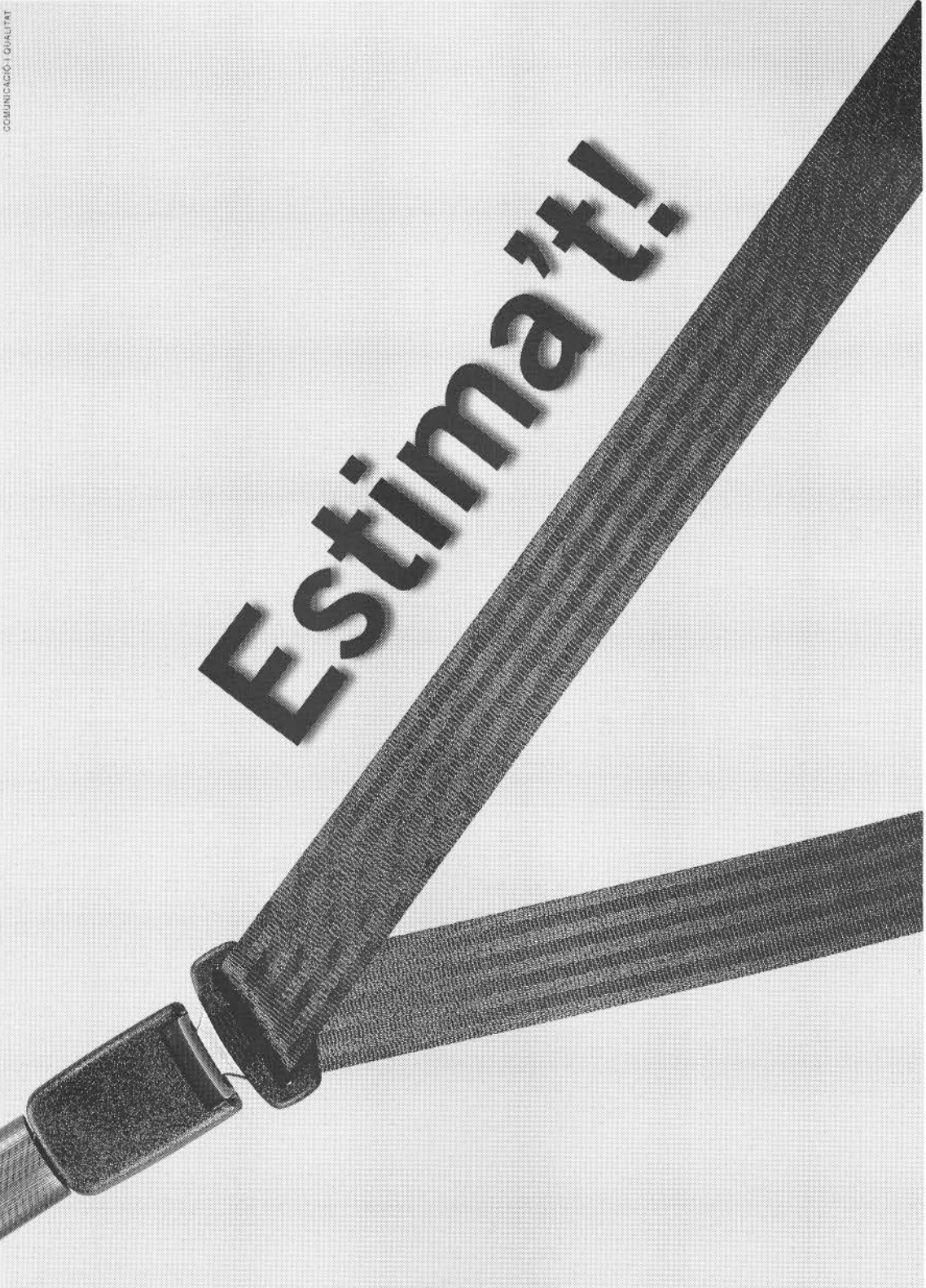
Extracte de l'índex:

Metodologia de l'estudi i ubicació de les

80 Novetats bibliogràfiques

- «aules taller»; L'adolescent, l'escola i els seus conflictes; Per a què neixen les aules taller. Entre el projecte de barri i el recurs específic; Què es fa avui a les aules taller: la llista de les necessitats educatives; Proposites de futur
- GRAU MARTÍ, J. *Fabulari Amades*. Tarragona: El Medol, 1995 (Biblioteca Joan Amades)
- PÉREZ SERRANO, G. *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Popular, 1997 (Trabajo social, Política social; 24)
- Extracte de l'índex:
Sociedades multiculturales: educación para la tolerancia; La educación moral y cívica como tema transversal; papel del profesor; Educación para la paz y desarrollo del curriculum; Estrategias de educación moral, de educación para la convivencia y de educación para la paz; La tolerancia: un valor para la convivencia
- Saber que se sabe: mujeres en educación*. A. Piussi, L. Bianchi (eds.). Barcelona: Icaria, 1996 (Antrazyt; 100)
- Extracte de l'índex:
Educar a niñas y niños en la guardería; Una experiencia de formación de las mujeres en Cerdeña; Trayectorias de comunicación y conocimiento entre mujeres; La experiencia de Milán: historia y sentido de una práctica política en la escuela
- DAL-RE, M. *Los alimentos y la salud*. Madrid: Aguilar, 1996 (Guías prácticas: salud; 6)
- Extracte de l'índex:
Alimentación y nutrición; Los nutrientes y la energía; Los alimentos; Los hábitos alimentarios en España; La dieta y la prevención de enfermedades; La higiene de los alimentos; Etiquetado de los productos alimenticios
- El ocio en los espacios urbanizados: ejemplificado en la ciudad de Valencia: orientaciones teóricas y praxis didáctica*. Valencia: Nau llibres, 1995
- Extracte de l'índex:
Ocio, turismo y recreación; definición y perspectivas; El aprendizaje integrado de las ciencias sociales a través del medio urbano; Ocio y tiempo libre: las ideas espontáneas de los/as alumnos sobre el tiempo libre; El tiempo libre en la sociedad actual: ¿A dónde vamos a jugar?

Estima't!



Posa't sempre el cinturó



Ajuntament de Barcelona

Textos legals



DOGC

1-4-1997

Resolució de 19 de març de 1997, per la qual es dona publicitat a l'Acord del Govern de la Generalitat de 18 de març de 1997, pel qual s'aprova l'oferta d'ocupació pública per a l'any 1997 dels cossos de funcionaris docents.

2-4-1997

Ordre de 12 de març de 1997, per la qual es regula l'adaptació de les zones escolars rurals ja existents i la creació de noves a les disposicions del Decret 198/1996, de 12 de juny, pel qual s'aprova el Reglament orgànic dels centres docents públics que imparteixen educació infantil i primària.

Resolució de 17 de març de 1997, de modificació de la Resolució de 9 de març de 1996, per la qual s'estableixen les adscripcions entre els col·legis d'educació infantil i primària i els instituts d'educació secundària.

Resolució de 26 de març de 1997, de convocatòria de proves per a la provisió de places de funcionaris docents i per a l'adquisició de noves especialitats.

8-4-1997

Resolució de 26 de març de 1997, per la qual s'aproven les modificacions i renovacions dels concerts educatius dels centres docents privats.

15-4-1997

Resolució de 4 d'abril de 1997, per la qual es fa pública la relació de llocs de treball vacants en centres públics d'educació infantil, educació primària i educació especial a Catalunya.

17-4-1997

Resolució de 14 d'abril de 1997, de modificació de la Resolució de 10 de febrer de 1997, per la qual es publiquen les places vacants a proveir mitjançant el

concurs de mèrits adreçat als funcionaris del cos de mestres, per tal de cobrir amb caràcter definitiu llocs de treball en centres públics d'ensenyament secundari corresponents al primer cicle de l'educació secundària obligatòria, convocat per Resolució de 7 de febrer de 1997.

22-4-1997

Resolució de 7 d'abril de 1997, per la qual, en el marc del II Pla de recerca de Catalunya, la CIRIT convoca concurs per a la concessió dels Premis per fomentar l'esperit científic del jovent (PJ).

30-4-1997

Resolució de 23 d'abril de 1997, per la qual es fa pública l'adjudicació provisional de llocs de treball del cos de mestres en centres públics d'educació infantil, educació primària i educació especial a Catalunya.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

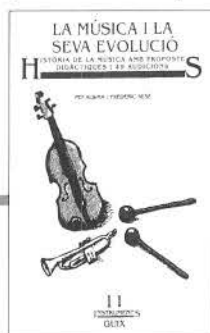
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRÀO

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Carta des d'Extremadura als mestres i les mestres joves d'edat i d'esperit de Catalunya



Estimats companys i companyes,

Aquest estiu he llegit, amb tres anys de retard, el llibre *Amb veu de mestre* que van fer en Jaume Cela i en Juli Palou o en Juli Palou i en Jaume Cela («Tanto monta, monta tanto») i haig de dir, sense exagerar, que és el millor llibre de pedagogia que he llegit en els últims deu anys. I n'he llegit uns quants. Gairebé tot el que s'ha publicat de «curricleo», d'estratègies cognitives i no cognitives (de vegades em sembla que es parla poc d'estratègies afectives) de PCE, PEC, PGA..., segueixo? No, no segueixo, tranquils, tornem al llibre *Amb veu de mestre*. El llibre m'ha agradat perquè és un llibre seriós i tracta molt seriosament els problemes reals de l'escola, sobretot quan utilitzen la ironia i el sentit de l'humor... Enhorabona Jaume i Juli... A veure quan surt el proper. Si voleu m'afegeixo a la vostra relació epistolar i d'aquí un any pu-

bliquem un altre llibre que es digui *Amb veu de mestre... i d'inspector*.

L'escola està vivint un moment difícil amb la generalització de la secundària obligatòria i l'onada de currículum que ens envolta. Jo no he amagat mai que aquest discurs del currículum no m'ha acabat de fer el pes. Recordo una sessió a Rosa Sensat, d'aquelles prèvies a l'Escola d'Estiu on els professors es reuneixen i reflexionen junts, en la qual jo vaig manifestar les meves reserves respecte de l'enfocament que es donava a les qüestions de currículum; deu fer ara ja dotze o tretze anys. Recordo que tothom va riure quan vaig fer una intervenció dient que d'això del currículum el que més m'agradava era el «culum» i que si la bona nova d'aquest producte anglòfon amb nom llatí ens servia per entendre que els nens i les nenes s'han d'educar sencers (cap, cor, mans, peus... i cul), doncs, per part meva benvin-

gut sigui el «curricleo».

Després d'aquests anys, penso que cal preguntar-se si realment el debat del currículum ens ha servit per entendre millor l'educació integral. Doncs bé, no n'estic segur. Crec que aquest debat a les escoles n'ha emmascarat un altre debat per a mi més important, el del *projecte educatiu*. Crec sincerament que hagués anat bé parlar de projecte educatiu i programació d'aula sense tanta regulació legal. Per tal de fer entendre als mestres que el projecte educatiu necessita concrecions técnico-pedagògiques fins arribar a la programació d'aula, no calen tants entrebancs tècnics i legals. Penso que es pot fer d'una manera més planera. Parlem-ne. Caldria fer una revisió del procés d'aquests anys, amb participació de les escoles, dels mestres, dels savis oficials de la Universitat i dels pares, mares i de la societat en general. Si en el segle XX hem aconseguit que cada poble tingui una

escola, en el proper segle XXI hem de fer que *cada escola funcioni el millor possible i cada poble sigui una escola, cada plaça i cada carrer sigui una classe, cada casa un taller de civisme, cada ciutadà un mestre i cada mestre el ciutadà més important i més digne de cada poble*. I això és cosa de tots.

Crec sincerament que amb tant projecte curricular, estratègies cognitives, continguts conceptuals, procedimentals, aptitudinals, etc. correm el risc de perdre'ns una mica. Per evitar-ho penso que s'ha de tornar a les grans preguntes que es feien els grecs: qui som?, d'on venim?, on anem? Res, senzillet. M'agradaria saber si hi ha

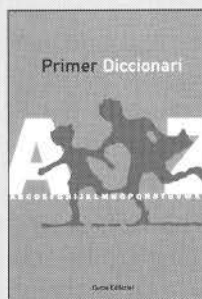
molts mestres com jo. Voldria rebre moltes cartes per saber l'estat de la qüestió. Envieu-les a *Perspectiva Escolar*.

Cordialment,

*José Antonio López
Fernández*
Mestre i inspector a
Extremadura

EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Primer Diccionari



Nova versió

revisada i ampliada

Útil fins als primers cursos de secundària.

Indispensable tant a casa com a l'escola.

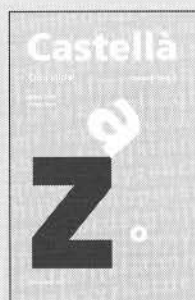
Castellà

Cicle inicial

Cicle mitjà 1 i 2

Cicle superior 1 i 2

Cada cicle disposa d'una guia per al professor.



Treballa els continguts diferencials i específics del castellà respecte del català.

 **Eumo Editorial**

Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic

Col·lecció: jo sóc de...

La Galera / Rosa Sensat

Llibres infantils per descobrir la diversitat cultural

Col·lecció pensada perquè nens i nenes de diferents indrets i cultures del món es puguin conèixer tot descobrint el país on viuen, els seus hàbits i valors, l'organització familiar, l'escola on van, etc., és a dir, aspectes relacionats amb la seva vida quotidiana.



Minu.
Jo sóc de l'Índia
Col·lecció
"jo sóc de...", 1
La Galera, S. A. /
A. M. Rosa Sensat



Takao.
Jo sóc del Japó
Col·lecció
"jo sóc de...", 2
La Galera, S. A. /
A. M. Rosa Sensat



Fátima.
Jo sóc del Salvador
Col·lecció
"jo sóc de...", 3
La Galera, S. A. /
A. M. Rosa Sensat



Dana.
Jo sóc dels Estats Units d'Amèrica
Col·lecció
"jo sóc de...", 4
La Galera, S. A. /
A. M. Rosa Sensat

R
O
S
E
N
S
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://citel.upc.es/org/mrp/rsensat.html>



laGalera

**La Galera S.A.
Editorial**

Diputació, 250
08008 BARCELONA
Tel. (93) 412 00 30
Fax (93) 412 01 72

**Distribució:
Arc de Barà**

C/ Bèlgica, 6-7
Polígon Industrial Montigalà
08911 BADALONA
Tel.: (93) 464 30 08

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

C.P.

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

He recollit aquesta butlleta a: _____

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any **1997** (10 núm.)

Import: **6.550 ptes.** Preu exemplar: **725 ptes.** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

--

Banc o Caixa

Adreça de l'agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

Oficina

Compte/llibreta

--	--	--	--

--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

MATERIALS DE RENOVACIÓ



La cultura de la participació

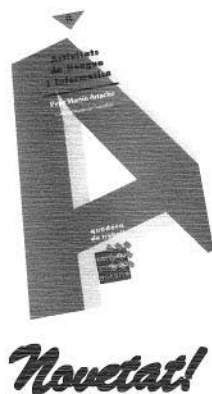
Salvador Peguero i Abad

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "Per una immensa minoria"

64 pàg.

A partir de materials produïts pel Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet i pel Casal del Mestre de Granollers, aquest llibre vol promoure la reflexió sobre la **participació**, i la seva pràctica activa i responsable per part de tots els sectors de la Comunitat Educativa.



Activitats de llengua i informàtica

Pepe Martín i Artacho

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat

Col·lecció: "Per una immensa minoria. Quadern de treball"

64 pàg.

Aquest llibre proposa treballar conjuntament continguts de llengua i d'informàtica per mitjà d'una sèrie de fitxes que contenen: l'entorn informàtic en què es desenvolupa l'activitat; el nivell, els objectius i els continguts tant de llengua com d'informàtica; la descripció de l'activitat i suggeriments per dur-la a terme; i la fitxa de l'alumne.

Publicacions de la

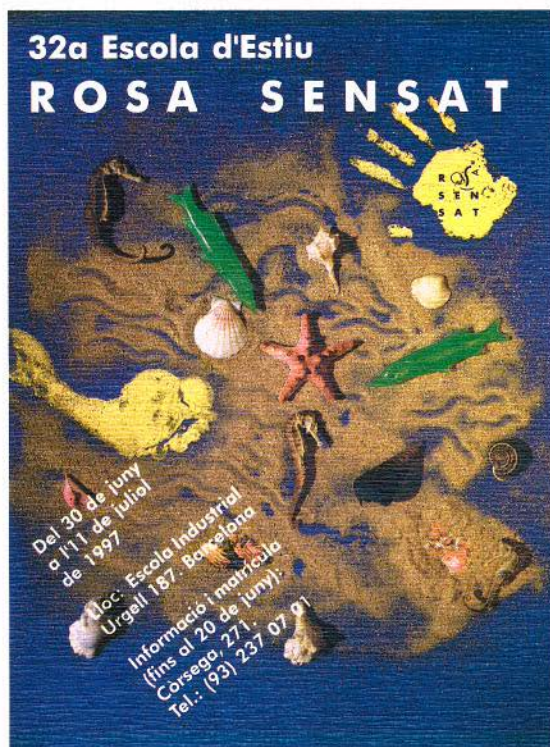


Edita:



Amb la col·laboració de:





32a Escola d'Estiu

ROSA
SENSAT

Demana
el programa

T'hi esperem!

32

anys al servei de l'educació permanent

Comparteix: ensenya i aprèn

Tema General:

Conviure i comunicar-se, una utopia més necessària que mai

- Cursos d'educació infantil, primària, secundària i monogràfics
- Tallers
- Intercanvis d'experiències
- Debats
- Reconeixements
- Mostres de materials
- Presentació del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996

Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona • Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>