

Publicació  
de Rosa Sensat

octubre 2002

**P E R S P E C T I V A**

**E S C O L A R 2 6 8**

**NOVA LLEI,**

**VELLS TEMPS**

**Els ocells del pati**

**Preservem la biodiversitat  
agrícola des de l'escola**

**Pilar Benejam**

Octubre 2002

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 6 8

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: pescolar@rosasensat.org

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech,  
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès,  
Antoni Poch, Maria Torres

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

SerGraDi, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 41,60 euros. Preu no soci: 46,25 euros.  
P.V.P. 5,15 euros.

**Editorial:**

Eulàlia Bota 1

**Monogràfic:**

***Nova llei, vells temps.***

Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació.

*Ramon Plandiura* 2

Un nou setge a l'escola pública.

*Antoni Poch* 13

De com els referents poden contradir el

que es proposa: l'extraordinari cas de la

Llei de Qualitat de l'Educació.

*César Coll* 21

La cultura de l'esforç i els polítics.

*Joaquín Gairín* 39

Anar més enllà de la qualitat.

*Peter Moss* 44

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 52

**Escola:**

***Experiència.***

Experiència escolar «Els ocells del pati».

*Jesús Chivite* 54

Preservem la biodiversitat agrícola des de

l'escola. *Roser Ylla* 65

***Salut a l'escola.***

Educació postural a l'escola.

*M. Jesús Verdú* 72

**Reconeixement:**

La Pilar Benejam. *Joan Pagès* 76

**Mirades:**

Elogi de la Pilar Benejam. *Jaume Cela* 78

**Novetats:**

Siete llaves para valorar las historias  
infantiles.

*Montserrat Correig* 80

Altres novetats bibliogràfiques. 82

**Cartellera.** 84

**Carta a les lectores i als lectors.** 86

Subscripció a càrrec de:



Diputació  
de Barcelona  
Àrea d'Educació

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:





## Eulàlia Bota

Ara fa gairebé dos anys i mig, va costar convèncer-la que deixés El Sagrer, volia seguir fent de mestra tota la vida.

Però la Marta Mata li va demanar que formés part de la Comissió Executiva de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb en Carles Martínez i amb mi, que l'Associació la necessitava, i ella després de pensar-s'ho hi va accedir tot dient:

–Però d'aquí tres anys tornaré a l'escola, eh?

El 9 de maig de 2000, a la tarda, s'incorporava a Rosa Sensat, però el dia 15 a les 8 del matí ja em trucava:

–Rosa tinc càncer. No és ètic que segueixi, no sé com acabarà tot.

No li vaig acceptar la renúncia. Durant tot aquest temps ha estat, com sempre, al peu del canó, de la manera que podia a cada moment: personalment a l'Associació, o a casa seva, per telèfon, o per correu electrònic, però sempre al meu costat, al costat de l'Executiu, de l'Associació, dels mestres, de la comunitat educativa. Fins a la seva mort.

En un moment com aquest, no per anunciat menys dolorós i difícil, hem pensat que, a l'Eulàlia, li agradaria sentir el nostre renovat compromís amb les idees sobre l'educació i l'escola que amb tanta intel·ligència, coherència i passió va defensar sempre.

Eulàlia,  
seguirem treballant i lluitant per fer realitat l'escola inclusiva, l'escola de tots i per a tots els infants i joves.

Eulàlia,  
seguirem treballant i lluitant per fer realitat l'escola pública, l'escola democràtica al servei del conjunt de la societat.

Eulàlia,  
seguirem treballant i lluitant per l'educació, aquella que contribueix a fer persones lliures, persones amb capacitat de pensar, d'actuar, de decidir, d'estimar, amb la consciència i la capacitat de mesurar les conseqüències de les seves accions.

Eulàlia,  
seguirem treballant i lluitant perquè els infants i els joves siguin respectats i escoltats, de manera que tots se sentin reconeguts, valorats, com a base per seguir aprenent i ser feliços.

Eulàlia,  
ens comprometem a seguir el teu mestratge. La teva amistat i el teu record ens donarà força.

*Barcelona, 14 d'octubre 2002*

*Paraules de Rosa Securín, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, en l'acte de comiat de l'Eulàlia Bota III (1953-2002).*

*L'autor fa una anàlisi crítica dels temes més rellevants que es veuen afectats per la proposta legislativa.*

## **Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació** **Una aproximació crítica**

**Ramon  
Plandiura  
Vilacís**

### **1. El mapa legislatiu**

El nostre sistema educatiu no universitari, sempre amb el referent constitucional, però també amb el rerefons de l'Acord entre l'Estat espanyol i la Santa Seu, apareix fins ara regulat en les anomenades Lleis de la Reforma:

- La Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, del dret a l'educació (LODE) que tracta de l'estructuració i organització del sistema;
- la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, que tracta del sistema (LOOGSE);
- i la Llei Orgànica 9/1995, de 21 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPAG), que fa retocs i actualitza les dues lleis.

Les noves realitats, fins i tot les mateixes provocades per les lleis de la reforma, com l'extensió de l'ensenyament obligatori al setze anys, han posat en relleu les seves limitacions i els seus defectes. Calia fer balanç, saber destriar allò que reclama més recursos d'allò que exigeix, a més, un canvi legislatiu.

La resposta en majúscules del Grup Popular i dels seus aliats és la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOQE), actualment en tràmit en el Parlament.. La versió que es té ara, i sobre la qual s'ha treballat, és l'aprovada pel Consell de Ministres del dia 27 de juliol de 2002. Convé, però, reparar alguns canvis legislatius que han precedit a la LOQE, significadament:

- La Llei orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats (LOU), que ha substituït l'antiga Llei de Reforma Universitària (LRU), important per les seves inevitables connexions amb l'ensenyament no universitari;
- i la Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les Qualificacions i de la Formació Professional (LOQFP), que regula els aspectes més importants de la formació professional.

## **2. El procés d'elaboració de la Llei**

Abans d'entrar en el projecte de Llei orgànica de la qualitat de l'educació, farem un comentari sobre el seu procés d'elaboració.

Sabem que les grans lleis educatives solen anar precedides de períodes de maduració i d'estudi, de documentació i aplec de dades, d'explicacions sobre els projectes legislatius que es pretenen endegar. Això és el que va passar amb dues lleis educatives, tan allunyades en el temps i l'origen, com en el tardofranquisme va ser la Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i de finançament de la reforma educativa (LGE) i com en el govern socialista ha estat la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOOGSE). Tant l'una com l'altra, amb les seves distàncies per òbvies raons temporals i polítiques, varen anar precedides de seriosos treballs de documentació i debat, posteriorment plasmats en un anomenat *Libro Blanco*.

Això no ha succeït amb la LOQE que, com es recordarà, va iniciar-se amb un document de bases de redacció precipitada i desordenada, que passava de puntetes sobre qüestions després essencials a la llei, com la dels centres concertats, i que no anava acompanyada de cap diagnòstic sobre l'estat de l'educació, dels seus problemes i de les seves causes, ni, tampoc, es posava a l'abast de la comunitat cap altre

4 Nova llei, vells temps

estudi o documentació addicional. Els representants de la comunitat educativa en el Consell Escolar de l'Estat, o de la societat en el Parlament no semblen haver tingut més sort.

### 3. L'estructura de la Llei

El nom de la llei és tan comercial com enganyós. Totes les lleis es podrien dir així. Però, de quina qualitat es parla? Una lectura comparada de les exposicions de motius de la LOQE i de la LOOGSE ens proporcionarà una idea clara de dues concepcions diferents de qualitat. Bàsicament, una que exigeix menys recursos, perquè basa la qualitat del sistema en allò que facin els individus (LOQE). L'altra, que implica més compromís social i més recursos (LOOGSE).

Potser també convingui puntualitzar d'entrada que la proposta de la LOQE no és substituir l'equilibri educatiu existent per un altre equilibri. La proposta deixa vives parts importants de les lleis de la Reforma. En té prou de matisar, retallar i enganxar, desfer proporcions, de tal manera que, sota la mateixa carcassa, hi neixi una altra cosa. Una laboriosa lectura de les antigues i la nova llei, de què subsisteix i amb què es substitueix, menen al convenciment que la LOQE és, abans que res, la Llei del desequilibri.

És també per això que costa seguir-li el fil. En tot cas, consta de 105 articles que s'apleguen en un títol preliminar sense nom i en set títols més, d'extensió i importància irregulars, sota els enunciats següents: De l'estructura del sistema educatiu, De l'ensenyament d'idiomes, De l'aprenentatge permanent, De la funció docent, De l'organització i direcció dels centres docents, De l'avaluació del sistema educatiu i De la inspecció del sistema educatiu. Convé, però, estar atents a les 34 disposicions entre addicionals, transitòries, derogatòries i finals, on es toquen temes tan indestriables de la resta d'articulat com el d'admissió d'alumnes, el règim estatutari de la funció pública docent o la nova naturalesa dels òrgans col·legiats.

La importància de la LOQE, però, no es dedueix tant de la lectura dels seus títols i capítols com dels principis que impregnen tot el conjunt. D'aquí ve que els blocs que es subratllen a continuació no responguin exactament als títols i ritmes de la llei, sinó a la valoració personal de la seva importància.



#### 4. La Llei, la Constitució i altres referències

La Constitució espanyola de 1978, sobretot el seu article 27, inspirava i donava sentit a les lleis de la reforma educativa. Només cal fer una ullada a les seves exposicions de motius per adonar-se de com pretenien ser de curoses amb els marcs constitucionals. La desena de referències de la LODE i de la LOOGSE, amb especial preocupació pels diversos drets i llibertats de la comunitat educativa, n'és un detall ben il·lustratiu.

La LOQE, en la seva seixantena de paràgrafs de la seva exposició de motius, només sembla recordar-se de la Constitució en dos moments: primer, quan diu que l'ensenyament de la religió es fa segons el previst a la Constitució i als Acords subscrits per l'Estat espanyol; i, després, quan vol reforçar el paper de l'alta inspecció i parla de les competències educatives constitucionalment atribuïdes a l'Estat. Aquestes dues úniques referències constitucionals no semblen fútils. Responen a dos eixos fonamentals de la LOQE, com és la recentralització de l'Estat i un desdibuixament més gran de la seva aconfessionalitat. Altres referències constitucionals, les que justificarien que la llei fos orgànica i no altra cosa per regular els drets i llibertats de l'educació, no hi són. És com si es fes un salt per damunt de la Constitució cap al passat.

Les referències a les realitats d'Europa i de les Comunitats Autònomes, recuperades amb la Constitució, sí que són presents a la LOQE. El que es subratlla, però, és el reforçament de l'Estat, com es



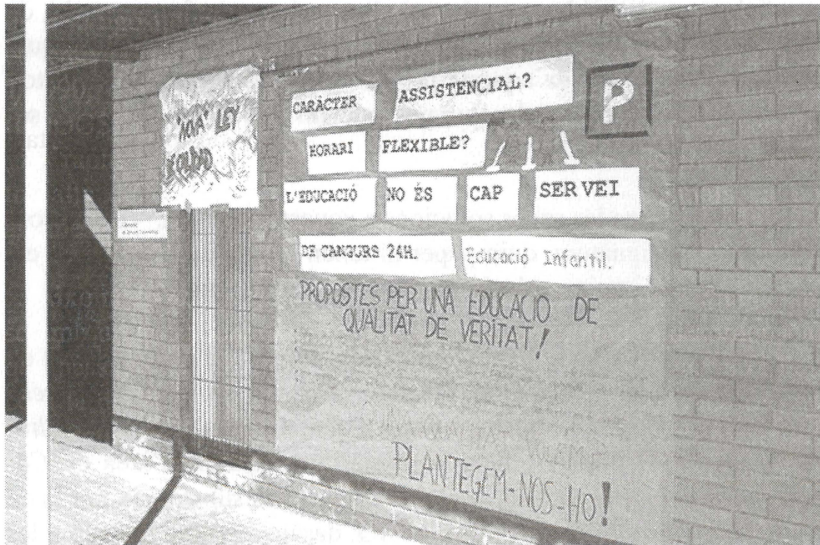
pot veure en diversos moments: la inclusió en la Llei del protagonisme de l'Alta Inspecció de l'Estat, o l'explicitació que la Història ha de ser la d'Espanya, o la potenciació de programes de cooperació territorial que afavoreixin la cohesió d'Espanya, o la denominació de llengües cooficials i no pas de llengües pròpies de les Comunitats Autònomes.

## 5. La Llei i el sistema educatiu

L'estructura del sistema educatiu és la de la LOOGSE, però amb canvis abundosos. És, a més, la part que ocupa més espai de la Llei i, segurament, també és el que ha atret més atenció. Hi ha unes línies que planegen per damunt de tots els nivells: avaluació per àrees, més proves a superar, un pes més gran als cursos, la inclusió de les llengües pròpies dintre de les àrees comuns supeditada a la decisió de cada Comunitat Autònoma, la nova denominació i naturalesa de l'assignatura de religió. Altres canvis són més específics de cada nivell, i més intensos a l'educació infantil i a la secundària obligatòria.

En l'educació infantil, s'hi destaquen dos aspectes. El primer és que es desglossa del sistema escolar el primer cicle de l'educació infantil, amb el que això comporta de reforçament del seu caràcter assistencial, d'aigüament del perfil docent del seu personal i de replegament de les tuteles educatives. El segon aspecte es refereix a l'extensió de la gratuïtat i dels concerts al segon cicle de l'educació infantil, amb la desaparició de les prioritats a favor de corporacions locals, altres administracions públiques i entitats sense ànim de lucre, i amb les lògiques conseqüències sobre la futura configuració de la xarxa escolar.

En l'educació primària i, pels seus efectes, sobretot en l'ESO sobresurt la derogació dels preceptes de la LOOGSE (articles 6 i 12), que estableixen un ensenyament bàsic comú per a tots. Aquesta derogació s'acompanya en l'ESO d'altres decisions que promouen el camí de la separació d'alumnes i que posen en perill aquest ensenyament comú, com són les mesures de reforç a primer i segon de l'ESO, el sistema d'itineraris a tercer i quart, o els programes d'iniciació professional també a quart. No menys importància ha de tenir, de cara a una eventual diferenciació selectiva de centres,



l'existència de centres de només un o diversos itineraris, que la llei possibilita.

En el batxillerat, el punt més remarcable són les condicions per accedir al títol de batxiller, per a la qual cosa s'exigeix haver estat positivament avaluat de totes les assignatures i haver superat una prova general de batxillerat en les condicions que fixi el Govern de l'Estat. Com s'ha dit, la Formació professional ha estat objecte de regulació paral·lela a la Llei orgànica 5/02, de qualificacions i de la formació professional, cosa que ha permès a la LOQE despatxar l'assumpte en un sol article.

## 6. El tractament de la religió

Aquí cal fer abans esment de l'Acord de l'Estat espanyol amb la Santa Seu sobre ensenyament i assumptes culturals signat el 3 de gener de 1979 a la Ciutat del Vaticà, justament cinc dies després de publicar-se la Constitució, i publicat en el *BOE* de 15 de desembre de 1979. És un acord que condiciona poderosament el sistema i el mateix desplegament constitucional, i que obliga, d'una banda, a oferir l'ensenyament de la religió catòlica en tots els cursos i nivells en

condicions equiparables a qualsevol altra assignatura fonamental i, de l'altra, que les persones que l'ensenyin siguin triades per la jerarquia catòlica. Com encaixar aquests professors en el sistema i, sobretot, com omplir el temps dels alumnes que no van a religió solen ser problemes recurrents.

La LOQE dona les seves solucions a aquest problema. Vegem com configura l'assignatura, quin paper hi tenen la jerarquia catòlica i els poders públics i quina solució es dona al seu professorat.

Si bé l'Acord amb la Santa Seu parla sempre de l'ensenyament de la religió catòlica, i la LOOGSE parlava *d'ensenyament de la religió*, amb la LOQE l'assignatura passa a denominar-se *Societat, cultura i religió*. Al mateix temps, a primària desapareix l'àrea de *Coneixement del medi natural, social i cultural* i es substitueix per la de *Ciència, geografia i història* i, a l'ESO, desapareix tota al·lusió a les *Ciències socials* que s'oferia junt amb la *geografia i història*. O, en altres paraules, l'ensenyament de la religió catòlica ha sortit del seu espai natural i ha envaït l'espai d'altres assignatures. Ara estarà més legitimada com a assignatura, i també ho estarà la seva avaluació, però no com a assignatura especial. Difícilment es pot justificar, ja que els poders públics renunciïn a favor de la jerarquia catòlica a fixar continguts i a triar professorat.

Però no sembla així a la LOQE. Si l'Acord amb la Santa Seu atorga a la jerarquia catòlica la facultat de proposar els llibres de text i material didàctic de l'ensenyament de religió, la LOQE, quan la matèria ja no és genuïnament de religió, li atorga, a més, la facultat d'aprovar-los i supervisar-los. No sembla haver-hi espai per a l'actuació dels poders públics. La mateixa LOQE, en relació amb els llibres de text de les altres assignatures, prescriu que hauran de reflectir i fomentar els principis i valors constitucionals, que la supervisió dels llibres de text correspon a la inspecció educativa i que la vulneració dels principis i valors constitucionals podrà comportar la seva retirada. Per què no també els de *Societat, cultura i religió*?

El compromís de l'Estat en relació amb els professors de religió, quan aquests no són designats entre el professorat del mateix centre, són essencialment aquests dos: permetre que ensenyin la religió a les escoles públiques i concertar amb la Conferència Episcopal la seva



situació econòmica. El que fa la LOQE és seguir també més enllà de l'acord. Així és. La concertació amb la Conferència Episcopal per fer front a la situació econòmica dels professors de religió es converteix en assumptió del pagament en solitari per part de l'Administració, i el que havia de ser l'obertura dels centres a l'ensenyament de religió per les persones designades per l'autoritat eclesiàstica es transforma en la integració d'aquestes persones a l'Administració que, sense facultats de seleccionar i rescindir, assumeix el paper d'empresari a efectes laborals.

## **7. La Llei i els Ajuntaments**

El concepte d'escola que es desprèn de la LOQE no sembla el més idoni per donar joc als Ajuntaments. S'abandona definitivament qualsevol temptació de donar un protagonisme més gran a aquelles administracions, com les locals, més ben posicionades per construir un nou model d'escola pública.

La LOQE configura una escola més preocupada per la cohesió de grups que no pas pel territori, una escola abstreta en ella mateixa, reduïda al temps lectiu, recelosa de les comunitats organitzades, amb més preocupació per reforçar el cordó umbilical amb la metròpoli de l'Administració educativa que per possibilitar la cooperació d'altres administracions i agents, que entén més els centres com a illes que no pas com a parts inseparables del seu entorn.

L'Administració local, que ja era la part més feble i marginal del sistema, ara ho serà molt més. Els silencis i continguts de la LOQE responen a aquesta intenció.

Així és. No es parla de les administracions locals en tota l'exposició de motius, se les desplaça a favor de l'escola privada concertada en el terreny de l'educació infantil i ja no mereixen cap referència a la llei, no es fa cap esment de l'existència d'escoles municipals, se silencien també les Administracions locals en els nous programes d'iniciació professional, es redueix el seu paper en les activitats escolars no lectives en marginar-les de les complementàries i, si bé segueixen tenint un representant en els consells escolars de centre, aquests deixen de ser òrgans de govern.

## 8. La llei i la funció pública docent

Garbellada una mica la llei, hom s'adona que el seu interès té essencialment dos objectius: el professorat més corporatiu de secundària i els directors. Als primers, se'ls ofereix promoció reimplantant el cos de catedràtics; als segons se'ls ofereix un marc que faci més atractiva la funció directiva.

El nou cos de catedràtics, en la direcció contrària de la LOU, sembla més un sargit del passat que no pas una aposta de futur. La moderna funció pública ja no passa per pensar nous cossos, sinó per elements més dinàmics com responsabilitats, destinacions, rendiments, adaptabilitat a les necessitats del servei.

És possible que reimplantar el cos de catedràtics sigui una manera fàcil i vistosa d'acontentar el professorat de secundària, que viu en un fundat malestar. Però és una solució que, com en el cas de l'accés a la condició de catedràtic propiciat de la LOOGSE, ha d'esgotar ràpidament els seus efectes i deixar intacte el mar de fons que pretenia asserenar, potser encara més mogut pels problemes addicionals que la mesura provocarà en el funcionament dels centres.

La direcció constitueix un dels seus principals talons d'Aquil·les de l'escola pública. La poca predisposició a assumir funcions directives, incomprendible en qualsevol altre lloc, és quelcom sorprenentment normal a l'ensenyament públic. El tema segurament no és només de la funció directiva, sinó de tots aquells altres que la condicionen: unes titularitats massa allunyades que no estan en el seu paper, una funció pública docent que cal sacsejar, una configuració d'alumnat més complex, una escola massa reductiva i autista en un món que no ho és tant. Probablement, el debat sobre si la direcció ha de ser electiva o selectiva, i sobre qui elegeix i qui selecciona, sigui només una part del debat, i no la més important.

En aquest sentit, els redactors de la LOQE semblen haver-se quedat a mig camí del model radical de la Llei orgànica de les qualificacions i de la Formació professional, que configura uns directors de lliure designació per l'Administració, i la LOPAG, que estableix la seva elecció pel consell escolar. La LOQE regula uns directors seleccionats en el corresponent concurs de mèrits, en el qual l'Administració hi fa

un paper determinant i en el qual intervenen també representants dels centres.

És clar que aquesta no és ben bé la manera d'estimular l'interès per la funció directiva. S'insisteix en incentius, alguns dels quals ja són presents a la LOPAG, com eventuais compensacions econòmiques i professionals en finalitzar el càrrec amb avaluació positiva, i on el més remarcable és potser la instauració de la categoria de director. Però, potser, amb el que es pretén incentivar més la figura del director és proporcionant-li un poder més ampli en els centres.



*J. L. Villar  
Palasí.  
Ley General  
de Educación*

## 9. L'organització i la direcció dels centres públics

El més remarcable en aquest sentit és la redistribució de poder que es produeix en els dels centres. Els centres no recuperen cap poder de l'exterior ni de la seva Administració titular sinó que, amb la LOQE, redistribuiran el poder que tenen.

En aquests sentit, només dos elements remarcables: s'enforteix la figura del director, que recupera facultats escampades entre els diversos òrgans del centre. Perden poder els òrgans col·legiats, sobretot el Consell Escolar, que han deixat de ser òrgans de govern i ara són només òrgans de participació.



*J. M. Maravall.  
Impulsor de la  
LOGSE*

## 10. La Llei i els centres concertats

El tractament que fa la LOQE dels centres concertats es podria resumir de la manera següent: més fons públics i més privatització.

Així és. Si les lleis es mesuren pel volum de recursos que s'han de dedicar a la seva posada en marxa, els centres concertats són les estrelles de la llei. Per exemplificar-ho, dues decisions de la LOQE. La primera, com ja s'ha avançat, consisteix en l'extensió dels concerts a un ensenyament no obligatori com és l'educació infantil. Aquesta mesura permet, entre altres coses, potenciar l'escola privada amb les corresponents conseqüències en la redistribució de la xarxa, i permet incloure com a primera prioritat per accedir als concerts impartir l'educació bàsica, amb la legitimació consegüent dels concerts a tot



*Pilar del  
Castillo.  
Projecte de  
Ley de Calidad*

12 Nova llei, vells temps

tipus d'escola. La segona decisió consisteix a millorar els mòduls dels concerts, com admetre la possibilitat de computar amortitzacions en els mòduls, o la inclusió en aquests mòduls d'una partida per a l'exercici de la funció directiva no docent.

Aquesta aportació més gran de fons públics no es correspon amb una accentuació més acusada de la dimensió pública dels centres concertats. Tot al contrari. Els centres concertats deixen de prestar el servei públic que els legitimava i passen a prestar un simple servei d'interès públic. Aquest plantejament va acompanyat d'altres mesures. Una és que el Consell Escolar de centre, on és representada la comunitat educativa, deixa de ser òrgan d'intervenció i de govern i passa a ser un òrgan de participació més feble. Una altra mesura és que es reforcen els aspectes més ideològics dels centres, que han de ser expressament acceptats per les famílies en la seva elecció, i se'ls facilita un marge més ampli de maniobra en l'admissió d'alumnes.

Uns centres que, de concertats, ja tenen poc més que els fons públics que reben.



*La XXII Assemblea dels MRP de Catalunya, que va tenir lloc a Tortosa el proppassat mes de maig, va analitzar des de diferents angles el projecte de Ley de Calidad de la Educación. En les pàgines següents s'ofereix el resum d'algunes consideracions fetes aleshores sobre el seu preàmbul i articulat, com també unes propostes genèriques d'actuació de cara a l'inici del nou curs escolar, el qual es preveu força polèmic.*

## Un nou setge a l'escola pública

A l'hora de redactar aquestes ratlles, els centres educatius no universitaris de Catalunya acaben d'obrir les portes de bat a bat. Un potencial enorme de professionals ha posat fil a l'agulla en el repte de fer de cada escola, de cada institut, un marc de convivència, una comunitat d'aprenentatge, una possibilitat permanent de creixement personal i col·lectiu. Amb els recursos existents, que mai no són prou. Amb il·lusió, que encara en queda; tot i que se senti tronar.

Perquè hom té indicis suficients, des de fa uns quants mesos, per pensar que al voltant de l'escola, no gaire lluny, es cou alguna tempesta malèvola. Justament el setmanari *El Temps*, que té la seu al País Valencià, presentava fa pocs dies en la seva portada aquest titular:

**Antoni Poch  
Comas**

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica\*

\* Formen la Federació els moviments següents: Ass. de Mestres Alexandre Galí, Ass. de Mestres Rosa Sensat, Casal del Mestre de Granollers, Casal del Mestre de Sta. Coloma de Gramenet, Col·lectiu de Mestres de la Garrotxa, Col·l. de Mestres de la Terra Alta, Moviment de Mestres de Rubí, MRP de les Terres de l'Ebre, Grup de Mestres per a la R.P. de Lleida, G. de M. de la Noguera, El Casalet-Moviment d'Ensenyants, Grup d'Ensenyants de les comarques d'Urgell i Segarra, G. de Mestres del Baix Llobregat Nord, G. d'Ensenyants del Pallars/Alta Ribagorça, G. de Mestres d'Osona, G. de M. de l'Alt Urgell/Cerdanya, G. de M. de l'Anoia, G. de M. de la Conca de Barberà, G. de M. de Val d'Aran, G. de M. de l'Alt Penedès, G. de M. del Garraf, G. de M. del Baix Penedès, G. de M. del Priorat, G. de M. del Ripollès, MEM-Moviment Educatiu del Maresme, MRP del Camp de Tarragona.

*L'educació segrestada.* Pot ser que en aquelles terres es vegi l'inici del curs amb aquesta cruessa. A la nostra latitud, de moment, potser hi escau millor parlar de setge. Si cal, agafeu el diccionari. *Setge: fet d'encerclar una ciutat, una fortalesa, etc. per combatre-la i emparar-se'n.* (És a dir, apoderar-se'n amb més o menys violència.)

Quan hom preveu que s'acosta una tempesta violenta o qualsevol altre infortuni, pren les mesures escaients. Amb optimisme. Es pot prendre com a consigna –i amb sentit de l'humor– el proverbi holandès: No podem anorrear el vent, però podem construir molins.

### **Els MRP de Catalunya i La ley de Calidad del MECD**

Els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, singularment des de cada territori o col·lectivament des del marc de la Federació, han expressat la seva preocupació davant la proposta de contrareforma presentada pel MECD en la modalitat de llei orgànica.

Aquest projecte de llei fou també objecte d'anàlisi en la XXII Assemblea dels MRP, que va tenir lloc a finals del curs passat, els dies 24 i 25 de maig de 2002, a les Terres de l'Ebre, a Tortosa, on es tingué l'oportunitat de solidaritzar-se amb la lluita contra una altra tempesta, provinent més o menys dels mateixos indrets: la lluita per l'aigua de l'Ebre.

A més a més dels representants de la majoria de MRP i dels diversos Àmbits de treball de la Federació, hi eren presents diversos representants sindicals i de la FAPAC, com també de l'Associació de Professors de Tecnologia. Hi havia, per tant, una bona representació de la comunitat educativa.

L'assemblea de Tortosa es va proposar d'analitzar quines són les finalitats que planteja el projecte de llei –aleshores encara era *Bases de la Ley de Calidad*–; quins són els canvis que proposa en els aspectes tecnicoorganitzatius i en els aspectes curriculars. Tot plegat per dilucidar col·lectivament, com sempre, nous itineraris de treball a favor d'una escola de tots i per a tots.

Les consideracions que segueixen estan extretes dels documents de treball de l'assemblea i de les actes o resums elaborats pels secretaris i secretàries dels diversos grups de treball que es varen constituir.

### **Les fal·làcies de la llei de «qualitat» del PP**

Un cop d'ull –per definició superficial– al preàmbul i a l'articulat del projecte de llei ens posa en contacte amb paraules o sintagmes nominals de gran noblesa i consideració, als quals hem dedicat molt sovint la nostra atenció i els desficiis, començant per la paraula que pren un protagonisme de primera fila: la qualitat. I després segueixen esforç, o bé tecnologies de la informació i la comunicació, no hi falta participació, o la reiterada cita del fracàs escolar, o referències a les gratificants possibilitats d'elecció, i unes quantes més. Però una lectura atenta del text, que vol dir no passar per alt el que diu entre ratlles i el que no diu, ni oblidar el context, ens fa sentir olor de socarrim. Dit amb altres paraules: se'ns vol donar garsa per perdiu.

L'escola que s'hi dissenya no la volem per a ningú! Aquesta no és l'escola per la qual lluitem fa molts i molts anys!

Perquè, quan el PP diu qualitat no vol dir que el sistema educatiu ha de servir per desenvolupar al màxim les capacitats de cadascun dels infants, dels nois i de les noies; parla de la qualitat entesa com a confiança en el mercat, en el qual l'elecció individual de les famílies decideix quina escola és eficaç, quina fa escalar més l'alumnat en el rànquing de mèrits acadèmics.

Perquè, quan el PP diu fracàs escolar, no parla de dades sobre l'alumnat que no aconsegueix els objectius educatius, no n'aporta cap ni una, sinó que busca una estratagema per dir i fer creure que tot va molt malament.

Perquè, quan el PP diu esforç, no parla de la importància del treball: vol dir que tots els que no han arribat als objectius són culpables de no haver-se esforçat, són ganduls, i que, per tant, no cal preveure mesures per a les necessitats educatives especials.

Perquè, quan el PP parla de la justificació de la llei, no parla de

corregir els dèficits educatius que té la població, sinó que projecta desfer tot el que de positiu s'ha fet en educació des dels anys setanta fins ara.

Perquè, quan el PP parla de la LOGSE, amaga que és una llei que ha permès avenços importants en l'educació del país; parla només de les dificultats que ha trobat en la seva implantació, i les amplifica intentant fer-la culpable de tots els problemes que té l'educació.

Perquè, quan el PP parla del fracàs de la LOGSE, no parla de quins factors socials nous han fet que calgués ajustar-la, ni parla de què s'ha fet sense recursos i amb polítiques contràries als seus principis: pensa només que l'extensió de l'educació de qualitat a capes socials desfavorides perjudica els seus.

Perquè, quan el PP parla del sistema educatiu, no pensa en un recurs corrector dels desavantatges socials d'origen: pensa com aconseguir que només una minoria es destaquí com a «cultivada».

Perquè, quan el PP parla d'educació obligatòria fins als setze anys, no parla de com aconseguir que tots els ciutadans del futur tinguin uns mínims de formació, oferint uns ensenyaments atractius per a tots els interessos i possibilitats: pensa com expulsar del sistema educatiu els que no s'adaptin a uns ensenyaments academicistes per tal de disposar de mà d'obra de baixa qualitat i, per tant, barata.

Perquè, quan el PP parla dels coneixements bàsics, no parla d'allò que convindria que sabés qualsevol ciutadà d'un país modern i civilitzat, sinó del que cal que sàpiga la majoria, perquè els cadells de les classes dirigents, que s'educaran en col·legis d'elit dins o fora del país, puguin dominar la població sense gaires arguments.

Perquè, quan el PP parla de la societat de la informació, no parla de com ensenyar l'alumnat a convertir la informació en coneixement: parla de tornar a un passat on els coneixements acadèmics memorístics eren marca de classe social.

Perquè, quan el PP parla d'introduir les noves tecnologies de la informació i de la comunicació en els ensenyaments obligatoris, no parla de com fer que tots els ciutadans del futur dominin aquest recurs,





sinó de com donar una aparença de modernitat a la seva llei, perquè no pensa incloure en els pressupostos els recursos necessaris per fer possible aquest objectiu.

Perquè, quan el PP parla de facilitar a cada noi i a cada noia un ensenyament segons la seva elecció, no pensa a adaptar l'educació als diversos interessos i a les diferents possibilitats de l'alumnat, sinó que pensa classificar la població en categories estanques que no permetin la mobilitat social.

Perquè, quan el PP parla d'itineraris educatius, no parla de com donar a cada alumne l'educació que li convé, parla de com segregar l'alumnat per tal que no tots tinguin les mateixes oportunitats.

Perquè, quan el PP parla de la diversitat, no pensa que sigui una font de riquesa i una dada de base a partir de la qual cal buscar la cohesió social: parla de com pot augmentar les diferències entre l'alumnat, i així aconseguir que només alguns puguin accedir a l'educació d'alt nivell.

Perquè el PP no parla de bases psicopedagògiques, ni d'orientacions didàctiques, no sap què és, no sap que la ciència ha fet aportacions

importants en aquestes àrees, i per tant no és capaç de citar cap argument d'aquest tipus, per això basa el seu projecte només en la demagògia i la populatxeria més barates.

Perquè, quan el PP es refereix a l'educació infantil dels zero als tres anys com a educativoassistencial, no pensa en una oferta variada que pugui atendre les diverses necessitats dels infants d'aquests nivell d'edat i dels seus pares: pensa en el fet que només una part afortunada de la població tingui una educació primerenca que faciliti el seu desenvolupament, i que, per a d'altres, només cal assistència, per tal que els seus pares puguin dedicar-se a treballar tantes hores com calgui.

Perquè, quan el PP parla d'introduir l'idioma estranger a l'educació infantil, no el mou la preocupació pel nivell tan baix d'anglès que aconsegueixen els nostres alumnes; llença una mesura propagandística sense cap base psicopedagògica que permeti esperar una millora en el coneixement de les llengües estrangeres.

Perquè, quan el PP parla del professorat, no parla del professional implicat èticament en la millora de la formació dels ciutadans del país: parla d'uns funcionaris que han perdut confort en la seva feina i que es rebel·len contra la necessitat d'haver d'assumir responsabilitats.

Perquè, quan el PP parla de centres, parla només dels que han tingut dificultats en el desplegament de la LOGSE; no sap que a molts i molts centres els problemes ens han forçat a desenvolupar una cultura pedagògica pròpia que difícilment podrà anorrear una llei, i no sap que aquests centres continuarem fent allò que és millor per als nostres alumnes.

Perquè, quan el PP parla d'autonomia, no parla de la capacitat que ha de tenir cada centre per prendre les decisions que possibilitin la millor atenció a l'alumnat: pensa a desregular l'ensenyament, fent del «campi qui pugui» la màxima orientadora, per tal d'abocar els centres públics al bloqueig per l'acumulació de problemes i la manca d'atenció i de recursos.

Perquè, quan el PP parla d'equips directius professionals, no parla d'equips capaços de desenvolupar al màxim la potencialitat d'un



20 Nova llei, vells temps

- Impulsar la coordinació de les diferents institucions i administracions relacionades directament o indirectament amb el fet educatiu en el seu sentit més ampli. És en aquest marc global on s'han d'inscriure les actuacions de professionals, centres i serveis. L'educació és un repte de tota la societat!

- Impulsar la coordinació i intercanvis entre centres educatius d'una mateixa etapa i de diferents etapes educatives en el marc geogràfic d'un barri, una ciutat, un districte urbà o una zona rural, per definir projectes educatius comuns.

- Impulsar i participar en un debat de tota la comunitat educativa per arribar a consensuar l'anunciada Llei d'Educació Catalana. Cal defensar la participació de tots els sectors implicats com un element de veritable qualitat.

La feina educativa del dia a dia a l'aula, a l'escola, ocupa i preocupa prou. Però també hem de dedicar temps, enginy i esforços als reptes i als setges col·lectius que tenim a la cantonada. El futur immediat de l'escola hi està en joc.



*Aquest article analitza tres elements bàsics de la Ley de Calidad a partir de la comparació de tres documents: el Documento de Bases, el Anteproyecto i el Proyecto de Ley.*

## **De com els referents poden contradir el que es proposa: l'extraordinari cas de la Llei de Qualitat de l'Educació**

Hi ha, a la base del *Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, una sèrie d'elements suposadament derivats, d'una banda, del sentit comú i, de l'altra, d'experiències i tendències en altres països, de resultats d'estudis comparatius internacionals i d'opinions i propostes d'experts en educació, que conformen i intenten justificar alhora el nucli fonamental de les propostes del Projecte. Són pocs elements i més aviat simples, o més ben dit, plantejats d'una manera simple, i apareixen relacionats formant un entramat que, justament per la seva simplicitat i pel recurs als arguments del sentit comú i de l'autoritat científica, poden semblar més convincents del que en realitat són. Són bàsicament tres:

**César Coll**

- l'esforç personal de l'alumne;
- l'exigència de resultats i de «processos objectius d'avaluació»;
- el «desenvolupament d'itineraris educatius».

Atesa la importància que s'atorga en el Projecte de Llei a aquests elements –la seva absència o feblesa s'identifica com a causa principal de la baixa qualitat del nostre sistema educatiu, i la seva introducció

o enfortiment com la solució per millorar-la-, convé revisar-los amb atenció, veure com es presenten i es relacionen i valorar fins a quin punt la seva introducció o reforç en forma de canvis d'ordenació i estructura del sistema educatiu està realment avalada pels resultats d'estudis i comparacions internacionals i per les opinions dels experts en educació.

Tots tres elements tenen un reflex clar en el Projecte de Llei i s'han mantingut pràcticament inalterables en les successives versions del text, especialment pel que fa a la seva plasmació en els canvis normatius recollits en l'articulat. Sí que s'han produït modificacions, però, en la seva formulació des del primer document que va presentar la ministra d'Educació a la Conferència de Consellers d'Educació al març de 2002 –el *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*– al *Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación* tramès pel Govern al Parlament (Madrid) per a la seva discussió i aprovació a finals de juliol d'aquest mateix any, passant per l'*Anteproyecto* enviat en el seu moment al Consell d'Estat i al Consell Escolar de l'Estat per als informes preceptius. Aquestes modificacions han consistit bàsicament en una suavització dels arguments emprats per justificar la seva introducció o el seu enfortiment, com també dels termes emprats per presentar-los i de la insistència en la seva suposada conformitat amb el que es fa en altres països o amb els resultats d'estudis comparatius internacionals. Són, en conseqüència, modificacions purament formals, que afecten únicament la part justificativa de les versions successives del text –el preàmbul del *Documento de Bases* i l'exposició de motius del *Anteproyecto* i del *Proyecto*–, no a les propostes concretes que apareixen formulades en la part articulada, que han restat pràcticament inalterables.

Per comprendre el paper que tenen els elements esmentats en el Projecte de Llei cal, doncs, prestar atenció a tots dos aspectes: la seva plasmació en els canvis normatius que recull la darrera versió del text articulat, la que està actualment en tràmit parlamentari; i la justificació i argumentació en què es fonamenten aquests canvis, fortament diluïda i emmascarada en aquesta versió, però molt més explícita i contundent en les versions precedents. Aquesta és la raó per la qual, en l'anàlisi que segueix, es prenen en consideració totes tres versions –el *Documento de Bases*, l'*Anteproyecto* i el *Proyecto*–, assenyalant en cada cas a quina de les tres es fa referència.

## L'esforç personal de l'alumne i la qualitat de l'educació

En el quadre 1, s'hi reproduïxen literalment alguns fragments especialment il·lustratius, al meu entendre, del plantejament que es fa en la Llei d'aquest primer element. La suavització progressiva en la seva presentació és òbvia. Amb tot, com posa clarament en relleu la lectura d'aquests fragments, el plantejament de fons és el mateix en tots tres casos: l'esforç personal de l'alumne és una condició imprescindible per a un aprenentatge de qualitat; el sistema educatiu actual, «que permet el pas d'un curs al següent sense haver assolit els coneixements i les destreses intel·lectuals necessàries», no té en compte aquest factor; cal, doncs, revaloritzar l'esforç personal de l'alumnat, impulsar «una autèntica cultura de l'esforç educatiu» i fer efectiu el principi que «valoració de l'esforç i de l'exigència són condicions bàsiques de l'aprenentatge» i, per extensió, de «la millora de la qualitat del sistema educatiu».

### Quadre 1. L'esforç personal de l'alumne i la qualitat de l'educació

*«Este nuevo proyecto educativo se sustenta en la convicción de que la valoración del esfuerzo y de la exigencia son condiciones básicas de la calidad del sistema educativo. (...)*

*»La opinión de los expertos y de la inmensa mayoría del profesorado es prácticamente unánime: el actual modelo educativo, que permite el paso de un curso a otro sin haber alcanzado los conocimientos y las destrezas intelectuales necesarias, defrauda a los alumnos, a sus familias y al conjunto de la sociedad; habitúa a un pretendido éxito inmediato, fácil y sin esfuerzo, que provocará serias inadaptaciones cuando los jóvenes tengan que afrontar las exigencias y retos de la vida real, de una vida social y laboral exigente y competitiva. (...)*

*»La cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje: sin esfuerzo no hay aprendizaje. De nada vale modificar los programas para adecuarlos a las nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento, o dedicar más y más recursos a las tecnologías de la información o a la formación de los profesores si, al mismo tiempo, el sistema permite que los alumnos superen los cursos casi automáticamente, sin tener en cuenta su aprendizaje real.»*

*(Documento de Bases. Preámbulo. Los retos educativos de la sociedad del conocimiento. Una herramienta fundamental: la cultura del esfuerzo, p. 7)*

*«Es evidente que los factores culturales y sociales pueden favorecer o perjudicar el rendimiento de la institución escolar, y constituyen una de las variables que explican las diferencias en el nivel de conocimientos y competencias de los alumnos. (...) Con todo, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede, ni debe, hacer dejación.*

*»Por eso, los principios de calidad no tendrían existencia real alguna en el sistema educativo si no inspiraran una serie de elementos constitutivos de una auténtica “cultura de la calidad de la educación” que, a su vez, los hace operativos.*

*»El primero de estos elementos es el de la revalorización del esfuerzo personal: las reformas que la Ley introduce en nuestra Educación Primaria y Secundaria se inspiran en el convencimiento de que el esfuerzo y la exigencia constituye una condición básica para la mejora de la calidad del sistema educativo. Se trata de la necesidad de impulsar al sistema una auténtica cultura del esfuerzo educativo, es decir, de establecer en él la convicción de que la valoración del esfuerzo y de la exigencia son condiciones básicas del aprendizaje.»*

*(Anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  
Proyecto de Ley de Calidad. Exposición de motivos. VIII, p. 9-10)*

*«Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor. (...) En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. (...) Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos. En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social.»*

*(Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  
Exposición de motivos, p. 4)*

Que l'esforç és un ingredient important dels processos sistemàtics d'aprenentatge, com ho són, de fet, molts dels que tenen lloc a l'escola, als instituts i a altres institucions d'educació formal, és una afirmació



inqüestionable a la qual donen suport tant el sentit comú i l'experiència, com la pràctica totalitat de les teories de l'aprenentatge. L'aprenentatge, especialment l'aprenentatge significatiu, implica una intensa activitat mental constructiva de l'aprenent, exigeix una disposició favorable a aprendre i comporta quasi sempre un esforç més gran que la simple memorització mecànica. Es pot obligar una persona a aprendre de manera memorística, mecànica i repetitiva uns continguts determinats, però difícilment se la pot obligar, si no té una disposició favorable a fer-ho, a aprendre'ls de manera significativa.

El problema, doncs, no radica a postular la importància de l'esforç en l'aprenentatge, sinó a esbrinar com s'entén l'esforç, quins són els factors que porten els alumnes a esforçar-se o no i què es pot i s'ha de fer perquè els alumnes s'esforcin. I és en aquest punt on el plantejament del Projecte de Llei no resisteix una anàlisi mínimament seriosa. En efecte, i per començar, l'esforç s'entén com un atribut o una característica de l'alumne atribuïble en exclusiva a la seva voluntat individual o a les seves característiques personals.

Els alumnes que no s'esforcen és, o bé perquè no volen –perquè són dèbils de caràcter–, o bé perquè són així i no s'hi pot fer res per canviar-los. Tot i que en un moment determinat s'accepta que «els factors culturals i socials poden afavorir o perjudicar el rendiment de la institució escolar, i constitueixen una de les variables que expliquen les diferències en el nivell de coneixements i competències dels alumnes», aquesta «variable» s'oblida completament en el moment de plantejar directament el tema de l'esforç. I això malgrat l'evidència aclaparadora, proporcionada tant pels resultats de la investigació educativa com per l'experiència, que els factors culturals i socials tenen un paper determinant en l'interès i la motivació que finalment mostren els alumnes per l'aprenentatge escolar i, en definitiva, en la seva disposició a esforçar-se més o menys.

A aquesta primera reducció, que porta a centrar-se de manera totalment injustificada en les responsabilitats «pròpies» dels sistemes educatius, aquelles que «no pot deixar d'atendre ni ha de fer-ho», se n'hi afegeix una segona no menys injustificada i arbitrària. En efecte, com mostren els fragments reproduïts en el quadre 1, l'únic factor intern al sistema educatiu que es considera important pel que fa a l'esforç personal dels alumnes és el grau d'exigència que se'ls planteja

en la realització dels aprenentatges. Tot el raonament del Projecte de Llei en aquest punt es fonamenta en dos supòsits: el primer, que actualment la majoria del professorat no planteja als seus alumnes uns nivells d'exigència que els portin a esforçar-se; i el segon, que la causa fonamental d'aquesta situació es troba en «el model actual de sistema educatiu, que permet el pas d'un curs al següent sense haver assolit els coneixements i les destreses intel·lectuals necessàries».

Pel que fa al primer supòsit, abans de tot cal dir que constitueix una injustícia enorme per a tots els professors i professores que intenten, dia rere dia, ajudar els seus alumnes a progressar tant com puguin en els seus aprenentatges. A més, atribuir de manera excessiva l'esforç insuficient de l'alumnat en l'aprenentatge escolar a una falta d'exigència del professorat implica ignorar tot el que ens aporta l'experiència acumulada dels professionals de l'ensenyament i la investigació educativa i psicoeducativa sobre les relacions entre motivació, interès i disposició per a l'aprenentatge. Les coses no són tan simples com potser pensen i sense dubte ens volen fer creure els autors del Projecte de Llei. Els alumnes s'esforcen a aprendre quan estan motivats i interessats en allò que aprenen, i l'exigència és només, en el millor dels casos, un dels factors, al costat de molts altres, que promouen la motivació i l'interès. Més encara, l'exigència, quan es viu com una imposició arbitrària o és manifestament desajustada respecte de les possibilitats d'aprenentatge, no sols no és generadora d'una motivació i interès per aprendre més intensos, sinó que pot produir, i produeix sovint, l'efecte contrari.

El segon supòsit introdueix una nova reducció en el tractament del tema –en la mesura en què l'absència d'uns nivells adequats d'exigència s'atribueixen en exclusiva a la promoció automàtica que caracteritza suposadament el model educatiu actual– i fa intervenir per primer cop l'argument d'autoritat –«l'opinió dels experts i de la immensa majoria del professorat és pràcticament unànime...»–. Vegem amb una mica més de detall aquests dos aspectes. En primer lloc, reduir l'exigència als criteris de promoció o repetició de curs mostra un desconeixement profund de l'ofici d'ensenyar i reflecteix una ignorància pedagògica total. El grau d'exigència que un professor planteja als seus alumnes es manifesta sobretot i principalment en les interaccions que estableix cada dia amb ells, en el tipus d'activitats que els proposa i en com els les proposa, en la manera com els ajuda



a fer-les, en la valoració que fa del seu treball i dels resultats que obtenen, en com els retorna aquesta valoració i els planteja nous reptes, etc.

En segon lloc, no és cert que el model educatiu actual permeti «el pas d'un curs al següent sense haver assolit els coneixements i les destreses intel·lectuals necessàries». En aquest punt, com en molts altres, es fa un retrat inexacte, per no dir fals, del sistema educatiu actual amb la finalitat de justificar unes propostes que en tot cas s'haurien de justificar amb arguments més sòlids. Des de la implantació de la LOGSE, els alumnes poden repetir un curs al llarg de l'educació primària, un altre curs en el primer cicle de l'educació secundària obligatòria, i un tercer, de manera excepcional, en el segon cicle d'aquesta última etapa. Pel que fa a l'educació primària, el Projecte de Llei no introdueix cap canvi i es mantenen tant l'organització per cicles com la possibilitat de repetir un curs com a màxim al llarg de l'etapa. Els canvis es produeixen a l'educació secundària obligatòria, en la qual s'adopta una organització per cursos

i s'estableix que, «quan el nombre d'assignatures no aprovades sigui superior a dos, l'alumne haurà de romandre un altre any en el mateix curs». Com veurem en l'apartat referit als itineraris, en la mesura en què el Projecte de Llei estableix també que «cada curs només podrà repetir-se un cop», aquest canvi té implicacions importants per a l'escolarització posterior de l'alumnat implicat. De moment, hi afegirem només que l'increment del nombre de cursos que pot acabar repetint un alumne al llarg de tota la seva escolaritat és més teòric que real, perquè els alumnes que arribin a 3r de l'educació secundària obligatòria havent repetit dos o tres cops –cosa que ja permet la legislació actual– tindran setze anys i, com el mateix Projecte de Llei preveu que «l'alumne que, en complir els setze anys, a judici de l'equip d'avaluació, no hagi assolit els objectius de l'educació secundària obligatòria, podrà continuar els seus estudis mitjançant l'ensenyança d'adults a distància», el més probable és que abandonin el sistema educatiu.

I, en tercer lloc, purament i simplement no és veritat que l'opinió dels experts sigui pràcticament unànime pel que fa a la suposada superioritat del model de repetició per cursos respecte al model de promoció automàtica. Si de cas hi ha una opinió majoritària, aquesta opinió va justament en el sentit contrari, com ho mostren les conclusions d'un treball fet sota els auspicis de l'OCDE en les quals es pot llegir el següent:

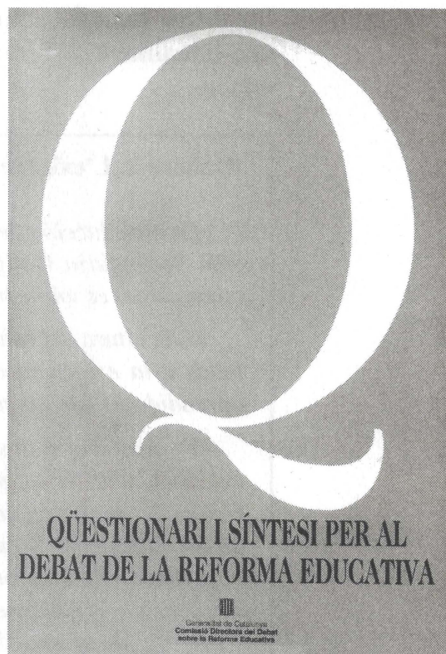
«En algunos países la repetición de curso se considera como un procedimiento pedagógico positivo con respecto a alumnos con dificultades. En otros países la promoción de curso es automática. Entre esos dos extremos se encuentran aquellos sistemas educativos que permiten repetir curso al final de cada ciclo, que es de dos o tres años. Hoy día las posibilidades de repetir curso son limitadas en todos los países. (...)

»La literatura de investigación científica facilita gran cantidad de material sobre el tema (...) Un cuidadoso examen de los trabajos publicados por la IEA indica que resulta imposible establecer una relación absoluta entre promoción automática y eficacia del sistema educativo. (...)

»Ineficaz, la repetición de curso a menudo es también el resultado



de una decisi3n subjetiva del docente, lo que convierte dicha pr3ctica en injusta (...). Y lo que a nuestro entender todav3a es m3s grave: hoy d3a est3 demostrado que la repetici3n afecta a la confianza que tiene el alumno en su capacidad de aprendizaje. Para denunciar ese proceso, C. Dweck ha propuesto el concepto de *learned helplessness* (que podr3amos traducir por sentimiento de incapacidad adquirida). Esta investigadora americana ha demostrado que la repetici3n es en s3 misma portadora de una evaluaci3n negativa que afecta a la persona. El prejuicio es m3s grave en la medida en que profesores, padres y condisc3pulos imputan los problemas escolares a la capacidad intelectual del alumno y conciben la inteligencia como algo innato. En resumen, el ni3o aprende a interpretar las dificultades no como obst3culos que superar, sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia est3n al final de este proceso.



»En definitiva, el mensaje de la investigaci3n es claro: la repetici3n de curso es perjudicial para el desarrollo del ni3o la mayor3a de las veces pero la promoci3n autom3tica tampoco resuelve todos los problemas.»<sup>1</sup>

### **Esforz, exigència i avaluaci3**

La importància atorgada a l'esforz personal de l'alumne com a «condici3 b3sica per a la millora de la qualitat de l'educaci3» no és, però, un element aïllat en el Projecte de Llei. Les implicacions m3s preocupants del plantejament que acabem de comentar es posen de manifest quan s'analitza la seva relaci3 amb el segon element que assenyalàvem al principi: l'avaluaci3 dels resultats de l'aprenentatge.

1. *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcci3n europea - Síntesis y perspectivas*. 1994. Descarregat el 15 de maig de: <http://www.eurydice.org/Documents/combates/sumeses.htm>, p. 2 i 3 de 7.



Igual que hem fet en el cas anterior, en el quadre 2 es reproduïen literalment alguns fragments especialment il·lustratius d'aquesta relació.

#### **Quadre 2. L'exigència i l'avaluació dels resultats**

*«La introducción de una auténtica cultura del esfuerzo en la Educación Secundaria Obligatoria, que elimine del sistema la promoción automática, es un instrumento importante de la reforma. (...)*

*»La cultura del esfuerzo y la calidad en el aprendizaje están vinculadas a la exigencia de procesos objetivos de evaluación: no se ha aprendido lo que no se sabe que se ha aprendido.*

*»Y para saber si se sabe lo que se ha aprendido, hacen falta pruebas, evaluación, criterios que distingan lo que se sabe de lo que no se sabe. Con la desaparición de la promoción automática, el Título de Graduado en Educación Secundaria debe recuperar el prestigio y el valor acreditativo de una formación de calidad. (...)*

*(Documento de Bases. Preámbulo. Los retos educativos de la sociedad del conocimiento. Titulaciones de prestigio: la cultura de la evaluación, p. 8)*

*«Con todo, la cultura del esfuerzo y la calidad en el aprendizaje están vinculadas a la cultura de la evaluación educativa, es decir a la exigencia de procesos objetivos de evaluación: con la desaparición de la promoción automática, el Título de Graduado en Educación Secundaria recupera, a través de la evaluación, el prestigio y el valor de una formación de calidad (...)*

*»La cultura de la evaluación consiste, también, en orientar el sistema educativo hacia los resultados. Como se ha dicho, el avance de los sistemas educativos se logra con una combinación ponderada de políticas basadas en los recursos, de políticas basadas en los procesos y de políticas basadas en los resultados.»*

*(Anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Proyecto de Ley de Calidad. Exposición de motivos.VIII, p. 9-10)*

*«El segundo eje de medidas de la Ley consiste en orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los pro-*

*cesos de mejora. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, en modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquéllos, ni de los recursos en los que unos y otros se apoyan. La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas a todos los niveles y para incrementar, progresivamente, su oportunidad y su adecuación a los cambios.»*

*(Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  
 Exposición de motivos, p. 5)*

Com es pot comprovar, la lògica és un altre cop simple i transparent: en un esquema argumental en què la qualitat de l'aprenentatge està directament relacionada amb l'esforç que fa l'alumne per aprendre i aquest esforç, al seu torn, depèn de l'exigència amb què se li presenten les tasques d'aprenentatge, l'avaluació fa un paper privilegiat en la mesura en què permet valorar la qualitat del que s'ha après i, a través d'ella, si l'alumne ha fet o no l'esforç que havia de fer. L'avaluació s'orienta així «obertament» als resultats i l'única funció que se li atribueix és la d'ajudar a prendre decisions relatives a l'acreditació. La insistència amb què, «amb la desaparició de la promoció automàtica», el títol de Graduat en Educació Secundària pugui recuperar a través de l'avaluació «el prestigi i el valor d'una formació de qualitat» és, en aquest sentit, prou significativa. Com significatiu és també que tota l'argumentació es refereixi a l'educació secundària obligatòria. Per descomptat, l'esquema argumental no pren en consideració la funció pedagògica de l'avaluació, és a dir, la utilització dels resultats de l'avaluació per regular el procés d'ensenyament i per ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el que ha après i el que no ha après i a regular el seu procés d'aprenentatge.

Curiosament, el Projecte de Llei no utilitza l'argument d'autoritat dels experts per justificar el plantejament i les propostes que fa respecte a l'avaluació; potser perquè en aquest cas és encara més clar, si és possible, que en el de l'alternativa entre repetició de curs i promoció automàtica que les opinions dels experts van justament, i ara sí que de manera unànime, en una direcció oposada. És realment difícil, per no dir gairebé impossible, trobar alguna experiència o proposta pedagògica relativa a l'educació bàsica que no concedeixi una prioritat

absoluta a la funció pedagògica de l'avaluació per sobre de la resta de funcions, i en especial per sobre de la funció acreditativa. És més, utilitzar els resultats de l'avaluació en el marc de l'educació bàsica per acreditar els alumnes i separar-los en vies formatives diferenciades segons el seu rendiment –com veurem en l'apartat següent que és, de fet, el que es proposa– comporta perills greus assenyalats molt sovint pels experts en educació. Així, i per citar només un exemple, en el mateix informe a què ja m'he referit abans, hi trobem les consideracions següents:

«Estas prácticas evaluativas pueden considerarse como una manifestación de la cultura de la excelencia que, de acuerdo con el sociólogo ginebrino P. Perrenoud, caracterizan el funcionamiento de las escuelas. Para este autor, la escuela fabrica jerarquías de excelencia. Ahora bien, en nuestra representación (o *habitus*) de la excelencia, “ésta sólo tiene valor social cuando no es accesible a todos” (Perrenoud, 1984, p. 70). Y además “en el interior de cada escuela se instala el modelo de la meritocracia... según el cual, habiéndose ofrecido a todos las mismas oportunidades de formación, se puede mantener a los que manifiestan el grado más alto de excelencia como los más meritorios. La jerarquía de excelencia se asegura desde este momento una legitimidad inatacable y puede incluso transformarse en una jerarquía moral, en particular... allí donde el éxito parece depender sobre todo del trabajo de los alumnos, de su voluntad de doblegarse a disciplinas formativas, de su perseverancia en el esfuerzo” (*ibidem*, p. 81)».<sup>2</sup>

Abans de passar a ocupar-nos del tercer element, el relatiu al desenvolupament d'itineraris educatius dintre de l'educació secundària obligatòria, cal encara que fem una darrera consideració a propòsit dels fragments recollits en el quadre 2. Tot i que la suavització progressiva en el llenguatge emprat i en els arguments esgrimits que s'observa entre el *Documento de Bases* i el *Proyecto de Ley* és en aquest cas espectacular, no s'han produït tampoc canvis significatius entre les tres versions pel que fa a les propostes normatives concretes

2. *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea - Síntesis y perspectivas*. 1994. Descarregat el 15 de maig de: <http://www.eurydice.org/Documents/combate/es/sumeses.htm>, p. 4 de 7.

sobre l'avaluació. La raó de fons d'aquesta perseverança no és altra que el fet que aquestes propostes fan un paper d'enllaç fonamental entre l'esforç personal de l'alumnat i els itineraris en l'esquema lògic i argumental que fonamenta el Projecte de Llei. Modificar aquestes propostes i revisar-les donant prioritat a la funció pedagògica de l'avaluació faria trontollar tot l'esquema i posaria en relleu la seva feblesa, cosa que els seus inspiradors i autors no estan disposats a reconèixer.

### Els itineraris educatius

També aquí els fragments dels tres documents de referència que hem seleccionat mostren una evolució important en el llenguatge i en la formulació dels arguments. El fil conductor és la voluntat d'«acon-

#### Quadre 3. Els itineraris educatius

*«(...) otro instrumento importante de la reforma es el desarrollo de itinerarios educativos. Después de haber analizado las mejores experiencias en los países europeos de nuestro entorno, así como la opinión de la gran mayoría de los profesores, se ve la necesidad de introducir itinerarios educativos a partir del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Los itinerarios son un modo de conseguir un sistema educativo más inclusivo, al ofrecer oportunidades reales a los alumnos, para que obtengan el máximo provecho de su educación.*

*»El objetivo es dar solución a un problema que ha venido manifestándose con intensidad creciente desde la implantación en España del modelo de la escuela comprensiva en la anterior reforma (...)*

*(Documento de Bases. Preámbulo. Los retos educativos de la sociedad del conocimiento. Un sistema educativo de integración y oportunidades, p. 9)*

*«La cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje porque sin esfuerzo no hay aprendizaje real. Pero igualmente cierto es que no hay esfuerzo sin motivación. Por eso, el esfuerzo se hará "cultura" en nuestro sistema educativo sólo si en éste se equilibran los aprendizajes con las motivaciones. Éstas son muy diversas, porque dependen de aptitudes, capacidades e intereses que no pueden ser las mismas en todos los alumnos. (...)*

«Al adoptar diferentes opciones formativas, la Ley viene a constatar la misma deficiencia de la comprensividad que la experimentada por aquellos otros países que adoptaron ese mismo principio educativo, que nuestro sistema ha plasmado en forma de comprensividad en el aula. Esta forma de comprensividad ha ido de la mano con el importante debilitamiento de los procedimientos de evaluación y de la cultura del esfuerzo, factores todos determinantes de los problemas de calidad con los que se enfrenta nuestro sistema educativo.»

(Anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  
Proyecto de Ley de Calidad. Exposición de motivos.VIII, p. 9-10)

«El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios. (...) nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

«La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la Ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos.»

(Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación.  
Exposición de motivos, p. 5)

seguir un sistema educatiu més inclusiu, que ofereixi oportunitats reals a tots els alumnes, perquè obtinguin el màxim profit de la seva educació», com s'afirma en el *Documento de Bases*; o encara, de construir una «xarxa d'oportunitats que permeti a cada individu transitar-hi i assolir els seus propis objectius de formació (...), que s'adapti a les diferències individuals d'aptituds, necessitats, interessos i ritmes de maduració de les persones, justament per no haver de renunciar a l'assoliment de resultats de qualitat per a tots», com es diu al *Proyecto de Ley*. El propòsit que anuncia aquest fil conductor, i fins i tot



la seva presentació en termes d'un «sistema més inclusiu», de «xarxa d'oportunitats» per on els alumnes puguin transitar –voluntàriament?–, de «configuració flexible que s'adapti a les diferències individuals», etc., em sembla, en principi, totalment assenyat i perfectament assumible. El problema, com en el cas de l'esforç personal de l'alumne, no és el propòsit, sinó més aviat què s'entén en realitat per «sistema inclusiu», «xarxa d'oportunitats» o «configuració flexible que s'adapti a les diferències individuals»; per què és pensa que el sistema educatiu actual no presenta aquestes característiques; i sobretot què es proposa concretament per avançar en aquesta direcció. I per aclarir aquests punts és necessari analitzar amb una mica més d'atenció el que es diu en els dos primers fragments i les propostes normatives concretes que es formulen.

Sobre aquest punt, em sembla particularment important l'argument en què es relacionen l'esforç, la motivació, l'equilibri entre aprenentatges i motivacions, i les diferents aptituds, capacitats i interessos dels alumnes. Tot i que la formulació és més aviat enrevessada, l'argument és relativament fàcil d'entendre si el reconstruïm incloent-hi també l'avaluació, que s'hi fa jugar de manera implícita. Molt resumit, el resultat d'aquesta reconstrucció podria ser el següent: per esforçar-se, els alumnes han d'estar motivats, però només poden motivar-se quan hi ha una adequació entre el que han d'aprendre i les seves aptituds, capacitats i interessos personals; atès que les motivacions són molt diverses perquè depenen d'aptituds, capacitats i interessos «que no poden ser els mateixos en tots els alumnes», llavors han d'aprendre coses diferents –els itineraris–, i l'avaluació és l'instrument que permet decidir qui aprèn què, és a dir, que assegura que es puguin «equilibrar els aprenentatges amb les motivacions». Només cal revisar la vinculació que s'estableix en les propostes normatives entre els resultats de l'avaluació i el procés d'incorporació dels alumnes a un itinerari o altre per comprovar que aquesta reformulació de l'argument no sols és correcta en essència, sinó que continua sent present en el *Proyecto de Ley*, encara que hagi desaparegut formalment de l'exposició de motius.

Un altre aspecte que crida l'atenció en els dos primers fragments és l'atribució de la suposada falta de flexibilitat de l'actual sistema educatiu a la «implantació a Espanya del model de l'escola comprensiva en l'anterior reforma», que «ha anat de la mà amb l'important

debilitament dels procediments d'avaluació i de la cultura de l'esforç, factors tots ells determinants dels problemes de qualitat amb què s'enfronta el nostre sistema educatiu». Més que l'exageració simplista i totalment injustificada que implica l'atribució dels «problemes de qualitat amb els quals s'enfronta el nostre sistema educatiu» al model d'escola comprensiva –un cop més la realitat és molt més complexa del que pensen o ens volen fer creure els inspiradors i autors de l'iniciativa legal–, el que sorprèn, sobretot, són les afirmacions que aquest model s'ha implantat a Espanya en la reforma educativa anterior, és a dir, amb la LOGSE, que «s'ha plasmat en forma de comprensivitat a l'aula», i que això limita la flexibilitat del nostre sistema educatiu. Cap d'aquestes afirmacions no és correcta. El model d'educació comprensiva va ser implantat a Espanya per la Llei General d'Educació de 1970. El sistema educatiu actual, el que sorgeix de la LOGSE, no és, de fet, un model comprensiu pur, ja que intenta fer compatible l'existència d'un nucli de formació comuna per a tot l'alumnat amb mesures d'atenció a la diversitat que poden arribar, en determinades circumstàncies, a trencar el currículum establert amb caràcter general, com en el cas dels Programes de Diversificació Curricular. Pel que fa a l'afirmació que el model comprensiu s'ha plasmat en forma de comprensivitat a l'aula, s'ha de dir que, si efectivament és això en bona mesura el que ha passat, ha estat més com a resultat d'unes polítiques concretes que no han garantit els recursos ni les condicions per posar en marxa les mesures d'atenció a la diversitat de caire organitzatiu, curricular i institucional, que com a conseqüència del que estableix i preveu la Llei.

En realitat, una lectura mínimament atenta de la LOGSE mostra amb claredat que els itineraris educatius, entesos com una mesura més d'atenció a la diversitat en el marc d'una estratègia global dels centres –és a dir, com un instrument més, al costat d'altres i juntament amb d'altres, per ajudar determinats alumnes a assolir els objectius de l'educació bàsica–, són totalment compatibles amb els seus principis i plantejaments. Amb el que no és compatible la LOGSE és amb uns itineraris educatius pensats per distribuir l'alumnat en vies formatives diferents d'acord amb unes «aptituds, capacitats i interessos que no poden ser els mateixos per a tots els alumnes». Entre altres raons perquè en aquest cas els itineraris deixen de ser instruments per atendre la diversitat i esdevenen amb extraordinària facilitat instruments que amplifiquen i legitimen, en l'aspecte educatiu, unes

diferències que, com està ampliament demostrat, tenen gairebé sempre un origen social, econòmic i cultural.

Perquè això és justament el que indiquen –contràriament al que s'assenyala en els dos primers fragments del quadre 3, en els quals es recorre un cop més de manera equivocada o esbiaixada a l'argument d'autoritat– la majoria de les experiències en altres països, la majoria dels estudis internacionals duts a terme fins ara i la majoria dels experts. Un bon exemple del que dic són els primers resultats de l'estudi PISA, fet també sota els auspicis de l'OCDE, als quals de manera sorprenent han apel·lat en diverses ocasions els responsables del Ministeri d'Educació en un intent de justificar el tipus d'itineraris educatius que es proposen en el Projecte de Llei. El fet és que els primers resultats de l'estudi, que compara les capacitats de lectura, matemàtiques i ciències de 265.000 alumnes de quinze anys en 32 països, no solament no justifiquen aquestes propostes, sinó que posen en relleu les conseqüències negatives que se'n poden derivar.<sup>3</sup> Així, per exemple, aquests resultats indiquen que els països on hi ha una diferència comparativament més petita entre els alumnes que obtenen millors i pitjors resultats –cas de Finlàndia, Japó i Corea– són també els que tenen millors resultats en mitjana. En canvi, Alemanya, un dels països en els quals la diferència entre els alumnes que obtenen els millors i els pitjors resultats és més gran, obté uns resultats globals que estan per sota de la mitjana del països de l'OCDE. L'informe comenta a propòsit d'aquestes dades relatives a Alemanya:

«Bona part d'aquesta variació [entre els alumnes que obtenen els millors i els pitjors resultats] s'explica per les diferències entre les escoles. Les variacions en el rendiment dels estudiants i la magnitud d'aquestes variacions entre les escoles tendeixen a ser més grans en els països que introdueixen una diferència entre tipus d'escoles i programes a una edat primerenca.»

I més endavant hi afegeix, referint-se al conjunt de països que han participat en l'estudi:

«Els resultats varien significativament segons les escoles, però hi ha països en els quals la majoria de les escoles assoleixen uns nivells

3. L'informe on es presenten aquests resultats pot consultar-se a: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

elevats. En els països en què les diferències entre escoles són més grans, una part significativa d'aquestes diferències tendeix a estar associada a la seva composició socioeconòmica.»

En el mateix sentit, per acabar amb un exemple més, apunta l'Informe Mundial d'Educació de l'UNESCO de l'any 2000,<sup>4</sup> que no deixa cap dubte sobre dos fets que qüestionen igualment la proposta d'itineraris tal com es plantegen al Projecte de Llei de Qualitat de l'Educació: la tendència general a organitzar el primer tram de l'educació secundària –en el nostre cas l'Educació Secundària Obligatòria– al voltant d'un tronc comú; i la constatació que la separació de l'alumnat en vies formatives diferenciades acaba produint-se fonamentalment sobre la base de diferències de tipus social i econòmic.

4. *World Education Report 2000. The right to education. Towards education for all throughout life*. Paris: UNESCO Publishing. (Vegeu especialment el capítol 3: «An expanding vision of educational opportunity», p. 53-72)

*Aquest article comenta el despropòsit amb el qual s'ha plantejat el debat sobre els canvis que es volen introduir en el sistema educatiu, molt centrat en la problemàtica de l'alumnat com a font de problemes.*

## **La cultura de l'esforç i els polítics**

El debat sobre la qualitat segueix obert i sota el seu paraigua trobem referències tan diverses com l'adequació a un model preestablert de referència, la satisfacció d'expectatives dels usuaris o de l'entorn o el grau de compliment respecte a les funcions transformadores que la societat espera de l'escola. De fet, hi ha tantes interpretacions i orientacions com les que poden derivar-se de l'espectre ideològic sota el qual pot entendre's l'educació i la seva realització.

**Joaquín Gairín  
Sallán**

El panorama es complica si considerem la diferència moltes vegades existent entre el pensament i l'acció, entre la teoria i la pràctica, o entre les declaracions i les realitzacions. Si no aconseguim un mínim acord sobre què entenem per qualitat, qui implica, sota quines condicions és exigible, què implica, etc., serà difícil satisfer l'implícit de millora que comporta.

La pràctica diària dels centres educatius denota la dificultat real de coordinar actuacions, compatible amb el respecte a les diferències ideològiques i de plantejaments educatius, augmentades per la pluja d'opinions externes al món educatiu que arriben als centres, la manca de claredat de les opinions expressades pels responsables polítics i les contradiccions existents en els processos operatius que tracten d'orientar-ne l'execució.



Referir-nos actualment a la responsabilitat política de vetllar per un clima adequat de treball en els centres educatius sembla pertinent en un moment en què, de manera lleugera, s'emeten opinions i reflexionen estereotips, sens dubte animats per la Llei de Qualitat, que no ajuden gens a aprofundir en els problemes de fons que té l'educació espanyola.

### **La cultura de l'esforç com a referent**

La nova Llei de Qualitat posa en relleu, en diferents moments, la importància de l'esforç alhora que el relaciona amb la qualitat. Lluny de l'error que pressuposa la relació lineal que s'estableix entre esforç i qualitat, no sembla que la proposta hagi estat el resultat d'anàlisis rigoroses i exigents, ni des del punt de vista formal ni des del punt de vista del contingut.

La manca de «cultura d'esforç», definida com a «pèrdua de l'equilibri entre aptituds, esforç i motivació en el nostre sistema d'aprenentatge actual», és la base, juntament amb el baix nivell d'exigència, dels problemes del sistema educatiu. S'insisteix així en anàlisis de tall individualista i psicològic, centrats en l'alumnat com a font de problemes.

Simplificar l'anàlisi del sistema educatiu d'acord amb els resultats dels estudiants és, com a mínim, una restricció, si considerem que també queden afectats pels recursos invertits, les condicions organitzatives dels centres educatius, la formació del professorat o altres de tipus escolar o social.

Aquesta restricció afecta també els errors que anuncien alguns polítics convertits en analistes i la seva incapacitat per fer autocrítica i aprendre dels errors. Així, i a tall d'exemple, es parla dels errors que cometen alguns alumnes i ens oblidem dels que cometem tots. Com s'hauria d'analitzar des d'una perspectiva interessada el fet que Aznar situés Ferran VII en el segle XVIII, Esperanza Aguirre demostrés no saber qui era Saramago o Celia Villalobos quan va escriure «ortopèdia» amb «h» («*La Crónica*» – *El Mundo*, 10-2-02, 44), o els tretze errors ortogràfics de la versió catalana i errors geogràfics de la carta oficial del Ministre Jaume Matas dirigida a totes les llars de les comarques de l'Ebre (*El País*, 12-2-02, 29), per no citar els errors

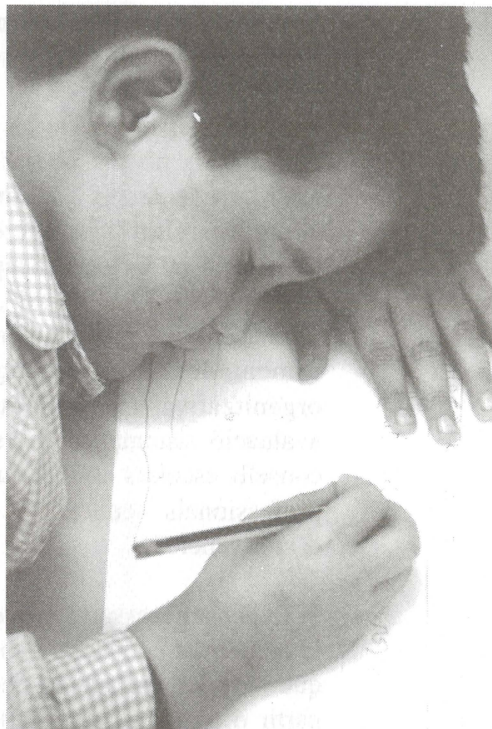
ortogràfics, frases sense sentit i puntuació incorrecta que segons Carmen Chacón té la redacció mateixa de la Llei (ABC, 13-3-02, 34)?<sup>1</sup>

L'error no és negatiu en ell mateix; el que és negatiu és no reconèixer-lo, animar-lo i ocultar-lo. Descubrim els problemes, debatem-los i tractem entre tots de trobar nous camins i no els utilitzem com a arma llancívola que ens enfronta i limita la capacitat de construir una societat més integrada i democràtica.

### **La cultura d'esforç com a compromís**

Darrera el debat de la Llei s'està produint una alta crispació de la comunitat educativa, que sembla no convenir a ningú preocupat a millorar l'educació. No obstant això, les contínues referències interessades a «la caiguda de nivells», «els objectors escolars», «la crisi de disciplina» o altres arguments per justificar que el problema és el fracàs de la LOGSE, amplifiquen els problemes de l'escola i no creiem que contribueixin a la seva solució.

Però, el problema no radica tan sols en l'estratègia orquestrada per promoure el canvi educatiu, sinó que afecta també i de manera directa el sentit i el valor que l'educació ha de tenir en la societat actual. Si volem educar per a la democràcia, cal educar en democràcia, en les exigències que comporta de participació i compromís solidari. Aconseguir canvis en la cultura i pràctiques educatives exigeix compromisos col·lectius com a resultat d'un contrast de



1. Del *Análisis Crítico del Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación*, redactat per Enrique Javier Diez Gutiérrez, Universidad de León, abril 2002 (document intern).

posicions i alternatives, lluny de plantejaments que defensen reformes imposades o canvis des de dalt.

El reconeixement de les consecucions del sistema educatiu en els últims anys no pot obviar un debat sobre les seves insuficiències, abordant aspectes ja apuntats en la Llei com: segregació vs comprensivitat?, selecció vs compensació?, subsidiarietat de l'educació pública?, concepcions organitzatives jeràrquiques basades en la pressió i el control?, caràcter assistencial del primer cicle de l'educació infantil?, assimilació vs culturalitat?, etc., o altres no esmentades com: finançament necessari?, grau d'autonomia organitzativa en els centres?, mesures per fomentar l'equitat?, avaluació sistemàtica del sistema educatiu?, desenvolupament dels consells escolars estatal, autonòmics i territorials?, i inclusió d'altres professionals –educadors socials, mediadors...– en els processos d'intervenció?

El debat necessari i convenient ha de ser educatiu, que impliqui tota la comunitat educativa i social i doni entrada a les opinions sobre el que volen els ciutadans i desitja la societat que sigui l'educació. Ha de partir d'un diagnòstic ampli i real de les problemàtiques, anteposar l'equitat a la mera igualtat d'oportunitats i regir-se per principis ètics abans que els merament econòmics.

Si es pretén una contrareforma educativa, que es digui i es digui obertament. Està fora de lloc centrar interessadament l'anàlisi en determinats aspectes, la manipulació de sensibilitats en determinada direcció o prodigar interessats processos de propaganda. Resulta legítim en una societat democràtica defensar una determinada línia de pensament i d'acció i promoure una visió de l'educació, del món i de la societat, però potser no ho sigui tant el fet d'increpar els altres per ocultar les pròpies intencions.

Si volem avançar en el camp educatiu, tots ens hauríem d'esforçar en la recerca i consens d'alternatives a la situació actual. Millorar l'educació és responsabilitat de tots els implicats (famílies, professors, administradors, associacions, etc.) amb l'aportació dels punts de vista de cadascú, però també la flexibilitat necessària que permeti arribar a acords estables. En cas contrari, ens podem situar en un escenari on els canvis de rumb siguin tants com les orientacions polítiques dominants

i ens allunyin del desitjable i desitjat consens educatiu que la nostra democràcia encara no ha aconseguit.

Els polítics, i les autoritats educatives com a actuants, haurien de prendre bona nota de la responsabilitat que els correspon en el procés d'aconseguir el màxim consens, i promoure paral·lelament declaracions i actuacions dirigides a motivar, donar suport i animar els educadors, i evitar les referències que puguin desacreditar i vituperar el sector social de l'educació tan desmotivats com està actualment. La societat ho agrairà i és possible que les noves generacions també.

*Peter Moss, investigador de l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres, director de la revista Infància a Europa, i autor del llibre Més enllà de la qualitat<sup>1</sup> reflexiona sobre el concepte de qualitat i les desvirtuacions a què s'ha vist sotmès.*

## Anar més enllà de la qualitat

*Peter Moss*

«En realitat, hi ha poques coses que siguin merament mesurables... Fent una analogia amb la “new science”, Margaret Wheatley afirma que hem estat profundament seduïts per la creença en l'objectivitat científica i una reducció a les parts que ofusca la nostra visió. La qüestió, diu, és mirar el tot més enllà dels fragments separats, distanciant-se suficientment per apreciar com les coses es mouen i canvien com una entitat coherent. És difícil, especialment en un clima obsessionat pel mesurament, resistir al nostre desig ben ensinistrat a analitzar les parts fins al final. Possiblement hi ha una relació inversa entre importància i el que es pot mesurar fàcilment. Com més ens aventurem sota de la superfície, més profund esdevé el caràcter moral i espiritual de l'educació i més s'escapa del mesurament.»

(Scottish Council Foundation 1999, p. 12)

Actualment, la qualitat es troba per tot arreu. O, si més no, tothom la vol reivindicar: empreses, tendes, serveis, universitats, fins i tot els governs. Tanmateix, quan veig el món, m'entra sempre la sospita.

1. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Col·lecció Temes d'Infància).



Sovint aquesta paraula, simplement, no té sentit, és una reivindicació buida, un clixé vacu. Però quan té significació, llavors necessitem, almenys, qüestionar aquest significat. Què significa el concepte? Per què s'ha escollit? Quines són les conseqüències d'escollir-lo? Per què avui en parlem tant?

Em sembla que el concepte de qualitat no és ni neutral ni evident en ell mateix. Està impregnat de valors i pressupòsits. Sorgeix a partir d'un discurs tècnic i empresarial. Com a tal, és part d'una solució a les complexitats i incerteses de la vida que el món empresarial pretén oferir. Esdevé part del pensament de l'Estat nació que, com més va més, debilitat per la globalització econòmica, «es redueix a esdevenir un aparell burocràtic de l'empresariat» (Readings, 1996), que intenta proporcionar els al·licients per a un negoci desarrelat que busca el millor benefici del capital.

«Els problemes que l'Estat gestor intenta resoldre provenen de les contradiccions i conflictes en els camps polític, econòmic i social. Però el que hem vist és el tractament gerencial d'aquestes contradiccions: són redefinides com a “problemes que s'han de gestionar”. *Termes com “eficiència” i “eficàcia”, “bons resultats” i “qualitat” despolititzen una sèrie d'aspectes socials* (eficiència de qui?, eficiència per a qui?) i això desplaça les opcions polítiques reals i la pràctica política cap a una sèrie d'imperatius empresarials.»

(Clarke 1998, cursives afegides).

La difusió de la qualitat rau en la difusió del pensament empresarial, i va acompanyada per processos de despolitització. La qualitat comporta uns valors econòmica forts, i ha viatjat amb les empreses per colonitzar àrees i més àrees —encloent-hi llars d'infants i altres prestacions per a infants. La qualitat reflecteix la idea que tot es pot mesurar, que a tot s'hi pot posar preu, que tot es pot comparar immediatament; que els serveis als infants són productes de mercat (com els cotxes, les assegurances o el peix) consumits exclusivament per individus privats; que els consumidors han de ser informats de manera que puguin participar millor en aquests mercats de productes. La qualitat no requereix el pensament, sinó simplement la confiança en els nombres. La qualitat es refereix a la comptabilitat (no a la responsabilitat), i és una necessitat de l'administració per controlar

millor el contingut i els resultats: la qualitat permet una voluntat gerencial per controlar i decidir. La qualitat s'inscriu en una racionalitat instrumental i en un concepte d'avaluació com a exercici tècnic, en relació amb una certa classe de coneixement expert, però sense cap relació amb un punt de referència ètic, polític o cultural.

Però la qualitat no és simplement una expressió del món vist a través d'uns ulls de gestió i de negoci. Encarna també els valors i els pressupòsits d'una perspectiva més àmplia i més duradora: el projecte de la modernitat. Aquesta perspectiva filosòfica ha tingut una forta influència a Europa i Nord-amèrica durant més de 300 anys. Valora la certesa, el progrés lineal, l'ordre, l'objectivitat i la universalitat. Pressuposa que hi ha només una resposta a cada pregunta. Creu en un món cognoscible «aquí fora», esperant ser revelat i capaç d'una representació acurada, un món que pot ser dominat i dirigit.

La qualitat té sentit com un concepte inscrit en els valors i pressupòsits de la modernitat. Representa una cerca de les lleis i dels models universals, que els experts poden definir, mesurar i garantir sobre una base de coneixement indiscutible. La qualitat encarna una creença en la possibilitat de l'objectivitat, la importància de l'ordre i la necessitat de la predicibilitat. Pressuposa la possibilitat d'una norma, fora d'un context espacial o històric, que es pot inspirar en el coneixement científic i la racionalitat instrumental. La qualitat considera l'avaluació com una conformitat amb aquesta norma, determinada per mitjà de l'aplicació d'instruments fidedignes i objectius. La qualitat és un exemple d'allò que podríem anomenar una tecnologia de la distància. Pretén ser aplicable arreu, sense tenir en compte el context, i ser capaç d'excloure interpretacions subjectives; es podria dir, sens dubte, que la qualitat ofereix un monopoli d'interpretació. La mesura ideal de la qualitat permet fer una comparació entre les escoles bressol de Boston, Berlín i Barcelona, dient quines són les millors escoles bressol i fins a quin punt són millors.

Durant els anys noranta, en el món de parla anglesa i a l'Europa Occidental, cada vegada s'ha parlat més de la qualitat en el camp de l'escola infantil. Dins d'aquest cor de veus, tanmateix, alguns van començar a insinuar que potser hi havia un problema amb això de la qualitat –no precisament un problema tècnic de mesurament i fiabilitat, sinó un problema conceptual de significat. Alguns començaven a



rumiar si i com la qualitat podia abordar la diversitat, la contingència i les perspectives múltiples. Es podia sentir algú que insinuava que la qualitat era subjectiva, basada en valors, relativa i dinàmica, que la qualitat era el producte d'un procés que implicava interessos i perspectives i que aquest procés estava sempre situat en un context espacial i temporal particular (com a exemples d'aquest debat, vegeu EC Childcare Network, 1996 i Moss and Pence, 1994).

Però, un cop admesa la possibilitat que la qualitat no era un model universal, que hi havia un problema d'arrels profundes, després què? Començaríem a parlar de la «qualitat sueca» o de la «qualitat canadenca» o de la «qualitat espanyola» (o, és clar, de la «qualitat quebequesa» o la «qualitat catalana») o de la «qualitat psicològica» o de la «qualitat dels pares»? O podia haver-hi, potser, dues idees sobre la qualitat: una tècnica, objectiva i universal; l'altra ètica, subjectiva i específica en el seu context; una que ofereix una qualitat essencial, l'altra, moltes qualitats relatives?

En un llibre recent (Dahlberg, Moss, Pence, 1999), nosaltres oferíem una resposta a la pregunta «després què?» El problema de

la qualitat no es pot tractar maldant per reconstruir el concepte per incloure-hi, per exemple, la subjectivitat, els valors o el context. Perquè la qualitat es basa en unes altres creences i uns altres pressupòsits: l'existència d'uns criteris objectius, lliures de valors, i universals. Sens dubte, el problema de la qualitat no és realment un problema un cop hem reconegut que no és un concepte neutral sinó que és un concepte situat en una tradició filosòfica determinada i el producte d'unes forces històriques i econòmiques particulars. Més que reconstruir el concepte de qualitat, tenim unes opcions a fer: podem triar treballar amb el concepte de qualitat com un mitjà per pensar en la feina ben feta i avaluar-la, o podem escollir trobar altres conceptes.

*Si* tries treballar amb la complexitat, els valors, la diversitat, la subjectivitat i múltiples perspectives, *si* reconeixes el context temporal i espacial de les institucions, *si* consideres que el treball pedagògic és polític i ètic, llavors donar sentit als serveis de la primera infància, avaluar-los, requereix escollir discursos diferents i conceptes diferents. Si vols fer-ho així, aleshores has de treballar dintre d'un marc diferent, un paradigma diferent, una manera de pensar diferent.

En el llibre nosaltres presentàvem *un* enfocament alternatiu per avaluar el treball pedagògic: el que nosaltres anomenem el concepte de la «construcció de significat». Aquest concepte està situat, conscientment, dintre d'una manera diferent d'entendre el món, que podríem anomenar una «sensibilitat postmoderna». Des d'aquesta perspectiva no hi ha coneixement absolut. No hi ha cap realitat absoluta esperant «aquí fora» a ser descoberta, i els experts no poden trobar cap Sant Graal de la «qualitat». No hi ha cap ubicació exterior de la certesa, i no hi ha cap coneixement que existeixi fora de la història i la societat que pugui proporcionar uns fonaments per a la veritat, el coneixement i l'ètica.

Des d'una perspectiva postmoderna, el món i el nostre coneixement d'aquest món es consideren construïts socialment, i tots nosaltres, infants i adults, som participants actius en el procés, menat en relació amb els altres, de construir significat més que de trobar la veritat. La construcció social, doncs, és un procés social, i de cap manera no existeix separat de la nostra implicació en el món: el món és sempre *el nostre* món, comprès o construït per nosaltres mateixos, no aïlladament sinó com a part d'una comunitat d'agents humans. Per



aquestes raons, el coneixement i la seva construcció és sempre específic d'un context i carregat de valors, plantejament que qüestiona la creença moderna en unes veritats universals i en una neutralitat científica.

El concepte de qualitat –des de la perspectiva postmoderna, que també és una construcció social– busca jutjar la conformitat de la pràctica amb unes normes predeterminades: jutja el treball pedagògic comparant-lo amb uns models universals. El concepte de la construcció de significat, en canvi, assumeix que el significat del treball pedagògic, i el seu valor, està sempre obert a interpretacions diferents. En resum, hi ha sempre un judici de valor i aquest judici sempre és discutible.

Construir significat, doncs, és en primer lloc i abans de tot construir i aprofundir la comprensió del treball pedagògic en una institució de la primera infància, construir el significat d'allò que succeeix. És important, per tant, trobar maneres en les quals el treball pedagògic *real* de la institució de la primera infància pugui esdevenir visible i un objecte de diàleg, confrontació i reflexió. Comprendre pot dur, aleshores, a formar judicis de valor, els quals al seu torn porten a una cerca d'acord, però si no s'hi arriba, el procés d'aprofundiment de la comprensió és important en ell mateix. En paraules de Sousa Santos (1995), podem considerar la construcció de significat com un «coneixement emancipador», el qual «és un coneixement local creat i propagat a través d'un discurs argumentatiu»: les seves dues característiques (caràcter local i caràcter argumentatiu) van juntes, ja que el discurs argumentatiu només pot tenir lloc dintre de comunitats que interpreten» (pàg. 37).

Aquest debat sobre la construcció de significat pot semblar molt abstracte. Però, en el llibre, el basem en exemples del treball de Suècia i Itàlia. En particular, ens inspirem en els serveis de la primera infància de Reggio Emilia, els quals, com indiquem, treballen en una perspectiva filosòfica que es pot considerar postmoderna: adoptant un enfocament construccionista social; qüestionant i desconstruint els discursos dominants; refusant la prescripció de regles, objectius, mètodes i models; acceptant el risc de la incertesa i la complexitat; travessant les fronteres de les disciplines i les perspectives; entenent la naturalesa contextualitzada i dinàmica de la pràctica pedagògica; i



edificant una nova pràctica pedagògica, posant en primer terme les relacions i les trobades, el diàleg i la negociació. Reggio ha desenvolupat també un instrument i un procés important per a l'avaluació en el discurs de la construcció de significat: la documentació pedagògica, per mitjà de la qual la pràctica del treball pedagògic esdevé visible i, d'aquesta manera, subjecta a la interpretació, la reflexió i la discussió.

Però no parlem només de l'escola infantil, sinó de totes les formes d'educació. Sens dubte, una de les crítiques més convincentes del «pensament de la qualitat» el proporciona Readings (1995) en el seu llibre sobre les universitats, tot i que la seva atenció se centra en «l'excel·lència», la germana de la «qualitat» que domina l'educació superior tant com la qualitat està arribant a dominar l'escola. Afirmar que desestimar l'excel·lència –amb la seva aplicació de criteris estandarditzats i quantificats– no vol dir ignorar l'avaluació. Ni es tracta de proposar nous criteris sinó d'adoptar una comprensió de l'avaluació diferent.

«Argüir contra l'ús de formes estandarditzades no vol dir oposar-se a l'avaluació; és simplement el refús a creure que la qüestió de la qualitat en educació és susceptible d'un càlcul estadístic. El punt important aquí és refusar d'equiparar responsabilitat i comptabilitat... El que es demana és un *acte* de judici, per tant un acte inserit dintre un context discursiu o pragmàtic, un context que es pot reconèixer quan el judici emès és, al seu torn, jutjat... Cap judici no és final: sempre hi ha una altra baula de la cadena. Els temes referents al valor, per sistema, no es poden tancar... El jutge de cada estadi del procés ha de ser requerit a assumir la responsabilitat del judici emès, més que amagar-se darrere una pretensió d'objectivitat estadística... El que es requereix és el reconeixement simultani que la qüestió de l'avaluació no té resposta *i*, *ahora*, és essencial.»

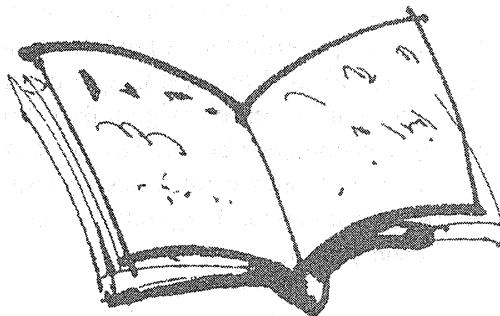
La visió de Readings sobre l'avaluació i el discurs de la construcció de significat parlen d'un procés d'avaluació que és confús, argumentatiu, contextualitzat i provisional. Més que una confiança en els nombres requereix una responsabilitat per al judici. Més que una tecnologia gerencial, és un acte polític i ètic.

Aquesta visió sobre l'avaluació pressuposa, també, que els serveis

educatius no són productes per al consum individual, que són més que productors de resultats garantits, quantificables i predeterminats que es puguin reduir a taules de classificació amb rètols que indiquen el preu. Pressuposa, en canvi, que aquests serveis (siguin llars d'infants, escoles o bé universitats) són institucions complexes de la societat civil, espais públics que ofereixen moltes connexions i possibilitats, llocs per a la pràctica política, ètica i cultural, «[punts] de dissensió... on es planteja la qüestió d'estar junts».

No estic en contra de la utilització dels nombres, però s'han d'emprar en el seu lloc just i com un instrument que necessita una interpretació tant com una tècnica. No estic en contra de la qualitat; sobretot allí on els serveis no són en general bons (sigui com sigui que s'ha determinat) pot ser que la qualitat hi tingui una part. Però és només una part i hi ha altres parts. S'ha de veure la qualitat només com una possibilitat, que comporta uns valors i uns pressupòsits particulars. La qualitat és una opció per a l'avaluació, una opció que exigeix assumir una responsabilitat, un judici que ha de ser jutjat.

La bellesa de la qualitat, per a aquells a qui agrada aquesta mena de bellesa, és que es pot aplicar universalment per edicte. És una tecnologia que només necessita tècnics ben formats que puguin treballar d'una manera fiable. Construir significat, o altres enfocaments de l'avaluació, són processos molt més complexos, molt més exigents. Són pràctiques democràtiques i ètiques que no es poden prescriure i requereixen ciutadans crítics amb el temps i el compromís suficients per treballar col·lectivament.



## Bibliografia complementària\*

### **Biblioteca Rosa Sensat**

### **Llibres i articles**

- BOTA, Eulàlia; ROGERO, Julio; BARQUÍN, Javier. «Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad». En: *In-fan-cia educar de 0 a 6 años revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*, núm. 73 (mayo/junio 2002), p. 35-37
- COLL, César. «La atención a la diversidad en el proyecto de Ley de Calidad o la consagración del orden natural de las cosas». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 115 (octubre 2002), p. 73-79
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Més enllà de la qualitat: perspectives postmodernes*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Temes d'Infància; 34)
- DELVAL, Juan. «Cómo hay que hacer una reforma educativa». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 313 (mayo 2002), p. 86-90
- «El factor humà, determinant de la qualitat de l'educació» [diversos articles]. En: *Fòrum europeu d'administradors de l'educació a Catalunya*, núm. 26 (maig 2002), p. 3-29
- La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Manuel Álvarez Fernández, Isabel Cantón Mayo (coords.). Madrid: CCS, 2001 (Campus [CCS]; 20)
- Informe educativo 2002: calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana, 2002 (Documentos Santillana)
- «La Ley de Calidad» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 111 (mayo 2002), p. 65-68

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

- «Ley de Calidad» [Diversos artículos]. En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 314 (junio 2002), p. 45-85
- «Llei de qualitat de l'ensenyament (esborrany)». En: *Guix dos*, núm. 85 (maig 2002), p. 3-19
- Llei de qualitat: reforma o contrareforma en el sistema educatiu: fòrum educatiu*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 2002
- MAJÓ, Francisca. «La Ley de Calidad afecta a la educación infantil: algunas reflexiones». En: *Infancia: educar de 0-6 años revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat*, núm. 75 (septiembre-octubre 2002), p. 4-8
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. «Ley de Calidad: culpar sólo al alumnado del fracaso y a sus familias». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 313 (mayo 2002), p. 79-85
- «Mejora de la eficacia escolar». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm.300 (marzo 2001), p.47-76
- PINA LEDESMA, Maite; MUÑOZ, Emili; MARCHESI, Álvaro. «Diversificación de itinerarios en la ESO». En: *Aula de innovación educativa instrumento para la innovación educativa*, núm. 108 (enero 2002), p. 52-54
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. «¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?: Las trampas de calidad». En: *Aula de innovación educativa*, núm. 68 (enero 1998), p. 81-83
- YUS RAMOS, Rafael. «Los itinerarios en la ESO son una inmoralidad». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 311 (marzo 2002), p. 90-94

## **Algunes adreces web d'interès**

### **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

<http://www.mec.es>

Es pot consultar «el documento de bases» on hi ha obert un apartat especial Ley de Calidad.

### **FORO DE JABALQUINTO**

<http://www.leydecalidad.org>

Un dels documents més interessants sobre la qualitat de l'ensenyament dins el sistema educatiu espanyol, elaborat per un equip de professionals reunits en la Sede Antioio Machado de Baeza el desembre de 2001. També es poden consultar altres documents com les reflexions fetes per José Gimeno Sacristán i Juan Escudero i Maria Teresa González.

**FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA**

*<http://mrp.pangea.org>*

En aquesta pàgina es troben textos elaborats pels MRP de Catalunya sobre la *Ley de Calidad*, així com textos d'altres entitats. També es pot trobar un enllaç amb els documents sobre aquesta Llei fets pels MRP de tot l'Estat.

**EL PAIS**

*<http://www.elpais.es>*

Pàgina especial en la seva edició informàtica, on es recullen notícies, opinions, al voltant de la Ley de Calidad



# Quinzemons

Recull de contes interculturals per a l'escola

TERESA DURAN



Quinzemons és un recull de narracions per a petits i grans. Històries de quinze comunitats llunyanes i fins i tot desconegudes triades per ser contades aquí, de viva veu. Hi trobareu insinuacions sobre la manera d'explicar-les i d'utilitzar-les a l'escola, però són només això, insinuacions. Confiam que vosaltres ja sabreu què n'heu de fer d'aquest recull, i com ho heu de fer.

Sobretot si, con nosaltres, teniu moltes ganes d'integrar al nostre patrimoni oral aquelles paraules

*que ens vénen de molt lluny, perquè ens serveixen d'una eina senzilla, que fa de pont entre el tu i el jo, entre els altres i els nosaltres.*

Comencem a contar!

98 pàgines 8,20 €

EL CUC I ELS ANIMALS SALVATGES (CONTE MASSAI) • LES GRALLES I EL SERPENT (CONTE HINDÚ) • EL GAT I ELS RATOLINS (CONTE TIBETÀ) • ONCLE JAGUAR, ONCLE BRAU I ONCLE CONILL (CONTE MISQUITO) • L'ALIGA I EL CAÇADOR (CONTE HURON) • SARSOR (CONTE MARROQUI) • ELS TRES CONSELLS (CONTE SUFI) • L'HOMME INVISIBLE (CONTE XINÈS) • LA SETMANA DE NASREDDIN HODJA (CONTE TURC) • EN CLOSCABUIDA (CONTE SIBERIÀ) • L'ORIGEN DEL VIOLI (CONTE ROMI) • NITYI I... (CONTE PITÒ AFRICÀ) (CONTE AFRICÀ) • L'ÓSSA GEGANTINA I L'ÓSSA MAJOR (CONTE IROQUOIS) • EL VELL REGIRAMUNTANYES (CONTE XINÈS) •

*«Els ocells del pati», un treball interdisciplinari, que despta la curiositat dels nois i noies per observar i aprendre a l'escola i fora de l'escola.*

## Experiència escolar «Els ocells del pati»

*Jesús Chivite Pérez*

A l'escola Sant Josep-El Pi de l'Hospitalet de Llobregat hem desenvolupat un treball al llarg de tot el curs escolar 2001-02 sobre «Els ocells del pati», en el qual tots els alumnes del centre han treballat i participat en el projecte de diverses maneres.

La idea de treballar aquest tema va sorgir a partir de l'observació de l'escola i del seu entorn. Tenim els ocells al voltant nostre i únicament cal parar una mica d'atenció. En diverses situacions tenim ocells per observar: quan acaba el pati menjant les restes d'esmorzars; al jardí entre els arbustos i els arbres; a la font quan beuen; als bassals quan es banyen; a les teulades cantant; a les menjadores; a les classes d'educació física ens sobrevolen; des de dins les classes els sentim etc. Podem veure





idiomes: català, castellà, anglès i nom científic.

- ➔ La revista escolar *ESJEP* ha dedicat un número monogràfic al tema dels ocells, al qual tots els alumnes han participat amb treballs i articles.
- ➔ Per la setmana de Sant Jordi els alumnes de cicle superior han fet uns tallers de poesia sobre el tema: «Ocells i natura».
- ➔ Engegada de globus amb un missatge, poema o escrit penjat de la corda perquè volés i volés com els ocells.
- ➔ Elaboració de llibres col·lectius sobre contes, dites i refranys, projectes específics sobre un ocell, endevinalles.
- ➔ Muntatge de l'exposició «El rei dels ocells». Entre mestres, pares i alumnes van transformar la biblioteca escolar en un bosc on s'accedia per una cova i on els visitants podien gaudir d'una estona agradable escoltant un conte, els cants dels ocells, mirar i remirar treballs fets pels alumnes de l'escola, fullejar llibres científics i de literatura sobre el tema de les aus, mirar fotografies sobre l'experiència dels alumnes i dels ocells, veure diferents reculls de plomes, nius, reclams, veure estris d'observació com els binocles i el telescopi. Tot això sota els arbres i els ocells, que en aquest cas eren de paper i donaven vida a aquest bosc temporal.

60 Experiència

En definitiva, han estat un seguit d'activitats que s'han anat fent durant tot el curs escolar dintre de les matèries curriculars i activitats habituals que es fan a l'escola. Els mestres han tingut aquest referent dels ocells perquè en les seves classes i explicacions no haguessin de recórrer a exemples llunyans sinó a la realitat més propera a nosaltres i que també cal conèixer per respectar i observar per comprendre que també a les ciutats i els pobles hi ha d'haver un equilibri entre els éssers vius que compartim espai.

Els resultats han estat molt bons, sobretot pel que fa a la resposta dels alumnes. Se'ls va començar a donar alguna pauta d'observació, estris de treball, plantejament d'incògnites, curiositat per saber més i, sobretot, possibilitat de treballar en altres coses que són habituals a l'escola i al mateix temps parar atenció a l'observació d'ocells.

Al començament fèiem les observacions únicament a les classes d'educació física. Ens sobrevolava un gavià argentat, es barallaven un grup de pardals als arbres del jardí, venien els coloms a beure a la font, el pit-roig feia saltirons a la pista, les cueretes semblava que seguien les ratlles pintades al pati, les cotorres passaven sobre nostre amb tant guirigall com sempre, la tórtora aprofitava les porteries de futbol com a observatori, les gavines vulgars es disputaven un tros de xoriço caigut d'un entrepà... i així podríem seguir explicant diferents situacions en les quals els nens han vist que al seu pati d'esbarjo podien aprofitar i mirar amb atenció allò que els

professors i els llibres de classe expliquen amb textos i fotos.

S'han adonat que el que diuen els llibres és sovint observable i que, quan hem d'observar un ecosistema, no cal anar molt lluny per veure vida. Al pati, n'hi ha molta. El que cal és saber-la mirar. I penso que els nens han de saber veure aquestes interrelacions que hi ha entre animals, que depenen uns dels altres i que es mantenen en un equilibri delicat i fràgil que nosaltres hem de procurar que no es destrueixi. Els nens saben perfectament de l'existència d'arbres, d'herbes, de cucs, de formigues, d'ocells, d'escarabats, de cucs bola, de papallones, etc. al pati.

És per tot això que ha estat bastant fàcil captar la seva atenció amb aquest tema dels ocells. I han tingut una resposta molt especial i bona.

Tots els nens de l'escola han vist, escoltat i jugat amb els ocells del pati, els quals hem ficat als ordinadors. Els més grans han treballat amb trenta-un ocells diferents que teníem catalogats. Els més petits amb deu. (Vegeu annex.)

Han après, penso, tot jugant i mirant. I després han sabut aprofitar els aprenentatges i han vingut voluntàriament amb observacions, materials, notícies, llibres, nius, plomes, ous, fotos, etc. sobre ocells del pati i de fora. I ens hem trobat a l'escola amb una col·lecció de materials sobre el tema molt rica i vàlida que restarà com a fons documental del centre i que, el que és important, s'ha fet entre tots.

També cal dir que hem tingut aportacions des de fora de l'escola que ens han ajudat molt a desenvolupar l'experiència. El projecte va ser premiat amb una beca de la Fundació Enciclopèdia Catalana de 3.606 euros que ens ha permès comprar materials i estris que d'altra manera no haguéssim pogut tenir. També hem tingut petites aportacions d'altres entitats o grups: Parc de Collserola, Parc de Vallparadís de Terrassa, SEO (Sociedad Española de Ornitología), GCA (Grup Català d'Anellament), Direcció General del Medi Ambient de la Generalitat.

Hem tingut el reconeixement de sortir en els mitjans de comunicació: internet, premsa, ràdio i televisió locals, fet que ens ha permès donar-nos a conèixer mitjançant aquesta experiència d'Educació Ambiental a L'Hospitalet de Llobregat.

Com sempre, les paraules dels nens en les seves reflexions ens mostren com ha estat d'agraït aquest tema per a ells. Aquí tenim una petita representació dels seus parers:

«Lo de ficar les capsas niu i les menjadores m'ha agradat perquè així podíem fotografiar els ocells mentre menjaven i també perquè es refugiaven.»

«Els ocells han pogut tenir casa i menjar sense moure un dit.»

«... vam fer un taller anomenat construcció de nius i semblava que fer les caixes niu era molt difícil, però una vegada agafes la marxa eren molt fàcils.»

«Hem conegut molts ocells que alguns no teníem ni idea, a més hem fet un treball d'informàtica sobre els ocells del pati.»

«Amb els prismàtics i el telescopi hem observat els ocells des de molt a prop.»

«He après molts noms d'ocells. Quan jugàvem també estàvem aprenent.»

«Amb el treball dels ocells del pati hem après molt, hem après a reconèixer els ocells, hem escoltat els seus cants, hem vist moltes plomes diferents, hem observat els ocells amb prismàtics.»

«Jo crec que ha sigut una bona idea fer caixes niu i les menjadores, perquè així els ocells poden menjar coses bones.»

«El treball dels ocells del pati m'ha agradat molt perquè hem après molt. L'exposició que hem fet a la biblioteca ha sigut molt bonica, perquè el treball dels ocells, tothom del col·legi hi ha contribuït una mica.»

«Aquest curs he après molt gràcies al mestre i altres professors. Hem après a identificar els ocells del pati. Els noms dels ocells en anglès i el nom científic.»

«També l'exposició que hem fet a la biblioteca ha sigut molt "guapo" perquè semblava de veritat.»

«Abans, quan passava un ocell ni ens n'adonàvem, però ara quan veiem un ocell pensem com es deu dir, si no ho sabem.»



62 Experiència

Bé, estic molt satisfet com a coordinador del projecte per la feina feta a l'escola pels alumnes i per la feina docent de tot el claustre de professors. La cooperació d'algunes famílies ha estat, com sempre, molt important. Els alumnes agraeixen molt la valoració que fan els seus pares de la feina que es fa al «cole».

I per acabar, m'agradaria dir que, a part de la feina que es fa a l'escola que es veu i és tangible, n'hi ha una altra que no es veu però que també hi és. Està a l'interior de cada un dels alumnes que s'ha engrescat amb el treball, i això li restarà per sempre.

## Document annex

### RESUM DE LES DADES RECOLLIDES A LES GRAELLES D'OBSERVACIÓ D'OCELLS

Treball de síntesi dels alumnes de cinquè curs.

NOM DELS OCELLS	Assenyalau el mes que veieu l'ocell												Nombre total de visualitzacions	Llocs	OBSERVACIONS			
	G	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D						
Ballester			X	X	X									20	Volant, volant exterior	Van en grups i fan uns vols molt acrobàtics.		
Cadenera													X	2	Pins, pista			
Colom domèstic	X	X	X	X	X								X	X	X	91	Pertot arreu	Vam veure una parella donant-se «el pico». Parelles festejant.
Cornella	X												X	X		4	Volant, pista	Ocell poc freqüent a l'Hospitalet.
Cotorra argentina	X	X	X	X	X								X	X		26	Volant, jardí, pista	Normalment passen volant en grups amb molt guirigall.
Cotxa fumada	X	X	X										X	X	X	19	Pertot arreu	Sempre es posava en una zona elevada com la tanca que envolta l'escola.
Cuereta blanca	X	X	X	X	X								X	X	X	42	Volant, pista, font, jardí	És curiós el balanceig de la seva cua llarga.
Estornell vulgar			X	X	X								X			9	Volant	
Falciot negre				X	X											13	Volant, voltants escola	Gairebé sempre vola.
Gafarró		X	X	X												6	Jardí, volant	
Garsa	X	X	X	X	X								X	X	X	50	Pertot arreu	És un ocell molt curiós.
Gavià argentat	X	X	X	X	X								X	X	X	57	Pista, volant, voltants escola	Li encanten les restes d'entrepans que queden pel pati.
Gavina vulgar	X	X	X										X	X	X	44	Volant, pista, menjadores	Moltes tenen el cap negre.
Mallerenga blava																		
Mallerenga carbonera																		
Merla	X		X	X									X	X	X	20	Jardí, pins, pista, font	Merla mascle banyant-se. Una merla en cant nupcial.
Mosquiter comú	X		X										X	X	X	12	Jardí, pollancre, pins	Ocell molt petitó que va venir a menjar a la menjadora
Mussol comú																		

**RESUM DE LES DADES RECOLLIDES A LES GRAELLES D'OBSERVACIÓ D'OCELLS** (Continuació)

NOM DELS OCELLS	Assenyaleu el mes que veieu l'ocell												Nombre total de visualitzacions	Llocs	OBSERVACIONS	
	G	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D				
Oreneta cuablanca																
Oreneta vulgar			X	X	X								12	Volant, font	Ens avisa que ve el bon temps.	
Pardal comú	X	X	X	X	X								61	Pertot arreu	Pardal amb una anella vermella a la pota. Banys a l'aigua.	
Pinsà comú										X	X	X	4	Jardí		
Pit-roig			X							X	X	X	8	Jardí, pista, pins, font	Els alumnes de 4t. troben un exemplar ferit.	
Puput				X	X								4	Volant, voltant de l'escola	Nom que ve donat pel seu cant que fa un «pu-put» repetitiu.	
Rossinyol																
Tallarol capnegre	X	X	X	X						X	X	14	Jardí, pins			
Tallarol de casquet		X	X	X								8	Jardí	Cant nupcial.		
Tord comú	X	X								X	X	7	Volant, jardí			
Tórtora turca	X	X	X	X	X					X	X	X	59	Pertot arreu.	Intent de fer un niu als pins. Troballa de closques d'ous.	
Verdum		X		X	X							10	Jardí, volant			
Xoriguer		X	X	X	X							8	Volant			
<b>OCELLS NO CATALOGATS</b>																
Mallerenga emplomallada	X											1	Pins, jardí	Curiosa mallerenga que té un plomall al cap.		
Cotorra de Kramer		X										1	Volant, voltants escola			
Aligot comú		X										1	Volant	Barallant-se amb dos xoriguers.		
Martinet blanc											X	2	Voltants escola	Caçant ratolins al costat de la via del tren.		
Mastegatxex					X							1	Jardí	Un exemplar femella. És un papamosques.		
Cuereta torrentera										X	X	2	Volant, font	És molt semblant a la cuereta blanca però de color groc.		
Gralla				X								1	Volant	De la família dels còrvids. Tot negre.		
Tudó				X								2	Volant	Comencen a ser més abundants.		

*El projecte Joves Protectors està basat en un treball que ha d'ajudar a créixer, a aprendre, a adquirir coneixements i a fer un bon desenvolupament global d'aquests nois i noies, joves protectors dels recursos genètics domèstics.*

## **Preservem la biodiversitat agrícola des de l'escola**

**Roser Ylla Boré**

Mestra de l'escola Graziel·la  
Associació Ecoparatges

Hi ha una diversitat d'éssers vius molt propera, que són els recursos genètics domèstics, formats per la gran varietat de plantes que els humans han après a conrear i han mantingut vives al llarg de 10.000 anys, i que juntament amb totes les varietats d'animals tradicionals, han estat la base de la nostra alimentació durant mil·lennis.

En l'actualitat estem vivint el greu problema de la desaparició d'aquest patrimoni genètic. Des de fa cinquanta anys han deixat, progressivament, de ser conreades i són substituïdes per altres varietats modernes. És un patrimoni pertanyent al conjunt de l'espècie humana i res no pot justificar la pèrdua d'una sola forma de vida diferent. La societat ha de ser activa en la seva preservació.

Tenint en compte que la generació de gent jove desconeix, o coneix poc, aquelles llavors estranyes que són un autèntic tresor per a tota la humanitat, el programa **abcd10000ef** proposa un treball de participació col·lectiva, cultural i científica, entre els darrers agricultors i els joves protectors, una estratègia de protecció biològica a base de fer col·leccions de llavors *ex situ* o mantenint-les vives amb el conreu.

Un repte tan important com és la preservació dels Recursos Genètics Domèstics ha servit als nois i noies de 5è de primària de l'escola Graziel·la com a punt de partida d'una experiència, engrescadora i enriquidora, que els ha ajudat en el seu desenvolupament global i a construir coneixements a partir d'aprenentatges funcionals i interdisciplinaris.

### La reflexió

No ha estat difícil engrescar els alumnes a reflexionar sobre temes tan propers com la pròpia alimentació, l'alimentació dels humans primitius, la història de l'agricultura, la domesticació de plantes i animals, com també amb temes d'actualitat sobre seguretat alimentària, els aliments transgènics, les pestes porcines, les vaques boges...

Aquesta reflexió els ha impulsat a esdevenir protectors de les plantes domèstiques tradicionals a través de la participació en el programa **abcd10000ef**.

### Localització dels vertaders protectors

Cal localitzar en l'entorn familiar, veïnatge o amitats un home o una dona, normalment amb molts anys de vida, que sigui un protector de recursos genètics.

L'escola on s'ha dut a terme aquesta experiència està situada en un àmbit totalment urbà, però sorprèn el fet que bona part dels alumnes, gairebé un quaranta per cent, tenen encara un avi o l'àvia que en el seu poble d'origen o bé en una segona residència fora de Barcelona, continua fent activitats de pagès i, per tant, fa possible la recerca de llavors amb un valor genètic. La localització d'aquests avis, familiars o veïns va acompanyada de tot un treball de situació i recerca de les poblacions on viuen, que es fa treballant amb atles i mapes.

### Els pares ens ajuden

És ben clara la necessitat de fer entendre als pares el treball que es vol dur a terme, ja que han de ser col·laboradors actius en aquesta recerca. Des de l'aula, cal pensar i redactar el tipus de document informatiu més adequat que els farem arribar.

### Relació amb el vertader protector

Des de l'aula, cal preparar qüestionaris, enquestes i xerrades que ens serveixin de





suport en les trobades amb el darrer agricultor/a, per tal que en surtin propostes com: si s'ha de fer una salutació, una presentació, una explicació de per què es vol parlar amb ell o ella; de com oferir-se per ser els hereus de les llavors que aquesta gent gran ha protegit.

Fer preguntes com ara: Encara cultives el teu hort? D'on has obtingut les llavors? De qui les has heretat? Com les guardes d'un any per l'altre? Com les sembres? Ens pots donar llavors per poder-les conservar a l'escola? En el teu hort tens algun arbre fruïter que tingui més de quaranta anys? Quin?

Cal apuntar bé les respostes i explicacions per poder-les posar en comú i poder fer l'arxiu i la protecció des de l'escola.

### **Un arxiu de la memòria històrica**

Cal crear un arxiu de memòria històrica obert i interactiu a l'aula a partir dels testimonis orals.

Aquestes informacions obtingudes de les converses amb els darrers agricultors, les quals els alumnes poden enregistrar en un text escrit, cassets o cintes de vídeo, permeten analitzar les relacions entre

68 Experiència

aquestes persones grans i el seu entorn social anys endarrera, moltes vegades models de cultura d'una societat amb uns valors d'estalvi i de sobrietat, unes maneres de viure, vestir-se, alimentar-se i treballar... (en aquests moments ben a punt de desaparèixer).

També ha estat un material de gran riquesa per a l'aprenentatge del temps social i el temps històric tot un seguit d'objectes que ens han deixat els avis i altres familiars: cartes, eines, fotografies, monedes, prospectes, llibres..., aportacions totes elles que s'han hagut de triar, organitzar, classificar, valorar, i han induït a la discussió i a la reflexió. Tot això ens ha permès de treballar la memòria social, la memòria històrica i els projectes de futur.

### Utilització de la web [abcd10000ef.org](http://abcd10000ef.org).

S'ha de demanar un *password*, codi personalitzat i secret a la pàgina web del programa [abcd10000ef](http://abcd10000ef.org), per tal de poder fer un treball en xarxa de comunicació, informació i entrada de dades.

Ha calgut entrar les fitxes de les llavors que es conserven en la col·lecció de l'aula a la base de dades que integra la pàgina web [www.abcd10000ef.org](http://www.abcd10000ef.org), que serveix per recollir les accions de protecció realitzades pels grups de joves protectors.

El suport a la tasca d'esdevenir uns joves protectors es troba en aquesta pàgina web [www.abcd10000ef.org](http://www.abcd10000ef.org), la qual és, al

mateix temps, guia tècnica, testimoni públic i mitjà de comunicació i intercanvi, tant de les accions de localització i conservació dels recursos genètics domèstics com del registre de la memòria dels darrers agricultors.

També és important mantenir una relació, un intercanvi de materials i d'experiències, per correu electrònic, correu postal o amb trobades entre nois i noies de les diferents escoles que participin en el programa, situades en diferents comarques, zones, i sobretot entre escoles de la zona rural i escoles situades en un àmbit urbà.

### Protecció «*ex situ*» de les llavors

La creació de col·leccions és un dels objectius importants del projecte a causa de la gravetat del problema de la desaparició de les plantes tradicionals. Aquestes col·leccions s'han de considerar com autèntics petits bancs de recursos genètics domèstics.

Amb la informació que hi ha a la pàgina web, els nois i les noies han après el procés de deshidratació de llavors, que els permet de conservar-les vives durant molts anys. Cal redactar i enregistrar les fitxes corresponents per a cada varietat diferent que vagin localitzant, amb les seves relacions amb els agricultors. Cada fitxa recull tot allò que l'agricultor protector sap dir-ne: les característiques, propietats, hàbitat, conreu, utilització, taxonomia local, classificació... Tot això ens permet

l'establiment d'inventaris de recursos genètics i mapes locals d'arbres fruiters.

### **Protecció «in situ»**

Protecció «in situ» consisteix a conrear a l'escola alguna de les varietats cedides pels agricultors, i conservar al pati de l'escola alguna varietat d'arbre fruiter.

### **Justificació pedagògica del projecte «Els joves protectors de la biodiversitat»**

Aquest projecte es pot justificar des de diferents punts de vista.

#### **L'aprenentatge significatiu**

La construcció del coneixement basada en les relacions socials viscudes faciliten l'aprenentatge significatiu (Ausbel, 1976).

El fet d'esdevenir un jove protector de la biodiversitat pot ser un fet prou atractiu i proper que provoqui activitat mental i, en definitiva, ajudi els nens i les nenes a fer un aprenentatge significatiu dels continguts que vulguem lligar amb aquesta participació.

#### **Pràctica de noves tecnologies**

La proposta de la participació en el programa de protecció i preservació de les

espècies domèstiques també ens aporta un mètode escaient que ens permet ficar-nos en les noves tecnologies de la comunicació i de la informació, ja que convida els nens i les nenes a entrar a la pàgina del programa **abcd10.000ef** amb l'adreça [www.abcd100000ef.org](http://www.abcd100000ef.org) que els permet dur a terme aquesta comunicació amb una finalitat ben coneguda per l'alumnat.

#### **Les fonts orals**

Està prou defensada la idea que, a través de l'empatia, de la identificació amb els qui han viscut en altres temps, és possible reconstruir el passat, en el qual compten les motivacions, les actituds i les experiències individuals; la mateixa dramatització o representació a l'aula ha estat considerada com un bon recurs didàctic; la història oral escolar hauria d'estar valorada i particularment adequada a l'escola primària; segons paraules de S. Purkis, en lloc de fets morts, el passat ha de cobrar vida com una experiència.

Tenint en compte que totes les experiències pedagògiques de relació entre infants i avis són positives per a ambdues generacions, el projecte facilita una metodologia a l'abast dels mestres i dels infants que els dona aquest tipus d'experiència.

Quan els joves protectors de la biodiversitat parlen amb l'avi, l'àvia, oncle o tia, veí o veïna, estan fent servir les fonts orals, que els ajudaran a comprendre el passat i a situar-se en la pròpia realitat.

### **Els valors**

Aquesta recuperació social de la cultura agrícola es justifica bàsicament per la seva riquesa amb valors com ara la sostenibilitat i la sobrietat, que avui hem d'aprendre a recuperar en aquesta societat atrapada en el consum. L'objectiu d'aquest registre d'informació, a part de totes les connotacions didàctiques en les diferents àrees curriculars, pretén que els joves protectors de la biodiversitat recuperin aquests valors de les generacions passades i els integrin com a valors propis que els ajudaran a pensar i tenir una actitud optimista sobre un futur possible i entendre la seva pròpia realitat.

### **Les habilitats cognitivolingüístiques**

La participació en el projecte ens permet aprendre a descriure, produir enunciats que enumerin qualitats, fer explicacions comprensives d'un fet, produir raons o arguments i justificar-los provant que alguna cosa és real o certa.

### **El temps social i el temps històric**

En recuperar la cultura dels avis adquiriran també el sentit del temps i de l'espai, podran buscar les seves arrels i aprendran a identificar les empremtes del passat.

### **Aprenentatges de futur**

Tota la societat i especialment les generacions joves han de poder pensar en un futur possible, un futur probable, un futur desitjable sense el qual no poden fer un desenvolupament positiu de la seva personalitat.

Si aportem a l'aula l'activitat de la preservació de les llavors tradicionals, donem als nois i noies la possibilitat d'una participació útil en la construcció social de futur i un pensament optimista sobre el futur basat en la idea que l'alumnat sigui protagonista real d'aquest projecte.

### **El treball experimental**

El projecte dels Joves Protectors de la Biodiversitat proposa un seguit d'activitats que impliquen un treball experimental, que permeten adquirir les habilitats pràctiques, sobretot el procés de dessecació i conservació de llavors, i que comporten aprendre cada un dels processos propis del mètode científic: observar, plantejar hipòtesis, dissenyar experiments, recollir dades, comprovar i treure'n conclusions.

### **L'educació mediambiental a l'escola**

L'educació mediambiental gira al voltant de conceptes complexos i difícils que tenen com a punt de referència les generacions futures.



A l'escola, hem estat testimonis moltes vegades d'unes accions massa contradictòries amb l'entorn social immediat, intensament bombardejat de missatges consumistes i d'agressió gratuïta al medi ambient.

La proposta de participació en el projecte dels Joves Protectors ens apropa a unes reflexions sobre l'ús i l'abús de la utilització del sòl, i una reflexió sobre la influència de l'activitat humana en el medi, i la sensibilització sobre la problemàtica de l'entorn i la possibilitat de cercar-ne accions positives.



*L'autora descriu els hàbits posturals més incorrectes dels infants i joves en el context de l'escola. En els diferents casos posturals anomena les correccions necessàries per evitar mals d'esquena. També inclou altres factors que provoquen, o eviten, els mals hàbits posturals com és el mobiliari escolar.*

## Educació postural a l'escola

**M. Jesús Verdú Sacases**

Personal subaltern IES La Caparrella

La reforma de la LOGSE preveu que a l'escola cal «adaptar hàbits d'higiene, d'alimentació, de postures i d'exercici físic (...) relacionant-los amb els efectes sobre la salut».

Els problemes d'esquena no solament afecten les persones grans, sinó que cada cop més el jovent acusa aquests trastorns. L'adquisició d'hàbits posturals incorrectes que els nens poden mimetitzar de la família i la manca d'educació postural a l'escola són factors que provoquen que els escolars pateixin mal d'esquena a edats cada cop més primerenques. Tot això, unit al fet que les baixes laborals a causa de problemes amb la columna vertebral són freqüents, justifica plenament la necessitat que els infants rebin una educació postural preventiva inclosa ara en els objectius generals de la Llei d'Educació per tal d'evitar futures lesions. Així som a temps

d'educar el nen en aquest camp, però, en canvi, en el cas dels adults és més complex perquè haurien de canviar postures incorrectes ja adquirides des de la infància.

Segons Javier Aguado al seu llibre *Educació postural a Primària*, «entre les postures de treball que més problemes originen es troben la manipulació de càrregues i la postura asseguda».

Els estudiants passen massa hores asseguts als seients escoltant el professor (en posició endarrerida) i prenent apunts (en postura avançada). Una possible solució podria ser fer petites pauses o anar variant la postura.

Sorpren que en el nostre sistema escolar totes les taules siguin iguals quan, en realitat, els nens tenen diferents alçades perquè estan creixent. Això es podria compensar amb models ergonòmics adaptables o agafant mobiliari d'altres aules. Hem d'evitar les cadires altes que fan que les cames del nen penguin, perquè la planta del peu ha de tenir necessàriament l'estímul del terra. Si no el té, la columna vertebral difícilment es mantindrà recta perquè el nen tendirà a inclinar-la cap endavant. Podríem col·locar un estrep o suport (caixó) sota els peus del nen, si la cadira no fos regulable.

Quan els nens aprenen a escriure, cal que pivotegin amb el colze i no facin adduccions de canell, ja que aquesta segona acció sovint comporta cansament i alteracions en la postura.

Les persones esquerranes tenen una adducció decadent que es pot evitar si inclinen el full de manera que quedi paral·lel al seu avantbraç. D'aquesta manera, el nen podrà veure la seva cal·ligrafia sense fer la típica adducció de canell. A més, la mà que no escriu ha de restar paral·lela i fixa sobre la taula.

En aquest sentit, les aules podrien disposar de material específic per a esquerrans (tisoires, llibreta anelles). D'aquesta manera, respectarem la diversitat (dretans, esquerrans), la qual no hem de veure mai com un problema, sinó com una característica de l'escola.

Si el mestre fes parelles entre els alumnes i n'hi hagués alguna formada per un esquerrà i un dretà, col·locarà el dretà a la dreta de l'esquerrà i l'esquerrà a l'esquerra del dretà. Així, no xocaran quan escriuen.

Els estudiants han d'intentar, mentre llegeixen, escriuen o estudien, de conservar la columna en posició vertical sempre que puguin. L'ús d'un faristol o d'una taula inclinada farà que mantinguin la postura i la distància recomanades per treballar de prop. Si no disposen d'una superfície inclinada, els cal inclinar-se cap endavant. D'aquesta manera, s'aproparan massa al document i els podrien fer mal les cervicals i l'esquena. Si no tinguessin faristol, podrien tractar d'inclinar el seu material de lectura, col·locant-hi a sota llibres o llibretes. Quan el temps d'estudi sigui prolongat, l'estudiant cal que faci pauses no solament per variar la posició, sinó també per descansar la vista.

El professor podria introduir els bons hàbits posturals no solament en aquestes situacions, sinó mentre els nens desenvolupen hàbits quotidians com rentar-se les dents o la cara, menjar asseguts o cordar-se les sabates. En aquests casos, podrien flexionar lleugerament els genolls i separar els peus per augmentar la base de sustentació. A més, és important que el taló del calçat dels nens tingui una alçada d'1,5 a 3 cm.

El transport de càrregues també afecta els nens quan porten llibres a la motxilla durant l'anada i tornada de l'escola. La motxilla s'ha de portar sempre penjada de les dues espatlles, mai només d'una, i cal ajustar les nanses perquè pengi al centre de l'esquena. No obstant això, una opció millor serien els armariets al col·legi o bé una motxilla amb rodetes a l'alçada del subjecte.

On també els nens han de tenir una higiene postural correcta és en l'ús de l'ordinador. La cadira hauria de ser regulable i disposar de braços. Si el seient tingués un respatllet alt, facilitaria que diverses persones amb esquenes diferents poguessin asseure-s'hi correctament. El respatllet més ergonòmic que hi ha és el de la forma d'una «essa» no gaire pronunciada (imitant la de la nostra columna vertebral). Els models de cadira d'oficina actuals solen respondre a aquesta descripció.

Quan l'alumne segueix a la cadira, ha de recolzar els seus braços sobre els del seient (si en té) i ha d'intentar de mantenir sempre l'esquena redreçada, tocant al respatllet.

Sílvia Gismera, al seu llibre *Ordinadors i nens* diu que: «El col·legi hauria d'escollir els models més ergonòmics. (...) teclats independents de la unitat central, monitors amb base basculant i pantalles (...) amb filtre (...) també cadires i taules regulables en alçada.»

No obstant això, en tot cas, els peus del nen han de tocar a terra.

El monitor ha d'estar a la mateixa alçada que el nostre cap, a uns 45 cm de distància i sempre davant dels ulls. Mai no hem de permetre que l'alumne escrigui amb el monitor a prop. Si no fos possible una posició totalment frontal del monitor, podem fer que l'estudiant utilitzi un faristol. Aquest estri, situat al costat del monitor, evitarà que l'estudiant adopti postures incorrectes en consultar el document. A més, farà els moviments del coll en un pla horitzontal, menys perjudicial que el vertical. Una altra opció és que si la pantalla no és regulable ni podem col·locar-la davant seu, podem col·locar-li un braç o suport que sí que ens ho permeti.

Quan els nostres braços estiguin sobre la taula, l'angle dels colzes haurà de ser de 90°. Amb les mans sobre el teclat, l'ideal és que el canell estigui per sota del colze. Per a això, hi ha teclats ergonòmics que tenen un suport que permet aquesta funció.

Quant a la il·luminació, els esquerrans l'han de rebre per la dreta i els dretans, per l'esquerra, tot i que la il·luminació més bona és la natural. D'aquesta manera evitarem la formació d'ombres.

També és recomanable que l'alumne col·loqui en un radi d'uns 75 cm els objectes que usi més (teclat, llibres) i més lluny els que faci servir menys (impresora). Així anirà canviant de posició.

Un altre factor que pot perjudicar la columna vertebral dels estudiants són les sobrecàrregues emocionals o l'estrès. En opinió del doctor J. Bonet, «les sobrecàrregues emocionals es reflecteixen de forma molt especial en la musculatura de la columna vertebral».

Segons Randolph Stone, al seu llibre *Construint la salut*, «el 90 % del nostre dolor és emocional. La imaginació és el nostre pitjor enemic. Abans que es produeixi un espasme en la columna vertebral, s'ha produït en el camp emocional».

Totes aquestes recomanacions, més la pràctica de l'esport, faran que els nostres fills no pateixin aquesta patologia, i és que el doctor J. Bonet al seu llibre *Infància i esport* ens aconsella que: «Per aconseguir un desenvolupament normal durant la infància cal una acció esportiva adient.»

La fundació Kovacs també aconsella el moviment davant el repòs per tal de combatre el mal d'esquena. Així doncs, l'exercici habitual allibera unes substàncies naturals responsables del nostre benestar: les endorfines. Per això caldria caminar sovint o nedar, però fer-ho d'una manera gradual per acostumar l'esquena. No obstant això, podria donar-se el cas que el nen no nedés d'una manera correcta. Això faria que forcés l'esquena i li pro-

voqués dolor. En aquest cas, podria seguir lliçons de natació o bé fer gimnàstica de manteniment. Una altra opció és fer petites pauses quan es practica la natació en piscines amb carrils o de competició per tal que l'esquena no faci un exercici excessiu.

**Per a més informació:**

- Curs postura i salut – INEFC (Lleida)
- [www.webdelaespalda.org](http://www.webdelaespalda.org)

## La Pilar Benejam

*Joan Pagès*

Mestra, pedagoga, geògrafa, didacta de la geografia i de les ciències socials, formadora de mestres i de formadors i formadores de mestres. La llarga trajectòria personal i professional d'aquella estudiant menorquina que, adolescent encara, deixà la seva Ciutadella natal i s'establí a Ciutat a estudiar magisteri, acabà magisteri i s'instal·là a Barcelona a estudiar, primer pedagogia, després geografia, ha estat reconeguda institucionalment amb la distinció Jaume Vicens Vives a la qualitat docent universitària atorgada pel Govern de la Generalitat i entregada el passat dia 25 de setembre en l'acte d'inauguració del curs acadèmic de les universitats catalanes celebrat a la UAB i presidit pel president Jordi Pujol.

Els ja més de 25 anys de treball al seu costat, intentant sota el seu mestratge i conjuntament amb altres companyes i companys construir una didàctica de les ciències socials que donés sentit al nostre treball en la formació de mestres i professors de secundària, m'han permès, per una banda, conèixer molt de prop les idees i la manera de ser i de fer de la Pilar i, per altra, aprendre d'elles i d'ella. Voldria destacar dos trets fonamentals, en la meua opinió, de la personalitat professional de la Pilar: a) la fidelitat a les seves idees, en especial en relació amb l'educació i la

formació inicial i continuada de mestres d'infantil, primària i secundària, i b) la coherència entre el seu pensament i la seva acció, la seva pràctica.

Aquests trets els ha manifestat en tots els àmbits de la seva vida professional. En la docència a l'escola de primària, a l'institut, a l'Escola de Mestres, a la Facultat de Lletres i a la d'Educació. En la gestió a l'Escola de Mestres Sant Cugat, al departament de Didàctica de la Llengua i de les Ciències Socials, als equips de govern de la Universitat i a l'ICE de la UAB, a la Diputació de Barcelona. A les escoles d'estiu i d'hivern, en tots els àmbits de formació en els quals ha participat i en la seva llarga producció escrita.

I, òbviament, han estat la seva raó de ser com a membre destacada de la renovació pedagògica catalana i de Rosa Sensat. De fet, la Pilar ha intentat a la Universitat transmetre l'impuls, i les idees, de la renovació pedagògica catalana, d'allò que tantes vegades ens ha dit a les Escoles d'Estiu, als cursos d'hivern, als seminaris de treball o a totes aquelles xerrades a què ha participat. Ha intentat que les idees i les pràctiques dels mestres generessin també idees i pràctiques per a la docència universitària. I arreu ho ha fet amb l'entusiasme que sempre l'ha caracteritzada.



Avui, quan la Pilar està pensat ja en posar fi a la seva vida professional, en descansar a Barcelona i a l'illa que la va veure néixer, al costat dels seus néts i de les seves filles i del seu marit, segueix al peu del canó amb aquells aspectes que han constituït el seu punt de mira durant la seva professió: la dignificació de la carrera de mestre equiparant-la a una llicenciatura, la creació d'una titulació específica per a la formació inicial del professorat de secundària i la consolidació de les didàctiques específiques i, en particular, de la didàctica de les ciències socials, de la qual ha estat i segueix sent pionera i avantguarda.

La Pilar ha començat el nou curs amb un reconeixement oficial. Però l'ha començat també a les aules de secundària d'un IES de Ciutat Badia amb uns nois i unes noies a qui vol demostrar que l'aprenentatge de la geografia i ciències socials els permetrà conèixer més bé el món on viuen i ser millors persones, millors ciutadans i ciutadanes d'una societat democràtica que hem de fer entre tots. I també permetrà que les joves generacions de futurs professors



vegin que és possible, a més de necessari, ensenyar geografia i ciències socials d'una altra manera. I ho farà amb el seu exemple, amb el seu treball.

Des de *Perspectiva Escolar*, et donem, Pilar, la nostra més sincera i agraïda enhorabona pel reconeixement que has rebut i per tota la teva tasca. Esperem, a més, tornar a llegir-te aviat a les pàgines de la nostra revista. I que per molts anys puguem seguir aprenent del teu mestratge.

## Elogi de la Pilar Benejam

*Jaume Cela*

El tren entra al túnel de Vallvidrera. Llegeixo *El cultivo de la humanidad*, de Martha C. Nussbaum. Arribo a la frase: «Ser ciudadano del mundo no exige, ni debería hacerlo, que dejemos de lado el juicio crítico hacia otros individuos y culturas.» Una intensa olor de taronja em distreu. Miro i davant meu hi ha una noia que n'està pelant una. I com la magdalena de Proust em veig assegut en una sessió d'una llunyana escola d'estiu. La mestra és Pilar Benejam. Treu un paper fi, d'aquells que emboliquen les taronges. Què farà amb aquest paperet? Em pregunto. En reparteix uns quants. Si la memòria no en fa figa, un per a cada parella. I comença la classe. Una lliçó riquíssima a partir d'un tros de paper. Una lliçó integrada de geografia. Geografia física, humana, econòmica, política... També hi surt la història. Ciències socials, en diem ara. Valors i procediments. Conceptes clars. Una classe que mai no he pogut oblidar.

Després la vida m'ha regalat el fet de coincidir amb Pilar Benejam en nombroses ocasions. Una dona d'un rigor intel·lectual impressionant. Una dona d'argumentació esmolada. Una dona que estima la seva feina i que la viu com un servei. Una dona compromesa en la renovació de tota la formació, sigui quin sigui el seu destinatari.

I ara li han donat el reconeixement més important que es dona a la docència universitària. Parlo de la distinció Jaume Vicens Vives. Un premi absolutament merescut. Tot i això, el premi el rebem tots els que tenim la sort d'escoltar-la, perquè caure en mans de la Pilar és un premi.

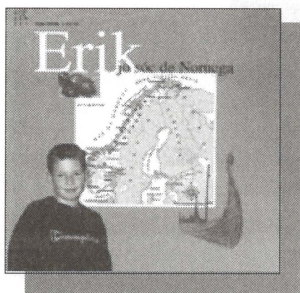
Al llarg de la meva vida professional he coincidit amb mestres que saben extraure el suc d'una taronja. Són grans mestres. Però n'hi ha d'extraordinaris. Són aquells i aquelles que saben extraure el suc del paper d'embolicar.

Des del túnel de Vallvidrera et faig arribar un petó, Pilar. I un per a en Quim.

La noia ja s'ha acabat la taronja i l'olor es va esvaint. El record, sortosament, perdura.

# novetat

## **Erik:** **Jo sóc de Noruega**



Anne-Lise Cloetta

Edicions 62  
Col·lecció Jo sóc de...  
32 pàg. PVP: 8,50 euros

Un recorregut per la vida d'un infant  
d'una cultura diferent a la nostra.  
Una manera d'apropar-nos-hi,  
de reconèixer-hi allò d'essencial que tenim  
en comú i, a la vegada, de valorar  
l'enorme riquesa de la fantàstica diversitat  
humana.

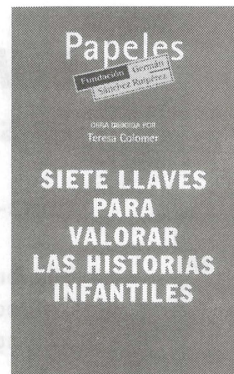
**R**   
**S E N**  
**S A T**

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017  
550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



## Siete llaves para valorar las historias infantiles\*

**Montserrat Correig**

Departament de llengua i literatura. UAB

El mercat editorial, i més concretament el de la literatura infantil i juvenil (LIJ), està creixent de manera desaforada en els darrers anys. Saber escollir els llibres que siguin de més qualitat i s'adaptin millor als gustos i interessos dels infants no es presenta com una tasca gens fàcil ni per als pares, ni per als mestres, ni per a cap dels professionals que es preocupi per l'educació literària de les nenes i els nens. L'abundància del material no és, però, l'únic problema a l'hora de fer una bona tria. Els estudis teòrics sobre la LIJ són encara molt incipients i, per tant, els criteris de selecció acostumen a ser poc sòlids. Per altra banda, la crítica sobre les obres de LIJ és pràcticament inexistent en els principals mitjans de comunicació: premsa, ràdio i televisió. Tan sols la podem trobar en revistes especialitzades i de poca difusió entre el gran públic.

\* COLOMER, Teresa (dir). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002 (Colección Papeles; 2)



L'aparició del llibre que ressenyem, dirigit i redactat per Teresa Colomer, amb la col·laboració de Cecilia Silva-Díaz, és molt oportuna, perquè se situa en aquest camp, el de la formació literària dels petits, no gaire desenvolupat. Té com a objectiu ajudar els mediadors –pares, mestres, bibliotecaris– donant-los instruments que els permetin valorar els llibres infantils des d'una perspectiva literària. A més, aquest volum és el resultat d'un seminari d'intercanvi entre nombrosos especialistes en literatura infantil i juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Per aquestes raons, de qualitat i d'estratègia, creiem que l'aparició d'aquest llibre té un gran valor i és d'una oportunitat indiscutible.

L'obra consta de set capítols –*siete llaves*– que tracten de set elements essencials que conformen les històries per a infants: les il·lustracions, els personatges, les veus narratives... Les explicacions s'il·lustren amb exemples concrets extrets d'una selecció de divuit títols d'obres repre-

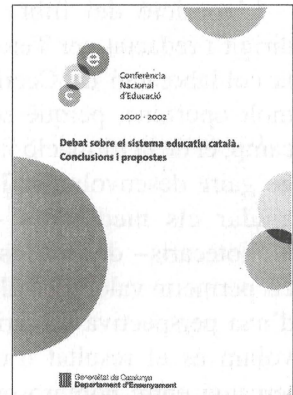
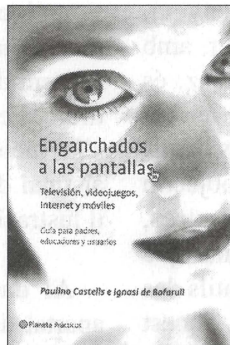
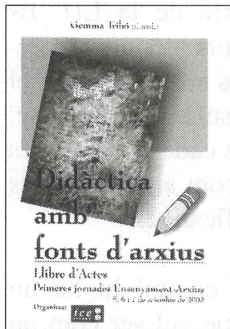
sentatives de la història de la LIJ. Es recomana que els lectors tinguin coneixement d'aquestes obres abans de llegir el llibre. Per si això els resulta un entrebanc, s'ha inclòs un resum de cadascuna d'elles al final del llibre, així com algunes de les il·lustracions més significatives.

Al darrere de cada capítol hi ha un apartat de *problemes* que vol ser com un toc d'atenció a l'hora d'analitzar els llibres. També hi ha una petita llista bibliogràfica d'articles que complementen el tema tractat.

El llibre acaba amb una bibliografia general molt seleccionada que completa la que s'ha presentat en cadascun dels apartats.

En la presentació del llibre els autors ens diuen que per a ells el llibre ha estat el resultat d'un treball molt gratificant i que desitgen que la seva lectura també ho sigui. No en tenim cap dubte.





## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALCALÁ, Manuel. *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: Graó, 2002 (Biblioteca de Uno; 174)

Extracte de l'índex:

Qué son las matemáticas escolares; Qué es hacer matemáticas; La matemática interpretada como lenguaje; El aprendizaje de la matemática «proceso de significación», «proceso de apropiación de recursos»; De la mente del maestro a la del aprendiz mediante la explicación verbal y el ejercicio repetido; La construcción mediante la acción: de lo concreto a lo abstracto; La formación de códigos simbólicos y operacionales; Los cuatro niveles de simbolización; Introducción en el simbolismo; Las operaciones aditivas; Las operaciones multiplicativas; El simbolismo de tercer orden; La enseñanza de las matemáticas en la escuela obligatoria.

CARBONELL I FITA, Pere. *Entre la vocació i el deure. Un estudiant de mestre a l'artilleria de l'exèrcit popular (1936-1939)*. Barcelo-

na: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002 (Biblioteca Serra d'Or; 281)

CASTELLS, Paulino; Bofarull, I. *Enganchados a las pantallas. Televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Planeta, 2002

*Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes: Conferència Nacional d'Educació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 2002

Extracte de l'índex:

Autonomia i descentralització dels centres; Importància i funció social del professorat; Atenció a la diversitat; La formació i la inserció laboral; Avaluació dels aprenentatges i orientació; ensenyaments artístics; Competències bàsiques; Informe del Consell Escolar de Catalunya sobre el Document de bases per a una Llei de la Qualitat de l'Educació del MECD

DELMIRO COTO, Benigno. *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres*

*literarios*. Barcelona: Graó, 2002 (Biblioteca de Textos; 173)

*Didàctica amb fons d'arxius*. Primeres Jornades Ensenyament-Arxiu. Gemma Tribó (coord.). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2002

*Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Luci Nussbaum i Mercè Bernaus (Ed.). Madrid: Síntesis, 2001 (Didáctica de la Lengua y la Literatura; 4)

Extracte de l'índex:

Las lenguas extranjeras en la formación del alumnado de ESO; El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar; Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de lenguas; El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje; El Diseño Curricular Base y sus posibilidades de adaptación a las realidades escolares; El discurso en el aula de lenguas extranjeras; La gestión de la comunicación en el aula; La organización de la enseñanza; Unidades de programación por tareas; Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras; Las destrezas de la comunicación oral; Las destrezas de la comunicación escrita; La evaluación.

LLADÓ I BADIA, Pilar. *Escolars d'excursió. Mirar, escoltar, caminar*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002 (Cavall Bernat; 41)

Extracte de l'índex:

Planificació general de les excursions; Els mapes; Mitjà de transport; Desenvolupament extens d'una excursió: el Montseny; Diverses opcions per a un mateix lloc geogràfic: Montserrat; Visita a una població petita, sector primari de l'economia; Visites a diferents indústries, sector secundari de l'economia; Visita a un mercat, sector terciari de l'economia; Sortida de l'ametller florit, treball sobre una poesia; Estudi d'un

metre quadrat de terreny; Curses d'orientació, orientació amb mapa i ús de la brúixola; Programes d'altres excursions; Projecte d'un viatge; Aproximació a un treball d'estadística; Quadre relacional entre el tema de l'excursió i aspectes a tenir en compte.

*La Llei de Qualitat: Reforma o Contrareforma en el Sistema Educatiu. Fòrum d'educació*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2002

SUBIRANA, Victòria. *Vicki Sherpa. Una maestra en Katmandú*. Madrid: Santillana, 2002

## Cartellera

### JORNADES

**V Jornades de Pedagogia del Patrimoni  
Monumental**  
**Santes Creus, dies 25 i 26 d'octubre de 2002**

Aquestes Jornades s'adrecen amb prioritat al professorat d'ed. infantil, primària i secundària.

*Lloc:* Reial Monestir de Santes Creus (Aiguamúrcia, Alt Camp)

*Informació:* Serveis Educatius i Formació Permanent de la Delegació Territorial del Dep. d'Ensenyament a Tarragona  
Tel.: 977 25 22 67 / 25 14 40

**III Jornades Tècniques del Projecte  
Educatiu de Ciutat**  
**«Comunicar i educar»**  
**dies 5, 6 i 7 de novembre de 2002**

*Lloc:* World Trade Center, Barcelona  
Moll de Barcelona, s/n  
Edifici Est - Auditori

*Organitza:* Projecte Educatiu de Ciutat. Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

*Informació:*  
Tel.: 93 319 63 23

**Jornades d'Ensenyament d'Història de Catalunya**  
**Cerdanyola, dies 8 i 9 de novembre de 2002**

Els objectius de les Jornades són contribuir a l'actualització científica i didàctica del professorat de primària, d'ESO, de batxillerat i també de totes aquelles persones que des de diversos àmbits hi estan implicades.

*Informació:* Secretaria de l'Associació Conèixer Catalunya (ACCAT)  
Tel.: 93 412 57 33 (Pilar Donat)  
E-mail: [historiacatalunya@lamalla.net](mailto:historiacatalunya@lamalla.net)

*Inscripcions:* ICE de la UAB • Tel.: 93 581 19 78  
E-mail: [ga.ice@uab.es](mailto:ga.ice@uab.es) • <http://www.uab.es/ice>

**JORNADES**

**XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans**  
**La renovació pedagògica**  
**Figueres, dies 12, 13 i 14 de novembre de 2003**

*Organitza:* Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Ajuntament de Figueres.  
 UdG. Àrea de Teoria i Història de l'Educació

*Informació:* E-mail: [info.joaquimxirau@udg.es](mailto:info.joaquimxirau@udg.es)  
<http://www.udg.edu/if>

**CONGRÉS**

**Congreso Estatal de Coeducación**  
**Oviedo, dies 12, 13 i 14 de desembre de 2002**

Aquest congrés vol ser un lloc de trobada entre els qui treballen, dins i fora de l'educació, a favor de la igualtat entre els sexes i de la no discriminació social i cultural de les dones.

*Lloc:* Auditorio de Oviedo

*Organitza:* Centro de Profesorado y de Recursos de Gijón

*Informació i inscripcions:* Herminia Iglesias o Roberto García  
 Centro del Profesorado de Oviedo

E-mail: [herminia@educastur.princast.es](mailto:herminia@educastur.princast.es) • <http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo>

**TERTÚLIA**

**Tertúlia-cafè Lluna Verda. Educació en Valors**  
**«Cosir i cantar: fer punt de creu a l'escola»**  
**dijous, 28 de novembre de 2002, a les 18 h**

*Organitza:* Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

*Lloc:* Sala d'Actes de l'IMEB  
 Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

*Informació:* Tel.: 93 402 36 63  
 Fax: 93 402 36 60  
 E-mail: [imebatencio@mail.bcn.es](mailto:imebatencio@mail.bcn.es)  
<http://www.bcn.es/educacio>

**SOPAR-COL·LOQUI**

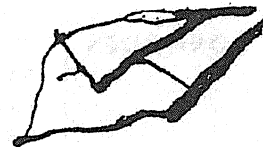
**L'avaluació de la qualitat: ens serveix el PISA? (Les proves de rendiment i la seva influència en els sistemes educatius)**  
**dijous, 7 de novembre de 2002,**  
**a les 21 h**

A càrrec del **Dr. Ferran Ferrer Julià**,  
 catedràtic

*Organitza:* Fòrum Europeu  
 d'Administradors de l'Educació de  
 Catalunya

*Informació:* E-mail: [feac@pangea.org](mailto:feac@pangea.org)  
*Reserves sopar:* Dolors Maura  
 Tel.: 93 211 39 77

## Cartes a les lectores i als lectors



Benvolgudes amigues  
i benvolguts amics:

Observo que continua l'èxit de la novel·la *Petita crònica d'un professor de secundària*, de Toni Sala. Se n'ha fet, darrerament, una adaptació teatral que no he volgut anar a veure; ja em va costar prou acabar de llegir el llibre. Després d'aparèixer referències a diferents mitjans, de programes televisius on T. Sala ha pogut exposar la seva manera de veure les coses... m'agradaria exposar una altra visió. Potser els que no compartim el que ell diu hem callat massa i això no és bo per a l'ensenyament del nostre país, sobre tot avui dia amb aquestes perspectives tan poc clares que s'apropen.

L'escrit que comento es presenta com a relat verídic i de denúncia del que està passant a les aules dels instituts d'ensenyament públic. És evident que hom no pot ser objectiu del tot, però quan algú escriu amb uns prejudicis, aquests apareixeran al llarg de l'escrit. Toni Sala està en contra de la LOGSE, de la reforma educativa que hem aplicat els darrers cursos i tot el seu llibre fa olor de socarrim en aquest sentit.

La seva narració parteix d'unes premisses educatives un xic curioses. Dos exemples: per fer de professor cal posar-se una careta, cal representar un cert paper (en sentit gairebé d'actor de teatre). La relació amb l'alumnat s'assembla a un combat: cal guanyar o perdre.

Amb careta és molt difícil aconseguir una bona relació amb els nois i les noies de l'aula i per tant serà molt difícil dur a terme una tasca educadora (tots els professors estem educant encara que no ho vulguem o pensem que no ho fem).

Els conflictes no poden viure's com una competició: la convivència humana inclou els conflictes, qualsevol grup de persones (parella, família, club, institut...) té conflictes. Als centres escolars els conflictes no es guanyen o es perden: són espais educatius, s'analitzen, es resolen, s'arriba a acords, tenint en compte que la culpa no és sempre de l'alumne.

Havent llegit i escoltat declaracions de Sala arribo a la conclusió que tampoc no entén en què consisteix la igualtat: els alumnes tots són diferents, això salta a la vista, però el primer

objectiu d'un sistema educatiu (que sigui educatiu) és aconseguir la igualtat, que tots i totes arribin a assolir les mateixes competències i els mateixos instruments: ho exigeix una societat que s'autodefineix com a democràtica.

Hi ha professors i professores que hem criticat l'aplicació de la reforma perquè no s'ha fet amb totes les conseqüències, perquè s'ha quedat en una relació de bones intencions i perquè segueixen existint desigualtats. Desigualtats entre centres públics i concertats, entre nois i noies, entre autòctons i estrangers, entre alumnat amb desavantatges socials i un altre amb pocs problemes. Els i les que hem denunciat aquests aspectes hem sofert quelcom més que la coacció moral que diu haver patit T. Sala. Les seves crítiques són les que agraden a una part del professorat i a gran part de les administracions educatives. Gràcies als que pensen com ell podrà tirar endavant la contrareforma que ens imposa el govern actual.

**Joan M. Girona**

Professor de secundària,  
exdirector del IES Badalona-9.



A close-up photograph of a young child with short brown hair, crying intensely with their mouth wide open. The child is wearing a white t-shirt with horizontal stripes in yellow, blue, and red. The background is a playroom with a wooden chair and a colorful toy on the floor.

Ploraran ?

**13.000 noves places d'escoles bressol el 2002.  
I aviat arribarem a les 30.000.**

El primer dia d'escola potser alguns ploraran. Però anar a l'escola és molt important. Per això, i sense saber-ho, des de l'any 2.000 s'han beneficiat d'aquestes noves places 13.000 nens i nenes de 0 a 3 anys. I encara n'hi haurà molts més que hi podran aprendre a jugar, viure i conviure, perquè continuarem impulsant la creació de noves places d'escola

bressol en centres de titularitat municipal. Perquè volem que els més petits de Catalunya puguin gaudir de la millor atenció des del primer dia. I, per ajudar els pares i les mares, hem invertit més de 19 milions d'euros i hem incrementat les subvencions als ajuntaments per garantir el manteniment d'aquestes places.

***Perquè si els nostres fills estan bé, tots n'estem.***

molt per fer  
molt per viure →



**Generalitat  
de Catalunya**

[www.gencat.net](http://www.gencat.net)



TEMES

d'in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

## Emocions

Elisabet Abeyà  
M. Carmen Díez  
Pitti Gómez

**El tema de les emocions està de moda en el món de l'educació. Resulta interessant la manera com les autores el tracten, fent evident la vida d'un parvulari dinàmic, creatiu i sense prejudicis, d'un parvulari que cada dia descobreix com els infants construeixen els seus coneixements i viuen les seves emocions.**

**Núm. de pàgines 84.  
PVP. 6,60 euros**

**Informació : [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)  
Telèfon 934 817 373**

ETIQUETA