



Publicació
de Rosa Sensat

Gener 1995

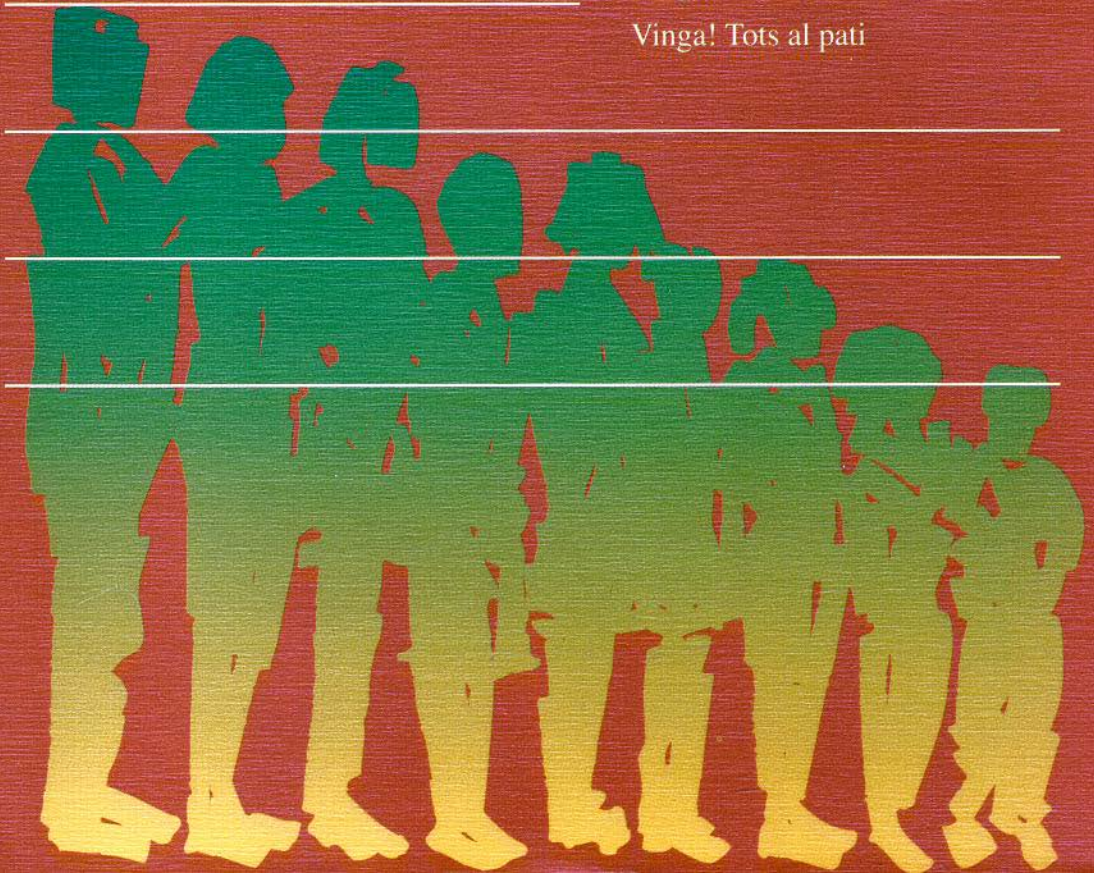
PERSPECTIVA

ESCOLAR 191

L'escola 3-12

Instruments per al Projecte
Lingüístic de Centre

Vinga! Tots al pati



Gener 1995

P E R S P E C T I V A E S C O L A R I 9 1

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Biel Dalmau, Mercè Fluvía,
Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.950 ptes.- P.V.P. 675 ptes.

Editorial:

Biel Dalmau 1

Monogràfic:

L'escola 3-12

La nova escola de 3 a 12 anys

Carme Amorós Basté 2

Models organitzatius diversos

Felip Salvador i Viñes 10

Els cicles educatius. La seva fonamentació
i la seva importància.

Conxita Lladó i Subiña 17

Els protagonistes de l'escola. El professorat
i l'alumnat. *Jordi Vallès Gené* 22

L'elaboració del PCC: "Un projecte comú
d'escola". *Equip de Mestres del*

C. P. Joan Marqués Casals 31

Bibliografia complementària

Biblioteca Rosa Sensat 40

Escola.

Aplicant la Reforma:

Instruments (estratègies) per a l'elaboració
del Projecte Lingüístic de Centre

M. Dolors Areny i Cirilo 43

Organització escolar:

Vinga! Tots al pati. *Enric Queralt i Catà* 50

Escola i societat.

Escola d'Estiu:

Avaluar, encara un repte per a la professió
docent. *Marta Passola i Vidal* 58

Biblioteca:

Sala Angeleta Ferrer
Marta Mata i Garriga 63

Novetats bibliogràfiques

 66

Literatura infantil i juvenil:

Han cremat el mar. *Montserrat Galícia* 68

Textos legals 70

Biel Dalmau

*Tot tan distant i tan present!
Tot gratuït, fortuït, o tan ardent!*

Pere Quart

El 28 de desembre de 1994 ha mort el nostre company Biel Dalmau, justament el mes en què s'esqueia el 20 aniversari de la nostra revista. Trista manera de començar aquesta commemoració!

En Biel tenia una personalitat molt rica i la seva trajectòria relacionada amb l'escola i l'educació ofereix múltiples facetes, de les quals parlarem en un proper número.

Pel que fa a la nostra revista, va participar des del primer moment en el seu projecte com a membre de la Rectora de Rosa Sensat i va formar part del primer consell de redacció, que no ha deixat mai. Sempre ha estimat la revista.

La seva personalitat apassionada i la seva delicada sensibilitat en tantes coses, la seva empremta tan forta i personal, continuarà present, sobretot per a totes aquelles persones que hem treballat, col·laborat i conviscut amb ell: la seva forma de caminar, vacil·lant de vegades i decidida d'altres; de repartir fotocòpies d'articles interessants de la premsa del dia; de deixar un ramet d'herbes boscanes al damunt de la taula d'alguna companya quan tornava de la muntanya carregat amb la motxilla; d'entaular una conversa sobre un tema candent; de mostrar la seva preocupació i la seva tossuda intransigència contra certes actituds, formes de pensar, de parlar i d'actuar que ell considerava *lights* o dictades per la moda, o la seva fúria incontenible en certs moments; de defensar uns principis i uns valors irrenunciables; de ser el corcò de Perspectiva pel que fa als grans problemes del món actual o a la seva concepció global de l'escola i dins del seu marc històric.

El trobarem a faltar com a persona i amic i per moltes de les coses que defensava, de les quals era per a nosaltres una mena de consciència, de vegades incòmoda.

A les reunions del Consell, hi trobarem una cadira buida, insubstituïble.

2 L'escola 3-12

Amb la reforma l'escola de primària experimentarà canvis en l'estructura dels centres —una primària de sis nivells, cicles de dos anys i tres nivells de parvulari—, en l'alumnat —perdrà els alumnes més grans i en guanyarà de més petits— i en la proposta educativa o currículum escolar, en el qual s'ha d'assegurar una continuïtat de les etapes alhora que se'n respecta l'especificitat.

La nova escola de 3 a 12 anys

La nova escola per a nens i nenes de 3 a 12 anys

*Carme Amorós
Basté*

L'escola de primària, viurà canvis amb l'actual Reforma?

D'una manera general, podem dir que l'actual Reforma Educativa aporta canvis sobretot a l'educació secundària. Això no obstant, l'escola de primària també viurà canvis: perdrà els seus alumnes més grans, en guanyarà uns de més petits i haurà d'actualitzar la seva proposta educativa.

Majoritàriament, les escoles de primària passaran de tenir alumnes de 4 a 14 anys a tenir alumnes de 3 a 12 anys, a causa del canvi global de l'estructura del sistema educatiu: el segon cicle de l'educació infantil incorpora nens i nenes de 3 a 6 anys, l'educació primària s'estén dels 6 als 12 anys i la nova secundària obligatòria incorpora els alumnes de 12 a 16 anys.

Uns canvis llargament desitjats que comporten reajustaments

Aquest canvi havia estat llargament desitjat per diferents col·lectius docents durant els anys 80. Les raons de pes que es manejaven eren, d'una banda, la conveniència de poder generalitzar l'escolarització dels infants de 3 anys i, de l'altra, la conveniència d'agrupar els pre-adolescents en un mateix cicle educatiu, que es va venir a denominar "cicle pont".

Quant a la incorporació dels infants de tres anys a l'escola d'EGB, podem dir que va ser pràctica habitual de moltes escoles privades de Catalunya que havien nascut entre els anys 60 i els 70 amb la voluntat de fer real una escola catalana i amb una metodologia i plantejaments educatius propis de l'“Escola Activa”. Podem dir que escoles innovadores, preocupades pel desenvolupament integral dels seus alumnes, tenien ja infants de tres anys a les seves aules i eren objecte d'unes propostes educatives molt específiques.

Pel que fa al cicle 12-16, convé recordar que tota la reflexió entorn de les etapes i els cicles educatius va anar acompanyada de noves propostes per a l'anomenada segona etapa d'EGB i els dos primers anys de l'ensenyament secundari. Des de la psicologia es donaven referències sobre les diferents etapes del desenvolupament dels infants i joves i es proposava un ajustament més gran entre els cicles educatius amb les seves propostes específiques i les etapes del desenvolupament. Els estudis i les publicacions sobre els pre-adolescents, juntament amb les dificultats d'aprenentatge i de convivència escolar manifestades per alumnes dels darrers anys de l'EGB, va motivar que diversos grups de professionals fessin propostes alternatives en aquest camp. No podem oblidar aquí el condicionant que representava per als alumnes haver d'optar per una de les vies de l'ensenyament secundari: el batxillerat o la formació professional, en un moment difícil, sovint més condicionat per l'èxit o fracàs a l'EGB que no pas per uns interessos més definits.

Podem dir, per tant, que la nova estructura de l'ensenyament obligatori amb una etapa primària i una de secundària i la incorporació dels nens de tres anys al parvulari respon a propostes formulades des de fa temps. Això no obstant, a mesura que es va estenent a totes les escoles, es pateixen les conseqüències d'uns canvis no necessàriament promoguts pels que els han d'aplicar i de la manera que hom podia imaginar.

Els canvis en l'estructura dels centres

Les escoles de primària passen de tenir una EGB de vuit anys a tenir una primària de sis anys. Continuen tenint tres cicles educatius, però aquests cicles tenen una extensió de només dos anys amb el que això comportarà de reducció del nombre d'alumnes per

4 L'escola 3-12

cada cicle i, per tant, de més facilitats de coordinació del professorat que treballa en cada cicle.

Un altre canvi important és el de tenir tres nivells de parvulari en lloc dels dos que havien estat més habituals. Només des d'un punt de vista numèric canvia el pes del parvulari en relació a l'etapa primària, i pot afavorir l'atenció específica a aquest cicle educatiu, com també la seva influència en les decisions globals de l'escola.

Els canvis en l'alumnat

Els canvis en l'alumnat són significatius. No es tracta només del relleu natural dels nens que es van fent grans, sinó d'un canvi d'edats del grup humà que treballa, s'educa i comparteix moltes hores de la vida de l'escola.

Els infants de parvulari estan en un moment del seu desenvolupament en el qual l'adquisició dels diferents llenguatges: verbal, corporal, visual-plàstic, musical i matemàtic, té una importància cabdal. No cal dir que també en aquest cicle educatiu el control corporal i emocional progressius, l'assumpció de pautes de comportament relacionades amb el procés de socialització i el progressiu coneixement objectiu de la realitat, al costat de la gran riquesa imaginativa, esdevenen uns elements importants a tenir en compte en les diferents propostes educatives.

Pel que fa als alumnes de primària, no oblidem que sovint han estat qualificats com els "escolars" per excel·lència. El seu interès pels aprenentatges concrets, quan aquests es van fent possibles, el seu interès per la vida del grup de companys, les seves adquisicions en el camp del moviment, dels llenguatges, del raonament..., fan que es puguin sentir bé en el centre escolar i que aquest esdevingui un element important en la seva vida, encara que no l'únic.

Els canvis en la proposta educativa

Els canvis en l'estructura dels centres hauran d'anar acompanyats de canvis en les propostes educatives o en el que també hem anat



dient el “currículum escolar”. L’actual Reforma educativa ens està originant canvis importants en els currículums de totes les etapes. Disposar d’un model curricular únic permet veure la continuïtat de les diferents propostes respectant l’especificitat de cada etapa educativa.

Els currículums del Departament d’Ensenyament per a l’educació infantil i per a l’educació primària permeten establir moltes línies de continuïtat entre el plantejament educatiu del parvulari i la primària tot i les necessàries adaptacions als alumnes de cada etapa. Diversos equips de professionals han col·laborat en la definició dels continguts i objectius que els alumnes han d’aconseguir en finalitzar l’educació infantil i en finalitzar l’educació primària, partint d’experiències innovadores prèvies i tenint en compte el nou context escolar i el model curricular adoptat.

La necessitat d’haver d’elaborar el Projecte Curricular del Centre obliga a analitzar a fons el currículum de cada etapa i a desenvolupar-lo en el propi centre. Caldrà posar-se d’acord en explicar les finalitats educatives del centre i la planificació de l’acció educativa.

L'especificitat del parvulari

El parvulari o segon cicle de la nova educació infantil ha de tenir unes característiques pròpies que estan relacionades amb les possibilitats i amb les necessitats dels infants de tres a sis anys. Els espais, els ritmes de les activitats, el paper fonamental del joc, l'atenció a les seves necessitats bàsiques de descans, alimentació, companyia dels adults..., demanen per part del centre una capacitat d'adaptació. Les àrees curriculars han de ser vistes com una referència per al mestre dels aprenentatges a aconseguir per part dels nens i les nenes i no tant com una manera de classificar les activitats educatives. Les activitats al parvulari han de tenir un caràcter globalitzador, proper a la vida quotidiana, amb possibilitats per als infants de moure's, observar, experimentar, expressar, construir, imaginar...

L'aula de tres anys demana una atenció específica, especialment en el període d'adaptació dels infants quan arriben al centre. Per a ells és un canvi molt gran; en el grup de tres anys hi haurà infants que deixen per primera vegada l'ambient familiar i d'altres que han estat prèviament en una llar d'infants. Per als primers, el canvi serà més fort, però no oblidem que la grandària del centre, la presència d'altres alumnes més grans i el nou ritme escolar demanen un esforç d'adaptació que ha de ser ajudat per part de l'equip docent.

L'especificitat de la primària

L'etapa primària és la que gaudeix de més tradició. Hi ha un acord generalitzat que és en aquesta etapa on es fan els aprenentatges més típicament escolars relacionats amb unes àrees curriculars que es mantindran gairebé sense variació durant tot l'ensenyament obligatori. És una etapa en la qual es poden anar consolidant uns aprenentatges bàsics i sobretot un estil d'aprendre i unes pautes de socialització que poden condicionar la resta de l'escolarització.

La pèrdua dels alumnes de l'antiga segona etapa ha de portar a una nova reflexió sobre els aprenentatges bàsics i funcionals evitant tant el perill de voler que els alumnes del nou cicle superior només es preparin per a la nova secundària com el de viure d'esquena a

aquest ensenyament secundari obligatori i, per tant, adreçat a tots els alumnes.

La Reforma Educativa ha suscitat també una reflexió sobre com aprenen els nens i les nenes, sobre els papers de la motivació i de l'educador, sobre la necessitat d'acostar i d'organitzar els nous aprenentatges per tal de fer-los més propers als coneixements previs dels alumnes, els quals, si bé estan en plena consonància amb plantejaments innovadors de molts centres, constitueixen un marc de referència útil a l'hora de reelaborar les propostes educatives de cadascuna de les etapes i del centre.



Per a l'escola de 3-12 en el seu conjunt

El nou context social en el qual ens movem, les noves exigències de la Reforma educativa i el paper específic del nou centre educatiu amb nens i nenes de tres a dotze anys demanen de l'equip docent unes actuacions en els àmbits següents:

- L'actualització de les programacions de les diferents àrees tenint en compte les propostes específiques per al parvulari i per a la primària. El currículum prescriptiu ha de desenvolupar-se en centres concrets, amb una tradició, uns alumnes, un professorat, un entorn que fan que cada centre i cada grup d'alumnes demanin ajustaments de la proposta educativa inicial.
- La creació d'un ambient educatiu, en el qual l'ambientació de les aules i l'espai en general, la utilització dels equipaments i dels materials educatius, l'assignació dels temps a les diferents activitats, l'agrupament dels alumnes i la riquesa i varietat de les activitats proposades estimuli realment els aprenentatges dels alumnes, els intercanvis entre els nens i les nenes i els/les mestres i la progressiva autonomia de cadascun d'ells
- El tractament de les llengües en la situació concreta del centre i atenent el que pot ser la diversitat dels alumnes quant a la llengua familiar. Aconseguir que el català sigui la llengua vehicular i d'aprenentatge a l'escola, com també una sistematització en l'aprenentatge del castellà, la introducció de

la primera llengua estrangera a partir del cicle mitjà i deixar oberta la possibilitat d'introduir una segona llengua estrangera és un gran repte que només es pot aconseguir amb una coordinació clara de tot l'equip docent, amb una programació rigorosa i amb l'aprofitament de molts recursos educatius de dins i fora del centre.

- La incorporació dels nous mitjans de tractament de la informació i de la comunicació. Els nostres alumnes han nascut en un món en el qual els nous mitjans tenen molt de pes i l'escola no pot restar tancada a aquests elements característics de la cultura actual. Això demana una nova sensibilitat i una capacitat de convertir-los en instruments al servei de l'educació dels nens i les nenes.
- La incorporació dels temes transversals, aquells que no es circumscriuen a una àrea concreta, en el projecte curricular del centre. Sovint són temes que demanen per part dels educadors la seva inclusió en la vida quotidiana de l'escola. Aquest seria el cas de l'educació per a la pau i la convivència, l'educació per a la salut, l'educació per al consum o en la igualtat d'oportunitats nen nena. Convé que l'equip docent expliciti els aprenentatges que vol aconseguir, els incorpori en el tractament de les àrees, buscant el moment més oportú, vegi la conveniència d'algunes actuacions específiques i analitzi de tant en tant els comportaments contraris a les actituds que es vol promoure.
- L'arrelament al propi país i a la pròpia cultura, i, al mateix temps, l'obertura a altres realitats culturals properes i no tan properes. L'escola ha de fer un paper important en la construcció de la pròpia identitat i no pot renunciar a aportar aquells elements de la cultura i de la tradició que faran que els alumnes se sentin agents de cultura i membres del propi país, capaços de respectar altres cultures, fins i tot aquelles que són molt diferents a la seva i que els actuals moviments migratoris fan que pugui observar-les de ben a prop.
- La relació amb els pares, com els adults primers responsables de l'educació dels fills. Si bé l'educació escolar es confia a uns professionals, aquests no poden viure al marge dels con-

dicionants familiars dels seus alumnes i, a la vegada, els pares no poden renunciar al seu paper i deixar tota la responsabilitat educativa a l'escola. Els pares veuran l'interès de col·laborar amb l'escola quan trobin uns espais, un marc de participació i una actitud oberta. La col·laboració demana sempre un aprenentatge i l'equip docent ha d'ajudar a establir canals sense perdre la seva autonomia.

- La conveniència de vetllar per la continuïtat, tot i la seva especificitat, entre els plantejaments educatius de les Llars d'Infants o Escoles Bressol properes i els Instituts o Centres d'Educació Secundària, on la majoria dels alumnes passin a fer la secundària obligatòria.

Algunes consideracions finals

La nova escola 3-12 demana noves il·lusions i professionalitat per part dels docents. Els canvis comporten desajustaments que es poden superar més fàcilment si tenen una orientació clara i estan ben assumits per part dels qui els han d'aplicar, concretament els mestres.

Calen suports exteriors a la pròpia escola. La nova Llei General d'Educació, en el seu títol IV, indica unes mesures que han d'afavorir la qualitat de l'escola i el suport de la tasca docent com ara la formació del professorat, la inspecció dels centres, els recursos educatius, la innovació i la investigació..., mesures que les administracions educatives hauran de facilitar. Per tal d'administrar i treure el màxim rendiment dels recursos públics, caldrà un diàleg i un sentit de responsabilitat per part de tots els implicats.

L'autor fa un repàs dels diversos models organitzatius d'escola: la rural, amb la nova estructuració de les ZER; l'escola urbana d'una línia, que sembla la més adaptada a les exigències de la Reforma; i l'escola urbana de dues línies, la qual, pel fet de tenir una quantitat més gran d'alumnes, requerirà un tipus d'organització més ajustat per garantir la unitat. En cada un dels models, l'article en destaca els avantatges i els inconvenients.

Models organitzatius diversos

Felip Salvador i Viñes

Director del Col·legi Públic "Sant Miquel", La Cava-Deltebre (Baix Ebre)

En primer lloc, i a manera d'introducció, vull deixar clar que aquest article no té, ni de bon tros, la pretensió d'ésser un breu manual d'organització escolar, on poder trobar-hi solucions magistrals davant la problemàtica organitzativa que sempre presenta una escola. Tant sols es tracta d'una visió personal, d'un ventall d'experiències acumulades al llarg de trenta anys de docència, desenvolupats, quasi tots, en un centre al cor del Delta de l'Ebre, que ha mantingut una mitjana de trenta unitats; a més del coneixement d'altres centres més petits (d'una i dues línies) i d'alguna que altra escola de zona rural. Tot això amb la certesa que, com deia Oscar Wilde, "experiència és el nom que donem a les nostres equivocacions"...

Cal tenir també molt ben entès que l'organització d'una escola no és tasca exclusiva ni del director, ni del mateix equip directiu; el fet de ser mestre té per si mateix una influència directiva o, el que és el mateix, una responsabilitat important i directa en l'organització del centre educatiu. A partir d'aquesta premissa, compartida per la majoria d'experts en organització i govern de centres, tractant de veure l'escola com qualsevol grup humà, ens trobarem en uns elements i un entorn i, cal doncs, buscar un sistema que determini les relacions entre un i l'altre. Aleshores s'ha de cercar un principi de totalitat, a partir de l'actuació de cadascuna de les parts del sistema que, a més a més, garanteixi un equilibri.



Un sistema pot ésser tancat o obert, però una escola mai no pot ser un sistema tancat; cal que sigui obert, interrelacionat amb la societat i en constant intercomunicació amb l'entorn, al qual ha d'aportar sempre energia i creativitat. A grans trets i per aconseguir-ho, cal buscar un principi de finalitat que s'aconseguirà amb la recerca d'uns objectius que seran, a la vegada, els determinants del sistema i, entre ells, l'objectiu particular d'educar definirà i configurarà l'escola. Com tot sistema, l'escola haurà d'assolir el seu objectiu mitjançant el criteri més adient, això serà, ni més ni menys, l'art de coordinar una organització: el centre educatiu.

Qualsevol mestre, si es trobés en el cas hipotètic d'haver d'organitzar una escola —suposem-la nova i en un lloc on mai no n'hi hagués hagut cap— amb tota seguretat, en parlar-ne amb els companys i companyes, estarien d'acord, tots plegats, en l'objectiu comú: l'educació dels infants del suposat indret. A partir d'ací s'estructuraria la formació per grups i per matèries, d'una banda, així com els serveis de suport d'una altra que, plegats, els portarien als agrupaments d'alumnat (cicles i nivells) i a la distribució d'ensenyaments (matèries curriculars) i, de l'altra banda, a una estructura institucional (secretaria, administració i serveis).

12 L'escola 3-12

Aprofundint en la suposada tasca, s'arribaria a l'anàlisi d'objectius essencials, al diagrama de funcions i, per què no dir-ho, s'acabaria intentant donar forma a allò que sempre s'ha fet, encara que mai no s'hagi escrit (Projecte Educatiu, Reglament de Règim Intern, Projecte Curricular,...)

Amb tot això, la meua modesta pretensió és la de dir, sense cap mena de vergonya, que l'escola i els mestres han tingut, tenen i tindran un paper transcendental dintre de qualsevol col·lectiu o estructura social, sigui quin sigui el temps o l'època de la Història.

L'escola rural: unitària o ZER

Indubtablement és el model d'escola que ha experimentat més necessitat d'evolució, de canvi i de reestructuració. Tot i que no tan sols ha patit d'inconvenients, també ha gaudit d'un reconeixement social, donat, segurament, per l'estret cercle de la comunitat educativa: amb un caire més familiar, per dir-ho d'alguna manera, i perquè funciona alliberada de la càrrega d'una estructura més concretada.

L'escola unitària d'abans, malgrat l'inconvenient d'agrupar nens i nenes de diferents edats i, per tant, de diversos nivells d'aprenentatge, guanyava en el coneixement de l'infant al llarg de tot el període d'escolarització, circumstància sempre important si avantposem l'educació a la instrucció, permetia també un major contacte amb la família..., fets tan sols agreujats pel canvi de mestre o mestra que, també cal dir-ho, es donava amb menys intensitat que avui dia, tot i essent conscient que avui també hi ha menys escoles unitàries. L'obstacle dels diferents graons d'ensenyaments es veia compensat per una menor quantitat d'alumnat, baixa ràtio que permetia una atenció més individualitzada.

Les mancances de l'escola rural han augmentat en la mesura que els dissenys curriculars han generat la necessitat de mestres especialistes (educació especial, idioma estranger, educació física i formació musical). La progressiva cobertura d'aquestes necessitats —en escoles on s'ha vingut experimentant— ha comportat, d'acord amb informacions que he rebut sobre aquest tema, una millora

qualitativa del procés d'aprenentatge. Això ha generat un canvi de concepte. On l'escola unitària ha deixat de ser-ho per donar pas a les ZER, aleshores l'alumnat, un cop concretat el mapa escolar i delimitades perfectament les zones, podrà gaudir d'un professorat especialista compartit i d'una estructura d'escola que no tenia i, tot i que les distàncies són sempre un entrebanc, es perdrà aquella sensació de trobar-se tot sols.



En resum: la implantació definitiva de les ZER, juntament amb la correcta distribució dels recursos humans, operarà una millora substancial dintre del sistema educatiu, sobretot pel que fa a educació infantil i educació primària (cicle 3-12).

L'escola urbana d'una línia

Tinc poc i molt lleugers coneixements d'escoles d'aquesta tipologia que hagin experimentat el 3-12, però això no obstant, més endavant faré una petita anotació dels avantatges i dificultats amb què s'han trobat.

Pareix que és l'estructura escolar que presenta millors predisposicions vers l'actual concepte d'escola a partir de la Reforma del Sistema Educatiu: es tracta d'un grup humà no gaire nombrós, complet —pel que fa a l'agrupament de l'alumnat—, amb un entorn molt concretat —malgrat les diferents ubicacions dels centres escolars a Catalunya— i que gaudeix del ventall d'especialistes previstos.

Comporta una estructura de centre semblant al de 4-14 (comença un any més aviat i acaba dos abans: es redueix un any l'estada de l'alumnat a l'escola).

Segons les previsions del Departament d'Ensenyament, serà el tipus de centre que més abundarà al Principat. Els principals avantatges que presenta el centre d'una línia cal situar-los, dintre d'un context general i com ha s'ha dit, en una quantitat d'alumnat —de 200 a 250— que permet un contacte més directe; un Claustre —de 12 a 14— molt flexible amb possibilitats, si s'escau, de contactes personals més a l'abast; en consonància, una estructura

14 L'escola 3-12

familiar prou assequible i un entorn concret que facilita la tasca educativa. En resum, gaudeix d'una gran llibertat de maniobra i això sempre facilita la seva organització a tots els nivells.

Els inconvenients, que també n'hi ha, els concreto en la reducció dels espais, tot i que no sempre s'utilitzen els grans grups, i en les mancances d'eines auxiliars amb dotació, si no més qualitativa, sí més quantitativa (laboratori, informàtica, pretecnologia,...).

Objectivament crec que gaudeix de més avantatges que inconvenients, encara que tan sols sigui per allò que com menys gent menys problemes.

L'Escola urbana de dues línies

Pressuposa una tipologia que, juntament amb la de tres línies, serà més limitada a Catalunya. Gaudirà de tots els avantatges dels centres d'una línia, però, el fet d'una major quantia humana, requerirà un tipus d'organització més ajustada per garantir la unitat dintre de la col·lectivitat.

Tenint també en compte el que ja s'ha referit i utilitzant un xic el greuge comparatiu amb els d'una línia, dintre dels mateixos termes, trobo una quantitat d'alumnat —450 a 500— doblada, i ací trobaria el primer inconvenient.

Val a dir que caldrà un esforç a l'hora de potenciar el treball en equip, adreçat a tots els àmbits i a la recerca d'aspectes tan fonamentats com fer prevaler el concepte de cicle per damunt del de nivell, buscant la interrelació entre els diferents grups d'aprenentatge perquè el col·lectiu estigui sempre per damunt de les individualitats.

A la problemàtica docent cal afegir-li la de la disciplina; d'altra banda, un claustre nombrós —de 24 a 26— que, si més no, comporta un sistema més rígid i més tancat en defensa de la totalitat; una estructura de famílies menys a l'abast i amb més dificultats de contactar i un entorn més ample i, de vegades, més difuminat. Igual que en el de línia única, també trobarem virtuts, un espai escolar més gran i el fet de gaudir d'unes eines més quantioses i,

pel que respecta a l'aspecte acadèmic, també trobarem més possibilitats d'utilitzar grups flexibles que comporten una millora significativa en la tasca docent. No vull utilitzar el mateix tòpic que com més gent més problemes. Aleshores que cadascú tregui les seves pròpies conclusions.

* * *

A l'hora d'establir una valoració del que han estat els centres que han experimentat el cicle 3-12, sembla que la principal dificultat amb què s'han trobat és la manca d'intitulació que ha sofert l'alumnat que ha finalitzat l'Educació Primària. Penso que això és, si més no, superable i, per un altre costat, la millora més notòria se situa en la manca, o almenys, reducció, de la greu problemàtica de disciplina en reduir-se l'edat de deixar l'escola.

Tot seguit oferim un esquema comparatiu d'un centre de 4-14 amb un d'igual de 3-12, tots dos de doble línia:

Edats	Unitats Cicle 4-14	Unitats Cicle 3-12
0-3	—	Previst però no concretat
3		2 de P-3
4	2 de 1r. Parv. Preesc.	2 de P-4 Educ. Inf. (6)
5	2 de 2n. Parv. (4)	2 de P-5
6	2 de 1r. EGB C. inic.	2 de 1r. C. inic. (4)
7	2 de 3r. EGB (4)	2 de 2n.
8	2 de 3r. EGB C. mit.	2 de 1r. C. mitjà (4)
9	2 de 4t. EGB (6)	2 de 2n.
10	2 de 5è. EGB	2 de 1r. C. super. (4)
11	2 de 6è EGB Segona	2 de 2n.
12	2 de 7è EGB etapa	
13	2 de 8è EGB (6)	
Tutors/es	20 [especial. 2a. E (6)]	18 (pot inc. esp.d'Idiom.)
Direcció	1	1
Especialis.	1 o 2 d'Educ. Espec. ?	2 d'Educ. Especial
	1 d'Educ. Física ??	2 d'Educ. Física
		1 de Formac. Musical
		2 d'Idioma estr. (tut?)

16 L'escola 3-12

Trobo a faltar, i enlloc no es preveu, l'especialista de Plàstica.

Davant l'esquema s'observa que es gaudeix pràcticament del mateix equip docent amb dues unitats menys, això ajuntat a la previsió de baixa de ràtio, fa pensar en una millora qualitativa de l'escola.

Per acabar, una reflexió: totes les millores previstes a la Reforma del Sistema Educatiu, passen per nosaltres.

Indubtablement els mestres tenim molt a dir, però no en exclusiva. Cal vetllar perquè cadascú faci el que ha de fer i sobretot no cridem glòries abans d'arribar, encara que sigui per allò que deia Jardiel Poncela, "tots els homes que no tenen res important a dir, parlen a crits"... De moment fem plegats el que ens toca i el temps ja ens donarà la raó.

En el marc d'una opció comprensiva de l'escola, l'organització de les etapes educatives en cicles de durada diversa, segons es tracti de l'Educació Infantil, Primària o Secundària obligatòria, es planteja com a instrument fonamental per a l'atenció a la diversitat de característiques i necessitats dels infants, per tal d'aconseguir que cada nen o nena progressi al màxim en relació a les seves possibilitats.

Els cicles educatius. La seva fonamentació i la seva importància

1. Introducció

Els canvis i ajustaments que es van introduint en el desenvolupament de la funció educativa a l'escola tenen una gran rellevància, especialment en aquest moment d'aplicació de la nova ordenació del Sistema Educatiu, un sistema educatiu que es basa en una concepció comprensiva de l'ensenyament i que requereix de l'escola l'assumpció de la diversitat de característiques dels nens i nenes com també l'aplicació de mecanismes i estratègies per atendre les seves necessitats individuals.

I en coherència amb la concepció comprensiva de l'escola, en la qual es fonamenta l'actual Sistema Educatiu, s'han pres algunes opcions de caràcter estructural i curricular que tenen la finalitat d'afavorir l'aplicació del concepte de cicle, entenent que constitueix un instrument fonamental per atendre la diversitat de necessitats educatives dels nens i nenes.

Així, de les opcions referides a l'estructura, cal destacar l'organització de les etapes en cicles. I pel que fa al currículum, convé remarcar l'obertura i les possibilitats d'adaptació que ofereix el seu desplegament.

*Conxita Lladó
i Subiñà*

Mestra

2. El cicle com a element bàsic d'una estructura integradora de la diversitat.

S'entén que els cicles que configuren una etapa són períodes en el transcurs dels quals l'infant, a través de les experiències educatives que l'escola posa al seu abast, construeix aprenentatges que fan possible el desenvolupament progressiu de les capacitats establertes per al conjunt d'aquella etapa.

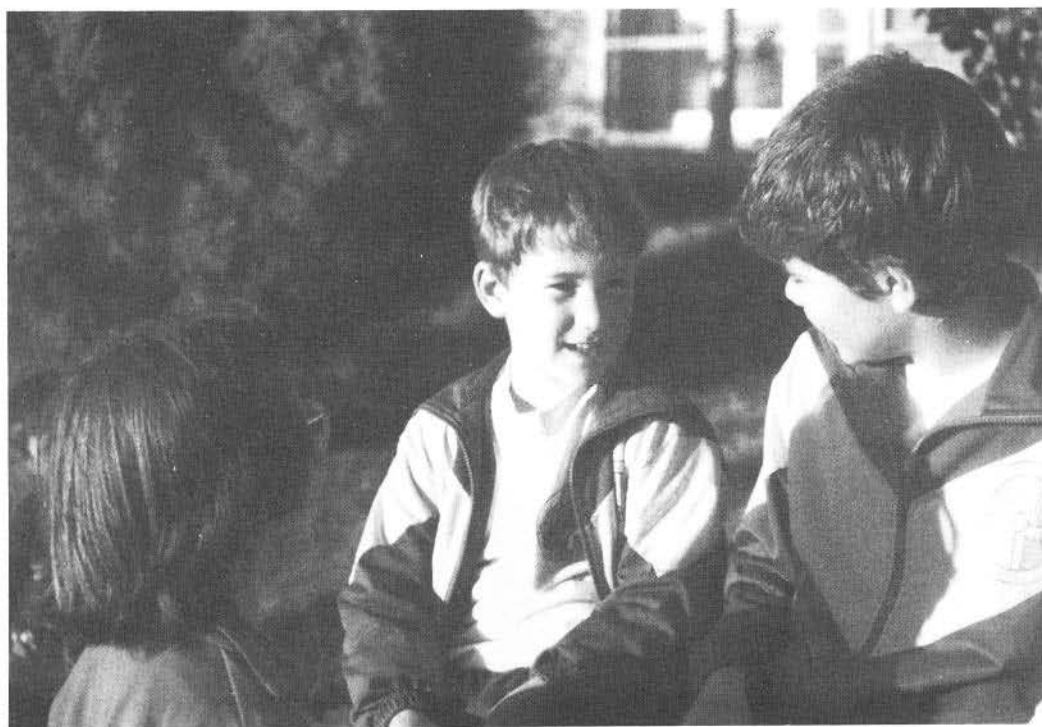
Aquesta organització de les etapes en cicles afavoreix el procés d'aprenentatge dels infants, ja que els dóna més temps per aprendre. D'aquesta manera també es potencia la programació de la intervenció pedagògica, amb la finalitat d'aconseguir que la nostra escola progressi en el respecte i l'atenció envers les característiques i necessitats individuals. Amb tot, això no seria factible sense uns plantejaments curriculars adients.

3. Els plantejaments curriculars i l'organització i funcionament dels cicles

El currículum establert es fonamenta en una opció d'obertura i flexibilitat, garantint, per mitjà d'unes prescripcions, una formació comuna per a tot l'alumnat. Tanmateix, les esmentades prescripcions ara es refereixen al conjunt de cada etapa, cosa que implica, per part de l'escola, prendre un conjunt de decisions respecte de com s'organitza el procés d'ensenyament-aprenentatge cicle a cicle. És a dir, l'escola haurà de fixar, a partir del currículum establert per a l'etapa, els aprenentatges a assolir per part dels infants a cada cicle i acordar les opcions referides a com s'aconseguiran.

I és en aquest àmbit de decisions on es definirà la identitat pedagògica de cada escola i on se situa un dels principals reptes: *que els cicles esdevinguin un instrument d'atenció a la diversitat de característiques i necessitats educatives dels nens i nenes.*

Convé recordar que el conjunt d'aquestes decisions es formalitzen per mitjà del Projecte Curricular i que cal concretar-les



a continuació en la programació de cada cicle. Així, doncs, serà el Projecte Curricular de Centre l'instrument apropiat per garantir la coherència del procés d'ensenyament-aprenentatge, cicle a cicle i etapa a etapa. Ara bé, en l'elaboració i aplicació de la programació de cicle, que concreta l'esmentat procés, s'haurà de vetllar perquè la coherència es mantingui al si de cadascun.

4. Reflexions entorn de l'elaboració de models d'organització i funcionament dels cicles

D'una organització dels cicles basada en una programació acurada dels aprenentatges que es pretenen, amb unes opcions metodològiques ben definides, aplicant criteris diversificats i flexibles en l'agrupament de l'alumnat i del professorat i preveient una organització precisa del temps i de l'espai, sembla evident que n'haurien de sorgir models oberts, flexibles i de gran eficàcia en el seu funcionament.

En aquest context, tenint en compte les prescripcions i orientacions per a l'aplicació del nou Sistema Educatiu a Catalunya i les experiències més remarcables portades a terme en els darrers anys en el nostre país, es poden fer algunes consideracions en relació a l'elaboració de models d'organització i funcionament dels cicles que es caracteritzin per la seva obertura i flexibilitat.

a) És evident que qualsevol model requereix una rigorosa planificació, per tant, la seva elaboració i aplicació hauria de tenir com a eix vertebrador la programació que, partint de les decisions preses en el marc del Projecte Curricular de Centre, concretés per a cadascuna de les unitats de programació:

- Els elements que defineixen els aprenentatges que es pretén que assolixin els infants.
- Els elements referits a les situacions i estratègies que s'empraran per tal d'assolir els aprenentatges i a les que s'utilitzaran per tal de constatar si s'aconsegueix el que s'havia proposat.

b) No cal dir que per aconseguir un model apropiat d'organització i funcionament dels cicles, és fonamental l'establiment dels criteris d'agrupament de l'alumnat tenint molt presents les decisions preses en la programació i les necessitats educatives de cada nen. Però convé que els criteris que s'apliquin siguin diversificats i flexibles i que defugin la rigidesa que es deriva d'agrupar l'alumnat a partir d'un únic criteri fix. De fet, l'aplicació d'un sol criteri, sigui quin sigui, dóna com a resultat un model tancat i, per tant, poc coherent amb els plantejaments que fonamenten el concepte de cicle.

c) Si bé és cert que algunes escoles, en els darrers anys, han dissenyat i aplicat models organitzatius a partir de criteris que defugien la rigidesa que comporta l'exclusivitat del de l'edat cronològica i que els ha conduït a models d'organització més oberts i flexibles, no és menys cert el fet que de vegades s'ha substituït el criteri de l'edat cronològica per un altre criteri fix, com per exemple, el que es basa en el nivell d'aprenentatge dels nens i les nenes. Certament, ara aquesta opció constituiria un error d'interpretació del concepte de cicle i, alhora, una contradicció amb principis fonamentals del Sistema Educatiu.

5. L'organització i funcionament dels cicles, un repte per a l'escola

No es pot negar que, en el terreny de la innovació, de vegades l'escola supera i va davant de les propostes dels governs. En canvi, en d'altres ocasions l'escola pot avançar a partir de plantejaments que un govern fa. I és evident que en el cas de l'organització i funcionament dels cicles, l'actual Sistema Educatiu inclou opcions respecte de les quals, l'escola encara es troba molt lluny d'aplicar-les en tota la seva dimensió.

El concepte de cicle no és una aportació pròpia de l'actual Sistema Educatiu, però amb l'anàlisi i reflexió dels plantejaments bàsics, ens adonarem que, en aquesta ocasió, s'inclouen nous elements que van més enllà del que s'havia plantejat a l'inici de la dècada dels 80.

Amb tot, si algunes de les idees referides al concepte de cicle, proposades en el marc de l'anterior Sistema Educatiu, no han estat mai aplicades en tota la seva dimensió i de manera generalitzada, quines expectatives es poden tenir a partir d'ara? El temps ho dirà. Ben segur que dependrà de les actuacions de tots plegats, de com es concretin i s'executin els plantejaments generals i de si es manté l'equilibri i la coherència.

Seria desitjable, però, que en aquesta ocasió l'escola pogués avançar en l'aplicació del concepte de cicle i trobar formes d'organització, progressivament més apropiades, per atendre la diversitat de característiques i necessitats dels infants.

Bibliografia

- Currículum. Educació Primària*, Departament d'Ensenyament., Barcelona 1992.
- El Projecte Curricular i la Programació. Servei d'Ordenació Curricular*, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1992.

En aquest article es pretén reflexionar sobre les actuacions de les persones que conviuen diàriament a l'escola condicionades per les actuals circumstàncies i constatar la necessitat de canviar actituds de molts professionals de l'ensenyament, d'estimular l'estat d'ànim d'aquestes persones i de veure la repercussió que això pot comportar en relació a la formació de l'alumnat.

Els protagonistes de l'escola. El professorat i l'alumnat

Jordi Vallès Gené

Mestre de Primària. Formador de Professorat. Castellvell del Camp, 25 de novembre de 1994

El professorat i la tutoria

L'alumnat necessita tenir un punt de referència, una persona adulta que la pugui orientar.

Els familiars confien en la persona tutora del seu fill o filla perquè s'encarregui del seguiment educatiu i per rebre una informació directa, amb tot el que això representa dins el camp de les relacions humanes.

L'escola compta amb la figura del tutor perquè es responsabilitzi d'un grup d'alumnes, perquè hi hagi una coherència a l'aula dels acords presos amb la resta de l'equip del centre.

S'endevinen tres grans àmbits de relació: la tutoria i l'alumnat, la tutoria i els familiars i la tutoria i l'equip de mestres de l'escola.

La tutoria i l'alumnat

Amb la relació entre la tutoria i l'alumnat es pretén establir una comunicació directa en tots els nivells educatius. Considero que el professorat ha d'assumir un nivell professional de relació i adoptar un paper situat en el context que pertoca, la qual cosa comporta un alt nivell d'autocontrol emocional i no perdre mai de vista els

objectius educatius que es pretén fer assolir a les nenes i els nens de l'escola.

Cal objectivitzar les actuacions, valorar els aspectes positius de l'alumnat per tal d'orientar-los i estimular-los. Fomentar l'autonomia aplicant estratègies que aportin una formació d'hàbits d'actuació en els diferents àmbits de la vida escolar.

L'alumnat necessita tenir un tracte de confiança amb el tutor per poder accedir-hi de manera planera i poder-se expressar espontàniament amb respecte i educació.

La tutoria i els familiars

Una relació que cal considerar com a fonamental és la que s'estableix entre la tutoria i els familiars. Per una banda es produeix una comunicació directa pares/tutoria, tenint com a element comú el fill/alumne i per una altra banda s'obre una via de comunicació, escola/família.

Comunicació directa pares/tutoria: La funció de tutor o tutora demana tenir capacitat d'organització. La tutoria s'ha d'encarregar de tenir informació de cadascun dels alumnes, de tenir visió de futur i preveure situacions conflictives i d'actuar amb coherència amb la línia pedagògica de l'escola.

La informació és necessària. Per incidir amb un mínim d'eficàcia cal reunir de manera sistemàtica un mínim de dades de cada nen o nena, utilitzant instruments fàcils de manejar i que aportin dades per a tots i cada un dels nens del grup. Cal evitar la improvisació, la manca de dades d'aquells alumnes que no destaquen. Més d'un cop he admirat mestres que tenen una gran capacitat d'observació i que recorden moltes dades..., però també he pogut comprovar que aquestes mateixes persones a l'hora de fer l'informe tenen dificultats per reunir una informació completa, per exemple quan es tracta d'un alumne "gris".

La tutoria ha de preveure situacions conflictives amb els familiars, ha de tenir visió de futur. Quan s'estrena un nou grup, cal que es faci un esforç per detectar unes determinades necessitats d'alumnes en

concret i s'actuí a temps en buscar solucions per afrontar aquestes problemàtiques. Durant el primer trimestre els familiars ja haurien d'estar informats de les possibles mancances que presenta el seu fill per poder afrontar conjuntament les accions que calen perquè l'alumne assoleixi els objectius mínims del nivell que està cursant i preveure poder romandre un any més en el cicle, en cas que sigui necessari. Des del meu punt de vista és inconcebible que un tutor o tutora comuniqui als pares la decisió de repetició de curs d'un dels seus alumnes al tercer trimestre de curs.

Via de comunicació escola/família: Encara que en un centre hi hagi els canals de comunicació establerts, és inevitable que es produeixi una relació més directa entre els familiars i l'escola a través del tutor o tutora dels seus fills. Aquesta relació, la considero delicada en el sentit que la tutoria ha de tenir ben assumits els propòsits acordats a l'escola i transmetre un missatge coherent als projectes de centre.

La tutoria i l'equip de mestres de l'escola

La relació entre el professorat tutor i la resta de l'equip de l'escola és on caben una gran varietat d'actuacions força complexes i delicades, sobretot si es vol mantenir una coherència amb els acords presos en els diferents àmbits i grups de treball de l'escola.

Actualment a les escoles s'està elaborant el projecte curricular. És un bon moment per reflectir la coordinació pedagògica en un instrument que serveixi de punt de referència per a cadascun dels mestres d'un centre. Naturalment que això demana un canvi d'actituds per part dels professorat que està acostumat a treballar de manera individual dins de la classe o tancat dins d'un mateix cicle. Actualment ja hi ha a Primària una dinàmica bastant elaborada sobre com treballar en equip de cicle a les escoles completes, el repte que ara hem de perseguir és el d'ampliar l'equip amb una visió global d'escola.

A les escoles rurals cada mestra o mestre té una visió global d'escola molt assumida, la coordinació intercicle és implícita, ja que una mateixa persona té alumnat de més d'un cicle. Jo he après molt amb converses que he tingut amb mestres de les comarques



meridionals de Catalunya. Tenen una idea d'equip molt particular; quan hi ha una sola persona en una escola, diuen: "jo sóc l'equip". Recomanaria al professorat d'escoles completes que si tenen l'oportunitat de parlar amb mestres d'escoles rurals, ho facin. He vist que són una gent dotada d'una gran dosi de sentit comú, molt treballadora i pràctica. No tots, és clar; sempre hi ha l'excepció, que per sort és minoritària.

El professorat i l'especialitat

S'han modificat els criteris d'especialitat a l'escola. És del domini públic que amb l'aplicació de la reforma educativa es considerin especialistes les mestres de parvulari (algun mestre, també), les mestres i els mestres d'educació física, de música, d'educació especial i de llengües estrangeres. Els no especialistes seran generalistes.

És evident que el professorat de parvulari i el generalista tindrà la responsabilitat d'una tutoria, encara que cal deixar ben clar que, segons les característiques del centre, el professorat especialista també podrà assumir la tutoria d'un grup d'alumnat.

Quant a l'organització del professorat d'un centre, actualment cal diferenciar el professorat de parvulari i primària del de la segona etapa. És fàcil diferenciar-lo, el que és difícil és coordinar els recursos humans d'un centre que haurà de ser 3 - 12, mentre hi hagi alumnat fins als 14 anys. Esperem que les diferents administracions implicades amb el mapa escolar es defineixin ben aviat i de manera clara sobre les adscripcions del professorat de primària i secundària. A partir d'aquest moment el professorat que actualment està exercint una especialitat reconeguda per la reforma podrà determinar el seu futur des d'un punt de vista laboral i professional. De moment cal dir que hi ha mestres desil·lusionats perquè no se'ls aclareix el seu futur.

Hi ha ofertes de postgraus per part de les universitats catalanes (cal dir que l'oferta no és proporcional a les necessitats de segons quina zona geogràfica) i el Departament n'ha prioritzat tenint en compte la formació de les especialitats no reconegudes fins ara. Però, hi ha alguna cosa que falla. Si hi hagués resposta a les preguntes següents potser els professionals de l'ensenyament ens animaríem i veuríem un sentit en fer l'esforç econòmic, en desplaçar-se, en dedicar unes hores setmanals, etc. Les preguntes:

- Si es fa l'esforç d'obtenir la titularitat d'especialista, es podrà exercir a l'escola amb aquesta especialitat?
Actualment hi ha especialistes d'educació especial, d'educació física....., els quals la direcció del centre ha adscrit en funcions no pròpies de l'especialitat.
- Els continguts dels postgraus tindran relació amb les necessitats del moment actual plantejades des de la pràctica escolar?
Caldria suggerir uns continguts d'aprofundiment de les matèries i la seva didàctica, tenint en compte les prescripcions de l'actual currículum.
- ... ?

El professorat com a suport

Mestres de suport/mestres d'educació especial, cal diferenciar-los. La normativa d'aquest curs anomena mestres d'educació es-

pecial els professionals que han d'atendre prioritàriament l'alumnat amb necessitats educatives especials que té disminucions greus i permanents i dificultats greus d'aprenentatge. Cal definir el paper d'aquesta especialitat a l'escola, tenir clares les prioritats i atendre amb suficiència els casos que més ho necessitin. L'equip de mestres de l'escola és qui ha de valorar i acordar l'alumnat que necessita rebre una formació de l'especialista d'educació especial perquè hi hagi continuïtat i coherència al llarg de la seva escolaritat. Hi ha moltes escoles en les quals l'especialista d'educació especial ha d'atendre tants o més alumnes que qualsevol tutor. També caldria valorar les decisions que prenen els equips directius que compten amb la col·laboració d'aquests especialistes (substitucions, reforç a parvulari, reforç de lectura...) en detriment d'una atenció més centrada en uns alumnes que, molts d'ells, haurien de ser a una escola especial, però que per les seves característiques personals poden estar en escoles ordinàries.



Quan es parla de mestre de suport, es depèn del context per a definir-ne les funcions. Si és mestre de suport d'escola concertada, la seva intervenció consisteix a col·laborar amb el professorat tutor en desdoblaments de grups, atendre individualment un alumnat amb problemes d'aprenentatge, en definitiva, atendre la diversitat d'alumnat incloent alumnat d'educació especial, i com diu la normativa d'aquest curs, sense ser pròpiament un servei específic per atendre necessitats educatives especials.

Si ens referim a l'escola pública, el professorat de suport pot ser qualsevol mestre tutor o especialista que pugui fer les funcions de reforç, col·laborar en desdoblaments de grups, etc., combinant els horaris tenint en compte que no fa totes les àrees al grup del qual és tutor.

El professorat dins l'equip directiu

Les funcions del professorat de l'equip directiu estan definides a la LODE, però a la pràctica hi ha diferents interpretacions en alguns aspectes.

Un reglament de règim intern pot ser un bon instrument perquè l'equip de mestres d'una escola es posi d'acord en els aspectes

organitzatius i normatius del centre. Cal que hi hagi acords concrets sobre allò que s'ha de fer i qui ho ha de fer.

El treball en equip implica assumir responsabilitats compartides, però cal que cada membre de l'equip es responsabilitzi d'unes tasques concretes tenint en compte els criteris comuns.

Les tres persones que formen un equip directiu d'una escola assumeixen tres grans responsabilitats que és resumeixen en tres paraules: gestió, coordinació i administració. La gestió seria a càrrec de la persona que fa de director, la coordinació pedagògica seria a càrrec de la persona que figura com a cap d'estudi i l'administració a càrrec del secretari.

És evident que l'equip ha d'assumir aquestes tres grans responsabilitats.

És una llàstima que no es disposi de suficient temps per poder elaborar per escrit documents que relacionin els acords presos a l'escola; acords de principi al PEC, acords de gestió al RRI (Reglament de règim intern) i acords psicopedagògics al PCC perquè facilitaria la gestió als equips directius. Aquests documents haurien de ser els directius del centre. Les persones que exerceixen els càrrecs haurien de vetllar per la coherència i el compliment dels acords.

Les actes formals dels claustres, dels consells escolars, els acords de les reunions de cicle, etc., es fan i s'escriuen. Els acords que es prenen i queden figurats a les actes al cap d'un temps resulten molt difícils de localitzar en un llibre d'actes. Per què no anem recollint aquests acords al document corresponent (PCC, RRI, ...) als apartats relacionats i es van modificant els redactats inicials automàticament?

He observat que els temes que apareixen als claustres són cíclics, alguns d'any en any, d'altres tenen una periodicitat de 3, 4, 5 anys. S'arriben a acordar, figuren a l'acta i quan se'n torna a parlar no sempre es parteix de l'acord anterior (gairebé és impossible trobar en una acta el dia que es va parlar d'un tema determinat), es reproduïx un debat semblant i s'arriba a un acord similar o oposat a l'anterior.

A tots els cursos de formació bàsica he comentat aquesta observació, tothom hi està d'acord.

El professorat dins l'equip directiu, sí, però amb una bona formació i que els recursos que s'inverteixin siguin amb la previsió que les persones formades exerceixin el càrrec durant un mínim de temps. També caldria revisar les competències de l'equip directiu i no comptar només amb la capacitat, el carisma, el lideratge, etc. Els directius necessiten tenir un suport institucional per poder actuar amb seguretat davant de situacions problemàtiques on cal exigir al professorat del centre el compliment dels acords presos en els diferents àmbits d'actuació docent.

L'alumnat

Tal com es diu en la introducció d'aquest article l'actuació del professorat repercuteix en la formació de l'alumnat.

La normativa vigent també recull els drets i deures de l'alumnat, amb la qual cosa es pretén seguir uns criteris que responen als principis democràtics.

Es fa difícil definir el paper de l'alumnat a l'escola perquè sempre depèn de la capacitat del professorat per fomentar un ambient col·laboracionista amb la participació directa dels nens i nenes. La intervenció de l'alumnat de l'escola 3-12 és limitada. Les característiques personals pròpies de l'alumnat de les etapes infantil i primària condicionen un alt grau de dependència amb l'adult per poder fer actuacions amb plena autonomia. El professorat d'aquestes etapes ha de tenir clar que cal formar unes persones, aprofitant les diferents situacions que es donen o que es provoquen per a un fi determinat amb la intencionalitat de promoure el desenvolupament de les cinc capacitats definides a l'actual currículum.

Una recomanació que faria sobre l'actuació de l'alumnat a l'escola és que caldria que els nens i nenes obtinguessin una informació clara a través dels fets de cada dia —no pas a través de lliçons magistrals— sobre els aspectes que es tenen en compte per valorar-los. S'observa que els nens i nenes tenen una gran capacitat d'adaptació i actuen en conseqüència segons la persona adulta

que hi ha davant seu o segons el tarannà d'un equip de mestres que prioritzen unes determinades actuacions.

En els criteris d'avaluació del centre caldrà deixar ben clar que cal avaluar la formació íntegra de la persona, la qual cosa vol dir donar importància al fet que els nens i nenes desenvolupin les capacitats d'autonomia personal, les fisiològiques i psicomotores, les intel·lectuals i cognitives, les de relacions interpersonals i les d'inserció social. Les capacitats intel·lectuals i cognitives són importants per als centres amb finalitats academicistes. L'escola no és una acadèmia, el seu paper és més complex, ha d'assumir la responsabilitat d'educar, per davant de tot i en conseqüència valorar a partir d'aquests propòsits. Actualment l'escola ja ha adoptat aquest paper d'educar, però a l'hora de "posar la nota" no totes reuneixen les dades de cada alumne/a tenint en compte aspectes educacionals i formatius. El dia que passi això (com ja és així en alguns centres), l'alumnat tindrà un punt de referència per actuar en coherència amb la valoració que hi haurà darrera. Si la valoració només és cognitiva, pel nen o nena, les altres actuacions no tenen importància perquè no es valoren.

L'article resumeix l'experiència de l'elaboració d'una part del Projecte Curricular de Centre de l'Escola Joan Marquès Casals de Terrassa. L'escola està situada en un barri perifèric de la ciutat de Terrassa. Es tracta d'un Centre Públic de Primària de doble línia amb un total aproximat d'uns cinc-cents alumnes, un noranta per cent dels quals són provinents de famílies no catalanoparlants. L'Equip de Mestres està format per 25 professors i professores.

L'elaboració del PCC: "Un projecte comú d'escola"

1992: La inspecció ens demana el PCC, i ara què fem?

*Equip de Mestres del C. P. Joan Marquès Casals**

A l'hora de redactar aquest article hem estat remenant documents i actes de reunions del curs 1992-93 i 1993-94. Quines eren les nostres inquietuds en aquells moments? Una prioritat: respondre a la demanda de l'Administració de l'elaboració del Projecte Curricular del Centre.

Just s'estrenava la Reforma en l'Educació Infantil i Cicle Inicial de Primària i encara no es dominava la terminologia ni tampoc no se sabia l'envergadura d'allò que se'ns estava demanant.

El que sí que se'ns plantejava eren un seguit de qüestions com ara: Què és un PCC? És necessari fer-lo? Per a qui? Per a què? Ja aleshores, en els primers debats, es descarta la idea d'improvisar un document d'una manera ràpida i que serveixi únicament per a engruixir l'arxiu documental de l'escola.

Ens decidim per un procés més lent, però que s'intueix més profitós. Es vol fer un PCC propi, no només com a requisit de l'Administració, sinó perquè es creu que és necessari i pot ser de gran utilitat per a l'escola.

No es parteix del no-res. Hi ha una història, una trajectòria

* Margarita Garrigó Fullola, Rosa Gil Juan, Isabel Martorell Balanzo, Mariona Monterde Farnés, Magda Zamora Rodríguez. Il·lustracions: Galdric Ruiz Martorell.

pedagògica del centre, però es decideix que cal fer una aturada per analitzar quines coses afavorien la formació dels nostres alumnes, per debatre tot allò que interessava modificar, per escoltar què angoixava....., en definitiva per poder reflexionar sobre allò que es fa i com es fa per tal de poder-ho millorar.

El que hem fet fins ara no ens serveix de res?

Des de fa uns quinze anys la nostra escola es caracteritza tant per la tasca realitzada en el treball actiu dins les aules amb els alumnes com per tot el treball de discussió i innovació didàctica feta per l'equip de mestres que al llarg dels anys ha anat component el claustre de professors. En aquest sentit s'ha intentat sempre des de l'escola renovar i aportar al treball diari les innovacions fetes pels teòrics i altres pràctics de l'educació.

L'equip directiu, coneixedor de l'itinerari pedagògic de l'escola i confiat de la gran dosi d'activitat que s'hi porta a terme, assumeix la responsabilitat de posar per escrit la vida del centre.

El procés que se segueix per recollir la informació és el següent:

- Esbós d'un guió on hi apareixen els components o aspectes que recull un PCC.
- Obertura d'uns arxivadors on es recull informació escrita sobre els aspectes organitzatius, opcions metodològiques, materials curriculars i recursos didàctics dels quals ja en aquells moments (1992) disposa el centre.

La cap d'estudis coordina les tasques que queden recollides en el quadre de la pàgina 34.

Fins aquí un primer moment, que es podria identificar com a *Fase informativa i de presa de contacte*, en la qual queda dibuixat l'esbós del que es voldria que fos el Projecte Curricular del Centre: un projecte que pretén adequar-se a les necessitats de l'escola.

En aquest primer moment hi intervé directament l'equip de direcció i la coordinació pedagògica del centre.



A què ens atrevim?

Paral·lelament a la recopilació dels aspectes A, B i C del quadre exposat a l'apartat anterior, s'inicia un *Debat* a les reunions dels diferents cicles, sobre aspectes que preocupen o dels quals en general, no s'està massa satisfet (apartat D).

Els coordinadors de cicle recullen els interrogants que s'han generat en aquestes discussions i els traspassen a l'equip de coordinació pedagògica (format per l'equip directiu i els coordinadors de cada cicle). Des d'aquest equip, es busquen punts de connexió entre les inquietuds dels diferents cicles i es vehicula el *procés de reflexió i discussió*, és a dir, les anades i vingudes dels cicles a l'equip de coordinació pedagògica per tal de poder compartir decisions i acords.

Aquestes discussions són bàsicament referides a conflictes quotidians que sorgeixen en el tracte diari amb els alumnes, la resolució dels quals ha estat, en general, poc compartida dins de l'equip de mestres i s'havia deixat moltes vegades a mans de la improvisació o de decisions més personals.

	Opcions organitzatives	Opcions metodològiques	Materials curriculars Recursos didàctics	Àrees eixos transversals
<i>A. Recull d'informació i documents escrits anteriorment.</i>		Festes d'escola. Documents elaborats sobre racons, tallers...	Llibres de text Llibres elaborats per l'escola Aules: informàtica, tallers, laboratori Material àudio-visual, laboratori, motricitat.	Acció tutorial i orientacions professionals Programacions de les àrees Pautes d'observació.
<i>B. Escriure allò que s'està fent.</i>	Estructura del centre. Organització i tasques del professorat. Tasques de l'equip de coordinació i cicles. Organització dels espais comuns.	* Document que reculli la filosofia del treball per racons, tallers, projectes...	Biblioteca d'alumnes Biblioteca de mestres Imatgeria Aula de reforç de català Aula d'Educació Especial	
<i>C. Proposar als cicles l'actualització i redacció de diferents aspectes</i>		Tallers Sortides Colònies Projectes d'innovació iniciats		
<i>D. Llista de temes on manca reflexió conjunta i acords</i>	* Aspectes organitzatius a les diferents àrees. Tractament dels alumnes dins i fora de l'aula.	* Aspectes metodològics. Informes als pares. Tractament dels alumnes dins i fora de l'aula.	* Materials curriculars elaborats en els cicles per a les diferents àrees.	* Seqüenciació de continguts de les àrees Criteris d'avaluació

* Planificat, però en procés d'elaboració.

Les resolucions que es van acordant queden escrites en un apartat que s'etiqueta: “*El tractament dels alumnes dintre i fora de l'aula*”.

Es deixa per a una fase posterior la *Seqüenciació de continguts* de les diferents àrees.

S'arriba així a una *Segona fase* en l'elaboració del PCC en la qual ens adonem que amb l'*Organització de recursos humans* plantejada fins aleshores (funcionament per cicles i coordinació pedagògica) no es podrien abordar algunes de les intencions que havien quedat esbossades en la conceptualització del projecte. La recollida d'aspectes organitzatius i metodològics s'havia pogut gestionar a partir de l'anterior estructura, però aquesta organització seria insuficient a l'hora de plantejar i resoldre altres aspectes com també algunes decisions respecte al “tractament dels alumnes dins i fora de l'aula” o “La seqüenciació dels continguts de les diferents àrees”.

És en aquest moment que pràcticament es fa imprescindible la creació d'unes *comissions de treball* que tindran per comesa l'elaboració de part del PCC. Aquestes comissions tenen també la pretensió de trencar part del funcionament compartimentat dels cicles (molt consolidat a la nostra escola com a conseqüència de la dinàmica de treball de cursos anteriors). Només una *organització vertical del centre* farà possible la coherència del projecte comú que s'iniciava.

Es tracta d'un veritable element dinamitzador per al centre ja que en aquestes comissions tots els cicles hi són representats i es treballa a partir de la informació que aporta cada mestra/e des de la visió i experiència del cicle al qual pertany. Cada un dels mestres de l'escola pertany a una comissió.

Serà objectiu de treball de les comissions aconseguir, per un costat, la presa de consciència de les característiques, necessitats i problemàtica dels infants de cada cicle i, per l'altre, l'ajust en la seqüenciació de continguts.

Actualment tenim constituïdes quatre comissions, on ens repartim els vint-i-cinc components del claustre. En un principi

havíem previst que cada comissió abordés una àrea per curs escolar. A la pràctica hem vist que cada comissió té el seu propi ritme de treball i necessita un mínim de dos cursos per a fer el segon nivell de concreció de l'àrea que té encomanada.

Com ens ho muntem?

Tot això comporta el disseny per part de l'equip de coordinació pedagògica de la proposta de treball on queda recollida la implicació i tasques de cada un dels equips de professors que donaran vida a tot aquest procés.

D'aquesta manera queden definits els *Principis organitzatius* del Centre:

- *Equip directiu*: vetlla pel pla d'acció a seguir durant els cursos següents. També, com ja s'ha esmentat, es responsabilitza de les opcions metodològiques, organitzatives, materials curriculars i recursos didàctics generals de l'escola.
- *Equip de coordinació pedagògica*: planifica i fa el seguiment del treball que s'ha de fer al llarg de cada curs, decideix les competències i dinamitza l'activitat dels cicles i comissions.
- *Comissions de treball*: el seu treball consisteix bàsicament a caracteritzar l'àrea que tenen assignada, la definició dels objectius, la seqüenciació dels continguts, l'establiment de criteris metodològics, organitzatius, d'avaluació, temporalització i tractament de la diversitat.
- *Cicles*: elaboren el 3r. nivell de concreció i aporten informació a les diferents comissions.
- *Claustre*: aprova o debat el treball i les propostes provinents de l'equip directiu, equip de coordinació, cicles i comissions.

I als alumnes, en què els afecta?

Si ens plantegem si l'alumnat s'ha adonat que està fent *Reforma* se'ns obren un seguit d'interrogants la resposta dels quals només

se'ns acudeix en forma de petites hipòtesis. És provable que si els demanéssim què en pensen, obtindríem respostes sobre els canvis formals com ara:

- “aprenem anglès a tercer”;
- “haurem de marxar de l'escola quan fem sisè”;
- “tenim un professor de música”;

Per a nosaltres el canvi va molt més enllà; descobrim la possibilitat d'adequar-nos encara més a les necessitats educatives dels nostres alumnes.

En plantejar-nos la dinàmica de treball a les aules se'ns fa palesa la necessitat de fer participis els alumnes, d'implicar-los en algunes de les decisions a prendre, sobretot en totes les que fan referència a la *regulació de la convivència* en els diferents espais físics del centre. Només així s'aconseguirà que els nois i noies sentin l'escola com a lloc propi de convivència, de relació i de vida. En definitiva aquí s'educaran durant una petita part de la seva vida.

Així, i com a conseqüència de la nostra reflexió, es modificarà qualitativament el nostre *paper com a ensenyants i educadors*, tant pel que fa a la planificació del treball dins l'aula com en la relació i tracte amb els alumnes. Actualment es parteix molt més de les propostes i *interessos dels nois i noies* de cada cicle. La incorporació

(Dilluns al matí d'una escola qualsevol)



ARA TOTS FAREU UN DIBUIX DEL QUE HEU FET AQUEST CAP DE SETMANA.....



FIXEU-VOS BÉ: QUE SIGUI NET I POLIT BEN PINTAT I SENSE SORTIR-SE'N DE LA RATLLA .



JA ESTIC , HE ESTAT TOT EL CAP DE SETMANA A CASA .

d'actituds i maneres de fer, es creu que afavoreix la construcció del coneixement i en general la formació personal de l'alumnat.

També en aquesta línia s'innoven *critèris d'observació i avaluació* del progrés dels infants, com també la tramesa d'informació als pares. En aquests moments el més important és poder valorar positivament el progrés individual de cada nen o nena, per petit que aquest sigui, i treballar conjuntament per a la recerca d'estratègies que els permetin avançar en els seus aprenentatges.

Aquest seguit de canvis, però, han estat lents i progressius (encara hi som!). A mesura que dins l'equip de professors s'han pogut contrastar les idees que es tenien, s'aprenien o s'intuïen sobre com s'aprèn i com cal ensenyar, es comença a plantejar i a entendre *el procés d'aprenentatge* com a camí individual; un recorregut personal que farà cada alumne i que no hauria de quedar afectat pels talls o els trencaments que comporten els canvis de curs.

Amb aquests canvis i modificacions es vol aconseguir millorar el procés de formació integral dels alumnes de l'escola.

S'entén doncs, que els alumnes pertanyen més a una escola i a un cicle, que no pas a una aula, i que, en el transcurs de l'escolaritat, cadascú hauria de tenir possibilitats d'anar progressant al seu ritme. S'intenta plasmar aquesta idea posant en marxa *organitzacions metodològiques* que encara ara són vigents i que fins i tot s'estan fent extensives als diferents cicles:

- Racons i espais oberts a tots els nens i nenes d'Educació Infantil i Cicle Inicial de Primària
- Treball per tallers a tots els Cicles.

Definitivament creiem possible i molt interessant aconseguir un *procés obert* de tota l'etapa 3-12. Tot un repte per a nosaltres.

Per a què ens han servit els deures que ens van demanar al 1992?

Si ara mirem enrera, descobrim que, en el moment de plantejar-nos una aturada respecte del treball que s'estava portant a terme a

l'escola, decidir *reflexionar conjuntament* sobre la nostra tasca i poder iniciar un *projecte comú*, no érem coneixedors de tots els beneficis que això ens aportaria.

Es valora molt positivament l'esforç que ha comportat i comporta encara el *treball en equip*, per tal d'*unificar criteris* filosòfics, metodològics, organitzatius.

Es té com a punt de referència la pràctica, allò en què ens sentim més segurs, però es vol un espai i un temps per contrastar-la amb allò que des de la teoria es proposa. Estem convençuts que el discurs teòric pot configurar-se en la pràctica del treball diari a les aules.

L'*autonomia de centre* que difon la Reforma és una font motivadora i engrescadora i en certa manera legitima la dinàmica general que des de cursos anteriors intentava realitzar la nostra escola.

Tirar endavant un *projecte comú d'escola* (aviat està dit!) significa: documentar-se, reflexionar, unificar, planificar, organitzar, definir, sistematitzar, seqüenciar, avaluar... conjuntament la vida del centre. Amb tot el que d'encerts i desencerts això implica. Però tot això, és evident, fa necessari un temps i un espai per a la reflexió sobre el propi treball i una disponibilitat de recursos humans, materials i estructurals que ara per ara són del tot insuficients. Apostar per la Reforma no hauria d'implacar confiar sobretot en l'interès i la bona voluntat dels qui han de portar-la a la pràctica.

Per a nosaltres és tan rellevant el *procés* que s'està seguint com el resultat que en derivarà. Intuïm que quan tinguem el PCC confeccionat, la feina no s'haurà acabat i el document haurà d'estar sotmès a constants revisions i modificacions. L'elaboració d'un Projecte Curricular de Centre com el que es vol és un *procés* obert en el qual no té sentit un: "aquests deures són per demà".

"Quan creus que ja s'acaba, torna a començar"
Raimon





Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

- ALMENZAR, M. L.; GERVILLA, A.; MERINO, C. *Proyecto curricular de educación infantil: fundamentación científica y aplicación innovadora*. Madrid: Escuela Española, 1993 (De la Reforma)
- ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 13)
- ARROYO GARRIDO, S. *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI, 1992 (Educación)
- CARBONELL FERNÁNDEZ, J. L.; BAENA CARVAJAL, A. *Legislación y organización básica de la educación infantil y primaria*. Madrid: Escuela Española, 1993
- CANTÓN MAYO, I. *La organización de centros y la Reforma*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1992 (Cuadernos ciencias de la educación)
- Claves de la reforma educativa: la calidad, el currículo, el profesorado, la nueva formación profesional y la orientación*. Madrid: Popular, 1992 (Experiencias pedagógicas; 13)
- COLL, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986 (Recerca educativa; 2)
- Educació infantil: currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid: Cincel, 1990 (Educación y futuro: monografías para la reforma; 11)
- Educación a los tres años*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1990 (Documentos)
- ESTREMS, N.; LLADÓ, C. *La práctica de la tutoría a l'escola*. Barcelona:

* Documents que podeu trobar a la biblioteca Rosa Sensat

- Barcanova, 1991 (Barcanova: educació)
- FABRA, M. L. *El professorat de la reforma*. Barcelona: Barcanova, 1992 (Barcanova: educació)
- GIMENO SACRISTÁN, A.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992 (Pedagogía: Manuales)
- IBÁÑEZ SANDIN, C. *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla, 1992 (Aula abierta)
- JORNADA: EL CENTRE EDUCATIU DAVANT LA REFORMA (1991: Bellaterra). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar, 1991
- JORNADES D'INNOVACIÓ A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL (I: 1992: Barcelona). *La innovació en l'etapa d'educació infantil*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1993
- Els mestres, agents del model d'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Fundació Serveis de Cultura Popular: Esico 1989 (Debats de l'aula Provença)
- Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 1994
- PÉREZ PÉREZ, R. *El currículum y sus componentes: hacia un modelo integrador*. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1994 (Práctica en educación)
- El projecte curricular i la programació orientadora per al desplegament del currículum d'educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1992
- Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid: Santillana, 1993 (Aula XXI/Santillana; 55)
- Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993

Revistes

- L'acció tutorial*. BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 231 (1992)
- ARNAIZ PASCUAL, P. *Fundamentación de la tutoría*. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 26 (1994), p. 47-51
- ARNAIZ PASCUAL, P. *El paper de la tutoria*. GUIX, n. 199 (1994), p. 5-10
- CELA, J.; GUAL, X. *Alguns elements de l'etapa d'educació primària: treball en equip*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 45 (1992), p. 30
- CODINA, M. T. *Protagonista, el grup de 3 anys*. INFÀNCIA, n. 37 (1987), p. 2-5
- Educación infantil y primaria*. EDUCA, n. 31 (1993)
- Educación primaria*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 183 (1990), p. 31-51
- FONT I ROURA, J. *Cap a una escola comprensiva i inclusiva: l'atenció a la diversitat*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 45 (1992), p. 34-



- La funció directiva avui.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 164 (1992), p. 2-31
- LLADÓ, C. *Funció tutorial, organització i funcionament dels cicles a l'escola 3-12.* GUIX, n. 199 (1994), p. 17-20
- LLORENS I ARAGONÈS, M. *L'etapa d'educació primària.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 45 (1992), p. 25-29
- MARTÍNEZ, L. *El especialista a l'ensenyament primari: més contacte.* CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 45 (1992), p. 32
- Las transversales ¿otra educación?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 227 (1994)
- Transversalidad y educación en el marco de la Reforma.* REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 159 (1994)

Aquest article pretén aportar elements per dinamitzar la intervenció de la comunitat educativa en el procés de normalització: es detalla un procediment metodològic que servirà per orientar la reflexió col·lectiva i facilitar l'elaboració i aplicació d'un PLC amb un concepte funcional i dinàmic.

Instruments (estratègies) per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre

M. Dolors Areny i Cirilo

Assessora del Servei d'Ensenyament del Català

Entenem que l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre (PLC) és una fase dins el procés de normalització que ha de potenciar la interacció entre tots els membres de la comunitat educativa per tal de provocar una reflexió col·lectiva. Aquesta serà la primera condició per aconseguir que el producte resultant reflecteixi la voluntat de dur a terme una acció conjunta per progressar en la catalanització del centre.

Tots som conscients, però, que la interacció personal implica una organització escolar complexa, amb espais de discussió a diferents nivells, per tal de recollir i orientar les aportacions de tots els membres del grup i assegurar la implicació de tothom. Caldrà cercar estratègies de gestió estimulants, que facin possible que aquest intercanvi esdevingui enriquidor i eficaç.

També és important constatar que, a

44 **Aplicant la Reforma**

l'hora de redactar el document, hom es concentra massa sovint en els aspectes formals (com dir-ho, com estructurar-ho, etc.) i això fa que es dediqui un temps excessiu a l'elaboració de determinades parts del document, amb el perill subsegüent de cansar-se i deixar-ne d'altres d'incompletes. Per altra banda, existeix la dificultat d'explicitar els aspectes funcionals, és a dir, *les intencions* i es tendeix a l'ambigüitat pel fet d'utilitzar un llenguatge poc precís. Això desvia l'atenció del moll de la qüestió i desvirtua la utilitat del document com a eina de gestió del centre.¹

Aquestes consideracions posen de manifest la necessitat de disposar d'unes pautes d'organització formal del PLC que serveixin de guió per orientar la reflexió col·lectiva i facilitin al mateix temps l'elaboració d'un instrument sistemàtic que permeti analitzar i modificar la pròpia realitat.

La meua tasca com a coordinadora d'un Pla Intensiu de Normalització Lingüística se centra, precisament, en el fet d'impulsar i orientar l'elaboració i aplicació de projectes lingüístics als centres de primària. Això m'ha permès el contacte professional amb diverses escoles i m'ha fet reflexionar sobre la necessitat d'oferir, als equips de mestres, un instrument que faciliti l'elaboració del PLC. Amb aquesta finalitat he elaborat unes pautes d'organització i sistematització i les he anat aplicant i

1. És corrent fer un estudi exhaustiu de la situació sociolingüística i a continuació una declaració de bones intencions que moltes vegades ni tan sols guarda una correspondència directa amb l'estudi realitzat.

millorant a partir d'un treball interactiu amb les escoles. La seva utilitat ha quedat àmpliament demostrada pel fet que la seva aplicació ha fet evolucionar els processos de normalització i ha ajudat a conceptualitzar el PLC com un element dinàmic.

És per això que he pensat que potser fóra interessant donar a conèixer aquestes pautes sistemàtiques, tot i que sóc conscient que la brevetat de l'espai de què dispo no em permetrà fer-hi una referència global.

Estructura organitzativa d'un PLC

"El projecte lingüístic serà l'element del projecte educatiu que recollirà els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en el centre."

Feta aquesta consideració de caràcter normatiu, no parlaré en aquest escrit de la conceptualització de PLC, ni dels documents de gestió on ha de quedar recollida la seva concreció, i em remetré simplement a la lectura d'altres textos.² Remarcaré, això sí, que el PLC no és en si mateix una

2. SERVEI D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ. *La llengua catalana en la normativa vigent*. Barcelona: Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 1988. DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA. *El tractament de les llengües a l'educació primària*. [Barcelona] Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 1993.

MUSET, M. "El projecte lingüístic", *Escola Catalana* [Barcelona] núm. 229, 1986, p 11-13.

ARENY, M.; ARENY, M. D. i LLANSANA, J. J. "El Projecte Lingüístic del Centre". *Escola Catalana* [Barcelona] núm. 306, 1994, p 32-35.



finalitat, sinó l'instrument que ha de garantir, dur a bon terme *allò que hom pensa portar a acompliment*³ sobre el tractament i ús de les llengües.

Em centraré en la importància d'una estructura formal del document, basada en un tractament sistemàtic de la informació. Això facilitarà l'anàlisi de la situació escolar i permetrà la coherència a l'hora de determinar els objectius i concretar les estratègies o actuacions en els diferents instruments de gestió del centre.

Així doncs, evitarem un estudi genèric de la situació sociolingüística del centre i farem un estudi detallat a partir dels àmbits

3. Definició que dona el Diccionari de la llengua catalana del mot "projecte".

que configuren la globalitat del context escolar. (Vegeu *Quadre 1*.)

Estudi de cada àmbit

Tal com es pot apreciar en el *Quadre 1*, cadascun dels àmbits ha estat articulats o subdividit en ítems que delimiten aspectes fonamentals, dels quals volem garantir la seva consideració. Aquesta aparent complexitat no significa en absolut que l'estudi hagi de ser complicat i teòric. Al contrari, com més ordenat sigui el procés d'estudi, més funcional i concret serà el resultat.

Utilitzarem, doncs, un procediment metodològic i establim uns estadis que ajudaran a organitzar el tractament de la informació.

46 **Aplicant la Reforma**

<p>àmbit 1: TÈCNICO-ADMINISTRATIU</p>	<p>Ítem 1: Funcionament dels òrgans de gestió del centre. ítem 2: Documentació. ítem 3: Ambientació i retolació. ítem 4: Llengua d'ús entre els diferents sectors escolars. ítem 5: Projecció exterior i relacions interescolars.</p>
<p>àmbit 2: DOCENT</p>	<p>ítem 1: Llengua d'aprenentatge. ítem 2: Aplicació de programes lingüístics específics i/o de models organitzatius que garanteixin la qualitat de l'aprenentatge de la llengua. ítem 3: Tractament curricular de les llengües. ítem 4: Llengua vehicular de les diferents àrees que integren el currículum escolar. ítem 5: Situacions d'ús de la llengua per part del professorat. ítem 6: Situacions d'ús de la llengua per part de l'alumnat. ítem 7: Activitats docents que es duen a terme fora de l'àmbit escolar, amb la intervenció del professorat.</p>
<p>àmbit 3: RECURSOS HUMANS I MATERIALS</p>	<p>ítem 1: Formació lingüística del professorat. ítem 2: Organització del personal docent d'acord amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. ítem 3: Organització i ús dels recursos materials i didàctics. ítem 4: Distribució dels recursos econòmics.</p>
<p>àmbit 4: SERVEIS ESCOLARS: MENJADOR⁴</p>	<p>ítem 1: Infraestructura organitzativa. ítem 2: Llengua vehicular del menjador escolar. ítem 3: Competència lingüística de monitors i monitores.</p>
<p>àmbit 5: ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES I EXTRAESCOLARS</p>	<p>ítem 1: Activitats complementàries. ítem 2: Activitats extraescolars. ítem 3: Competència lingüística del professorat i/o monitors i monitores que intervenen en el desenvolupament d'aquestes activitats.</p>
<p>àmbit 6: PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS</p>	<p>ítem 1: Competència lingüística del personal de serveis: conserge i/o recepcionista. ítem 2: Competència lingüística del personal administratiu.</p>

Quadre 1: Àmbits de gestió i funcionament del centre i estructura interna de cadascun.

4. Dins d'aquest àmbit, s'ha escollit per a l'estudi el menjador, pel fet de ser el servei escolar més generalitzat. Tot i això també caldria considerar els altres serveis escolars (per ex: el transport).

És important que cada centre sigui capaç de diagnosticar la seva situació amb els trets diferencials, però, utilitzant un criteri pragmàtic.

Podrem utilitzar dos tipus d'informació:

1. Informació objectiva: En aquest cas ens basarem en dades quantitatives de la situació sociolingüística i també en proves o pautes d'observació que ens aportin informació qualitativa.

2. Informació estimativa: En aquest cas ens basarem en el coneixement experiencial que majoritàriament es té de l'escola. Podem fer l'anàlisi a partir d'uns indicadors observables, prèviament definits. (Vegeu *Quadre 2*.)

De tota manera, cal tenir present que un tractament sistemàtic, ítem per ítem, té el perill de perdre la visió global de la realitat escolar. No podem oblidar que cada ítem i cada àmbit està relacionat, directament o indirectament, amb la resta i caldrà per tant,

adequar cada intervenció al context escolar a què va dirigida.

Determinació de les diferents situacions

L'anàlisi detallada de cada àmbit ens aboca a un ampli ventall de situacions. Per més que aquest fet és una riquesa indiscutible, també és cert, que el tractament de les singularitats dificultaria el nostre estudi.

És important que cada centre sigui capaç de diagnosticar la seva situació amb els trets diferencials que el caracteritzen, però, utilitzant un criteri pragmàtic, cal valorar si la consideració de determinats matisos, augmentarà la funcionalitat de l'instrument en qüestió. En realitat, la rigorositat en la determinació de les diferents situacions,

Estadis	Instruments que poden ser útils
Recollida de dades de la situació sociolingüística.	Pautes d'enregistrament de les dades. Proves objectives o pautes d'observació.
Anàlisi i determinació de les diferents situacions.	Pautes per a l'anàlisi a partir d'uns indicadors observables. Qüestionaris i enquestes d'opinió.
Consideració del marc legal vigent.	Cites concretes que fan referència a l'ítem en qüestió.
Formulació dels objectius de canvi o de millora.	Llista d'objectius proposats, susceptibles d'adequació al context.
Concreció del tipus d'intervenció convenient per progressar en els objectius proposats.	Llista d'estratègies d'acció, a tall de suggeriment i com a estímul de la creativitat.

Quadre 2: Metodologia de l'estudi de cada ítem.

només serà útil si ha de servir per impulsar canvis qualitatius.

Així doncs, i per tal d'orientar el tipus d'intervenció, s'ha optat per definir tres tipologies d'escoles (cadascuna de les quals permet assimilar-ne d'altres de característiques similars), atenent a dos factors fonamentals:

1. El tractament i ús que es fa de les llengües.
2. El grau d'intervenció de la comunitat educativa en el procés de catalanització.

La definició d'unes característiques generals d'aquests tres tipus d'escoles, servirà de marc per a situar els diferents ítems que seran objecte d'estudi. (Vegeu *Quadre 3.*) Tanmateix, és difícil que una escola reuneixi, en tots els seus àmbits, les característiques que correspondrien a una tipologia pura. Normalment en una mateixa escola, tot i que es manifesten unes tendències clares, es donen situacions diferents en funció de l'ítem que s'analitza.

Un cop s'ha arribat al diagnòstic de la situació, i després de considerar el marc legal vigent, resta formular l'objectiu de canvi adequat i concretar l'estratègia que permetrà intervenir en el procés.

Segurament tot això que he exposat seria més entenedor dins un context determinat, però aquest serà l'objecte d'una segona part de l'article, en la qual, a títol d'exemple, intentaré descriure el desenvolupament de l'estudi d'un ítem concret.

Bibliografia consultada

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *El projecte educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament, 1990. (Eines de gestió; 2).

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *La programació general del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament, 1991. (Eines de gestió; 4).

DARDER, P.; LÓPEZ, J. A. *El QUAFE 80. Qüestionari d'Anàlisi del Funcionament de l'Escola*. Barcelona: A.A.P.S.A. Rosa Sensat, 1984 (Dossiers Rosa Sensat).

GARCÍA, I.; TORRALBA, D. *El projecte lingüístic de centre. Pla de Normalització Lingüística*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Servei d'Ensenyament del Català). 1992.

RUL, J. *El projecte de gestió del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dept. d'Ensenyament, 1990. (Eines de gestió; 1).

SITUACIÓ	CARACTERÍSTIQUES	INTERVENCIÓ
A	<ul style="list-style-type: none"> — Procés de catalanització avançat i amb un desenvolupament satisfactori. — Els acords que es prenen sobre el tractament i ús de les llengües són fruit d'una reflexió conjunta i en l'exercici de la tasca docent s'apliquen uns criteris comuns. 	<p>Caldrà marcar objectius que indiquin continuïtat, perfeccionament...</p>
B	<ul style="list-style-type: none"> — El procés de normalització evoluciona amb algunes dificultats o fa tants que no es revisa. — Els canals de comunicació establerts entre el professorat no funcionen adequadament. Hi ha grups de mestres que treballen en equip per progressar en el procés iniciat i arriben a acords sobre determinats aspectes de la docència, però els seus criteris no són compartits per la totalitat del claustre 	<p>Determinarem uns objectius que incideixin favorablement en l'evolució del procés i provoquin canvis qualitius.</p>
C	<ul style="list-style-type: none"> — El procés de normalització no s'ha iniciat o evoluciona amb moltes dificultats. — No hi ha uns canals de comunicació regular entre el professorat. En l'exercici de la tasca docent s'actua segons el criteri personal de cadascú i individualment, o en petit grup, s'intenta iniciar el procés de normalització o afavorir les condicions per al seu bon desenvolupament. 	<p>Els objectius han de marcar clarament un canvi.</p>

Quadre 3: Característiques generals de cada tipologia d'escola i tipus d'intervenció que es proposa.

L'objectiu d'aquest article és descobrir la valoració que fa del pati i l'esbarjo l'ordenament curricular actual, reflexionar sobre la seva importància i la necessària intervenció dels docents i formular propostes d'equipament dels patis i d'actuació dels docents.

Vinga! Tots al pati

Enric Queralt i Catà

Mestre Parvulista i Cap d'Estudis de l'Escola Pública Josep Maria Soler, de Montbrió del Camp (Baix Camp).

Els patis formen part de l'equipament escolar d'ençà de començament de segle. La seva pretensió inicial no era altra que permetre corredisses, cridòries i jocs de tota mena en un recinte tancat que evités possibles fugues o desaparicions.

I així fins avui, tret d'algunes excepcions.

A partir d'aquesta realitat, l'objectiu d'aquest article és triple:

1. Descobrir la valoració que fa dels patis i dels esbarjos l'ordenament curricular actual i les condicions materials que han de reunir aquest tipus d'equipaments d'acord amb la normativa vigent.

2. Reflexionar sobre la seva importància i argumentar la necessària intervenció dels docents en els patis des de diferents punts de vista: el temps, el currículum, el constructivisme.

3. Formular propostes d'equipament dels patis i d'actuació dels mestres durant les estones d'esbarjo.

1. La legalitat

El Decret 94/1992 de 28 d'abril, que estableix l'ordenament curricular de l'Educació Infantil en el seu article núm. 11, explicita que:

— “A l'Educació Infantil es considerarà educatiu *tot el temps* que l'infant romangui en el centre.” I en aquest temps hi ha inclosa l'estona del pati.

El Decret 95/1992 de 28 d'abril, que estableix l'ordenament curricular de l'Educació Primària, en el seu article núm. 13 fa constar que:

- “L'esbarjo serà una activitat educativa integrada en l'horari lectiu dels alumnes.”
- “Durant l'estona d'esbarjo els alumnes hauran d'estar atesos per mestres tutors/res del seu cicle.”
- “L'observació dels alumnes durant el temps d'esbarjo haurà de donar dades per a l'avaluació contínua.”

L'ordre d'1 de juny de 1983 que estableix les condicions materials que hauran de regir en els centres que atenguin infants de menys de sis anys:

- Un mínim de 300 metres quadrats.
- Un pati d'esbarjo d'ús exclusiu dels infants de 0 a 6 anys.

— Cap referència a l'equipament.

2. La reflexió

A l'hora de reflexionar sobre els esbarjos i sobre l'espai físic en els quals es realitzen ho hem de fer des de tres punts de vista:

- El temps que els alumnes romanen al pati.
- Els continguts concrets de la proposta curricular de primer nivell.
- La valoració que fan els plantejaments constructivistes de la realitat que envolta els alumnes.

2.1. El temps

Si analitzem els esbarjos només des del punt de vista del temps que els alumnes hi romanen, les dades podrien ser aquestes:

Educació infantil (Parvulari)

- 30 minuts cada matí i 15 minuts a la tarda.
- 112 hores i 30 minuts cada curs.
- Representa un 14,9% del temps lectiu.

Educació Primària

- 30 minuts cada matí.
- 75 hores cada curs.
- 150 hores per cicle (10 hores més, per exemple, de les que s'assignen en el Cicle Inicial a l'Àrea de Coneixement del Medi).
- Representa un 10% del temps lectiu.

(A partir d'aquest moment centrarem la reflexió en el segon cicle de l'Educació

52 Organització escolar

Infantil per permetre una concreció superior de les propostes i unes referències no tan generalitzades.)

2.2. Els continguts curriculars

A través d'una lectura atenta de la proposta curricular de primer nivell de concreció de l'Educació Infantil podríem trobar fins a disset continguts que, sense ànim de forçar els enunciats, en un patí degudament atès i equipat es podrien treballar diàriament:

- Exploració de les pròpies possibilitats motores.
- Control global i segmentari del cos.
- Organització d'habilitats motores bàsiques.
- Imitació, simulació, imaginació.
- Estructuració de l'espai.
- Iniciativa d'acció lliure.
- Expressió i manifestació corporal.
- Autoprotecció davant de perills.
- Possibilitat de relació social.
- Exploració de la interacció entre elements.
- Esforç per vèncer dificultats superables.
- Anticipació de resultats.
- Expressió oral en situacions significatives.
- Interès per les normes del grup.
- Elements culturals de l'entorn.

2.3. Els plantejaments constructivistes

Si la reflexió sobre el temps d'esbarjo i sobre l'equipament material dels patis el fem des dels enunciats que fonamenten pedagògicament l'actual ordenament cur-

ricular, la necessitat d'intervenció dels docents encara es fa més evident.

Tres enunciats¹ ens poden servir per a il·lustrar la conveniència de no abandonar els patis i els esbarjos a l'atzar:

- “Ensenyar és, en el context del Parvulari, *facilitar l'experiència i els instruments* perquè els infants facin uns aprenentatges realment significatius d'acord amb el seu nivell evolutiu.”
- “L'espai, en qualsevol situació o activitat, hauria d'afavorir el desenvolupament harmònic de l'infant: perceptiu, de relació, de creativitat.”
- “La realitat física —i el pati ho és— interacciona amb l'infant i incideix, per tant, en el seu procés de desenvolupament, creixement i maduració. La realitat que s'ofereix als alumnes hauria de ser motivadora, hauria de suggerir recerca, experimentació i intercanvi d'experiències.”

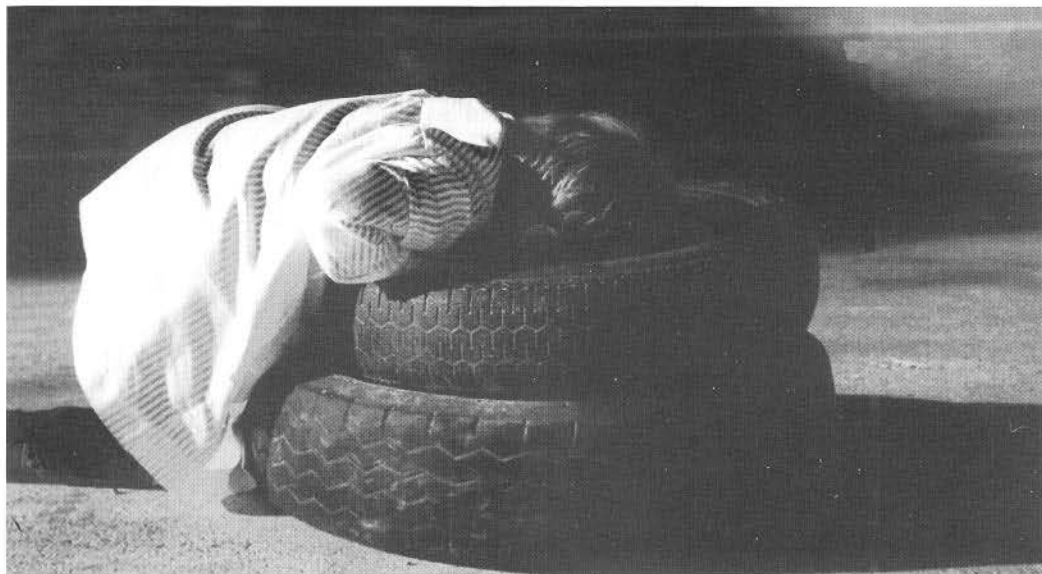
Ens trobem, per tant, davant una situació de canvi, complexa, que requeriria temps i esforços.

D'una banda, els esbarjos deixen de ser considerats només com una “vàlvula d'escapament” per alliberar tensions i se'ns proposa que els donem la consideració de temps educatiu i que, per tant, hi intervinguem pedagògicament.

D'altra banda, la realitat està molt lluny

1. *Orientacions i Programes. L'Educació a la Llar d'Infants i al Parvulari.* Departament d'Ensenyament.

*Haurem d'afavorir que els espais,
els objectes i les situacions de relació siguin
el més estimulants i suggerents possible.*



de poder assumir i integrar aquests plantejaments. Hi ha encara molts patis “desèrtics”: sense cap equipament, sense materials, sense plantejament educatiu. En la majoria de centres, encara, es fan tornos per sortir a “vigilar” el pati.

Paral·lelament, però, hem constatat des de diferents punts de vista la urgència que els mestres intervinguem en els patis —com a espai físic educatiu— i en els esbarjos —com a temps educatiu.

Des del nostre punt de vista, les vies d'argumentació de la necessària intervenció en els esbarjos i en els patis són tres:

— No sembla adequat deixar a l'atzar dels fets i dels esdeveniments un 15% del temps que els infants romanen a l'escola. I menys quan aquests temps tenen la qualificació “d'educació”.

— Si la interacció amb l'espai, amb els objectes i amb els individus és un dels pilars del desenvolupament integral dels infants, semblaria assenyat pensar que des de l'escola haurem d'afavorir que els espais, els objectes i les situacions de relació siguin el més estimulants i suggerents possible.

— Si dels 60 continguts que planteja el Primer Nivell de Concreció del Currículum d'Educació Infantil, en trobem 17 que fàcilment es podrien treballar en un àmbit ja existent, el pati, i en un temps que ja s'ha definit, l'esbarjo, seria intel·ligent aprofitar les oportunitats que ens ofereixen aquest àmbit i aquest temps.

3. La proposta

En educació escolar, com en qualsevol altre tipus d'activitat humana, no és aconsellable forçar les situacions ni proposar

54 Organització escolar

alternatives excessivament distanciades de la realitat.

Aquests principis del “sentit comú” ens porten a presentar una proposta, d’equipament dels patis i d’intervenció docent en el temps d’esbarjo, que considerem possible i ajustada a la realitat.

La proposta s’estructura en dos eixos:

- L’equipament material del pati.
- La intervenció dels mestres en el temps d’esbarjo.

3.1. L’equipament material

A l’hora de fer un disseny de l’espai de les possibles instal·lacions i d’inventariar els elements necessaris, podem considerar dos tipus de materials.

— *Materials o instal·lacions fixes:*

Mànega d’aigua
Túnels d’uralita
Plans inclinats
Sorrals
Espais tancats
Hortets
Seccions grans de tubs aïllades
Escales de pujar i baixar
Estructures d’enfilar-se
Passeres de fer equilibris.

— *Materials mòbils:*

Llandes d’automòbil
Tubs de plàstic de 10 cm de diàmetre i d’un metre de llargada
Cordes
Ferrades i coladors

Pales i rasclets
Cercles
Carretons
Pilotes de grandàries diferents
Torretes.

El disseny de les instal·lacions fixes requerirà, lògicament, el consens de tots els membres de la comunitat escolar —pares, alumnes, Ajuntament, APA, mestres—, i podrà ser un bon motiu per endegar un projecte en comú que, a més, pot tenir un cost econòmic molt reduït.

Els materials mòbils, la seva distribució i la seva recollida es podrien organitzar a nivell de cicles o tutories. Podria ser un bon moment per distribuir responsabilitats entre els alumnes:

- com es distribueixen;
- qui els distribueix;
- on es desen;
- qui els recull;
- com es fan les reposicions.

3.2. La intervenció docent

La intervenció dels mestres en els esbarjos, de manera activa i programada és, sens dubte, una realitat allunyada de la majoria de centres escolars. Per tant, qualsevol proposta que es formuli en aquesta direcció hauria de ser prudent, mesurada i, sobretot, consensuada, si es pretén que realment es materialitzi.

L’organització d’alumnes i mestres per cicles és un factor que ens pot facilitar el disseny d’unitats de programació, la

L'organització d'alumnes i mestres per cicles és un factor que ens pot facilitar el disseny d'unitats de programació, la seva execució i la posterior avaluació.



seva execució i la posterior avaluació.

La proposta que es formula des d'aquest article no té cap altra pretensió que il·lustrar el que podria ser un exemple d'intervenció docent en el temps d'esbarjo d'un parvulari. La proposta és discreta, poc complexa i, per tant, podria ser fàcilment assumible per un equip de mestres.

La intervenció que proposem té tan sols dos objectius:

- conèixer jocs tradicionals de la cultura catalana;
- millorar el registre de l'avaluació global dels alumnes.

Els jocs tradicionals

No és pas aquí el moment de cantar les excel·lències d'aquest tipus de joc ni

d'argumentar la seva necessària inclusió en les programacions d'Educació Infantil.

L'objectiu que els alumnes finalitzin el cicle de Parvulari amb un coneixement de jocs tradicionals catalans, es podria assolir perfectament presentant quinzenalment un joc en l'estona d'esbarjo. Anualment els alumnes entrarien en contacte amb quinze jocs. A la fi del Parvulari en podrien conèixer fàcilment de 30 a 50.

Seria bo que els jocs combinessin característiques diverses:

- Pocs o molts jugadors.
- Grau de complexitat.
- Amb memorització verbal o sense.
- Amb poc o molt moviment.

Un llistat il·lustratiu dels jocs d'un curs escolar podria ser:

56 Organització escolar

- Els quatre cantons
- La gallineta cega
- El ball rodó
- L'eixerranca
- La pudor
- Jocs amb pilota
- Arrancar cebes
- Jocs de cèrcol
- 1, 2, 3 pica paret
- El plantat
- La cluca
- Rellotge, rellotge
- Escarabat, bum, bum
- La gallina pònicana

Els registres d'avaluació globals

L'estona d'esbarjo pot ser un moment privilegiat per fer registres d'observació del comportament dels alumnes. En aquestes estones, els infants acostumen a manifestar-se realment com són, les seves reaccions i les seves iniciatives són més lliures, no es troben condicionades per la presència de l'adult, com succeeix a l'interior de l'aula.

Durant les estones d'esbarjo l'infant evidencia el seu nivell de desenvolupament global.

- El desenvolupament motor.
- El desenvolupament de les relacions.
- El desenvolupament de la seva inserció social.

- El desenvolupament de la seva afirmació personal, de la seva emotivitat.
- El desenvolupament cognitiu.

Si estem atents a les actuacions i a les reaccions dels alumnes durant l'estona de pati, i en fem un registre sistemàtic, ben segur que l'avaluació del desenvolupament global que s'ha de fer dels infants serà més completa i ajustada a la realitat que no pas si es fa tan sols tenint present els registres efectuats a l'aula.

Trobar els mecanismes organitzatius i les eines que permetin efectuar aquests registres serà una tasca que haurà de decidir l'equip de cicle, ja que, òbviament, no es pot fer el seguiment de tots els alumnes alhora i tampoc no es poden controlar simultàniament tots els elements que configuren l'avaluació global dels alumnes.

The background of the poster is a dark, textured collage. It features several stylized, high-contrast faces of various people, some with halos, arranged in a circular pattern. In the center, a larger, more detailed portrait of a man in a suit and bow tie is visible. To the right, there is a technical drawing of a ship's mast and rigging. The overall aesthetic is graphic and historical.


EXPOSICIÓ

ARTUR
MARTORELL

Un educador del nostre temps


Palau Moja, del 7 de març al 9 d'abril.



 Institut Municipal
d'Ensenyament de Barcelona

 Ajuntament de Barcelona



 Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

El Tema general de l'Escola d'Estiu del 94, va ser "l'Avaluació". L'article no pretén resumir les ponències ni recollir el debat però sí que l'autora fa unes reflexions personals en forma de preguntes i respostes sobre el tema a partir del manifest que és va elaborar com a conclusions.

Avaluar, encara un repte per a la professió docent

Marta Passola i Vidal

L'escrit que aquí us presentem respon al treball que es va portar a terme a la passada escola d'estiu. Vam iniciar una reflexió sobre el procés avaluatiu, en el marc del tema general, des d'analitzar com ha de ser l'avaluació de l'alumnat fins a la del sistema educatiu. El procés seguit va ser dialogar cada dia amb un ponent expert sobre un aspecte o un altre de l'avaluació. D'aquí en seguiren unes reflexions que es presentaren en el Manifest del Tema General de l'Escola d'Estiu i que al mateix temps ens suggeriren aquest article. Es tractava doncs de reflexionar amb profunditat sobre l'avaluació com un dels eixos que vertebraven tot aprenentatge i en conseqüència el nostre sistema educatiu. Els ponents que ens guiaren i els temes que es varen tractar van ser:

Pensar no és sinó parlar, Josep M. Valverde.

L'avaluació dels aprenentatges de l'alumnat, Jaume Jorba.

*L'avaluació ha d'ajudar
a aprendre i ha de permetre regular constantment
els ensenyaments a les necessitats de l'alumnat.*



- Llegir televisió, Lolo Rico.*
*Reflexió en l'acció, aprendre mitjançant
l'avaluació, Michèle Butzbach.*
*L'avaluació de l'actuació de la profes-
sionalitat docent, Jaume Carbonell.*
*L'avaluació de centres: PEC, PCC i el
PAC, Miguel Ángel Santos.*
*L'avaluació del sistema educatiu, J. Fèlix
de Angulo.*
De quina avaluació parlem?, Joan Rué.
*Els valors i l'ètica en l'avaluació, Victòria
Camps.*

Per què parlem d'avaluació?

La necessitat de canvi que impera en els nostres centres educatius, la reforma del sistema, l'aplicació de les noves tecnologies a l'educació, la integració de cultures molt diverses a l'escola, la invasió dels mitjans de comunicació... ens exigeix una constant adaptació a l'entorn la qual no es

pot escometre amb èxit si no hi ha un plantejament de l'equip que conforma el claustre i una estratègia d'actuació. Un mestre aïllat a la seva aula, sense interacció amb el seu entorn, difícilment progressarà en no tenir una actitud participativa en allò que configura la realitat del seu centre.

Què vol dir avaluar l'alumnat, avaluar persones o avaluar aprenentatges?

Partim de la premissa que tots els alumnes poden aprendre. És tasca dels professionals de l'educació adequar i modificar els procediments, posar el suport tutorial necessari, per tal d'estimular l'alumnat a iniciar un procés de confiança i de comunicació entre ensenyant i aprenent. Si aquesta és la tasca docent l'avaluació és una nova eina que agafa valor. Perd implícitament el concepte de control, classificació i selecció predo-

minants fins a l'actualitat, per créixer en reflexió sobre la validesa de les estratègies didàctiques emprades. L'avaluació ha d'ajudar a aprendre i ha de permetre regular constantment els ensenyaments a les necessitats de l'alumnat. No podem pensar ja en l'acte d'ensenyar a aprendre sense plantejar-nos conjuntament l'avaluar. Avaluar és un fet implícit a tot aprenentatge: avaluem constantment tant els adults com els infants en innumerables ocasions de la nostra vida quotidiana. Per tant, l'escola ha de fomentar l'avaluació com un procés d'aprenentatge, com un procés d'auto-regulació constant de les estratègies d'aprenentatge emprades, però també com una regulació dels ensenyants per ajudar a millorar el sistema personal d'aprendre.

Avaluar és triar entre dos models d'escola

Hi ha una *escola selectiva* (estructurada per departaments o seminaris) i una *escola comprensiva* (estructurada per cicles).

A tots els centres educatius es parla d'informes, de notes, d'avaluació continuada o de juntes d'avaluació. Avaluar és una pràctica que s'exerceix en grup en el context social de l'escola. L'escola selectiva parteix de la base que els coneixements són els que són i els alumnes s'hi han d'adaptar, sense plantejar-se la validesa de les estratègies d'ensenyament/aprenentatge utilitzades per mestres i alumnes. Sota aquest plantejament no és d'estranyar que en l'avaluació s'expressin conflictes actuals de la

nostra societat: els derivats de la pressió social, els de la percepció dinàmica o estàtica de les cultures, els de les contradiccions entre models d'aprenentatge: competitiu o cooperatiu... Si no hi ha uns criteris pedagògics definits es cau en la irracionalitat d'un procés jeràrquic on l'única peça avaluada és la final, la més vulnerable, l'alumnat, sense qüestionar-ne cap principi, cap procés. Diferentment, l'escola comprensiva, promocionadora i integradora necessita d'un equip de professionals que coneguin els i les alumnes i que potenciïn la lògica dels objectius generals de cicle o etapa per damunt dels objectius terminals de matèria. El treball d'equip es llavors una necessitat i és imprescindible definir els criteris pedagògics de l'avaluació d'acord amb el desenvolupament de les capacitats i de la necessitat personal per evolucionar i, per tant, per aprendre. És important modificar el concepte jeràrquic d'avaluació per convertir-lo en una eina positiva. És imprescindible fer una avaluació accessible, participativa i transparent per professorat i alumnat.

Com ha de ser l'avaluació de centres?

Si modifiquem el concepte d'avaluació de l'alumnat per convertir-lo en una eina pedagògica que ens modificarà l'organització del centre, semblantment s'haurà de fer en l'avaluació de centres. L'avaluació és molt manipulable i per tant el més important és entendre que s'ha de posar al servei dels equips i dels objectius que es persegueixen. L'avaluació de l'alumnat, l'avaluació de la tasca docent, l'avaluació

*L'avaluació de l'alumnat, l'avaluació de la tasca docent,
l'avaluació de centres... ha de ser més un procés ètic
que un procés tècnic.*

de centres... ha de ser més un procés ètic que un procés tècnic. Avaluar ha de servir per aprendre, i aprendre de la tasca docent necessita d'una actitud participativa, democràtica i tolerant. S'ha de potenciar un procés de confiança del professional en els companys que configuren el claustre, s'han de poder incorporar les diferents visions dels membres de l'equip, elaborant i reelaborant una estratègia de canvi compartida. L'avaluació de centres necessita una gestió que promogui la reflexió del funcionament del centre, allò que de col·lectiu té l'escola i la suma de tasques que s'han de portar a terme coordinadament; i en promogui les modificacions i els canvis per millorar progressivament els objectius establerts. L'avaluació de centres també s'ha de concebre com una necessitat personal i col·lectiva per evolucionar i aprendre. I en aquest procés hi té un paper potenciador l'administració, que des de la inspecció no se'n pot desentendre i que ha de modificar la jerarquització actual a què estem acostumats.

Dos en són els elements bàsics: saber a on es vol arribar —és l'Estat que estableix mitjançant els objectius mínims la cultura que vol produir— i crear un sistema de control i d'avaluació, per determinar si s'assoleixen o no els objectius plantejats. Sense oblidar que l'avaluació del sistema determinarà els valors i els fins de l'escolaritat i que s'ha de fonamentar en les característiques d'accessibilitat, participació i transparència que han de definir les democràcies.

El sentit públic de l'avaluació del sistema docent

Consolidat el cicle quantitatiu —escolaritzar el 100% de la població en edat escolar— que coincideix amb l'estat del benestar, entrem en el cicle qualitatiu, que s'insereix en la crisi econòmica de la cultura capitalista. Socialment és acceptada la necessitat d'una homogeneïtzació cultural que es delega a l'Estat-Administració, que al mateix temps introdueix a l'escola la ideologia de mercat del sistema educatiu.

VÍDEOS DIDÀCTICS

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

Més de 400 títols agrupats en més d'un centenar de cintes, sobre els temes següents:

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



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

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

La Biblioteca Curtó, a Cal Mata, seu de la Fundació Àngels Garriga, ha anat aplegant, a la sala anomenada Angeleta Ferrer, un fons bibliogràfic i documental que permet seguir les línies de l'evolució de l'educació a Catalunya, des dels orígens, al s. XIX, fins als nostres dies.

Sala Angeleta Ferrer

Marta Mata i Garriga

Presidenta de la Fundació Àngels Garriga

L'antiga casa pagesa de Cal Mata de Saifores, seu de la Fundació Àngels Garriga de Mata, ha anat reformant-se gradualment per esdevenir una casa d'acolliment de mestres i d'infants: "Rosa Sensat" hi ha fet cursos, el Moviment de Mestres del Penedès hi fa l'Escola d'Estiu, i moltes escoles la coneixen com a casa de colònies. Efectivament, la casa té lloc per viure, jugar, treballar, esplaiar-se, i especialment té una biblioteca que, des del seu inici a l'antic estable, ha anat envaint amb noves sales altres velles dependències: el foc a terra per a literatura oral, part del celler nou com a secció infantil, unes golfes per a fons històric, i darrerament un conjunt per a compactes i consulta en la vella fàbrica i una nova galeria coberta.

S'anomena Biblioteca Curtó, ja que pren el nom del darrer llibre que va escriure Àngels Garriga. S'inicià amb els fons de la seva biblioteca de mestra i ha crescut amb les donacions d'altres professionals, edi-

torials i institucions del camp de l'educació, amb duplicats de donatius a la biblioteca de "Rosa Sensat", i amb adquisicions fetes per ser útil com a biblioteca infantil i juvenil i biblioteca per a mestres i professors dels diversos nivells, matèries i modalitats; s'ha posat un cert accent en la temàtica de l'educació dels més petits, l'ensenyament de la llengua, l'estudi del medi i la formació del mestre.

Dins de la Biblioteca Curtó, i molt especialment amb els fons dels donatius de mestres i els duplicats de "Rosa Sensat", s'ha anat formant un fons bibliogràfic i documental que permet seguir les línies d'evolució de l'educació a Catalunya; aquest fons es va situant per ser consultat en el nou conjunt construït l'any 1994, i porta el nom de Sala Angeleta Ferrer, en homenatge a aquesta mestra i benefactora de la nostra Escola; en visqué els avatars tot al llarg de la seva vida, de 1904 a 1992.

La Sala té les seccions corresponents a tres períodes:

I. Dels orígens al segle XIX i fins a 1939, el naixement del model pedagògic de l'escola a Catalunya.

II. De 1939 a 1977, la interrupció i reacció del franquisme i el renaixement del Moviment de Renovació Pedagògica.

III. De 1977 fins als nostres dies, la configuració, per part de la Generalitat, del Sistema Educatiu a Catalunya.

En la Secció I es dedica un espai a la documentació de referència internacional,

en llengua estrangera, un altre al marc espanyol, amb textos oficials i de diverses institucions, especialment la Institución Libre de Enseñanza. La documentació catalana s'agrupa en estudis històrics, bàsicament l'obra d'Alexandre Galí, i per institucions públiques, Ajuntament i Diputació de Barcelona, Mancomunitat i Generalitat de Catalunya, associacions com la Protectora de l'Ensenyança Catalana, i conjunts monogràfics, de localitat, de centre, de persona, o editorials.

En la Secció II es troba d'una banda la documentació oficial i els testimonis de la reacció cap a l'escola tradicional que significa el franquisme, i d'altra banda la documentació de la resistència i renaixement pedagògics; l'ordenació per dècades és molt significativa. Les institucions són representades per les publicacions del Ministerio de Educación Nacional, després d'Educación y Ciencia, i alguna resta d'Ayuntamientos y Diputación, i els grups monogràfics tenen els nuclis més importants en l'Escola de Mestres Rosa Sensat i algunes editorials.

La Secció III de la Sala Angeleta Ferrer, d'una banda limita els seus fons a la documentació de les noves institucions democràtiques amb el procés de legislació educativa vigent, i a l'administració educativa de la Generalitat, i de l'altra a la del Moviment de Renovació Pedagògica, especialment l'Associació de Mestres Rosa Sensat. La resta de documentació pedagògica vigent és la que es troba en les altres sales de la Biblioteca Curtó, en tant que Biblioteca per a mestres.

*S'ha anat formant un fons bibliogràfic
i documental que permet seguir les línies d'evolució
de l'educació a Catalunya.*

65

Dissabte 4 de juny de 1994, el Consell de Redacció de *Perspectiva Escolar* va visitar la Sala Angeleta Ferrer, i tots plegats vam deixar anar els records i la imaginació sobre el que aquest nou punt de mira i de treball pot significar: veure relacions i contradiccions entre persones, institucions, línies de pensament i de treball, definir situacions i els viaranys que ens han portat a l'actual, ampliar horitzons, enriquir perspectives i prendre forces pel futur.

I ara ens plau convidar els lectors de *Perspectiva Escolar* a conèixer la Sala Angeleta Ferrer i trobar-hi ànims per fer créixer i enfortir aquelles línies de treball, les que van teixir la vida i l'obra d'aquesta gran mestra, la primera que fou també de l'Escola i de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

ESCOLA I SOCIETAT

66 Novetats bibliogràfiques



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *El proyecto educativo de centro*. Madrid: Comunidad. Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Renovación Pedagógica, 1993 (Apoyo a claustros; 3)

Extracte de l'índex:

Situación actual en la escuela y justificación del P.E.C.; Necesidad de planteamientos institucionales; Contenido del P.E.C.; Un modelo de desarrollo procesual; Estrategias y recursos para la negociación del P.E.C.

BALAGUER, I.; MAYORDOMO, A.; MATA, M. *Tres qüestions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores*. Barcelona: La Diputació. Àrea d'Educació, 1994 (Temes d'educació; 7)

Extracte de l'índex:

L'educació infantil. Els primers passos, els primers amics: vida i objectius dels ciutadans més petits; El consell escolar municipal; La nostra ciutat: un element fonamental d'educació dels infants i dels adults.

BUSTILLOS DE NÚÑEZ, G.; VARGAS VARGAS, L.; MARFÁN, M. *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popu-

lar, 1994 (Promoción cultural; 20)

Extracte de l'índex:

Dinámicas de animación; Técnicas de análisis general; Ejercicios de abstracción y comunicación; Dinámicas de organización y planificación.

CAMPS, A. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994 (Barcanova educació: sèrie Major; 7)

Extracte de l'índex:

Models del procés de composició escrita; La planificació; La textualització; La revisió; Dimensió social del llenguatge escrit; Interacció oral i aprenentatge del llenguatge escrit; Models d'ensenyament de la composició escrita; L'argumentació; Desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques sobre la argumentació escrita.

COMELLES, S. *100 jocs de vocabulari*. Vic: Eumo, 1994

Extracte de l'índex:

Jocs sobre un text; Jocs amb el diccionari; Jocs de sinonímia; Camps semàntics; Jocs de derivació; Jocs de composició; Jocs de llenguatge; Jocs de lletres.

COMELLES, S. *Curs de conversa*. Vic: Eumo, 1994

CONGRÈS D'INFÀNCIA (1: 1994: Barcelona). *Educar de 0 a 6*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994 (Temes d'Infància; núm. extr.). v. I
 Extracte de l'índex:

Experiències: la infància i la tipologia de serveis, la infància i la vida quotidiana, la infància i les relacions família-serveis, la infància i la diversitat.

CUESTA ESCUDERO, P. *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI, 1994 (Historia)
 Extracte de l'índex:

La enseñanza primaria: precedentes y tensiones ideológicas en su tratamiento; Postura de los diferentes grupos ideológicos, políticos y sociales ante el problema de la enseñanza primaria: la Institución Libre de Enseñanza, la Iglesia española, la Masonería y el librepensamiento españoles, el movimiento libertario y la pedagogía racionalista, la escuela en el pensamiento socialista español; los republicanos españoles y la enseñanza, la escuela en el pensamiento tradicional español, los movimientos nacionalistas y la enseñanza.

El currículum de la formació bàsica d'adults: etapa instrumental. Barcelona: Generalitat. Departament de Benestar Social, 1994 (Formació d'adults; 2)

Ensenyaments musicals elementals: currículum. Barcelona: Generalitat. Departament d'Ensenyament, 1994

Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Edit.: H. M. Velasco Mailló, F. Javier García Castaño, A. Díaz de Rada. Madrid: Trotta, 1994 (Estructuras y procesos: serie Ciencias Sociales)

MONTANÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *La orientación escolar en la educación secundaria: una nueva perspectiva desde la educación pa-*

ra la carrera profesional. Barcelona: PPU, 1994 (Letras, Ciencias, Técnica; 95)

Extracte de l'índex:

Historia de la orientación; La educación para la carrera desde sus antecedentes históricos; Aportaciones de la educación para la carrera profesional a la orientación escolar; La orientación y la reforma educativa; La elaboración de programas de orientación; Orientación de la motivación académica y de formación; Programa de educación de la disciplina en el aula; Programa de adaptación al cambio; Programas de educación de los valores y normas en un centro educativo.

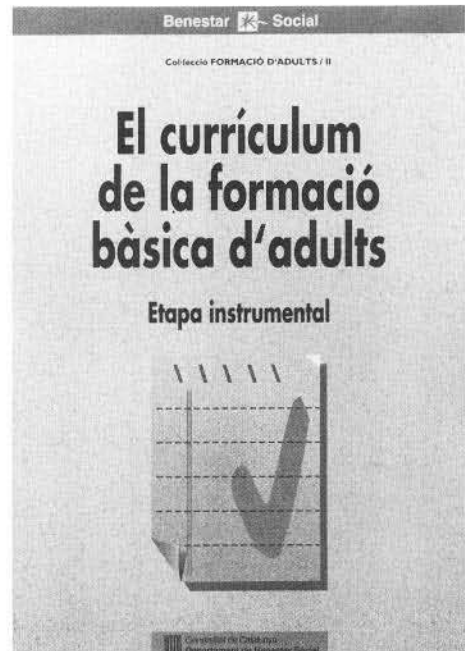
SENDERI: quaderns d'educació ètica. Vic: Eumo, 1994

núm. 10: BASTIDA, A. *Els conflictes bèl·lics*.

núm. 11: CAÑADELL, R. *La interculturalitat*.

núm. 12: PAGÈS, J.; SANTIESTEBAN, A. *Democràcia i participació*.

Llibre de l'educador.





Han cremat el mar

Montserrat Galícia

Han cremat el mar és una novel·la que tracta de la guerra...! tanmateix no és una novel·la de guerra.

Han cremat el mar és una novel·la on el protagonista no hi és. Ha mort a la guerra... i tanmateix la seva presència durant tota la novel·la és constant. És la presència d'un noi que estima la vida.

Han cremat el mar és una novel·la sobre la vida, un cant a la mateixa joia de viure. És una novel·la sobre la música, sobre l'amor, sobre la poesia, sobre la paraula. Sobre princeses, pescadors, deserts, jardins, cavalls i llaüts.

L'acció transcorre a la terra dels contes de les *Mil i Una Nits*, la pàtria de Scherezade i Haroun al Raschid, d'Alí Babà i Simbad el mariner. És per això que la mateixa novel·la ens explica l'afició del protagonista a tocar el llaüt i contar llegendes tot anat de poble en poble pel seu país, l'Iraq.

* JANER MANILA, Gabriel, *Han cremat el mar*, Edebé, Barcelona 1993. (col. Periscopi)

Però, *Han cremat el mar*, és, a més, un al·legat contra la guerra, tot i que en cap moment pretén ser-ho, sinó explicar una història d'un noi d'un poble d'aquest país de l'Orient.

Un país de pasturatges, de garrigues, de camins, de desert d'arena blanca, de pobles petits, de ciutats bigarrades, de pous d'aigua clara, de palmeres, de minarets de les mesquites, de llimoners i de sínies. Una terra que va suportar durant setmanes seguir l'allau de deu mil tones de bombes.

La Guerra del Golf és el teló de fons d'aquesta novel·la. Ens recorda que els avions de la "guerra de les galàxies" no eren un videojoc, sinó que llençaven bombes de debò, tonelades de bombes sobre ciutats com Bàssora o Bagdad. Ciutats com totes les ciutats, on els nens van a l'escola, i els nois i les noies s'enamoren, i algú, el nostre protagonista, acaricia la il·lusió de viure i anar-se fent gran, explicant històries i fent sonar el seu llaüt.

A la novel·la ens trobem l'àvia Hafida parlant al seu nét, que encara no ha nascut, del seu pare Yasin, el pare que no coneixerà perquè va morir en una guerra. Una guerra que no era un joc electrònic, sinó un joc cruel de mort.

Yeats, el poeta anglès, escrivia durant la Primera Guerra Mundial:

*"Penso: val més que en un temps com
el d'ara
clogui un poeta els llavis, car no tenim
cap do,*

*ben cert, per fer anar dret un
estadista..."*

Però el poeta, l'escriptor, no ha de cloure els llavis, ni desar la ploma, sinó ben al contrari, ha d'explicar una història, la història de Yasin, el noi de Bàssora que anava fent música i, com Scherezade, lligant les paraules per explicar la raó profunda de la mateixa vida.

Després de tantes i tantes lectures, algunes d'elles sense massa suc, és d'agrair una novel·la com aquesta. No es tracta de llegir sobre adolescents preocupats pels exàmens o amoinats perquè no poden comprar-se un mòdem... És tota una altra cosa. La novel·la de Janer Manila és un alè d'aire fresc en el conjunt del panorama de novel·lística juvenil i no només perquè l'obra és una apel·lació a la convivència i a la pau entre pobles i cultures, sinó perquè amb el seu llenguatge poètic ens convida a viatjar pel país de les paraules.

Textos legals



DOGC

23-11-1994

Resolució de 17 de novembre de 1994, per la qual es fa pública la llista definitiva de seleccionats en el concurs de mèrits per proveir, en comissió de serveis, llocs de treball de mestre dels centres annexos als centres de formació de professorat convocat per Resolució de 28 de juny de 1994.

30-11-1994

Ordre de 4 de novembre de 1994, sobre procediment de reconeixement dels estadis de promoció als fun-

cionaris de carrera docents no universitaris.

5-12-1994

Ordre de 30 de setembre de 1994, de modificació de l'Ordre de 25 de maig de 1994, per la qual s'estableixen els mòduls econòmics pel concepte d'altres despeses dels concerts educatius per a l'any 1994.

9-12-1994

Resolució de 30 de novembre de 1994, per la qual es fa públic l'atorgament dels premis convocats per la CIRIT per fomentar l'esperit científic del jovent.

12-12-1994

Resolució de 23 de novembre de 1994, de concessió de subvencions per al finançament de les despeses de personal dels serveis de menjador i transport dels centres docents concertats d'educació especial.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C.P. Població Província

Telèfon

S'inscriu a **Perspectiva Escolar** per a l'any 1995 (10 núm.)

Import: 5.950 ptes. Preu exemplar: 675 ptes. (IVA inclòs)

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

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

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

Banc o Caixa Adreça de l'agència

Població Província

Entitat Oficina Compte/libreta

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

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Afranquejar
a destinació

20 anys
de perspectiva
1 9 7 4 - 1 9 9 4

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

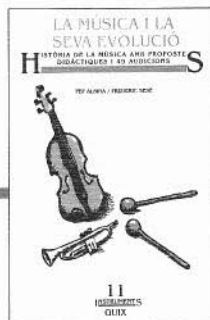
Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.500 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 911 ptes



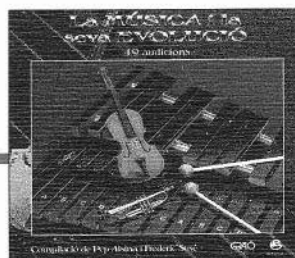
Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.000 ptes



GRÃO
EDITORIAL

C/ Art, 81, baixos
08041-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 435 23 11

Congrés

Congress de Infancia

0a6

d'infància

Congreso de infancia
Haurtzaroaz kongressoa



- **Congrés d'Infància. Volum I. Educar de 0 a 6**
Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari
340 pàgines • PVP 3500 ptes.

El primer volum del Congrés d'Infància recull una mostra de la màxima actualitat de 43 experiències interessants en Educació Infantil, amb els seus corresponents marcs teòrics, en una rica dialèctica entre pràctica i reflexió que configura un teixit de qualitat pedagògica.

- **Congrés d'Infància. Volum II. Accions i polítiques educatives** (en preparació) • PVP 2000 ptes.
Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari

Parlaments i ponències que, en el marc del Congrés, van apuntar una visió de futur àmplia de les iniciatives socio-polítiques en favor de la qualitat d'atenció a la infància.



- Vídeo **Se sent un color?**
Idea original, fotografia i text: **Claus Jensen** • Producció: **CAT VHS** • PVP 2875 ptes.

Document àudio-visual que ofereix models qualitatius d'espais, estils i serveis d'atenció, tipus de formació, activitats quotidianes... en Educació Infantil de països de l'Europa Comunitària.

Distribució: **Triangle, S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • Barcelona
Tel. (93) 265 18 00 -265 15 94

R O S
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

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