



Publicació
de Rosa Sensat

Juny 1997

PERSPECTIVA

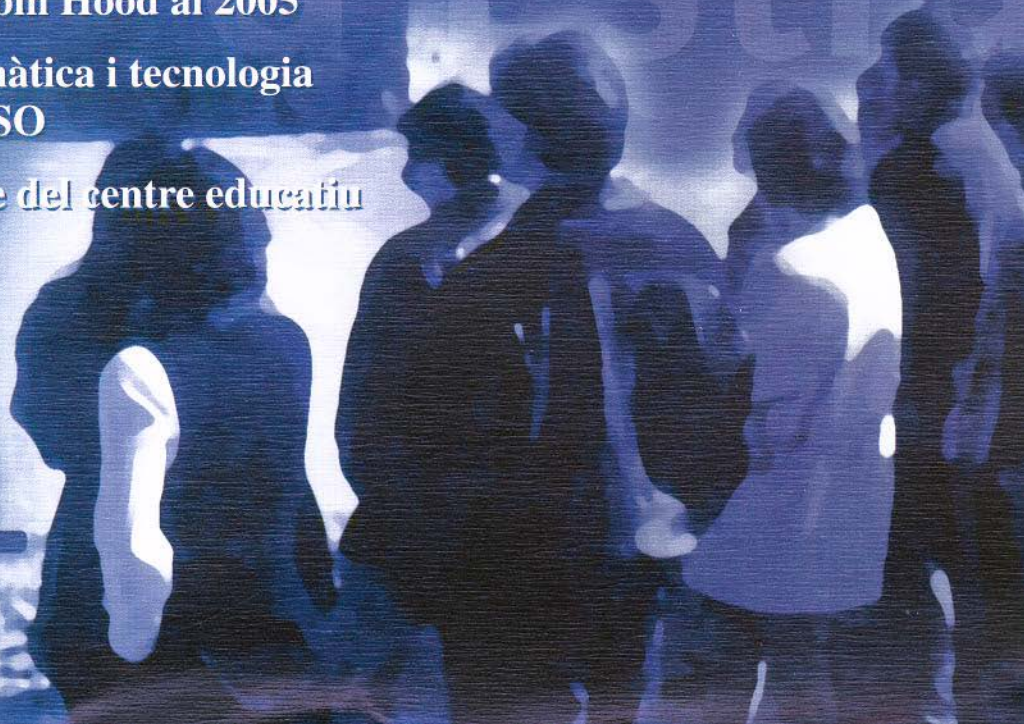
ESCOLAR 216

La formació permanent, per a què?

De Robin Hood al 2005

Informàtica i tecnologia
a L'ESO

Imatge del centre educatiu



Juny 1997

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 1 6

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

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

Editorial:

L'adjunt al Síndic de Greuges pel benestar
de la infància. 1

Monogràfic:

***La formació permanent,
per a què?***

Formació permanent i projectes d'escola.

Josep Francí 2

El com de la formació permanent.

Situacions i activitats.

Pere Darder 10

Entorn a la formació permanent: conversa
entre C. Amorós, J. Cambra, M. Teixidor

i J. Aguilar. *Ernest Alòs* 17

Les organitzacions que aprenen.

Àngel Font Suñé 30

Algunes opinions-valoracions sobre la

Formació Permanent. *J. Massana,*

A. Méndez, C. Parellada, T. Sánchez,

M. J. Dejoz, I. Miró i F. Sanfelú 38

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 46

Escola.

Experiències escolars:

De Robin Hood al 2050. Una experiència
d'integració a l'ESO.

M. Cristina Fernández López. 50

Informàtica:

Informàtica i tecnologia en l'ESO.

Ensenyar informàtica?

Jordi Regalés i Barta 57

Escola i societat.

Comunicació:

Imatge del centre educatiu. Importància

de la comunicació. *Mercè Soler* 66

Novetats bibliogràfiques.

Amb lletra petita. *Juli Palou* 71

Altres novetats. 75

Textos legals. 78

L'adjunt al Síndic de Greuges pel benestar de la infància

El 7 de maig de 1997 el senyor Jordi Cots i Moner és nomenat adjunt del Síndic de Greuges per la defensa dels drets dels infants, amb la conformitat prèvia de la Comissió Parlamentària, tal com preveu la legislació.

L'article 34 de la Llei 14/1984 del Síndic de Greuges, en el seu punt 6, preveu: «correspon a l'adjunt per la defensa dels drets dels infants assumir les funcions d'investigació que per a la resolució d'una queixa o d'un expedient sobre els drets dels infants li encomani o li delegui el Síndic de Greuges; en aquest cas, gaudeix de les mateixes prerrogatives, drets i obligacions».

Amb aquest nomenament, el Síndic de Greuges de Catalunya potencia el seu paper cap a la infància. Fins ara ja podia rebre queixes i sol·licituds d'actuació dels nens i nenes, ja que la minoria d'edat no representa cap impediment per poder-s'hi adreçar directament, com qualsevol ciutadà.

És important ressaltar el fet que el síndic dels infants estigui integrat en l'estructura del Síndic de Greuges (òrgan unipersonal), ja que així compta amb el suport de la institució, tant pel que fa al treball general de defensa del ciutadà, que es porta a terme des del Síndic, com pel que fa al suport tècnic dels seus lletrats assessors. També és important destacar que les seves competències s'emmarquen en una *perspectiva global de la infància i contemplen tot el seu benestar*. Vetllar pel benestar general de la infància és, també, la millor manera d'evitar el «maltractament».

Volem felicitar-nos pel fet que el nostre país està avançant en la sensibilitat cap a la infància i els seus drets, al costat d'altres països com Suècia, Noruega, Finlàndia, Dinamarca... i altres que, contràriament tenen un defensor dels nens malgrat no tenir síndic de greuges, com la comunitat valona de Bèlgica o la Comunitat Autònoma de Madrid.

Tots els ciutadans, i en especial mestres i educadors, podem comptar amb aquest interlocutor, fer-li arribar informació sobre la situació de la infància i contribuir a donar a conèixer la seva existència als joves ciutadans.

Celebrem el nomenament del senyor Jordi Cots, per la seva idoneïtat en el càrrec, qui, en una entrevista feta amb motiu de l'atorgament del Premi Barcelona Solidaritat —publicada en el núm. 163 de *Perspectiva Escolar* de març de l'any 1992—, deia: «... encara tardarem molts anys a aconseguir que els nens i nenes tinguin el seu lloc amb naturalitat al costat dels altres grups socials vulnerables».

2 La formació permanent, per a què?

L'autor opina que no es percep un impacte definit de les activitats de formació permanent en la millora de l'oferta educativa i creu que és a causa de la poca vinculació entre els plantejaments de les activitats de formació i els objectius estratègics de cada escola. I, prenent el món de l'empresa com a element de contrast, aposta per una formació permanent dels mestres directament lligada—tant en el seu disseny com les seves modalitats d'execució— al projecte educatiu de cada escola.

Formació permanent i projectes d'escola

Josep Francí

*Quiero hacer mar, sólo consigo espuma
Quiero avanzar, sólo consigo espuma.
Sin ti no puedo porque no me ayudas.
Todo se vuelven dudas.*

Manolo Tena

Una certa atonia sembla instal·lada en tot allò que envolta la formació permanent del professorat. Minva el pressupost que l'Administració dedica a formar els mestres dels centres públics i concertats. Els plans institucionals de formació permanent pateixen de plantejaments massa eteris. No és una crisi *estadística*, quantitativa: segur que a final d'any es pot presentar un balanç amb números que assenyalin que molts mestres han assistit a moltes activitats de formació, sense que hi hagi cap raó per la qual es pugui dubtar de la veracitat de les dades. Tampoc no és una crisi relacionada amb la qualitat de les activitats de formació: res no indica que els cursos i seminaris que es fan enguany tinguin menys qualitat que els que es feien fa cinc o sis anys. Podria ser justament al contrari. Probablement, ni tan sols es pot parlar de crisi. Potser es tracta només de l'efecte *letàrgic* d'una evidència: les diferents

accions de formació permanent que es fan al cap de l'any contribueixen poc a fer escoles millors; no es perceben millores notables en termes d'aprenentatges dels nens i els joves estudiants (que, en definitiva, d'això tracta la feina). Hi ha una oferta més que suficient d'activitats de formació, els mestres hi assisteixen en nombre molt superior al d'altres col·lectius professionals, però els resultats d'aquestes activitats tendeixen més a incrementar el bagatge formatiu individual de cada mestre que a afectar de manera significativa¹ la millora de projectes compartits d'escola.

Interrogants sobre principis no qüestionats

Fa pocs mesos s'acabava l'Any Europeu de la Formació Permanent proclamat per la Comissió Europea. Al marge del judici sobre l'eficàcia dels «anys» que solen organitzar governs i institucions internacionals, el sol fet de dedicar-ne un a la formació permanent denota la importància que aquesta qüestió ha adquirit en els darrers anys a Europa. En diferents àmbits de la vida social la formació permanent ha esdevingut un element clau: per millorar la competitivitat de les empreses, per facilitar l'accés a l'ocupació dels aturats, per reconduir situacions d'analfabetisme funcional i exclusió social, etc. Entre els mestres, la formació permanent ha estat una necessitat assumida des de fa molt de temps i concretada en una gran quantitat de realitzacions. Vista la trajectòria històrica del col·lectiu, no semblaria necessari dedicar massa temps a replantejar les causes de la necessitat de la formació al llarg de la vida professional dels mestres. En la confrontació d'idees, són molts pocs els mestres que qüestionen la necessitat de la seva pròpia formació permanent. En la pràctica, però, l'acceptació d'aquesta necessitat es tradueix en una participació en activitats de formació sovint rutinària i, sobretot, poc lligada a projectes de centre.

Un rumb incert

La dèbil vinculació dels plans de formació del professorat a objectius estratègics de la institució escolar, considerada globalment, i als de cada escola en concret és, sens dubte, una manca clau. Aquesta absència d'interrelació ens porta a un pro-

1. És cert que en un bon grapat d'escoles passa justament al contrari. Però són minoritàries en relació amb la tendència general.

4 La formació permanent, per a què?

blema de molta més profunditat: la gran feblesa d'objectius estratègics explicitats del sistema escolar i de cada escola. El sistema escolar continua tenint un impacte evident en la construcció de les formacions socials que l'envolten, però acompanya aquesta funció social amb una definició molt deficitària d'objectius institucionals per a terminis acotats de temps.² Al mateix temps, la manca d'autonomia de gestió de cada escola concreta també limita les possibilitats d'un funcionament ajustat a estratègies i plans d'actuació definits i consensuats pel conjunt de la comunitat escolar vinculada a cada centre. Així, la formació permanent del professorat ben poques vegades respon a una necessitat institucional: sembla més aviat el resultat d'una inèrcia no qüestionada.³ En aquest context, els resultats de la formació permanent són més un increment del patrimoni de cada mestre que no pas l'enriquiment del potencial institucional i del servei que l'escola ha de donar a la societat que la finança.

Un element de contrast: la formació contínua a les empreses

Els plantejaments de formació contínua que actualment comencen a fer-se a moltes empreses industrials i de serveis del nostre país forneixen un element de contrast interessant per replantejar l'enfocament de la formació permanent del professorat. Tot i no ser una realitat majoritària, cada cop són més les empreses que consideren la formació dels seus treballadors com una inversió més i hi dediquen molts més diners que aquells que els puguin retornar les institucions finançadores de la formació contínua (FORCEM, Administracions, Fons Social Europeu...).

Prenem, com a exemple, el cas de les empreses industrials del nostre país. És prou conegut de tothom que n'hi ha moltes que han introduït innovacions molt substancials en els sistemes de producció: l'espectacularitat de les noves tecnologies que han aplicat sovint ens indueix a pensar que la competitivitat de les empreses depèn de la seva capacitat per adquirir nova maquinària. Sense menystenir la importància de la tecnologia, és indubtable que la competitivitat d'aquestes empreses també depèn directament dels canvis que s'hagin introduït en l'organització interna del treball i de la capacitat del personal de l'empresa. No serveix de res tenir

2. Si aquest «dèficit» és un error conjuntural o és, precisament, una estratègia del sistema escolar per aconseguir la seva funció social és un judici que depèn directament d'adscripcions als diferents corrents de la sociologia de l'educació.

3. És difícil que un col·lectiu que dedica la seva tasca professional a educar nens i joves qüestionï la importància de la seva pròpia formació.



màquines revolucionàries si no es disposa dels recursos humans per a fer-les funcionar correctament. Més enllà d'aquesta evidència —i un cop signada l'acta de defunció del taylorisme, de la producció en sèrie— és un luxe contractar personal i impedir-los que aportin la seva experiència, la seva iniciativa, els seus coneixements, a la tasca que desenvolupen. Des d'aquesta lògica es potencien aspectes com el treball en equip, la iniciativa per proposar millores en els processos de producció, el lideratge basat en la competència professional i no en la jerarquia, la descentralització i la delegació en la presa de decisions, etc. Se situa la importància dels recursos humans al mateix nivell que la tecnologia. Aquest valor dels recursos humans ha donat un gran impuls a la formació contínua dels treballadors. Si la formació es considera una inversió, és lògic que els plans de formació tinguin una vinculació directa amb els objectius estratègics de l'empresa i amb les seves planificacions operatives anuals.

No s'han de considerar les empreses com a paradigma d'eficà-

6 La formació permanent, per a què?

cia i eficiència a imitar. És indubtable que moltes empreses no es regeixen pels criteris que acabo d'esmentar i que cada any hi ha moltes empreses que han de tancar. Però l'experiència d'aquestes empreses industrials —també podríem trobar casos similars en empreses de serveis— permet de formular una reflexió: organitzacions que fins no fa gaires anys concedien una atenció més aviat escassa a la formació dels seus integrants conceben actualment la formació permanent com un factor de gran importància per al seu funcionament i la seva supervivència. En les organitzacions escolars, la importància del mestre no ha estat mai qüestionada. A Catalunya han sovintejat les declaracions en aquest sentit d'altres autoritats del país. A més, molts estudis d'economia de l'educació han mostrat com la principal despesa en educació (al voltant del 80%) la constitueixen els salaris dels mestres. Si prenem com a referència el model de les empreses, en les escoles encara és més necessari vetllar per la formació dels mestres. I cal fer-ho d'acord amb plantejaments institucionals ben definits.⁴

Formació permanent i millora dels centres

El que s'ha dit fins ara no ha de significar canvis massa substancials en els àmbits temàtics en què se centra l'oferta de formació permanent adreçada als mestres. Hi ha un conjunt de factors poc alterable que determina les necessitats de formació del col·lectiu: la incorporació de nous continguts al currículum, l'adaptació a canvis en l'ordenació del sistema escolar, l'impacte i l'aprofitament de les noves tecnologies, la integració de nous models d'ensenyament-aprenentatge, etc. De la combinació d'aquests i d'altres factors que defineixen la tasca professional del mestre, en sorgiran sempre les temàtiques a les quals s'ha de referir la formació permanent.

4. Hi ha un bagatge més que suficient d'aportacions teòriques i instruments en l'àmbit de l'organització i la gestió de centres escolars que pot facilitar la formulació d'aquesta planificació del funcionament de les escoles.

El que sí que cal modificar és la perspectiva des de la qual és habitual de tractar aquestes temàtiques en la formació permanent: la del curs extern intercentres impartit per un expert que, lògicament, no pot ajustar-se a l'especificitat que té el tema del curs —sigui el que sigui— en les escoles de procedència del professorat que hi assisteix. És necessari vincular plans de formació permanent i plans estratègics i operatius de les escoles i, com a conseqüència gairebé

immediata, prescindir de l'abús dels cursos externs per fomentar una formació interna dissenyada específicament d'acord amb la problemàtica de cada centre, els seus projectes explicitats i les necessitats de formació concretes dels seus mestres. No cal dir que aquest plantejament va més enllà de la *importació* dels cursos a l'escola i la restricció de les possibilitats d'inscriure-s'hi als mestres que hi treballen. Implica molta més especificitat en la definició dels objectius de l'acció formativa, en la detecció de necessitats, en el disseny i la planificació de cada activitat, en la tria dels mestres que han de participar-hi. Vol dir, també, un esforç en la implementació de noves modalitats de formació. Seria absurd reproduir les inèrcies dels cursos i malbaratar la possibilitat d'alimentar la formació amb els *inputs* que la pràctica quotidiana aporta. De la mateixa manera que hi ha empreses que consideren formació les reunions dels equips de treball per debatre millores en els processos productius, no hi hauria d'haver obstacles per reorientar algunes reunions internes dels mestres cap a sessions de treball —amb seguiment i tutorització externa i/o des de la direcció del centre— que fessin possible la introducció de canvis i millores proposades pels mateixos mestres i assumides posteriorment per tot el claustre. Si a aquesta dinàmica s'hi afegeixen amb dosis prudentes intervencions d'experts externs, es poden aconseguir dos objectius d'una tacada: apropar la formació permanent a la problemàtica del centre i alleugerir d'un excés de pràctica i temes menors les reunions ordinàries dels mestres.

Un plantejament d'aquest estil no exclou formacions individuals per a les quals els mestres estiguin molt motivats i que, tot i no tenir una relació directa amb el projecte de centre, puguin aportar un enriquiment individual. En tot cas, però, les sostreu de la primera fila de la formació permanent i les relega a un pla secundari.

Obstacles i resistències

Per fer possible un reenfocament com el que acabo d'esbossar a grans trets, cal vèncer un nombre no menyspreable d'obstacles. Gairebé tots se situen en el terreny de joc de l'Administració educativa, que és qui actualment «remena les cireres» en la formació permanent dels mestres. La formació *en* els centres genera re-

8 La formació permanent, per a què?

sistències en l'Administració per l'encariment econòmic que significa en relació amb els cursos externs. La cessió d'autonomia de gestió a les escoles, condició prèvia a una formació derivada dels seus objectius estratègics, encara topa amb resistències més grans per la possible pèrdua de control dels centres que podria significar. Incentivar la formació permanent dels mestres —més enllà del sistema de sexennis en vigor— sembla fora de lloc en un mar de congelació salarial pura i dura. El camí, en síntesi, no és fàcil en uns moments en què l'ensenyament, especialment el públic, no és una prioritat política: més aviat ha esdevingut una despesa excessiva que qüestiona els objectius del govern en matèria de dèficit públic. Són, realment, obstacles contundents que només poden ser superats amb una pressió i mobilització pública de llarg abast.

Cal, en certa manera, remuntar-se als *orígens*. L'escola que avui tenim —amb totes les virtuts i uns quants defectes— és hereva directa de la lluita de molts ciutadans pel dret a accedir en igualtat de condicions a una plaça escolar. Si aleshores es tractava prioritàriament de *quantitat* —oferta de places escolars ajustada a la demanda d'escolarització— avui es tracta d'aspectes molt més qualitius, de tot allò que fa que l'escolarització tingui un contingut educatiu i no es redueixi a una simple custòdia. El procés, però, haurà de ser molt similar, si no en les formes sí en el fons de la qüestió. Només des de la pressió i la insistència dels agents de la formació —els mestres— i dels seus beneficiaris —joves, mares i pares d'alumnes, en exercici, *jubilats* o potencials— s'aconseguirà un èmfasi molt més rellevant en els aspectes qualitius de l'ensenyament. I és en aquest marc que pren un sentit ple el reenfocament de la formació permanent dels mestres que he plantejat. Mentrestant, haurem de remetre'ns a unes quantes experiències satisfactòries —que n'hi ha força— per evitar la sensació desagradable de voler fer un mar i només aconseguir escuma a la sorra.

Bibliografia

ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares*.
 Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1993.
 CAMPIGLIA, P. «La formación para apoyar el cambio», a: *UPM*

- Monogràfics de Formació*, n. 2. Barcelona: Unió Patronal Metal·lúrgica, 1997.
- CEDEFOP. *La formación, elemento constructor de la Unión Europea* (monogràfic de la revista de formació professional dedicat a aquest tema), 1994.
- COLL, C.; DARDER, P. i PÈLACH, J. *Projecte educatiu i concreció del currículum en el marc de la reforma*. Vic: EUMO, 1991.
- IMBERNON, F. *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Baranova, 1987.
- IMBERNON, F. (coord.) *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. 1993.
- WOMACK, J. P.; JONES, D. T. i ROSS, D. *La máquina que cambió el mundo*. Madrid: McGraw Hil, 1992.

10 La formació permanent, per a què?

L'autor recorre en aquest article alguna de les principals modalitats a l'ús en la formació permanent del professorat, amb el convenciment que una vida professional viscuda amb profunditat produeix un increment de la formació i és l'origen d'una formació permanent motivada, realitzada amb moltes possibilitats d'èxit.

El com de la formació permanent

Situacions i activitats

Pere Darder

Durant la segona meitat del nostre segle s'ha passat dels inicis i l'oferta limitada de la formació permanent a la conceptualització i a l'increment i la varietat del moment actual. En el marc d'aquesta situació voldria situar la demanda que m'ha formulat «Perspectiva escolar».

Alguns trets de la formació permanent

Es presenta com un increment o modificació necessària de la formació professional adreçada a millorar l'acció educativa.

Pel que fa a l'aspecte de formació, es destaca l'aprofundiment i la posada al dia dels coneixements i la metodologia en relació, en el moment present, amb les exigències i els diferents aspectes del currículum de la Reforma.

Quant a la seva orientació a la pràctica educativa, consisteix a posar de manifest la seva bondat en relació amb un millor aprenentatge dels alumnes, la conducció de l'aula, la seva viabilitat i conveniència.

De fet, aquest segon aspecte és el que justifica la formació permanent. La formació rebuda, elaborada, ha de revertir en un canvi o millora de la intervenció educativa.

La interpretació d'aquest fet presenta diferents matisos. Es considera que el professor ha d'arribar a un nivell de comprensió del que se li proposa en relació amb allò que feia, que ha d'integrar les noves pràctiques en el conjunt global de la seva pròpia teoria, que ha d'adquirir el convenciment de la necessitat d'aplicar-ho, que ha de tenir una forta motivació per afrontar el canvi. En definitiva, que la participació en les activitats de formació permanent representin un canvi d'actitud i un compromís de cara a la millora de l'activitat pràctica quotidiana desenvolupada en un determinat context i centre educatiu.

Esquematzant una mica, la formació permanent hauria d'incidir en la intel·ligència racional (adquisició i aprofundiment de nous conceptes, noves metodologies...) i en la intel·ligència emocional (indispensable per a la motivació, la participació, el compromís...) del subjecte de la formació.

Una consideració prèvia: les situacions de formació

Abans d'analitzar les concrecions pràctiques de la formació permanent ens hem de referir a les situacions de la vida professional com a moments que poden donar lloc a l'increment de la formació individual. Moltes situacions viscudes habitualment pels professionals ofereixen oportunitats molt motivadores per a l'increment de la formació indispensable per resoldre problemes reals del dia a dia.

Es tracta del que es pot anomenar l'autoformació i que és la traducció professional del principi «aprendre a aprendre», que l'actual legislació proposa com la fita que han d'assolir els estudiants. I que és fruit del convenciment que una vida professional viscuda amb profunditat produeix un increment de la formació i és l'origen d'una formació permanent motivada, és a dir, realitzada amb moltes possibilitats d'èxit. Ens referirem a dues d'aquestes situacions:

12 La formació permanent, per a què?

El període d'inducció

Es designa amb aquest nom l'inici de l'exercici professional.

És la prova de foc, el moment d'assumir la responsabilitat professional, i en aquest sentit s'ha comprovat experimentalment que marca l'orientació i l'exercici futur de l'educador. Es tracta de la situació en què es posen a prova les actituds i les habilitats, els coneixements teoricopràctics adquirits.

Davant de la urgència de les qüestions que s'han d'encarrilar i del cúmul d'aspectes que s'han de tenir presents, és un període que s'hauria d'orientar cap a la recerca de formació i de tota mena de recursos.

D'aquí ve que es consideri que l'acolliment adequat del mestre novell, o del que s'acaba d'incorporar a un equip docent, i l'assignació d'un tutor que li doni suport és un signe de qualitat d'un centre educatiu.

El treball conjunt entre educadors

Les reunions d'equips docents —de curs, de cicle, d'etapa, de coordinadors, de gestió...— canalitzen tota la problemàtica que afecta l'educació en l'àmbit que defineix l'equip. Els equips afronten tasques que van des de la planificació, l'actuació i l'avaluació de caire global, fins a les problemàtiques referides a l'aula i a alumnes concrets.

La seva activitat està marcada pel realisme de les qüestions que ha d'abordar, per la proximitat i, fins i tot, la urgència de la resposta que s'hi ha de donar. D'altra banda, s'aborden en el marc de l'intercanvi entre professionals, amb la possibilitat de contrastar punts de vista i de sumar aportacions diverses, d'haver d'elaborar conflictes i arribar a pactes que portin a una actuació conjunta. Situació que té molts ingredients per motivar, per cercar noves informacions, per formar-se.



Activitats i models de formació permanent

Ens referirem a les més habituals.

La formació individual a través de cursos

La idea de subministrar informacions sobre continguts científics o activitats d'ensenyament-aprenentatge en el marc d'un curs, considerant que se'n deduirà l'aplicació adequada per part de cada un dels assistents, s'ha anat modificant per propostes que han reorientat el sentit dels cursos que cal planificar i que han ampliat el ventall de models que cal oferir.

En això, hi ha influït tant la constatació que habitualment no es produeix l'efecte esperat, com la reflexió i l'anàlisi de les formes d'actuació i de canvi de l'activitat del professor.

S'ha destacat que sovint els cursos han afavorit la passivitat i

14 La formació permanent, per a què?

L'absència d'intercanvi entre els assistents, a part, com hem apuntat, de subministrar informacions generals per tal que siguin aplicables a moltes situacions. S'ha parlat en algun moment de subministrament de receptes universals. De fet, es pot considerar que més que cursos de formació són sessions d'informació amb una dubtosa influència motivadora. Aquesta, en tot cas, depenia majoritàriament de la situació de cada un dels assistents.

Seguint el raonament del principi de l'article, aquests cursos produeixen un increment dels coneixements d'uns individus, sense incidir, però, directament en l'aplicació a la pràctica.

Aquesta situació, com dèiem, ha fet evolucionar el mateix concepte de curs de formació permanent.

S'ha avançat en la concreció de la finalitat: informació-formació, iniciació-aprofundiment... S'han focalitzat els objectius segons problemàtiques d'etapa, de tipologies d'alumnes... S'han introduït metodologies reflexives i participatives que afavoreixen la implicació dels assistents, aportant materials i fent sessions d'intercanvi sobre problemes presentats pels assistents.

En alguns casos, es fan propostes d'aplicació a l'aula per part dels assistents que després són valorades conjuntament en sessions del curs.

En aquesta línia, cursos adreçats a professionals en situacions homogènies (tutor d'un curs o cicle, responsable d'una matèria concreta, càrrecs de gestió com caps d'estudi...) s'han demostrat molt eficaços de cara a la pràctica, tant per la focalització del tema, com per les possibilitats d'intercanvis entre els assistents.

La formació permanent col·lectiva centrada a l'escola

Es tracta de l'activitat de formació duta a terme pel conjunt de l'equip de professors d'un centre educatiu. El contingut concret de la formació ha de partir de les necessitats manifestades per l'equip i ha de ser negociat entre aquest i el formador o formadors que hi intervinguin. Revesteix un ampli ventall de formes concre-

tes, que tenen el denominador comú de les tasques d'assessorament sobre les activitats de l'equip de professors del centre. Ha anat adquirint darrerament un reconeixement més ampli i una valoració molt positiva per part d'amplis sectors del professorat.

Centrar la formació permanent en la institució educativa ofereix la possibilitat d'atendre a diferents aspectes fonamentals per a la formació del professor i la qualitat del centre. L'acció es realitza directament sobre les necessitats, problemes i possibilitats reals del professor. Simultàniament, l'activitat del professor té lloc en el marc d'una interacció amb l'equip de professors que ha de portar a terme una tasca coherent i conjunta.

La formació en centres revesteix la forma de la investigació-acció, segons la qual el professor, a través de la reflexió sobre la pròpia acció, aprofundeix en la seva significació teoricopràctica i l'orientació cap a la innovació i el canvi, integrant aspectes que milloren la seva intervenció.

Els objectius i la metodologia d'aquest model estan fortament orientats a desvetllar el compromís, la participació i la motivació pel canvi, paral·lelament a l'adquisició de nous coneixements i punts de vista.

En totes les activitats de formació permanent, la figura del formador, de l'assessor és crucial per a l'eficàcia de l'acció duta a terme. No cal dir que la formació col·lectiva en el centre comporta una dificultat més gran, especialment pel que fa al coneixement de la realitat del centre, a la capacitat de dosificar i encaixar la teoria i la pràctica i a l'establiment d'unes relacions constructives a través de la conducció del grup.

Altres activitats

Ens referim a grups de treball, participació en treballs de recerca, nous estudis, el recurs habitual a les noves tecnologies —productes multimèdia, Internet...—, que representen una actitud positiva i motivada de cara a la pròpia formació.

Comporten en elles mateixes una actitud participativa i ma-

16 La formació permanent, per a què?

juritàriament s'inscriuen en el camp de l'aportació creativa fruit de l'exercici professional i de la formació acumulada. N'hi ha algunes que possibiliten una promoció que contribueix a veure perspectives i motivacions diferents en la tasca quotidiana o a accedir a noves dimensions professionals.

No vull acabar sense una referència a les Escoles d'Estiu, que des del meu punt de vista reclamen més espai i una consideració específica per la seva importància —i la situació actual— en el nostre Moviment de Renovació Pedagògica.

Voldria destacar-ne diferents aspectes: la seva orientació a la renovació pedagògica, concebuda i orientada pels mateixos interessats; l'obertura a contextos diferents i la confluència de propostes diverses; el seu caràcter territorialitzat; la facilitació de contactes i intercanvis; l'organització d'activitats comunes que permeten el diàleg i l'engrescament per a noves temàtiques i nous enfocaments; la possibilitat de visualitzar l'aula, el centre i la política educativa...

Només l'anunci d'aquestes qüestions ja confirma la meua demanda d'una consideració específica i d'un espai adequat. Fins i tot, per respecte al nostre singular patrimoni educatiu.

Perspectiva Escolar ha convidat quatre persones, en representació d'algunes institucions que han tingut un pes rellevant en la formació permanent del professorat, a reflexionar conjuntament sobre l'experiència del Pla de Formació de 1989.

Entorn a la formació permanent: conversa entre C. Amorós, J. Cambra, M. Teixidor i J. Aguilar

Cap al nou pla de formació

Ernest Alòs

Fa vuit anys es va endegar el pla de formació del professorat. El pla ja s'ha aplicat i un de nou està a punt de substituir-lo. És el moment de fer balanç i treure conseqüències de cara al futur. Per avançar en aquesta reflexió van participar en una taula rodona Carme Amorós, cap de servei de Planificació i Programació de la S. G. Formació Permanent de la Conselleria d'Ensenyament; Josefina Cambra, degana del Col·legi de Doctors i Llicenciats; Margarida Teixidor, de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, i Jaume Aguilar, de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Els orígens del pla

Com es passa de les experiències de formació del docent anteriors a 1989 a les que recull el pla aprovat aquella data? Hi ha una continuïtat institucionalitzada de les experiències anteriors?

18 La formació permanent, per a què?

O, sobretot, es tracta d'una iniciativa nascuda a recer de la reforma?

Jaume Aguilar.— És a partir de les discussions que van conduir a l'aprovació de la LOGSE que per primera vegada s'aconsegueix la formació des de l'Administració, que és una reivindicació antiga del professorat, i a més a més una necessitat òbvia. És veritat que recull una experiència que hi havia. Però el principal problema que teníem era que la formació que nosaltres fèiem voluntàriament i amb els recursos que teníem no podia arribar a tot arreu. L'oferta formativa era molt minsa i en uns ventalls molt concrets i restringits en el temps. El gran avantatge que ha tingut el pla de formació ha estat que ha arribat a tot arreu amb una oferta d'una certa qualitat. Però la universalització no es pot dir que des de l'any 1989 fins ara hagi estat uniforme. Va començar a partir de la primària, que era el que ja estava establert, va costar molt que s'introduís a l'educació infantil, i cap a l'any 1992 van començar les experiències més serioses de cara a la secundària. Més endavant es van introduir plans institucionals de cara a la reforma, i aquí sí que no estic gaire d'acord en com han funcionat. Hi ha diverses fases molt delimitades i amb recursos econòmics determinats, i s'ha donat prioritat a una o altra opció segons el moment.

Margarida Teixidor.— L'arribada del pla de formació va ser una recollida de totes les experiències anteriors, amb una necessitat nova, que era la implementació de la reforma. El fet d'institucionalitzar-se des del Departament d'Ensenyament ha tingut uns aspectes positius i uns altres de negatius, perquè les coses institucionalitzades perden riquesa, autonomia, voluntarietat.

Josefina Cambra.— L'existència d'aquest pla ha estat positiva, com també ho ha estat que s'hagi pogut obrir i tancar i, en conseqüència, que es pugui avaluar.

És evident que en el moment que va néixer s'hi van recollir totes les experiències, tant individuals com col·lectives.

Com en tot, hi ha hagut coses molt positives, com ara la manera d'organitzar una oferta variada tot evitant repeticions i incoherències; però també ha tingut inconvenients. On els aspectes negatius han estat més evidents és en la formació bàsica, que ha patit de burocràcia. Per exemple, formadors de gran professionalitat es

van veure rebutjats pel professorat assistent. El fracàs va ser degut al fet que van ser portats a plantejaments rígids i preconcebuts, cosa que els privava d'espontaneïtat i del to personal.

Jaume Aguilar.— Vull fer una puntualització històrica. El pla de formació va sorgir d'un dictamen del Consell Escolar de Catalunya, amb una comissió que va treballar durant tot el curs 1988-89. El Consell el va remetre al Departament i el Departament va elaborar el pla. Cal reconèixer que la iniciativa del pla és del Consell Escolar de Catalunya i per tant és una iniciativa social i cal que sigui reconeguda com a tal. En el marc en què es va discutir la reforma, en el Consell Escolar, es veu claríssim que cal una formació del professorat i a partir d'aquí es comença a treballar. És important dir-ho, perquè no és una iniciativa que el Departament es va inventar un bon dia. És dissenyà pensant en la reforma que venia.



Balanç de la formació bàsica per a la reforma

De les moltes variants de formació recollides al pla que ara s'ha acabat, la formació bàsica per a la reforma és al mateix temps la que ha mobilitzat un nombre més gran de docents i la que ha concitat unes crítiques més generalitzades. Potser pel paper poc agraït d'apòstols de la reforma que va recaure en els formadors?

Carme Amorós.— El Pla de Formació del Departament 1984-96 recolza sobre experiències prèvies de formació, però s'ha d'entendre també com la voluntat de preparar el professorat per a la reforma i de sistematitzar tota l'oferta formativa. La formació bàsica per a la reforma requeria presentar una nova reforma educativa que per a molts professors comportava un canvi en la seva tasca professional, sobretot per al professorat de secundària, que té una llarga experiència i bona tradició pedagògica però amb unes expectatives diferents. I el canvi a més és promogut per l'Administració educativa, i el professorat sent que no l'ha triat, i això canvia la predisposició i l'actitud. És com un camí inexorable on se sent abocat. Se li acudeixen totes les coses que no estan prou clares. Davant la inseguretat i les poques ganes de fer allò que sent com a imposat, els primers in-

20 La formació permanent, per a què?

terlocutors que els explicaven la reforma des de l'Administració, tot i que hi havia hagut debats i consultes, van ser els formadors. Aquest ha estat un paper difícil.

Pedagogia de la reforma a la formació per a la reforma?

Al marge de la possible hostilitat en què es van rebre determinades ofertes de formació, aquesta va ser adequada? Va aplicar en la seva pròpia metodologia els principis que volia implantar en el nou ensenyament o va ser curiosament un mal exemple de tractament de la diversitat i adaptació al medi?

Carme Amorós.— Al formador li va tocar un paper difícil perquè explicava com es concretaven a l'aula els elements que la reforma introduïa i presentava al professorat elements de crítica. El tipus de formació introductòria havia de tenir molts elements informatius, però és que no podia ser de cap altra manera per les pretensions que tenia de fer arribar a tothom els canvis més significatius. A Catalunya hi ha aproximadament 75.000 docents i han rebut aquesta formació: el 89 % del total d'educació infantil, el 89 % del total de primària i el 81 % del de secundària. Cada professor va tenir la possibilitat de rebre informació qualificada de primera mà.

Josefina Cambra.— Una bona part d'aquest professorat de secundària, que té molta experiència i coneixements pràctics en didàctica i pedagogia, no va rebre massa bé aquesta proposta de formació. Això no els va fer gens de gràcia; s'haurien estimat més parlar d'allò que feia més falta al centre i al seu entorn. Aquest desig de llibertat total potser era utòpic; en canvi, allò que se'ls oferien venia ja dat i beneït.

Jaume Aguilar.— Però la reforma no és un tema només que potencia l'Administració. Va ser també un clam de sectors professionals i de pares que han continuat potenciant la reforma, malgrat que hi ha sectors del professorat que estan i estaven en contra dels canvis. Això també estava previst, i fins i tot se'n podia xifrar el tant per cent.

Carme Amorós.— La formació per a la reforma no s'ha reduït a la formació bàsica. Hi ha hagut altres programes formatius que demanaven una participació més activa per part del professorat assistent: els mòduls d'aprofundiment, la formació adreçada als centres i els seminaris per a caps d'estudi i coordinadors pedagògics. Les opcions psicopedagògiques curriculars i organitzatives han comportat canvis importants en la dinàmica dels centres que han pogut recolzar sobre experiències prèvies innovadores

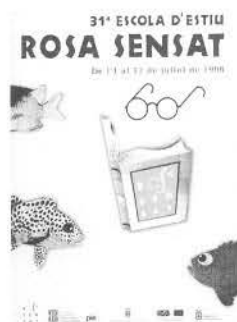
Margarida Teixidor.— Això és interessant perquè si el mateix plantejament s'hagués fet de baix a dalt, partint d'aquesta realitat, es podria haver entrat en aquestes persones més fàcilment.

Carme Amorós.— I encara hi som a temps, perquè la preparació per a la reforma no es pot donar per tancada a totes les etapes educatives.

Josefina Cambra.— I és clar que encara hi som a temps, per això és interessant aquesta conversa.

Jaume Aguilar.— Jo discrepo en algunes coses. Si pensem en 1989, teníem les coses clares en diversos problemes, com la catalanització del professorat, que a primària estava perfectament assolida i no hi havia problemes, o eren molt localitzats, mentre que era evident que la secundària no estava catalanitzada, que la tradició formativa era mínima i que hi havia de vegades reticències diverses. Penso que el pla de formació en el seu dia es va dissenyar sobre models de formació de qualitat adreçada a grups de persones de centre. El problema és, quan dins d'aquests plans, s'hi ha volgut ficar una formació igual per a tothom. Dur a terme programes intensius de professorat on es dóna un producte molt complex a una tipologia molt diversa de professorat, aquí és on hi ha hagut problema, perquè les modalitats de formació establerta estaven previstes per a grups homogenis amb una motivació del professorat. Un dels errors greus ha estat no atendre la gran diversitat de professorat i que la metodologia d'aquests cursos no havia de ser un producte homogeni i excessivament pautat pel Departament.

Margarida Teixidor.— El cas de la formació bàsica ha estat desigual a causa de les diferents edats i etapes. Si l'objectiu era



22 La formació permanent, per a què?

arribar al més gran nombre possible de professors, l'objectiu s'ha acomplert; però els dubtes apareixen si parlem de la qualitat.

És clar que a l'educació infantil hi havia moltes coses per millorar; tanmateix, potser és un professorat més receptiu que no pas el de secundària. Però penso que, a més, a l'educació primària es va fer una formació bàsica més qualificada.

A secundària, penso que no es van valorar prou les possibles reticències i que potser hagués calgut arribar-hi d'una altra manera. Ara bé, la formació bàsica no era l'única proposta que es feia al pla de formació, on s'hi recollia, a més, un aprofundiment d'aquesta formació i la seva incidència en el centre.

Jaume Aguilar.— S'ha de reconèixer que segons els moments històrics s'ha hagut de modificar perquè els recursos econòmics són limitats, i entenc que en alguns moments es donés prioritat a algunes modalitats. Va ser just i potser era necessari fer-ho així, malgrat que penso que en el futur immediat cal començar a treballar en un tipus de formació que reculli molt més l'aspecte institucional d'equip de mestres, d'equip docent, i construeixi aquesta cultura formativa de centre que és realment la que fa modificar profundament la qualitat de l'ensenyament al centre.

Les llicències d'estudi

Però el pla de formació recollia fórmules molt diverses. Com les llicències d'estudis. Es positiu un trencament tan fort amb el treball al centre o es poden buscar fórmules menys intenses però més extenses en el temps?

Carme Amorós.— Un altre apartat era el de les llicències d'estudi. Jo crec que donar aquesta oportunitat era molt important. És una formació individual que convé.

Jaume Aguilar.— Jo he tingut una llicència d'estudis i us puc dir que queda molt bé des de fora, però et passes un trimestre per aterrar en un altre sistema i no és tan fàcil. Cal triar fórmules de formació que permetin alliberar temps, via reducció de jornada, per formar-se al temps que fas escola. Això és molt més real. Però treure't de l'escola durant un any crec que té efectes contraproductius en molts

mestres, a menys que facis una tesina o tesi doctoral, però això no és la filosofia profunda de les llicències d'estudis. Alliberant un trimestre complet i després part de la jornada, per exemple, podries aconseguir igual o millor els objectius.

Margarida Teixidor.— Amb la filosofia de fons, hi estic d'acord. Penso que és bo poder gaudir d'un temps per trobar-se el professional amb si mateix. Això no és possible a l'escola perquè la quotidianitat absorbeix totalment. Digui el que digui el Jaume, un distanciament temporal facilita la reflexió, ajuda a donar una visió àmplia dels problemes de l'escola i possibilita la racionalització de les situacions per fer possible trobar iniciatives i vies per al canvi i la renovació. Jo conec experiències de persones que ho valoren molt positivament.

Carme Amorós.— Ara som al final d'un pla i al començament d'un altre, i serà el moment de recollir molts suggeriments. Puc dir que en el cas de la llicència una de les finalitats és vincular la recerca amb la formació permanent. Moltes recerques haurien de passar al sistema a través de la formació. Estan previstes altres línies per afavorir la recerca, com una convocatòria pública de projectes de recerca molt vinculats a la pràctica que fa un professor, tutelat per un professor universitari, que es pugui compaginar amb la tasca docent. A les últimes convocatòries de llicències ja se n'han previst algunes de mig any perquè una separació tan forta de la tasca docent té la dificultat que comporta tornar-hi i les angúnies de saber que t'ho jugues tot en aquell any. Són fórmules que totes elles es volen anar assajant. També es poden aprofitar els nous recursos informàtics perquè els professors coneguin les recerques que fan altres companys. Que aquesta informació de què disposa la persona que gaudeix de la llicència pugui arribar a altres.

pla
de Formació Permanent

La figura del formador

S'han de professionalitzar i estabilitzar més els formadors o la seva renovació ha de ser constant? Cal més formadors aliens a la institució educativa?

Jaume Aguilar.— En el tema dels formadors hem insistit sempre

24 La formació permanent, per a què?

que havien de ser docents. Però no és possible tenir formadors docents i que això els comporti un increment de la feina. Una qüestió a resoldre urgentment seria que els formadors, a més de ser a l'aula, disposessin d'hores per poder-se dedicar a la formació fora dels centres.

Carme Amorós.— Al fons de tot el que estem dient apareix la qüestió dels formadors. Els formadors són una peça clau de la formació permanent, i la inversió en formació de formadors a la llarga es rendibilitza a l'aula. Però necessitem formadors diversos, segons les actuacions formatives. En alguns casos convé que intervingui un professor que es troba en una situació similar a la dels alumnes i altres vegades convé que sigui algú que no té tant a veure amb la pràctica immediata a l'aula per il·lustrar com es resol en un àmbit totalment diferent una problemàtica que de vegades és vista d'una manera tan endogàmica que sembla irresoluble. En el cas del professorat de la formació professional està clar que necessita formadors que vinguin de les empreses a més a més d'altres de la seva família professional.

Josefina Cambra.— En el cas de l'organització i gestió del centre hi pot haver aportacions externes molt interessants.

Margarida Teixidor.— Jo penso que s'ha deixat perdre la possibilitat de professionalització del cabal de formadors i formadores que van generar la formació bàsica. S'hi va dedicar una gran quantitat d'esforços materials i personals i després aquesta gent ha tornat a l'escola i només algunes amb voluntarietat comparteixen la doble professionalització. Hi ha un buit molt gran en el nostre sistema educatiu, que és que la figura del formador no es contempla enlloc. Ha de ser mestre d'aula, però no n'hi ha prou. Hi ha uns moments que cal un professor d'universitat. Hi ha una feina d'actualització de coneixements, d'estar al dia, que és la feina del professor d'universitat.

Carme Amorós.— Una altra de les virtualitats del pla de formació impulsat pel Departament d'Ensenyament ha estat comptar amb la universitat i donar-li un pes que en altres comunitats autònomes no s'ha donat, ni en altres països.

Jaume Aguilar.— El problema és que en l'àmbit d'Estat els ICE a Catalunya són els únics que s'han mantingut al nivell de formació. Però si hem d'analitzar models de formació, és atípic que l'Administració tingui els propis formadors de formadors.

Carme Amorós.— A d'altres països fins i tot la formació inicial del professorat es fa en centres que depenen de l'Administració educativa. Comptar amb la universitat a diferents àmbits és una característica del pla de formació. Els ICE de manera molt especial, però també altres departaments universitaris. Enganxant amb el que deia la Marga, a part dels tema de recursos, sabem que les necessitats de formació del professorat són molt variables i el que hem fet un any l'any següent no serveix. Comptar amb uns professionals que siguin capaços de donar resposta a totes les necessitats de formació que any darrera any es vagin donant és inviable. La veritat és que sap greu dir a un professor formador que finalitza l'encàrrec perquè finalitza el programa. Però és que aquella actuació formativa no ha de continuar i se'n demana una de molt diferent. En tot cas, el desenvolupament de tasques de formació permanent comporta un enriquiment professional que reverteix en el seu propi centre o en altres àmbits com la inspecció, els serveis educatius o la mateixa universitat.

Margarida Teixidor.— Quan jo parlava de professionalització no em referia a dedicació plena. Però sí que cal preveure un espai i sobretot un temps per a l'autoformació i la preparació. Als docents, els és difícil compartir la intensitat de l'horari de treball amb una formació permanent de qualitat.

Carme Amorós.— Cal la renovació i compartir tant com sigui possible la formació permanent amb la docència a l'aula per poder aportar la pròpia reflexió i experiència.

Jaume Aguilar.— Cal perfils molt diferents en determinades circumstàncies. Penso que s'ha d'abocar molt més cap a programes de centre o territori on intervé no una persona com a formadora sinó una universitat, i pot intervenir-hi molta més gent.



Formació als centres i repartiment de competències

El nou pla donarà prioritat a la formació a mida de les necessitats dels centres. Però això vol dir que s'ha de limitar a respondre a les demandes d'aquests? I a partir d'ara, quin ha de ser el paper de cadascun dels actors de la comunitat educativa en la formació del professorat?

Margarida Teixidor.— Es veu clar que aquest model de formació en el centre és cap a on es va, i que cal respondre a aquesta necessitat, però no caiguem en l'error de donar-ho empaquetat, donar-ho marcat, perquè és una de les coses que se senten dir, que el centre ha de tenir una mica més de llibertat a dir què vol. Les iniciatives del centre, les il·lusions de les persones, no es poden matar. Fent lectura dels problemes de la formació bàsica, el que l'ha matada és això, que al professor li ha arribat i se l'ha engolida, i engolir no sempre agrada.

Jaume Aguilar.— Tot són moments. En aquest moment estem en una altra situació. Potser es va empassar la formació i ara cal que la paciï. Molt en compte, perquè la demanda del centre pot no correspondre amb les necessitats reals, o obeir simplement a la iniciativa d'una persona. Molt en compte amb les demandes dels centres; s'han de recollir, però s'han de treballar i reconduir. Penso que el Departament té una funció en la formació, però ara ha de retornar el paper a d'altres entitats. Al Departament li correspon un tipus de formació molt acurada, molt seriosa, i ha d'encarregar a les universitats cursos molt específics. Ha d'existir tot un sistema d'homologació i validació de programes. El Departament s'ha de reservar per força aquesta validació i la prioritització de les accions de formació, i l'encàrrec. Això vol dir que el Departament no ha de tenir formadors propis, però li correspon articular aquest sistema de relació entre universitat, docents, formadors i centres. I ja es veu que aquesta coordinació ha estat, a més, una de les dificultats.

Margarida Teixidor.— Jo penso que una de les obligacions del Departament és garantir la qualitat de l'ensenyament públic. Jo tinc molt clar que és una competència seva. Llavors hi ha un altre tipus de formació que pot revertir de manera directa o indirecta, que a

vegades no té perquè venir donada pel Departament d'Ensenyament, de lliure elecció del centre, i que ha de venir a sumar a la formació que el Departament cal que doni com a «empresari». Hi ha el paper dels moviments, que d'alguna manera no han d'estar al costat de l'Administració; han de tenir una autonomia molt gran i tenen un paper molt determinat dintre d'una formació molt més de crítica constructiva al sistema, perquè cal que ens sentim alliberats de l'amo i diguem clarament el que pensem.

Jaume Aguilar.— Hem d'oferir un tipus de formació diferent, però paral·lel. Jo recordo les primeres jornades d'interculturalitat, que es van començar a fer l'any 1987. Ara comença a ser una realitat més evident i un neguit més generalitzat. Fa deu anys això no era una prioritat del Departament, però ara ho és i es troba que hi ha un treball de deu anys. Això és el que com a moviments podem aportar. Ara hi ha neguits, preocupacions que en aquests moments no es veuen, són minoritàries, però d'aquí un temps poden ser fonamentals i han de tenir el lloc per desenvolupar-se.

Josefina Cambra.— Estic completament d'acord amb la responsabilitat del Departament, però crec que aquesta responsabilitat l'ha d'assumir tot evitant de prendre iniciatives que tindran una acceptació més bona si vénen del professorat. Correspon a altres organismes fer de punta de llança. L'Administració ha de procurar no intervenir de manera directa, ja que tenim una riquesa d'iniciatives que no s'han de matar. Abans sentia parlar de com en són de difícils les demandes dels centres; cal que el Departament les possibiliti, però en delegui la realització.

Carme Amorós.— Un dels reptes importants de l'Administració és arribar a totes les necessitats i a tots els col·lectius. Hi ha activitats en algun territori o en alguns col·lectius específics, que si no actua molt directament el Departament no es farien, com pot ser la formació adreçada a professorat d'algunes famílies professionals poc nombroses o a centres d'atenció preferent. En el que hem avançat és en el fet que hi ha una consciència més generalitzada del dret i el deure de la formació. Però més dels drets que dels deures, i hem d'avançar paral·lelament i treure més rendiment d'una activitat formativa pagada amb fons públics. Un altre paper és vetllar per la qualitat. Els cursos de formació bàsica ja estan, ara cal trobar



28 La formació permanent, per a què?

modalitats molt diverses per als professors i per als centres, però sobretot formació als centres, sense oblidar tota la formació per a la requalificació professional. Un altre element al qual l'Administració no pot renunciar és la racionalització de recursos, i evitar duplicitats, garantint que hi hagi una rendibilització de les places. I després, evidentment, afavorir la participació dels diferents agents: professorat, formadors i gestors.

Coordinació de primària i secundària

Carme Amorós.— Hem d'abordar també la coordinació entre primària i secundària. Cal no perdre de vista que alumnes que han començat en un centre de primària acaben en un de secundària i convé que hi hagi una coordinació entre uns i altres. Això en els plans de zona és un dels àmbits on caldrà que s'afavoreixin programes de formació en aquesta línia. Hem d'aprendre molt, serà difícil, hi haurà horaris diferents, temàtiques que d'entrada semblaran diferents, haurem d'acordar quins són els temes comuns...

I el nou pla

Margarida Teixidor.— La modalitat per excel·lència dependrà dels objectius que ens marquem. Si volem incidir molt en un centre farem formació de centre, però de vegades aquest no és l'objectiu, el que volem és una adequació de continguts, o sensibilitzar una zona sobre un tema determinat, i llavors farem conferències o trobades pedagògiques o intercanvis d'experiències, no farem formació en el centre. El que em fa por dels plans de zona és que els vulguem encotillar massa i els vulguem fer uniformes. No té res a veure una zona amb una altra.

Carme Amorós.— A les propostes de plans de zona s'han tingut en compte aquestes realitats. En el futur pla es poden fer ajustaments, sobretot per millorar la qualitat, l'eficàcia i la capacitat d'adaptació, però l'estructura funciona. Hi ha dades quantitatives que convé tenir en compte: al llarg de tot el pla de formació la mitjana de les places oferta per a cada professor és d'11 o, també, que la mitjana d'hores anuals de formació per a professor/a és de 55. I un altre element

important és que de modalitats de formació n'hi ha moltes i el pes dels cursos ha baixat a favor dels seminaris, grups de treballs i assessoraments.

Jaume Aguilar.— Igual que va passar amb l'anterior pla és important que tots els docents i la comunitat educativa se'l facin seu. És un gran esforç per part de l'Administració validar aquest pla amb els agents socials, però són aquests qui els han de dur a terme.

30 La formació permanent, per a què?

El concepte d'organització com un conjunt que pot aprendre globalment i a un nivell superior a la suma dels aprenentatges dels seus membres, s'utilitza des de no fa gaire en el món de les empreses més avançades i amb visió de futur. L'article pretén mostrar que la majoria de les condicions que han de tenir aquest tipus d'organitzacions es poden donar fàcilment en l'àmbit de l'escola.

Les organitzacions que aprenen

Àngel Font Suñé

Director acadèmic de «Formació Continuada les Heures» de la Universitat de Barcelona, Fundació Bosch i Gimpera.
Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona

Les organitzacions que aprenen

Tots els que treballem en una organització, sigui del tipus que sigui, sovint ens veiem afectats per problemes que, aparentment, són irresolubles i, sovint també, veiem que això no es una visió personal, sinó una preocupació compartida per moltes altres persones de la institució.

A l'origen d'aquestes preocupacions hi ha la incapacitat col·lectiva dels membres de l'organització en el seu conjunt per enfocar els problemes d'una manera positiva, és a dir, la incapacitat de l'organització per aprendre dels seus errors i deixar de cometre'ls una vegada i una altra, i de poder anticipar els canvis en l'entorn.

Una *organització que aprèn* és la que permet a tots els seus membres obtenir un aprenentatge conscient i continuat del seu propi treball, a través de:

- La potenciació d'un determinat clima, tipus de cultura i forma de pensar i de fer les coses.
- Un sistema de gestió que promogui la interacció, el suport, la seguretat i l'autonomia.

- Un estil de comunicació interpersonal i de tractament dels conflictes, obert, assertiu i basat en dades comprovables.

Aquest tipus d'organització és flexible, s'adapta fàcilment a les demandes d'un entorn canviant, és capaç d'integrar les seves tensions internes i *desaprendre* supòsits i pautes de conducta velles per adoptar-ne altres de noves.

Pot ser l'escola una organització que aprèn?

L'aprenentatge institucional és una eina per al desenvolupament de les organitzacions relativament nova i que cada dia es més utilitzada arreu del món pels gestors empresarials més avançats i amb més visió de futur.

El fet que inicialment s'hagi emprat en l'àmbit de l'empresa als països desenvolupats no vol dir que, amb les adaptacions que calgui, no pugui ser útil a l'organització escolar. A l'escola es donen, generalment amb més facilitat que no pas a l'empresa, algunes condicions importants per a l'èxit del model. Per exemple:

- El professorat ha estat tradicionalment un col·lectiu molt actiu i amb una actitud molt positiva envers la seva formació permanent.
- Perquè hi hagi aprenentatge «organitzacional» és imprescindible el treball en equip.
- L'aprenentatge «organitzacional» és contradictori amb la ideologia de l'èxit individual i de la competència entre els membres de l'equip.

Encara podríem fer algunes reflexions més per destacar la importància d'intentar traslladar a l'escola aquest concepte tan atractiu d'organització que aprèn.

Cap a on van les organitzacions?

Quan parlem d'*organització* ens referim a un marc molt ampli i genèric.

32 La formació permanent, per a què?

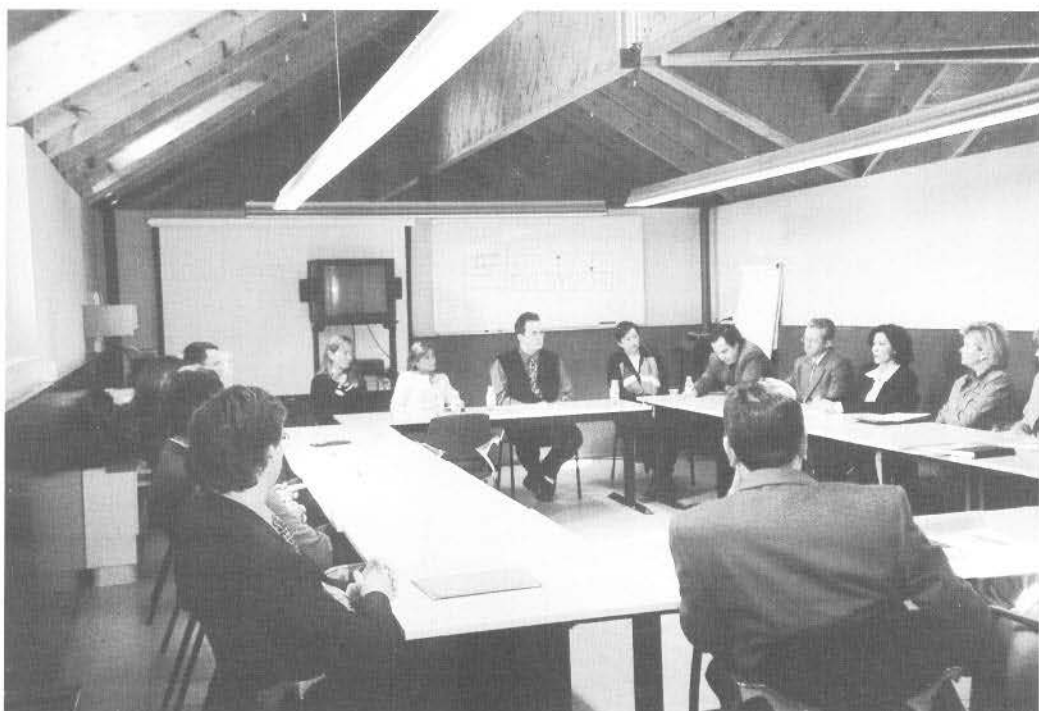
La persona, si vol aconseguir objectius complexos, ha de coordinar els seus esforços amb altres persones. En la mesura que això es fa d'una manera conscientment consensuada i estable es genera una organització.

Així com les empreses privades solen tenir com a principal finalitat el benefici econòmic, per a moltes organitzacions la finalitat és el servei a la comunitat i/o la seva pròpia supervivència. Però la creixent pressió de l'entorn econòmic i social acaben, en la pràctica, fent coincidir els dos tipus d'entitats en la necessitat comuna de ser cada cop més eficients, és a dir, d'aconseguir els millors resultats, quantitativament i qualitativament, amb el mínim de recursos possibles.

Però això no és possible sense partir del principi clàssic d'integrar els objectius genèrics del grup «organitzacional» i alhora de cada un dels seus components.

A l'empresa, els models «organizacionals» valoren cada cop més la motivació per al treball i evolucionen paral·lelament als valors socioculturals de l'entorn. Les propostes més recents encaixen amb el desenvolupament pràctic de moltes de les idees de Kurt Lewin sobre la investigació-acció i la investigació col·laborativa, encara que dins la lògica d'una entitat orientada al mercat.

Podem posar com a exemples la importància creixent dels grups autònoms o dels grups de millora centrats en la resolució de problemes, i també el fet que les necessitats de formació deixen de ser només prescriptives (lligades als objectius estratègics de l'organització o a les mancances per desenvolupar els continguts de llocs de treball estables i ben definits) i s'assumeix que s'han de construir mitjançant un procés més democràtic de reflexió i participació, que duu a una presa de consciència del fet que aquestes són les necessitats que l'individu o el grup sent com a tals. En definitiva, el pes de les decisions sobre la formació recau sobre els seus propis subjectes i es dona un suport molt important a la iniciativa, l'autonomia i l'autoformació.



Condicions que ha de tenir una organització que aprèn

La majoria dels autors que han tractat el tema de les organitzacions que aprenen solen coincidir a destacar com a molt importants els aspectes següents:

L'aprenentatge

L'aprenentatge individual encara manté la seva importància, però d'una manera diferent, ja que és el conjunt de l'organització el que aprèn globalment.

És condició necessària que els aprenentatges individuals es donin, però no es una condició suficient, ja que l'aprenentatge «organitzacional» no és la suma aritmètica dels aprenentatges individuals.

34 La formació permanent, per a què?

El procés d'aprenentatge és permanent i no intermitent, global i no fragmentari, centrat en les situacions problemàtiques, vinculat al context i integrador de tots els membres de l'organització

El treball en equip

L'equip és molt important. El resultat final de l'aprenentatge en equip és sempre superior a la suma dels resultats individuals. El treball en equip genera motivació i, a més, es comparteixen les experiències prèvies individuals dels seus membres.

El treball per projectes i en equips mixtos és important. Per exemple: ensenyants/mares-pares, ensenyants/alumnat, ensenyants/equip de direcció, etc.

Els problemes

L'aprenentatge «organitzacional» utilitza mètodes efectius per al diagnòstic i la solució sistemàtica de problemes en equip. S'insisteix en les dades contextuals en lloc de treballar sobre una base de suposicions o sospites a l'hora de prendre decisions.

L'experiència

L'enfocament essencial de les organitzacions que aprenen és l'interès per l'experimentació, l'aprenentatge per l'experiència i per les pràctiques pròpies i alienes, la recerca de noves perspectives a les coses. Aquest aprenentatge, però, ha de ser estructurat i ha de permetre la reflexió, l'abstracció i la planificació de noves experiències.

Els riscos i els errors

En les organitzacions que aprenen, la capacitat dels seus membres per assumir riscos és un valor important, i la cultura permet poder equivocar-se sense que des de l'entorn es generin sentiments de culpabilitat i sense la por de ser «castigat».

Els conflictes

La cultura de les organitzacions que aprenen accepta els conflictes, les discussions i les confrontacions. No hi ha imposicions, es negocia amb una actitud de «jo guanyo-tu guanyes».

La comunicació

L'organització comparteix la informació, cosa que permet a tots els seus membres gaudir d'una bona visió de conjunt, i difon els coneixements per l'entorn. La informació és oberta i la comunicació directa i sense límits. Hi ha una canalització dels coneixements envers la comunitat educativa.

Els membres de l'organització planifiquen, decideixen i col·laboren; i aprenen de tots aquests processos.

L'autonomia

La fita de les organitzacions que aprenen és l'autoorganització, l'autosuficiència, l'autonomia i l'autoformació integrada en el treball diari i basada en objectius personals previs, el suport i la retroacció. Aquest tipus d'organitzacions converteixen la pròpia estratègia, estructura i cultura en un sistema d'autoaprenentatge i d'autonomia compartida. Tenen estratègies definides per coordinar l'aprenentatge i la innovació, la formació en el lloc de treball i els programes de formació convencional.

Com es pot fer?

El principal problema és la capacitat de l'organització per qüestionar els processos, les estructures, els comportaments i la cultura professional, que aparentment funcionen bé i ho estan fent des de fa molt de temps.

La diferència entre el que volem ser i el que som pot generar un cert «neguit de canvi».

Cal incidir sobre les estructures. Cal aprendre a desaprendre... S'han de crear contextos que eliminin les barreres de l'aprenentatge.

36 La formació permanent, per a què?

ge. S'han de crear mecanismes de participació i reflexió que facin possible el canvi.

És clar que el procés per generar un canvi es facilita si hi ha un bon lideratge col·lectiu a partir d'un equip d'ensenyants. Cal, però:

- Un procés col·lectiu de reflexió.
- Capacitat d'acció.
- Valoració del risc.
- Començar per petits projectes.
- Aplicació de processos de formació lligats a l'aprenentatge «organitzacional» i a projectes institucionals.
- Avaluació dels progressos i comunicar-los a tot el conjunt educatiu.

Probablement, l'aspecte més important és l'organització de les fonts d'aprenentatge (problemes interns o externs) i del sistema de captació i distribució sistemàtica del coneixement, com també el desenvolupament de mecanismes que el facilitin. Per exemple, reunions periòdiques per analitzar problemes, situacions i solucions.

El resultat pot ser una difusió ràpida dins l'àmbit de tota la comunitat educativa que promogui una transformació molt efectiva en el seu si.

Conclusió

Potser tots hauríem de ser ensenyants i aprenents alhora, cosa que és la manera més natural de viure.

La majoria d'estudis i models sobre els factors de motivació de les persones donen molta importància als estímuls proporcionats per la possibilitat d'autorealitzar-se aconseguint fer coses cada cop més complexes i ben fetes. Però, en el fons, l'única manera de millorar l'execució o el desenvolupament de qualsevol tasca, per alt que sigui el seu nivell, és mitjançant l'aprenentatge. Podem concloure, per tant, que qualsevol sistema que sigui capaç de relacionar l'execució amb la formació serà molt motivador per a l'individu i per al grup.

Potser el problema és que ens hem entestat a normativitzar,

teoritzar i burocratitzar massa l'aprenentatge humà, el qual no deixa de ser una cosa que fem d'una manera natural des que naixem.

Bibliografia

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. *Organizational Learning*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1978.
- GARCÍA, S.; DOLAN, S. L. *La dirección por valores*. Sèrie McGraw-Hill de Management, 1997.
- NADLER, D. A. i altres. *Arquitectura organizativa*. Granica, 1994.
- SENGE, P. M. *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica, 1992.

38 La formació permanent, per a què?

Alguns docents i gestors educatius opinen sobre les activitats de formació permanent en les quals han participat. Aporten punts de vista sobre: el curs bàsic de Reforma, assessoraments als equips de centre, cursos per a directores i caps d'estudis, jornades, etc.

Algunes opinions-valoracions sobre la Formació Permanent

«Perspectiva escolar» ha volgut pulsar algunes opinions de professionals que han tingut accés al Pla de Formació, i els ha demanat de respondre molt breument a les qüestions següents:

- 1. En quines activitats de formació has pogut prendre part?*
- 2. Quina valoració en fas?*
- 3. Què t'han aportat a tu, a l'aula o al centre?*

Joan Massana i Cabré

Professor de secundària.
Àrea de llengua catalana
IES Josep M. Fàbregas
(Valls)

Quan es parla de curssets (organització, participació, seguiment, valoració...), sempre es planteja una pregunta de difícil resposta: quina és l'aplicació pràctica a l'aula d'allò que s'aprèn?

Partint de la base que, per definició, els resultats mai no són immediats ni tampoc espectaculars, cal reconèixer que l'anomenat *Curs bàsic de reforma* no ha estat, ni molt menys, inútil..., si més no per a mi. Crec que com a primera presa de contacte amb el món terminològic i conceptual del nou sistema educatiu va ser positiu. Fins en aquell moment em sentia «orfe» i a partir de llavors vaig poder començar a aclarir idees. Ara bé, el que m'ha ajudat més ha estat el fet d'haver-me d'enfrontar amb la realitat, perquè fins al

present any escolar no m'he incorporat com a docent a l'ESO. El balanç del meu primer curs (per cert, ja ben avançat) immersit en la Reforma és ben satisfactori. Crec que entre tots ens n'estem sortint prou bé... i remarco això d'*entre tots*: gràcies a la il·lusió i l'entusiasme que ens hem anat encomanant i a la professionalitat i el *savoir faire* dels que han liderat el projecte al nostre centre hem anat endavant, no sense dificultats, però amb el convenciment que l'esforç s'ho val.

La formació implica tothom

Un dels aspectes que més ens preocupa als professors és el canvi de «paper» que ens assigna la nova llei. El fet de passar d'un currículum tancat a un altre semiobert i flexible ens demana actuacions que, des de la nostra formació, són difícils de dur a terme, com per exemple, l'elaboració de projectes curriculars de centre que responguin a l'orientació de la Reforma i a les necessitats diferents de cada entorn.

Un error molt freqüent és proposar al professorat tasques sense tenir gaire en compte aquests aspectes, i això el porta a generar actituds de rebuig respecte del nou sistema educatiu i també a elaborar documents pedagògics poc consistents que, a la pràctica, tenen poca utilitat i serveixen únicament per justificar burocràticament davant l'Administració el desenvolupament del currículum.

En el cas dels instituts de secundària, aquest fet es veia agreujat pel perfil del professorat —molts vénen de carreres tècniques amb continguts molt allunyats dels conceptes pedagògics i didàctics necessaris per dur a terme la seva tasca educativa— i per la variabilitat curricular pròpia d'aquesta etapa educativa.

Calia, doncs, establir plans de formació correctament programats i aprofitar tots els recursos per donar resposta a aquesta situació. Des de l'IMEB, a través de les reunions que habitualment es fan amb els equips de gestió dels centres, es va coordinar una estructura organitzativa que permetia un bon funcionament i garantia l'assistència dels professors dintre del seu horari laboral.

El contingut d'aquesta formació anava dels aspectes més generals, cursos d'introducció, fins a la intervenció directa en els departaments didàctics, és a dir, duent a terme actuacions que impliquin directament tot el professorat.

Anna Méndez

Cap d'Estudis de secundària
 Coordinadora pedagògica
 IMES Lluïsa Cura
 Barcelona

40 La formació permanent, per a què?

Un altre aspecte que voldria qualificar de molt positiu és el treball que ha estat possible realitzar a través dels programes europeus: PETRA, EUROFORM, LINGUA, HORIZON... i que ha permès al professorat intercanviar experiències pedagògiques amb formadors d'altres països i tenir una visió molt més completa de la situació: hem programat conjuntament, hem fet intercanvis de professorat, d'alumnes i de material didàctic.

Amb tot, crec que si volem que tota aquesta experiència formativa tingui incidència directa en l'alumnat és el centre qui s'ha de preocupar de continuar programant seminaris i grups de treball durant el curs per revisar i millorar de manera continuada tota aquesta feina. Això implica organitzar les activitats de manera que tothom pugui participar des dels diferents estaments en l'aplicació i seguiment de les propostes elaborades. Els projectes i les programacions són documents vius i això implica la seva revisió i actualització per adequar-les a les noves situacions. *No hem d'oblidar que la formació implica tothom!*

Carles Parellada Enrich

Director de primària
Centre Els Convents de
Martorell

La meva funció com a director del centre s'ha desenvolupat al llarg del darrer curs i l'actual. Va ser justament l'any passat quan vaig participar en un curs de 60 hores organitzat pel Departament d'Ensenyament i adreçat a mestres que estàvem portant a terme tasques directives i no teníem una formació específica, ni experiència anterior que l'acredités.

El curs va ser força intensiu i exhaustiu, lògicament amb aspectes incomplets, donada la magnitud de les temàtiques a tractar, però jo el valoraria globalment d'una manera positiva, atès que algunes de les persones que integraven l'equip de formadors tenien una gran experiència i domini de les dinàmiques de grups. No diré els noms d'aquests professionals per por de deixar-me'n algun sense anomenar, ni tampoc diré els noms d'aquelles altres persones que haguessin fet millor quedant-se a casa, ja que aquest no és l'espai adequat per a indicacions d'aquest tipus.

Al llarg de les deu sessions de treball, de matí i tarda, vaig poder escoltar coses que em van agradar força, algunes de molt sabudes, però no per això menys interessants de tornar a refrescar, i altres de més noves. També vaig sentir algunes coses amb les quals no em casaria mai de la vida, i també d'altres que em van impressionar molt per la seva contundència, sobretot de tipus administratiu i que,

a mi i a molts companys i companyes del curs, ens van fer sentir que la tasca de direcció en què ens havíem ficat comportava un seguit de responsabilitats difícils d'avaluar en tota la seva magnitud.

La incidència que ha tingut en l'aspecte professional la meua participació en el curs ha estat limitada, potser per diferents raons. Per una part, perquè força continguts m'eren familiars i formaven part del meu bagatge d'experiència; per una altra, perquè hi havia aspectes que queden molt bonics explicats en abstracte i canvien molt quan te'ls trobes a la pràctica. També, possiblement, i això aniria lligat a la incidència dins del marc més general de l'escola, perquè la institució escolar és una institució que es mou a poc a poc, i provocar-hi canvis significatius és sempre el resultat d'un llarg procés i mai la suma d'esforços monogràfics i momentanis.

Com a conclusions, podria afegir que, en el terreny personal, si es fes una ampliació d'aquesta formació hi participaria de bon grat. En l'aspecte professional, penso que caldria consensuar una mica més amb els implicats i implicades el tipus de continguts i el perfil dels formadors; i en l'àmbit institucional crec que caldria ampliar un tipus de formació similar, adaptada a diferents circumstàncies, per poder-la aplicar a més membres de la comunitat educativa.

En els darrers anys he participat en:

- Cursos monogràfics de curta durada sobre aspectes molt concrets de la pràctica educativa (recursos i tècniques d'algunes àrees curriculars).

- Seminaris amb la participació de mestres del municipi on treballa, en què hem anat abordant diferents temes que ens preocupaven.

El primer curs, bàsicament vam tractar aspectes relacionats amb la Reforma (disseny curricular, unitats de programació, principis psicopedagògics, etc.). Per part de la formadora hi havia una clara intenció de «desangoixar-nos» davant d'aquests temes.

El segon curs, vam elaborar una llista de temes que ens interessava tractar en comú i així poder contrastar altres maneres de resoldre'ls (informes, relació amb les famílies, persones de reforç a parvulari, organitzacions d'espais, etc.). Paral·lelament, vam elaborar un calendari de visites als parvularis que hi participàvem. Tant les sessions com les visites van provocar interessants



Toni Sánchez

Mestre d'educació infantil
CEIP Catalunya
Sant Cugat del Vallès

42 La formació permanent, per a què?

discussions i van resultar molt profitoses.

Actualment, estem tractant sobre propostes de l'àrea de la descoberta de l'entorn que ens ajuden a reflexionar sobre els recursos i estratègies que apliquem.

- Les III Jornades d'Educació Infantil (Barcelona, setembre 1996) ens van oferir un espai d'intercanvi d'experiències, on vam poder estar en contacte amb professionals de tota l'etapa (0-3 i 3-6), de diferents medis socials, culturals i geogràfics. Evidentment, no totes les experiències em van resultar igual de profitoses, però sempre hi ha algun aspecte que et pot sorprendre sobre altres maneres de fer, organitzar-se o resoldre situacions de la pràctica educativa.

Algunes valoracions personals:

Participar individualment en cursos té aspectes positius i és necessari per cobrir mancances, suscitar motivacions o interessos personals, que, evidentment, sempre tenen una projecció a l'escola.

Penso, però, que la formació és més eficaç i profitosa quan es fa conjuntament amb l'equip de l'escola. Això provoca discussions i reflexions que, en tenir un punt de partida comú, ajuden a prendre conjuntament decisions i avançar com a equip.

D'altra banda, hi ha qüestions «pràctiques»: no sempre és fàcil «traspasar» la informació que hem rebut (sabem fer-ho amb la mateixa habilitat? i quan?). Sabem que les prioritats de cada dia sovint «es mengen» les estones que hauríem de dedicar a la reflexió sobre la pràctica educativa.

Són més interessants els intercanvis amb altres escoles, però crec que caldria potenciar els assessoraments dins dels mateixos centres, per poder concretar i adequar la formació a les necessitats de l'escola. A més, s'aprofitaria al màxim el temps de què es disposa.

Possiblement, guanyaríem en eficàcia i temps, fent cursos de tipus «més intensiu» (de vegades, segons els temes que es tractin, costa tornar a situar-se si ha passat molt temps entre una sessió i una altra).

És fonamental el paper del formador: és evident que ha de saber aportar la seva experiència i els seus coneixements, però també és molt important el seu paper com a dinamitzador de grup. Sabem que en el nostre col·lectiu (com en d'altres) de vegades la pròpia inseguretats o la por de fer-ho malament ens fa adoptar actituds

contradictòries que no ajuden el grup a avançar. Sé que és difícil (per allò de la «diversitat»), però és important que el formador sàpiga crear un clima dinàmic i participatiu.

L'any 1992 vaig ser nomenada cap d'Estudis d'un centre de primària per un període de dos anys. Després de dos cursos d'haver deixat el càrrec, he tornat a ser nomenada per quatre anys. Malgrat no haver exercit de manera seguida, he continuat en l'equip de treball pedagògic que planifica les actuacions a seguir en el desenvolupament del Projecte Curricular de Centre.

La formació que he rebut ha consistit en un cursset de quinze hores de Formació per a Directors i Caps d'Estudis, un Seminari de Formació de Caps d'Estudis per a la dinamització del Projecte Curricular de Centres, també de quinze hores de durada, i dues sessions d'assessorament.

El seminari ens ha resultat molt positiu per començar a elaborar el projecte curricular, però ha estat insuficient per poder resoldre tots els conflictes o dubtes d'ordre intern que s'han generat al claustre.

Hauria estat molt positiu si s'hagués pogut treballar de manera paral·lela la tasca a realitzar a l'escola i al seminari. En no haver estat així, ens hem trobat amb dubtes concrets que en el moment de l'assessorament no se'ns van plantejar i que no hem acabat de resoldre d'una manera satisfactòria.

Hauríem trobat molt més bé que aquest assessorament s'hagués fet a cada centre en concret, i amb tot el claustre de professors, ja que la formació que han rebut els components és molt diversa, i això comporta un ritme lent en l'elaboració del projecte curricular.

1. A quins plans de formació he tingut accés?

Crec que a tots els que convoquen els organismes públics i a una part dels d'organismes privats relacionats molt directament amb l'educació especial.

2. Quin pla de formació he rebut?

He assistit a escoles d'estiu, cursos i jornades organitzats per Rosa Sensat, l'ICE, el Departament, diverses Universitats i per institucions privades. He participat en uns quants seminaris i grups

M. Jesús Dejoz Preciado

Cap d'Estudis de primària
CEIP Teresa Altet
(Rubí)

Irene Miró

Mestra d'Educació Especial
Escola Joan Marquès
Casals (Terrassa)

44 La formació permanent, per a què?



de treball dins i fora de l'escola, relacionats amb el treball o l'especialitat que exercia en cada moment.

3. Com ho valoro?

En general la valoració és positiva, i totes les temàtiques resulten interessants, però si analitzo cada curs, seminari, etc., llavors la valoració varia, perquè depèn fonamentalment de la persona que l'ha impartit.

4. Quin impacte m'ha produït?

Sempre he après alguna cosa en tot el que he fet, però unes coses m'han servit força i altres ben poc. Honestament, he de dir que el millor pla de formació que he rebut ha estat el treball al costat de grans professionals, que són els qui m'han ensenyat a fer de mestra.

Pel que fa als cursos, xerrades, conferències, escoles d'estiu i jornades, els que més m'han servit són tots els que han estat impartits per un bon professional que, d'alguna manera, tenia contacte directe amb alumnes. Tant els més teòrics com els més pràctics m'han servit per comprendre les bases i el procés de l'aprenentatge i millorar la meva tasca docent.

Molt interessants han estat també els seminaris i grups de treball fets a l'escola i assessorats per un professional en la matèria, perquè ens permeten a tots debatre, reflexionar, documentar-nos, posar les bases teoricopràctiques i, en definitiva, aprofundir sobre el treball que fem a l'escola, i això potser és la cosa més enriquidora, motivadora i profitosa.

Flavià Sanfelú i Escolà

Director de IES.
Tarragona

Tinc la sensació, que Déu em perdoni i els col·legues també, que, massa sovint, els cursos de formació de professorat s'han convertit en una obligació per a tots plegats: Administració i Professors (tots en majúscula, només faltaria...). Em descuidava els qui els imparteixen. En una obligació pesada, feixuga, sense massa sentit..., però que cal complir! Què diran si no fem cursos? Què direm nosaltres mateixos de nosaltres mateixos? I, per postres, serveixen per acreditar sexennis!

He de confessar que necessito els cursos de formació i, com més experiència tinc, em sembla que els necessito més, perquè, com més va, més m'adono que he de fer moltes coses que no sé fer. Però, en acabar un curs, sentim que l'esforç ha valgut la pena?

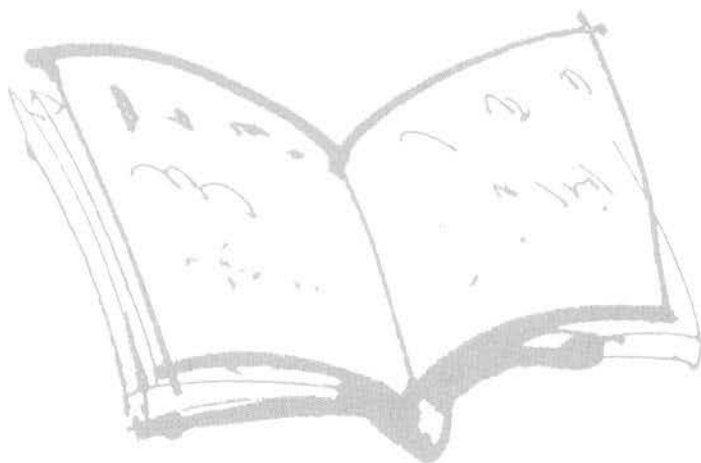
No sempre es confirma la suposició que els cursos oferts responen a una necessitat d'aplicació immediata a la feina, tant si es tracta de temes didàctics, d'actualització de coneixements o d'organització i gestió dels nostres centres, tot i que, com és molt natural, qui s'inscriu en un curs suposa que aquestes condicions es donen.

Imaginem, però, que la suposició esmentada es confirma. Ni així queda garantit l'èxit del curs o del treball. Penso que per assegurar l'èxit del curs són necessàries unes condicions que no sempre es donen: un determinat perfil en els professors del curs, selecció dels alumnes d'acord amb els seus interessos i situació professional i una programació molt acurada.

D'altra banda, el sistema actual de formació del professorat s'ha burocratitzat excessivament: arriba un punt en què els cursos serveixen per a tantes coses que no sabem si tenim present quina és la seva primera funció.

Finalment —i demano perdó per no resistir la temptació— em veig obligat a confessar que algun curs que he seguit el recordo com una inacabable, llarguíssima, sessió de teràpia de grup. No dic que això no sigui necessari.

46 La formació permanent, per a què?



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- Fem possible la Reforma amb una formació permanent de qualitat.* n. 188 (1994), p. 57-64
- GIRÓ, C.; BAZ, T. *La formació per a la Reforma.* n. 173 (81993), p. 59-62
- MATA, M. *Formació d'educadors. L'experiència de reciclatge i els seus criteris a «Rosa Sensat».* n.7 (1976), p. 12-15
- MATA, M. «Rosa Sensat», *vint anys.* n. 100 (1985), p. 2-13
- PERNA, I. *El Pla FOPI a L'Hospitalet.* n. 149 (1990), p. 33-36
- Valoració de la política de formació permanent del professorat del Dep. d'Ensenyament.* n. 156 (1991), p. 51-52
- VILARRASSA, A. *La formació permanent dels mestres.* n. 85 (1994), p. 16-18

Llibres

- Avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat.* S. Antúnez ... (et al.). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 1987
- COROMINAS, A. *Una proposta de formació permanent del professorat: els plans unitaris.* 2 v. Tesi de llicenciatura. Universitat de Barcelona. Dep. Teoria i Història de l'Educació.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación*

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

- en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988 (Educación)
- Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Coord.: J. M. Escudero Muñoz, J. López Yañez. Sevilla: Arquetipo, 1991 (Biblioteca universitaria)
- La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Coord.: L. M. Villar Angulo. Vilassar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau, 1996 (Práctica en educación)
- Educació permanent dels professionals docents: experiència d'un Pla de Formació dels professors al Prat de Llobregat 1989-1991*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1992 (Quaderns d'escola; 14)
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española, 1988
- La Formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Coord.: F. Imbernón. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Seminarios; 24)
- IMBERNÓN, F. *La formació permanent del professorat: anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona: Barcanova, 1987 (Educació)
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994 (Papeles de pedagogía; 11)
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994 (Biblioteca de aula; 4)
- Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*. Luxemburg: Office des publications officielles de communautés européennes, 1995
- JORNADA SOBRE FORMACIÓ I TREBALL (I: 1994: Tarragona). *Ponències*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya, 1994
- Pla de formació permanent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989
- Pla de formació permanent institucional de les escoles municipals de Barcelona: 1988-1995*. Coord.: P. Darder. Barcelona: L'Ajuntament. Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 1995
- Plan andaluz de formación permanente del profesorado: propuesta de debate*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1992
- Plan de formación permanente del profesorado (FPPP): documento-marco propuesto a debate*. Bilbao: Publicaciones del Gobierno Vasco, 1989
- Plan de formación permanente. Curso 1992-93: documento para la planificación*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1992

Revistes

- AMORÓS, C.; BADIA, J.; RIGAU, I. *Formació permanent del professorat a Catalunya*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 4 (1990), p. 189-200
- BARCELÓ, F. *Formación permanente y planes institucionales*. AULA, n. 22 (1994), p. 66-70
- CORTÉS, J. *Formació: exigència i auto-exigència*. TEMES, n. 11-12 (1993), p. 77-88
- DARDER, P. *L'ajust continu. Formació permanent a Europa*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 19 (1989), p. 21-22
- DARDER, P. *La formación permanente del profesorado*. NUESTRA ESCUELA, n. 95 (1988), p. 7-11
- Fem possible la reforma amb una formació permanent de qualitat*. TRAMA, n. 15 (1994)
- La formació permanent i els Moviments de Renovació Pedagògica*. TEMES, n. 11-12 (1993), p. 89-97
- La formación, elemento constructor de la Unión Europea*. FORMACIÓN PROFESIONAL (CEDEFOP), n. 3 (1994)
- La formación permanente del profesorado*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 29 (1996)
- GUERRERO SERÓN, A. *La Reforma educativa y la formación permanente del profesorado*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 309 (1996), p. 263-285
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 178 (1990), p. 88-97
- IZQUIERDO, M. *Planes de formación permanente institucional (FOPI)*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 131 (1985), p. 14-17
- MOLINA RUIZ, E. *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, n. 25 (1996), p. 105-123
- Pla de formació permanent del professorat*. GUIX, n. 151 (1990), p. 75-90
- El profesor, ese desconocido*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 161 (1988)
- SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente*. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, n. 6 (1988), p. 21-39
- Teoría de la formación del profesorado*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 284 (1987)
- YUS RAMOS, R. *Entre la calidad y la cantidad*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 220 (1993), p. 64-77

“*Hem viscut per salvar-vos
els mots,
per retornar-vos el nom
de cada cosa.*”

Salvador Espriu

Fidels a la nostra inquietud i vocació de suport a diferents manifestacions culturals, a GRUP ENHER patrocinem la MOSTRA DE REVISTES EN CATALÀ 1997. I felicitem a totes elles per l'energia amb la que divulguen la nostra llengua.



GRUP ENHER, PATROCINADOR DE LA MOSTRA
DE REVISTES EN CATALÀ



L'article recull una part del treball finalista del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996. Versa sobre l'experiència d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials a 4t. d'ESO en l'àrea d'educació visual i plàstica.

De Robin Hood al 2050

Una experiència d'integració a l'ESO

M. Cristina Fernández López

Finalista del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996

Introducció

La idea d'intentar fer una cosa diferent, ni que sigui emmarcada en el currículum legal, ha estat sempre un objectiu atractiu. Les meves lectures juvenils sobre pedagogies revolucionàries, que van marcar tant i tant la meua trajectòria posterior (*Summerhill*, *El mestre de Barbiana*, les experiències de Paulo Freire...) em van impulsar una vegada més a l'acció. Comptava amb una preparació pedagògica (per bé que no en educació especial) amb algunes lectures aclaridores sobre el dibuix infantil en les distintes etapes evolutives i amb uns estudis de psicologia de l'adolescència que em van ser molt útils.

Em va influir també d'una manera important l'observació directa a classe, anys endarrera, d'alumnes amb disca-

pacitats psíquiques o físiques, amb algunes de diagnosticades, reconegudes i tractades, i altres no. L'experiència de conèixer pares o mares d'infants especials, amb les seves reaccions pròpies: en un extrem, els que acceptaven la situació i lluitaven al costat dels seus fills perquè se superessin. A l'altre, els que tancaven els ulls, negaven l'evidència, no en volien saber res (així no existia) i es limitaven a sobreprotegir el seu fill i a exigir que els seus educadors fessin el mateix per no trencar la seva barriera. I tota la gradació intermediària imaginable.

A través d'aquella indagació intuïtiva vaig arribar a algunes conclusions, de manera que vaig pensar que si es corregien algunes trajectòries que resultaven negatives, la cosa podria funcionar. Bàsicament, eren les següents:

1. No tenir els alumnes de Garantia Social Especial: alumnes d'integració (GSE) més d'una hora setmanal a classe a fi de no produir cansament en els seus companys ni en ells mateixos.

2. Que el grup d'«acollida» fos sempre el mateix a fi d'evitar les topades contínues amb allò desconegut: evitar l'angoixa, la tensió, crear confiança.

3. Que dintre el grup hi hagués llibertat de moviments i associacions, per afavorir els mutus aprenentatges i influències.

4. Parlar de l'experiència quotidiana amb els alumnes per exposar els encerts personals i/o de grup, com també els

fracassos, i proposar solucions per millorar el rendiment de l'equip.

5. El punt més important: que hi hagués un projecte de treball en comú que abracés diversos aspectes d'un mateix tema i es pogués desenvolupar des de diversos punts de vista, durant tot el curs i enquadrant-hi la programació oficial.

A vegades, el fracàs o el triomf no era el treball en si, sinó l'abatiment (frustració) o l'eufòria (èxit) del company de GSE. Va començar a ocupar un lloc important la solidaritat, la sensibilitat per descobrir quines coses eren satisfactòries i quines no. L'afectivitat desplegada pels alumnes de GSE, que al començament va prendre per assalt molts alumnes de 4t. d'ESO, després va servir de vincle fraternal, d'estímul per dedicar-se a fons al treball: els nois especials s'ho guanyaven amb el seu esforç, treballaven, eren molt agraïts, despertaven l'afecte i un desig enorme d'ajudar-los, en el qual anava implícit el premi de sentir-se útil als altres. També vam descobrir que era un privilegi sentir-se estimat per ells.

En el grup de GSE (vuit alumnes en total), hi havia característiques diferents i diferències de nivell intel·lectual. No vam ser ben informats sobre aquest aspecte, però tampoc no importava gaire: partíem de la realitat. Els alumnes vivien i viviran en una societat (poble, barri, veïns, família...) en què la major part no són especialistes en pedagogia terapèutica. Nosaltres, igualment, tractaríem de conviure amb ells, aprendre a conèixer-los i assolir objectius comuns. Vam comprendre que en un cos de

52 Experiències escolars

disset o divuit anys hi havia un nen de deu, a vegades de menys edat. La idea era integrar-los en la petita societat de la classe, fer-los sortir de les aules especials, dels professors específics, del cercle viciós: llançar-los a l'aventura de la vida quotidiana, sense especialitats; que aprenguessin a acceptar les alegries, les frustracions, les ajudes, les incomprendions, com una cosa corrent, a gaudir de la relació amb els altres i a relativitzar o minimitzar allò que no els fos favorable.

Fer-los sentir que ells poden participar amb els altres nois de la seva edat en moltes activitats i treballs en equip, i experimentar l'orgull de la feina ben feta, el reconeixement dels altres. Això aporta seguretat i afirma la personalitat de qualsevol mortal.

Al començament del treball hi ha una fonamentació prèvia, on s'analitzen els dibuixos de diversos infants les edats dels quals estan entre els cinc i els quinze anys. Van ser recollits i estudiats en el transcurs de molts anys de la meua professió, bé individualment, bé de manera col·lectiva, amb una tema donat per endavant, a vegades. Potser no ve al cas d'al·ludir-hi aquí, ja que l'evolució psicològica infantil a través del dibuix es pot trobar en una bibliografia específica abundant. Allò que importa és que certs moments difícils, de bloqueigs emocionals, d'estats d'ànim, es poden detectar bastant fàcilment a través de la pintura infantil o el dibuix i també el nivell de desenvolupament cronològic i mental. La manera d'enfrontar-se físicament al paper, d'agafar el llapis o el

pinzell, la utilització de la superfície disponible, el colorit elegit, els trets o característiques del tema, tot i més encara són dades valuoses per a la comprensió del missatge, de l'alumne en qüestió.

Desenvolupament de l'experiència

Objectius

1. Integrar tot l'alumnat i el professorat en una tasca comuna.
2. Aprendre interactivament, tots de tots. Suscitar la curiositat.
3. Desenvolupar l'autosuficiència, la maduresa, la responsabilitat. Sensibilitzar.
4. Adquirir destreses, tècniques i habilitats indicades al currículum oficial d'arts plàstiques.

Metodologia

1. Basada en l'acció reflexiva, l'observació i la intuïció.
2. Recolzada sobre un diàleg permanent alumne/alumne, alumne/professor i professor/professor: posada en comú de problemes i solucions, de reconeixement d'èxits i fracassos.
3. Potenciació de possibilitats i rebuig d'impossibles, sempre en el principi de la flexibilitat, de l'adaptació.
4. Foment i valoració del treball ben fet, digne.
5. Treball en petits equips autònoms que es distribueixen les distintes tasques. Tot allò elaborat revertirà en el producte final (en el nostre cas, un nou llibre de contes), que es nodrirà de tots els equips.

*Experimentar l'orgull de la feina ben feta
i el reconeixement dels altres
aporta seguretat.*

S'ha de produir per a tots un aprenentatge interdisciplinari no estanc, estimulante, afavoridor de la comunicació i l'enriquiment cultural.

El projecte

El tema és una mera excusa. Es pot fer amb qualsevol centre d'interès. En el nostre cas, partint de l'Edat Mitjana es podria arribar al segle XXI o quedar-se en aquella època, però en tot cas recreant noves aventures. El procés seguit va ser el següent:

Informació prèvia

Edat Mitjana Sistema social i polític.
 Croades. Guerra «santa».
 Geografia. Història.
 Religions.
 Ciències.
 Arquitectura civil i
 religiosa. Habitatges.
 Música.
 Armes.
 Indumentària. Usos i
 costums.
 Menjar. Begudes.
 Codi d'honor.
 Jocs i diversions.

Visió de la pel·lícula «Robin Hood, príncipe de los ladrones»

Presa de dades. Repàs del ja estudiat.
Selecció de personatge secundari i definició de les seves característiques.
Decisió sobre el camí que s'ha de seguir.

Elaboració de nous contes il·lustrats

Protagonistes: Azeem i alumnes diversos.

4t. U + GSE: «Les aventures d'Azeem».
4t. P - diversificació (alumnes amb problemes d'adaptació al sistema escolar)
+ GSE

T/V - Diversificació.

«La veritable història de las Navas de Tolosa».

«L'incendi».

«La princesa Aurora».

«Marta i Woolf».

«El trèvol de quatre fulls».

«L'arribada d'Azeem a Espanya».

«Azeem i Albert».

GSE: dos contes desconexos de Robin Hood o Azeem:

«Història i conte d'un marcià blau».

«El palau encantat».

Nota: Si bé el grup gran (4t. U + GSE) va redactar un sol text, va treballar en les il·lustracions per a tots, manejant tots els seus continguts i aplicant tècniques variades (el gravat inclòs).

Per veure la pel·lícula, es van distribuir prèviament trenta temes a un nombre igual d'equips de dos alumnes cadascun, els quals havien d'anotar o dibuixar tot allò que hi feia referència. Per exemple: tipus de finestres, cases del poble, mansions aristocràtiques, armes, vestimenta dels homes, vegetació i clima, menjars, diversions, etc.

Després de veure la pel·lícula i amb les dades demanades, es podia escollir un camí entre diversos possibles (des de teatre, passant per maquetes, recreacions d'època, projecció cap al 2050...) i els alumnes van decidir d'elaborar altres històries a

54 Experiències escolars

partir del personatge secundari d'Azeem, situant l'acció abans o després de la pel·lícula i incloent alguns companys de classe als textos.

Des d'aquest punt, el treball es desenvolupa en dues direccions:

A. El grup 4t. U + GSE, de trenta alumnes, que treballa a classe de plàstica amb mi. Es produeix una pluja d'idees per a un conte que serà elaborat en cinc o sis etapes (en equips). Treballaran especialment les il·lustracions aplicant tot tipus de tècniques. No solament il·lustraran el seu conte, sinó els altres que formen l'antologia i que van ser aportats pels dos grups de 4t. Diversificació + GSE.

B. Els dos grups de 4t. Diversificació + GSE, en total trenta alumnes més que treballen des de l'àrea sociolingüística amb la professora Najt. En aquest grup s'insisteix més en l'aspecte lingüístic, encara que això no seria cap impediment perquè també es produïssin il·lustracions i que fins i tot alguns alumnes vinguessin a la meua classe a fer-les (per qüestió de materials i assessorament tècnic).

Diari

Un cop enfocada la tasca que s'ha de fer, les professores participants i jo fem reunions setmanals per a comentaris i reajustaments. Portem un diari d'incidències, que serà útil a l'hora de fer balanç. Al diari, hi escriuen, sobre fets quotidians, tant els alumnes com les professores. Els escrits dels alumnes conserven la grafia original,

amb faltes de tota mena incloses, perquè no es perdi la calidesa i l'autenticitat del missatge. Lògicament, després es corregirien les faltes d'ortografia i sintaxi.

La manca d'espai no em permet de transcriure res, però de manera molt resumida exposaré algunes conclusions fonamentals.

1. Va produir-se el treball interdisciplinari desitjat: els que feien repujat, volien escriure o pintar; els que llegien, volien pintar; els que escrivien, volien pintar; els que pintaven, volien repujar i trenar couro. Es va arribar al final del curs amb una activitat variada per a tots i no excloent.

2. Els alumnes de GSE van guanyar en autoconfiança i comunicació social. Varen créixer perquè es van esforçar perquè el seu treball no desmereixés. Van ensenyar als altres les tècniques de repujat.

3. Els alumnes de 4t. d'ESO i diversificació es van responsabilitzar de la seva tasca davant els companys de GSE. Van ajudar-los molt i el corrent afectiu generat entre ells va ser el motor de tot el grup. Van aprendre a conèixer els nois especials i a saber de quina manera els podien motivar. Si a vegades no ho van aconseguir, almenys van saber quines coses podien ser frustrants per a ells i van evitar-les. I les professores en vam prendre nota.

4. El sentit de l'humor va ser present durant tot el curs. Les bromes, els jocs de paraules, els gestos còmplices. I això es va prolongar fora de l'institut, cada vegada

que es veien pel centre d'Alcalà, o a l'autobús. Hi havia una espècie de contrasenyes, de llenguatge comú entre els del projecte «Robin Hood».

Un cop passat el curs, aquests alumnes encara senten quelcom especial quan tornen a veure la pel·lícula: és com si haguessin estat en el rodatge. I molts s'han ofert com a voluntaris per continuar ajudant, en els cursos següents, altres companys de GSE. D'altres volen estudiar educació especial.

El producte final, el llibre *Les aventures d'Azeem i altres contes*, es va maquetar amb l'ordinador. Cada conte té una sanefa decorativa especial, la seva lletra capital i és ple d'il·lustracions fetes amb tècniques diferents, la major part de les quals van ser reduïdes per poder donar una grandària més adequada al llibre. Les tapes van ser realitzades en pell repujada, amb una vora trenada i un tractament per envellir la pell perquè resultés més «medieval». Els alumnes de GSE també van fer mapes en pell, polseres, penjolls i collars amb medallons (un medalló és el fil conductor de l'últim conte).

Al final del curs es va fer una petita festa de comiat i confraternització que va resultar íntima, tendra i emotiva.

Bibliografia

En el treball es donen 36 referències; n'hi podria haver moltes més. Les més importants són:

BENSON, M. *Del garabato al dibujo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

DEWEY, J. *El arte como experiencia*.

ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES (Montevideo, Uruguai). *Proyección de su experiencia educacional*, 1986.

GOODENOUGH, F. *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. (5a. ed.) Buenos Aires: Paidós, 1965.

JUNG, C. G. *Psicología y educación*.

LOWENFELD, V. *El desarrollo de la capacidad creadora*.

NEILL, A. S. *Summerhill*. Vic: EUMO, 1986 (Textos pedagògics; 6).

READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós, 1969.

DICCIONARI

júnior

Direcció:

Lluís López del Castillo

Josep M. Cormand

1 AMPLIAT

- 1.224 pàgines
- 25.000 entrades
- 34.000 definicions
- 2.000 dibuixos, quadres i esquemes
- 8.000 sentits figurats, analogies i locucions
- 500 comparacions i refranys
- 1.100 significats específics
- 10.000 sinònims i contraris
- 6.000 crides per completar la informació

indicació de registres i famílies de paraules
indicació de totes les categories gramaticals

2 PER A PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA

Cobreix les necessitats de tot l'ensenyament obligatori, el primari i el secundari.

3 ACTUALITZAT

Ajustat a les últimes normes de l'Institut d'Estudis Catalans, tenint present els criteris del TERMCAT.

4 PER A TOT L'ÀMBIT DE LA LLENGUA CATALANA

Parteix del model de llengua estàndard vigent a tot el nostre domini lingüístic, que té en compte les diverses variants admeses per la normativa, i utilitzades als mitjans de comunicació i a l'ensenyament

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212
08008 Barcelona



L'autor reflexiona sobre el paper de la Informàtica a l'escola, en relació amb l'àrea tecnològica i a l'aprenentatge en general, ja que el desenvolupament tecnològic i cultural del món actual fa necessària una formació general en tecnologia de la informació, per tal que els ciutadans siguin capaços d'emprar aquestes eines de forma constructiva i eficient.

Informàtica i tecnologia en l'educació secundària obligatòria. Ensenyar informàtica?

Jordi Regalés i Barta

Professor i assessor tècnic del Servei d'Ordenació Curricular del Departament d'Ensenyament

Ensenyament i tecnologies de la informació

Un dels fenòmens més revolucionaris que la tecnologia ha aportat a la societat en un període de temps relativament curt és la implantació dels sistemes automàtics de tractament de la informació, la informàtica i, més àmpliament, la tecnologia de la informació (TI). Aquesta ha modificat les formes de fer en molts àmbits de la vida, en el món laboral, en la llar, en el temps lliure, en l'ensenyament. En definitiva, ha fet canviar la cultura del nostre temps, motiu pel qual alguns autors l'han anomenat «segona revolució industrial».

L'abaratiment dels equips basats en microprocessadors, juntament amb l'aparició d'una ingent quantitat de programes d'aplicació, ha afavorit el procés de difusió

58 Informàtica

i implantació fins a l'extrem que els ordinadors i els seus perifèrics es venen en botigues d'electrodomèstics com si es tractés d'un aparell més de la llar.

El desenvolupament tecnològic i cultural del món actual fa necessària una formació general en tecnologia de la informació per tal que els ciutadans siguin capaços d'emprar aquestes eines de forma constructiva i eficient. El seu coneixement ha de contribuir a la desmitificació d'aquest terme perquè així adquireixi la seva veritable dimensió.

L'ús dels ordinadors i de les xarxes de comunicació implica canvis molt radicals en les formes de fer i de plantejar-se moltes de les tasques que es fan sense aquesta tecnologia. Cal una nova alfabetització, el que els anglesos han anomenat «alfabetització informàtica». Aquesta s'ha d'entendre com l'adquisició de la cultura que facilita la comprensió de les funcions que desenvolupen els equips —ordinadors i perifèrics— i els programes, així com l'assoliment dels procediments bàsics d'utilització.

La Conferència Internacional sobre Educació i Noves Tecnologies de la Informació de l'OCDE, celebrada el 1984, va concloure: «Atès que el sistema educatiu té la responsabilitat de definir quins són els coneixements i les competències necessàries, i de transmetre'ls a la població, és indispensable que s'ocupi seriosament dels processos de l'increment d'informació, i de la incidència de les qüestions que això comporta. (...) No obstant això, l'efecte de

la tecnologia de la informació va més enllà de la seva influència en les matèries de base. Pot suscitar la necessitat de conèixer-ne d'altres. Algunes ja apareixen com a probables candidates. Són les lligades al potencial més ampli de la tecnologia: l'accés a la informació».

L'establiment i assoliment d'objectius de la TI constitueix un repte per als implicats en l'ensenyament —administració educativa, ensenyants, alumnes i pares— per tal que l'alumnat assoleixi les capacitats i destreses suficients per cercar, obtenir, seleccionar i transmetre informació.

En aquest moment l'explosió de la TI és tan gran que cal fer una anàlisi per situar en cada àrea curricular el que li és més adient, tant quant a aspectes metodològics, com quant a contingut. Cal prendre consciència que l'aprenentatge d'aquesta tecnologia implica nous processos de construcció del coneixement més d'acord amb els nous temps. Aquest procés d'integració en el nivell de l'ensenyament secundari obligatori ha de tenir present tanmateix que la TI és un mitjà i no una finalitat en si mateixa. Aquest serà un objectiu, en tot cas, d'estudis professionals i/o universitaris.

És, doncs, en el disseny curricular de les diferents àrees i projecte curricular de centre on han de quedar recollides les capacitats relatives a l'obtenció i tractament de la informació i on s'ha d'emmarcar el paper que aquesta tecnologia té i ha de tenir avui a l'ESO, a casa nostra. Cal ser conseqüents amb l'estadi tecnològic en què estem

*L'aprenentatge d'aquesta tecnologia
implica nous processos de construcció del coneixement
més d'acord amb els nous temps.*

immersits, tal com esmentava a principi dels anys seixanta Celéstin Freinet, eminent científic i pedagog francès:

Ja fa temps que els nostres lectors s'han fet a la idea que no duria a res treballar a l'Escola en els temps dels automòbils i dels *sputniks* com treballàvem a començament de segle, a l'època de les tartanes. I saben també que una educació no respon al seu rol social i humà, si no sap il·luminar el camí arriscat de les generacions futures.

Les tecnologies de la informació i l'àrea de tecnologia a l'ESO

En primer lloc farem una petita anàlisi del Currículum de l'àrea de tecnologia tal com s'ha definit a Catalunya i la seva relació amb la TI, atenent al seu caràcter prescriptiu. En aquest es destaca la importància dels nous avenços i la seva incidència en la societat. Aquest fet provoca un conjunt de canvis que els ciutadans no poden afrontar sense una formació adequada.

La tecnologia té un paper cada vegada més important en la societat actual. El grau de desenvolupament d'un país es mesura per la seva capacitat de respondre als nous reptes tecnològics.

La TI és un dels fenòmens que afecta transversalment la qüestió tecnològica. Llegint atentament el currículum queda palès que les tecnologies de la informació han d'estar presents en el desenvolupament ulterior dels successius nivells de concreció.

Cal plantejar-se, doncs, com realitzar la imbricació d'aquests aspectes al llarg de l'etapa i alhora tenir presents els mitjans disponibles en el centre escolar i les metodologies que s'han d'emprar.

Potser la primera pregunta que ens hauríem de formular seria: «La tecnologia de la informació ha d'ésser objecte d'estudi o ha d'esdevenir una eina per a l'ensenyament i l'aprenentatge?». Per respondre aquesta pregunta, observem que la informàtica en l'àrea de tecnologia es desenvolupa des dels vessants següents:

- la TI com objecte d'estudi;
- la TI com a eina de suport a l'aprenentatge;
- la TI com a eina de suport al treball tecnològic.

La primera proposta pot tenir diferents enfocaments segons la perspectiva amb què l'analitzem. Atès que aquest aspecte pot ser molt ampli cal precisar en quins aspectes fonamenten la TI: perspectiva històrica, tècniques d'organització de la informació, tecnologia base dels sistemes informàtics, aspectes socials, econòmics i tecnològics de la implantació de les noves tecnologies de la informació. Alguns d'aquests aspectes tenen un caràcter interdisciplinari i poden constituir una base de treball amb altres àrees i, a més, poden donar lloc a activitats de camp.

La segona proposta fa referència a la informàtica com a eina per adquirir nous conceptes, procediments i actituds. La informàtica ofereix un conjunt de recursos didàctics que, ben emprats, poden ser de

60 Informàtica

gran ajuda per al professorat i per a l'alumnat amb la finalitat d'aconseguir aprenentatges significatius. En aquesta línia tenim les eines tutorial, els simuladors i les bases de dades —relacionals i documentals—, que poden ser emprades per l'ensenyant en les exposicions i també per l'alumnat en un treball autònom. Amb aquest es pot estimular la iniciativa dels alumnes envers la recerca d'informació i l'autoaprenentatge. L'alumnat amb dificultats d'aprenentatge pot trobar en la informàtica un bon ajut, sempre que es disposi dels perifèrics i programes adients.

La informàtica com a eina de suport al treball tecnològic ofereix diversitat d'aplicacions que suposen l'evolució des de tècniques tradicionals a tècniques informatitzades, i que en molts casos coincideixen amb les competències bàsiques que els alumnes han de desenvolupar en l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori. Un exemple és el dibuix, que és el llenguatge per excel·lència en els treballs tecnològics. Les activitats curriculars així ho preveuen. Per tant, el dibuix assistit per ordinador (DAO) ha de formar part del plantejament curricular de l'àrea.

No es poden perdre de vista les diverses aportacions que aquestes tecnologies estan fent en tots els sectors i com afecten les formes de fer i de plantejar moltes activitats humanes (desapareixen professions i n'apareixen de noves...). Cal incidir en el coneixement i significat de camps com el disseny assistit per ordinador (CAD), l'enginyeria assistida per ordinador (CAE), la fabricació assistida per ordinador

(CAM), el control i la robòtica, l'ofimàtica, la producció integrada assistida per ordinador (CIM), etc.

Com a reflexions finals d'aquest apartat caldria considerar:

- que la TI l'hem de situar en funció dels objectius generals de l'àrea, i més en concret dels objectius terminals, però no d'una forma estàtica sinó dinàmica, en funció de l'evolució tecnològica;
- que és una eina en evolució constant i que, per tant, també cal veure per on va l'entorn tecnològic, social, laboral i econòmic;
- que és important fer descobrir a l'alumnat que la informàtica és una eina fonamental, i una de les competències més importants en la societat actual, a part de les tres bàsiques: calcular, llegir i escriure;
- que, com que la TI és una tecnologia d'implantació progressiva, crea nous llocs de treball que requereixen una determinada qualificació professional; per tant, l'àrea de tecnologia ha d'emprendre accions per tal d'oferir una orientació professional adequada.

**La informàtica:
un tema interdisciplinari**

Com tots els avenços que han revolucionat la societat, la informàtica és un fenomen que pot ser analitzat des de les



aportacions d'altres ciències i tècniques. Des d'aquest punt de vista la seva integració a l'escola es pot plantejar de forma distribuïda en diferents àrees. Per exemple, l'anàlisi històrica del tractament de la informació pot donar lloc a treballar uns conceptes i procediments propis de l'àrea de socials. L'estudi del sistema informàtic ha de recórrer a conceptes i procediments matemàtics, elèctrics i electrònics.

Hi ha temes com la robòtica (en què el sistema informàtic interactua amb dispositius exteriors de comandament), que necessiten una anàlisi prèvia de la lògica de funcionament del mecanisme o dispositiu de comandament. Això implica el coneixement i relació de diferents tecnologies:

- tecnologia de programació,
- tecnologia mecànica,
- tecnologia elèctrica,
- tecnologia electrònica...

En aquest aspecte, la informàtica s'adequa al treball pel mètode de projectes ja que les diferents eines informàtiques proporcionen el suport necessari per a les diferents fases del projecte, en el disseny, en la realització i en l'avaluació.

L'alumnat i la informàtica

És un fet que els joves d'avui dia han nascut en plena era dels sistemes automàtics, el que podríem anomenar «era de la tecla». S'ha constatat que els joves presenten una gran facilitat d'aprenentatge i una gran capacitat de descobriment da-

vant l'ordinador, molt superior a la dels adults.

El treball amb l'ordinador, al contrari del que s'ha objectat a vegades, és un element que estimula el treball cooperatiu. El petit grup de treball i el grup classe esdevenen un nucli d'aprenentatge del treball en equip i fomenten els hàbits de comunicació i cooperació.

Un altre aspecte important és l'aportació que les noves tecnologies fan al tractament de la diversitat. Emprant aquestes eines es faciliten nous aprenentatges a nois i noies que presenten dificultats. Això és possible precisament gràcies al treball que es pot fer en grups reduïts i en el treball individual de reforç. No hem de perdre de vista que si la informàtica és engrescadora per a gran quantitat d'alumnes l'hem d'aprofitar per a aquells casos que presenten dificultats d'aprenentatge.

L'ordinador a l'aula de tecnologia

Disposar de maquinari i programari adient en l'aula de tecnologia té, des del punt de vista educatiu, una importància estratègica: l'ordinador s'integra en el treball tecnològic com una eina més, com si es tractés d'un martell, d'un tornavís o d'una font d'alimentació. Això és molt important perquè permet enriquir el treball en l'àmbit de la tecnologia.

Les activitats didàctiques han de preveure'n l'ús tant des del punt de vista

62 Informàtica

curricular com metodològic. S'ha de preveure l'accés dels alumnes, quines feines hi han de fer, l'estona de què disposen, etc. Tot anirà en funció dels criteris educatius i logístics. Es pot usar de diferents maneres i per diferents activitats; per exemple: càlculs amb el full de càlcul, consulta d'enciclopèdies electròniques, elaboració de dibuixos i documentacions, prova del robot construït, transmissió d'informació via telemàtica, etc. Tot això, compartit i integrat en les activitats habituals, és un bon mètode per integrar l'ordinador en les activitats tecnològiques.

El professor pot emprar aquests recursos per enriquir i il·lustrar l'exposició de temes, mostrar determinats efectes, gràfics, etc. El pot utilitzar com a eina didàctica on centrar l'atenció de l'alumnat.

Equips i programes

L'equipament amb què s'ha de comptar, a més dels ordinadors, per desenvolupar les activitats es pot concretar en: perifèrics, equips didàctics específics i programes. Aquests recursos haurien de seleccionar-se en cada moment, atesa la ràpida evolució que segueixen, tant pel que fa al maquinari com al programari, tot i ser conscients que resulta difícil estar sempre al corrent de les últimes novetats, ja que això suposa un esforç econòmic i de formació. Pel que fa a l'equipament específic per a aquesta àrea cal concretar-lo en: equips que permetin la realització d'activitats de tecnologia de control i robòtica amb les maquetes i el llenguatge de

programació, i equips de control numèric. L'equipament específic de programari hauria de comptar amb tres tipologies de programes:

1. Programes-eina d'ús general; per exemple, el tractament de textos, les bases de dades, els programes de comunicacions, etcètera.
2. Programes tutorialis i enciclopèdies. En aquest grup hi hauria programes com ara simuladors de circuits elèctrics/electrònics, de circuits pneumàtics, enciclopèdies electròniques en CD-ROM.
3. Programes d'aplicació pròpia de la tecnologia: simuladors, dibuix assistit amb ordinador, calculadors, bases de dades específiques, etc.

Bibliografia

- ALMARAZ MARTIN, Àngel i altres. *Tecnología 3: Operadores electrónicos y de control*. Madrid: McGrawHill, 1992.
- BIRMINGHAM EDUCATIONAL COMPUTING CENTRE. *Introducción a la tecnología de la información*. Madrid: Anaya Multimedia, 1985.
- LABORDA, Javier i altres. *Informática y educación*. Barcelona: Laia, 1986.
- MARTÍNEZ, Gilbert; REGALÉS, Jordi. *Curs d'introducció a la tecnologia de control i robòtica educativa*. Programa d'Informàtica Educativa. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1988.
- MIRALLES CORTIELLA, Alfred; REGALÉS BARTA, Jordi. *Informática i comunicaciones*. CD-ROM Sinera 96 Barce-

- lona: Programa d'Informàtica Educativa, 1996.
- POTTER, Tony. *Robots controlados por ordenador*. Madrid: Anaya, 1985.
- POTTER, Tony. *Coches y trenes controlados por ordenador*. Madrid: Anaya (col·l. Cómo hacer), 1985.
- PAWSON, Richard. *El libro del robot*. Barcelona: Gustavo Gili, 1986.
- SEGARRA, Lluís. *Tractar la informació. Dels dits a les computadores*. Barcelona: Graó (col·l. Biblioteca de la classe, n. 12), 1986.

XIX Premis BALDIRI REIXAC

D'estímul i reconeixement de l'escola catalana

VEREDICTE 1996-97



FUNDACIÓ
JAUME I

PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes. cadascun

COL·LEGI MARIA AUXILIADORA
d'Algemesí (Ribera Alta, País Valencià)

CEIP DOCTOR CARULLA
d'Arbúcies (La Selva)

CEIP BARNOLA
d'Avinyó (Bages)

CEIP GAYARRE
de Barcelona (Barcelonès)

CEIP PAU VILA
d'Esparreguera (Baix Llobregat)

IES TERRA ALTA
de Gandesa (Terra Alta)

CEIP SANT JORDI
de Lleida (Segrià)

CEIP LES MORERES
de Les Pobles (Alt Camp)

CEIP EL DOFÍ
de Premià de Mar (Maresme)

CEIP MONSENYOR GIBERT
de Sant Fruitós de Bages (Bages)

**COL·LEGI MARE DE DÉU DEL
CARME**
de Terrassa (Vallès Occidental)

**COL·LEGI SANT MIQUEL
DELS SANTS**
de Vic (Osona)

PREMIS ALS ALUMNES

60 lots de llibres per valor de
100.000 ptes. cadascun

**EDUCACIÓ INFANTIL I CICLE
INICIAL**

Regal de tardor
Alumnes de 2n de Cicle Inicial del
CEIP Escola Enxaneta, de Valls

Josep Carner a Parvulari
Alumnes de Parvulari del CEIP Castell
d'Òdena, d'Òdena

Diccionari particular

Alumnes de 2n de Cicle Inicial de
l'Escola Santa Maria, d'Artés

Un curs de cinema

Alumnes de 1r i 2n de Cicle Inicial de
l'Escola L'Espill, de Manresa

Roda de contes

Alumnes de 2n d'Educació Infantil del
CEIP MOWGLI, de Reus

Bestiari

Alumnes de Cicle Inicial de l'Escola
Cooperativa El Puig, d'Esparreguera

Dos contes per aprendre llengua

Alumnes de 2n de Cicle Inicial de
l'Escola l'Horitzó de Barcelona, en
col·laboració amb Escola Berganti del
Masnou, CP Migjorn de Mallorca,
Escola la Masia del País Valencià,
Col·legi Los Llanos de Castelldefels,
Escola Mowgli d'Igualada, i Escola
Arrels de Perpinyà

En Drigo-Drigo vol venir a casa!

Alumnes de P-3, P-4 i P-5 d'Educació
Infantil del CEIP Can Puig, de
Banyoles

CICLE MITJÀ

Conèixes Esparreguera?

Alumnes de 1r de Cicle Mitjà del CEIP
Mare de Déu de la Muntanya,
d'Esparreguera

Perot. Un diari i una història de bandolers

Alumnes de 4t de Cicle Mitjà del CEIP
Dr. Ferrer, d'Artés

Mosaica; l'illa ideal per viure

Alumnes de Cicle Superior de l'Escola
l'Horitzó, de Barcelona

Paper, paper... i més paper

Alumnes de 1r i 2n de Cicle Superior
del CEIP Lillet a Güell, de La Pobla de
Llilet

L'art català al llarg de la història

Alumnes de 5è i 6è d'EGB del CEIP
Mare de Déu de Montserrat, de Súria

EI delta del riu Besòs

Alumnes de 6è d'EGB del CEIP
Gitanjali, de Badalona

Drets humans: Contes per a la tolerància

Alumnes de 5è i 6è d'EGB del CEIP
Sant Josep de Calassanç, de Súria

El Dinosaur de Carlet

Alumnes de 6è i 7è d'EGB del Col·legi
Públic Sant Bernat, de Carlet

Els mol·luscs

Alumnes de 5è d'EGB del CEIP Escola
Montsant, de Reus

CICLE SUPERIOR (1r i 2n ESO - 7è i 8è EGB)

Fet a mà

Alumnes de 8è d'EGB de l'Escola
Santa Maria, d'Artés

El Modernisme (6 treballs)

Alumnes de 8è d'EGB del CEIP
Escola Montsant, de Reus

El Modernisme a Barcelona

Alumnes de 8è d'EGB del CEIP
Gitanjali, de Badalona

La depuració de l'aigua

Alumnes de 8è d'EGB del Col·legi
Nostra Senyora del Carme, de
Balaguer

La vegetació del nostre entorn

Alumnes de 8è d'EGB del Col·legi El
Carme-Vedruna, de Manlleu

Planar sobre Osona

Alumnes de 1r d'ESO del Col·legi La
Salle, de Manlleu

Àlbums poètics

Alumnes de 1r ESO de l'IES El Morell,
d'El Morell

Quatre quarts de ràdio

Alumnes de 8è d'EGB del Col·legi
Cassà, d'Arenys de Mar

Cartes al món

Alumnes de 7è i 8è d'EGB del CEIP
Sant Josep de Calassanç, de Súria

CICLES DIVERSOS

Correspondència poètica,
alumnes de 7è-8è d'EGB

Miquel Martí i Pol,
alumnes de 3r a 6è d'EGB, de l'Escola
Cooperativa El Puig, d'Esparreguera

El llibre

Alumnes de tots els cicles del Col·legi Públic de Borredà

Colònies a Barcelona-96

Alumnes de tots els nivells de la ZER Tramuntana, de Saus-Camallera

Projecte Pau Casals

Alumnes de tots els nivells del CEIP Circell, de Moja-Olèrdola

Concurs de poesia de Colera

Alumnes de tots els nivells del CEIP Puig d'Esquers, de Colera

L'Univers

Alumnes de tots els cicles del CEIP Castell d'Òdena, d'Òdena

Jugant, aprenem a ser

Alumnes de tots els cicles del CEIP Salvador Espriu, de Sant Feliu de Llobregat

Els rius de la Segarra

Alumnes de tots els cicles de la ZER La Segarra, de Sant Antolí

Els artesans a la ciutat medieval

Alumnes de tots els nivells del CEIP Les Moreres, de Les Pobles-Aiguamúrcia

Temps escolar

Alumnes de diversos nivells del CEIP Maria Borés, de La Pobla de Claramunt

Véns...? a passejar pel temps, l'espai i la història

Alumnes de diversos nivells del CEIP Les Comes, de Rodonyà

Observem el paisatge. Treball a l'aire lliure

Alumnes de tots els nivells del CEIP El Serrat, de Siurana d'Empordà

EDUCACIÓ ESPECIAL

Viva i tradicions

Glòria Vilaseca i Closa i Cristina Labrador i Quiles, Alumnes de l'Escola d'Educació Especial CEIP Mare de Déu de Montserrat, de Súrria

Gegants i geganters

Alumnes de secundària de l'Escola d'Educació Especial CPEE Les Aigües, de Mataró

Procés d'estampació. La tardor

Alumnes de FPA cicle primer de l'Escola-Taller Xalest, de Sabadell

ESO, BUP, COU I FP

A la recerca del ritme

El llibre, company fidel

Representació de l'Assumpció

El manga, l'altra cara del còmic

Alumnes de 3r de BUP de l'IES Gaudí, de Reus

Autobiografia dels poetes catalans,

alumnes de 1r de BUP

Un camí fràgil, d'Antònia Galceran i Monné,

alumnes de 2n de BUP de l'IES El Cairat, d'Esparreguera

Laia - La Vila de Sarrià

Maria Leach Cosp, alumna de COU del Col·legi Sant Ignasi, de Barcelona

Per a què serveixen les pedres?

Atlas lingüístic de la ciutat de Barcelona

Alumnes de BUP de l'Escola l'Horitzó, de Barcelona

400 aniversari de René Descartes (1596-1996)

Alumnes de 1r i 2n de BUP de l'IES Carles Riba, de Barcelona

Una visita al Museu d'Història de Catalunya

Alumnes de 3r de BUP i 5e de FP de l'IES Josep Brugulat, de Banyoles

Mataró: societat i política,

d'Helena Vilert i Bosch

Multiculturalitat i integració escolar,

de Laia Calsapeu i Rector

Televisió i cultura de masses,

de Clara Roca de Torres

Anorexia, la plaga del segle XX,

de Mireia Carcolé i Ortega, alumnes de 2n de BUP de l'IES Alexandre Satorras, de Mataró

Diaris de guerra

La veu del 36

Alumnes de 2n de BUP de l'IES Cassà de la Selva, de Cassà de la Selva

Elaboració d'una revista de centre

Alumnes de 3r i 4t d'ESO de l'Institut d'Educació Secundària, de Pineda de Mar

El nostre canvi d'imatge

Alumnes de 4t d'ESO del Col·legi La Salle, de Manlleu

Manlleu, a mà esquerra del Ter

Alumnes de 3r de BUP de l'IES Antoni Pous Argila, de Manlleu

És ell: l'Oriol,

de Mònica Larios Sánchez, Albert Alcaine Peralta i Vanessa Teixidó Sanjuan, alumnes de 3r de BUP de l'IES Manuel de Montsuar, de Lleida

Catalunya, tot un món per descobrir i altres treballs (12 treballs)

Alumnes de 3r de 2n grau de FP de l'IES Politècnic Vidal i Barraquer, de Tarragona

La sida: L'amor també és això

Alumnes de 4t de FP de l'IES Daniel Blanxart, d'Olesa de Montserrat

Catalunya solidària amb

Bòsnia-Herzegovina

El llatí, una disciplina a

desaparèixer?

Foc al bosc

Programa informàtic Aplicat a la

Bibliografia de Terrassa

La llibreria Grau: una referència

important a la cultura de Terrassa

Alumnes de 3r de BUP del Centre d'Estudis Gresol, de Terrassa

Realització de la Revista Sant Jordi 1997

Alumnes de 3r de BUP de l'IES Manolo Hugué, de Caldes de Montbui

Literatura i realitat: El paisatge i la gent de les terres alacantines a través dels testimonis literaris

Alumnes de 3r de BUP de l'IES Jorge Juan, d'Alacant

Algemesí, geografia urbana

Alumnes de 3r de BUP de l'IES Sant Vicent Ferrer, d'Algemesí

Fèlix Cucurull: allò que no diuen els llibres, de Raquel Vidal Campoy i Miriam Fabregà Salart, alumnes de 2n de Batxillerat de l'IES Tres Turons, d'Arenys de Mar

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

1 premi de 400.000 pts. i ajut a l'edició de 400.000 ptes.

Ha estat atorgat al treball

MATERIALS DIDÀCTICS PER A L'ENSENYAMENT DE L'ASTRONOMIA

de Bernat Martínez, Vicent Gimeno, M. Àngels Falcó, Manuel Delgado i Pepe Pérez, de La Vila Joiosa (Marina Baixa, País Valencià)

El Jurat ha establert una **menció especial** sense dotació econòmica, per al treball

LA HISTÒRIA DE LES CIÈNCIES EN L'ENSENYAMENT DE LA FÍSICA I LA QUÍMICA de Manuel Josep Traver i Ribes, d'Algemesí (Ribera Alta, País Valencià)

JURAT

Carme Alcoverro i Pedrola, Rosa Boixaderas i Sàez, Roser Galceran i Folch, Josep González-Agàpito, Joan Mallart i Navarra, Margarida Muset i Adel, Juli Palou i Sangrà, Mariona Ventura i Torrell i M. Rosa Vilaseca i Reguant

Premis BALDIRI REIXAC

Aribau, 185 - 08021 Barcelona
Telèfon 200 53 47

L'article exposa la importància que té la imatge del centre educatiu —resaltant-ne els trets identificadors— i la necessitat d'utilitzar diverses estratègies de comunicació per donar-se a conèixer a l'exterior.

Imatge del centre educatiu. Importància de la comunicació

Mercè Soler

Directora de l'escola El Vallès (Terrassa)

Què és la imatge?

La imatge d'una institució és el resultat de múltiples i diversos missatges, relacionats entre ells i amb la institució, els quals, acumulats en la memòria col·lectiva, configuren una globalitat significativa capaç d'influir sobre els comportaments i les actituds i determinar-los.

Cal diferenciar dos conceptes, quan es parla de la imatge:

1. La *imatge pròpia del centre*, és a dir com es veu ell mateix.

Aquesta es crea a partir de la cultura pròpia del centre, del seu estil de vida. Aquesta cultura es pot fomentar o canviar, però tant si es duu a terme d'una manera elaborada com a l'atzar, aquesta cultura

existeix en el moment que l'organització comença a funcionar. Alguns autors ho definirien com la *personalitat corporativa*.

La manifestació externa d'aquesta cultura o personalitat cooperativa, les categories observables que ens permeten identificar l'organització, constituïrien, segons els mateixos autors, la *identitat corporativa*. La identitat es constitueix mitjançant la reunió d'indicadors, manifestacions externes del caràcter intern, i es reflecteix en les decisions de la direcció en l'àmbit operatiu i en la conducta general de les persones que treballen en l'organització, la identitat visual, els logotips..., tot tipus d'elements representatius i en la seva comunicació sigui institucional, ambiental o interpersonal, de tipus formal o informal.

2. La *imatge corporativa* del centre, que és la percepció pública o externa que en tenen els diferents públics, els pares, els alumnes, l'Administració, el barri..., i que sorgeix com a resultat de la combinació de l'impacte creat per la personalitat i per la identitat. Aquesta imatge es forma en conèixer, d'una part, l'oferta educativa del centre, la seva qualitat, el seu preu, els serveis que s'ofereixen i, d'una altra, pels missatges que circulen sobre la institució.

Importància de la comunicació

Hi ha una màxima en el món de la comunicació, i és «si vostè no diu el que és, d'altres s'avançaran a dir el que no és».

La idea que la millor política és no donar

informació per tal que aquesta no actuï en contra nostre és molt discutible, si tenim en compte la conveniència d'obrir-se, prevenir i gestionar aquesta informació.

La imatge del centre educatiu, igual que la de les empreses, està formada per

- la identitat: com són;
- la realitat: el que es fa;
- la comunicació: com es transmet la identitat i la realitat;
- la imatge: com es percep el que és, el que es fa, com ho diu i com ho fa. «Fer-ho bé i fer-ho saber.»

La institució escolar és un sistema de comunicació obert que, sense pretendre-ho, genera informació constant sobre ella mateixa. Comuniquen els fulletons, els avisos i les notificacions a les famílies, els informes, les notícies a la premsa, els programes docents, els cartells indicatius, els professors, l'edifici, la decoració..., de manera directa o indirecta, intencionadament o inconscientment.

Per això és important conèixer els factors que intervenen en la comunicació, com hi incideixen i com podem incidir en aquests factors.

Identificadors d'imatge

Qüestions que es poden plantejar per projectar una imatge positiva i constructiva:

- Cada centre és diferent dels altres, tot i que no hi hagi consciència que sigui així.

i sovint la imatge que s'ha construït ha estat de manera diversa i incidental.

- La voluntat de crear imatge es decideix a partir de la convicció dels membres de la comunitat escolar que defineixen el que volen que sigui el seu centre i treballen per aconseguir-ho. La imatge ha de ser autèntica, coherent amb la realitat.

Quines característiques té aquest centre que el diferencien dels altres? Quines característiques identificarien aquest centre en concret?

- Quin estil organitzatiu identificable té el nostre centre educatiu en aquests moments i quin pretenem que sigui?
- Quins documents l'expressen millor? S'hi fa referència constantment, es consulten o s'utilitzen en la realització de les planificacions?
- Qui va establir l'estil de funcionament del centre?
- Quines característiques descriuen millor la naturalesa del nostre centre?
- Podem garantir que el comportament, les actituds, l'estil de tot el personal, estiguin d'acord amb el caràcter del centre?
- Són coneixedors els pares i alumnes de quins són els trets que caracteritzen el nostre centre? Dels programes que s'hi desenvolupen? De les innovacions que s'hi porten a terme?
- El centre està obert a rebre les opinions i valoracions dels pares i dels alumnes?
- Quina és la resposta que hi dona el centre?
- Quins mitjans s'utilitzen per donar a conèixer a l'entorn qui som i què fem?
- Quins actes col·lectius tenen lloc en el

centre: assemblees, reunions, xerrades, festes...? Quin contingut tenen?

- Quines vies de participació amb tota la comunitat educativa té establertes el centre?
- Ha estat motiu de reflexió i valoració l'índex de participació en els actes que organitza el centre? S'han elaborat estratègies per augmentar l'interès i, amb ell, la participació?
- Amb quina freqüència, amb quin detall i amb quin grau d'eficàcia informa el centre a les famílies sobre les activitats educatives que desenvolupen els alumnes? I sobre el seu progrés personal?
- Quina impressió causa l'edifici escolar des de l'exterior? (observador extern)
- Quin aspecte ofereix el centre als seus visitants? Què és el primer que crida l'atenció quan s'hi entra? Què es veu?
- Quan alguna persona entra al centre, qui rep primer el visitant? Com ho fa?
- És fàcil trucar a l'escola? Qui contesta el telèfon? I de quina manera es fa?
- Com s'atenen les visites? On s'atenen? Es facilita el contacte amb les famílies?
- Quins símbols visuals (logotips, escuts...) identifiquen l'escola?
- Quina impressió causen les dependències del centre?

Observeu tot allò que s'ha enviat a les famílies durant un període de temps (un mes, un trimestre):

- Quin efecte causa pel lèxic utilitzat? I pels missatges (estudiar quins temes s'han tractat: econòmics, d'organitza-

- ció, d'educació o aprenentatge dels alumnes...)?
- Qui ho envia?
 - Quina quantitat se n'envia?
 - Quina resposta tenen?
- Hi ha contacte amb els mitjans de comunicació de masses? Quins mètodes s'utilitzen? Sobre quins assumptes s'ha fet?
 - Quines actuacions es duen a terme en el període de preinscripció i matriculació al centre? Responen a una planificació establerta?
 - Fins a quin punt està disposat el centre a treballar per millorar la imatge i dur-ne a terme la difusió?

Bibliografia

- BEARE, CALDWELL. *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: Muralla, 1992.
- COSTA, J. *La imagen de empresa, métodos de comunicación integral*. Barcelona: Ibérico Europea de Ediciones, 1977.
- Revista *Organización y Gestión Educativa*, n. 4, 1996.

Oferta educativa per al curs 1997-98

Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, 2
08002 Barcelona
Tel. 310 65 14
Fax 310 66 58

Especialitats

Cuina
Patronatge, tall i costura. Llenceria. Planxa i restauració de peces
Artesanies: nines i ninots, flors artificials, fusta i metall. Relligats.
Brodats. Punes
Il·lustració. Tècniques pictòriques. Teoria i història de l'art
Gestió d'empresa. Idiomes (català, francès, anglès i alemany)
Seminaris diversos

Matriculació

Dates De l'1 al 31 de juliol
De l'1 al 15 de setembre (nous)

Horari De 9 a 14 i de 16 a 18 h

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 321 90 66

Especialitats

Ceràmica. Escultura. Joieria. Tapís. Enquadernació. Gravats
Conservació i restauració pictòrica i arqueològica
Matèries independents (dibuix, color, història de l'art...)

Matriculació

Dates De l'1 al 31 de juliol
De l'1 al 15 de setembre

Horari De dilluns a divendres,
de 10 a 13 i de 16 a 19 h

Centre de formació d'adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 402 27 15

Especialitats

Graduat escolar
Curs de preparació per a la prova de maduresa d'FP 1
Curs de preparació per a les proves d'accés a la Universitat
per a majors de 25 anys
Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED)
Cursos subvencionats pel Fons Social Europeu
Curs «Ecologia i societat»

Matriculació

Dates
Adults: De l'1 al 31 de juliol
i de l'1 al 15 de setembre

UNED: Preinscripció, del 23 de juny al 31 de juliol
Matriculació, 1r termini: del 15 de setembre
al 16 d'octubre
2n termini: de l'1 al 30 d'octubre

Horari De 9.30 a 13.30 i de 16.30 a 20.30 h



Amb lletra petita*

Juli Palou

Una de les primeres sorpreses que ens proporciona la lectura del llibre d'en Jaume Celsa, *Amb lletra petita*, és la facilitat amb què es relaciona el món quotidià de l'escola amb les ficcions literàries o cinematogràfiques. És per aquest motiu que gosaré fer-ne el comentari tot prenent com a fil conductor una obra tan rodona i ben acabada com és *Casablanca*.

En aquesta pel·lícula destaquen dos personatges d'una peça, en Rick i en Victor Laszlo. En Rick és un home que sap el rastre que deixen els amors apassionats. Des que ella es va fer fonedissa, viu refugiat en el seu cafè, el famós Cafè d'en Rick, el veritable centre neuràlgic d'una convulsiva Casablanca. En Victor és el líder que necessiten totes les organitzacions clandestines. Es tracta d'un home d'idees clares, voluntat de ferro i amb la valentia suficient per no témer cap mena de re-

* CELA, J. *Amb lletra petita*. Barcelona: Edicions 62 (Llibres a l'abast/Sèrie Rosa Sensat), 199.

72 Novetats bibliogràfiques

pressió. L'un i l'altre coincideixen en dues coses: estimen la mateixa dona i saben què vol dir estar aïllats del món. En Rick ho practica al seu cafè. En Victor ho ha descobert, per força, a les presons i als camps de concentració.

Entre els dos personatges no hi ha enfrontament, perquè cada un d'ells troba el seu espai i té els seus propis moments culminants. No hi ha dubte que el d'en Rick és la famosa escena final, a l'aeroport. En canvi, el moment àlgid d'en Victor té per escenari el cafè, quan pren amb decisió la batuta i fa que l'orquestra aplaqui les cantúries dels alemanys tot fent sonar *la Marsellesa*. La seva veu s'imposa juntament amb la de tots els qui a poc a poc es van aixecant del seient per fer-li costat en la cançó i en el coratge.

De fet, podríem dir que *Casablanca* és una pel·lícula amb un doble alliberament. Un es produeix quan el personatge que representa en Humphrey Bogart refà l'esglaó perdut de la seva història d'amor. L'altre es materialitza quan l'avió s'enlaïra cap a Lisboa. Poques vegades en la història del cinema s'han entrecreuat de manera tan magistral el jo personal amb el jo social.

La lectura del llibre *Amb lletra petita* també sotragueja tant la manera de sentir més íntima com el jo col·lectiu. La idea fonamental del llibre és que l'educació ha de fonamentar-se sempre en el respecte i l'estimació de l'altra persona, i mai en la imposició. Es tracta d'una estimació que comença fins i tot abans de saber qui tenim al davant, com ho fa el Petit Príncep amb la

guineu, i que no s'acaba mai, perquè sempre queda París. La reflexió sobre temes com la diversitat, la participació, l'ensenyar a escriure..., les constants referències a la pròpia experiència, a un bon nombre de lectures i a una gran quantitat de pel·lícules, no fan altra cosa que donar volum a aquesta idea essencial.

Treballar en una escola i fer la crònica de l'ofici de mestre i de tot el que ajuda a crear un determinat microclima de centre no és un exercici gens fàcil. Fer-ho sense caure en la queixa o en la reivindicació sistemàtica és encara més difícil. Sabem prou bé que el dia a dia és dur, perquè al costat de les estones gratificants, n'hi ha d'altres que deixen ben aplanat. Ens referim a la necessitat d'haver de vetllar constantment per l'ordre, a les relacions no sempre fàcils amb la resta de companys i companyes o a la necessitat de donar respostes mesurades a totes les exigències externes. Tot plegat també provoca un cert esgotament físic i anímic que els i les mestres coneixen prou bé. El llibre que comentem en cap moment no amaga aquesta realitat. El que fa és mirar-la des d'una certa distància per poder-la entendre amb tots els seus matisos. La conclusió final és clara: malgrat tot, a l'escola es pot ser feliç.

Fa venir una mica de calfred el convenciment amb què s'arriba a fer una afirmació tan clara i senzilla. Perquè és evident que no estem llegint les paraules de cap mestre de primera volada, ni de cap professional d'aquests que molts defineixen com a voluntariosos, quan allò que real-

ment volen utilitzar és algun terme que es deu trobar entre innocent i càndid. És clar que aquest no és el cas. I si algú ho interpreta d'aquesta manera, li recomanaríem que refés la lectura del llibre, perquè ben segur que no l'ha acabat d'entendre. *Amb lletra petita* és una serena reflexió sobre la professió de mestre, sobre la realitat de l'escola, escrita sense vacil·lacions per una ploma que té el gran privilegi de sucra en un tinter on es barregen la sensibilitat, l'humor i una dosi excepcional de sentit comú. Només per aqueest motiu el seu autor pot afirmar sense manies que el més important no és entortolligar-nos la llengua tot parlant de constructivisme, sinó utilitzar-la per parlar de tu a tu amb cada noi i amb cada noia, sense estereotips, ni reserves.

Llegir *Amb lletra petita* és com fer un agradable passeig de la mà d'algú que coneix com pocs els indrets més diversos. No ens en presenta cap que no sigui conegut, però té el do de saber relacionar-los tots amb els grans temes de la vida. La visió que tenim no és nova, ni tan sols molt diferent. Hem guanyat en profunditat de camp, hem après que la situació aparentment més banal té un referent clar en qualsevol ficció literària o cinematogràfica. Perquè els grans temes, com els grans amors, no ens deixen mai. En Rick ho descobreix a *Casablanca* i en Jaume ens ho recorda a cada capítol del llibre.

El pensament s'enlaira i retorna sempre al mateix indret, amb la sensació que les concepcions primàries s'han reajustat, que som capaços de considerar la realitat d'una

manera més equànime. En aquest retorn és on es fa evident una clara actitud de compromís. I és aquí quan veiem créixer l'altre model de *Casablanca*, el que representa en Victor Laszlo. Perquè és aquí quan sense dir-ho, però amb una gran decisió, en Jaume Cella pren la batuta i fa que l'orquestra canviï la música. És llavors quan tots aquells que estem relacionats amb el món de l'escola, de l'educació, sentim que hi ha alguna cosa per dins que ens fa estremir. És llavors quan ens aixequem decidits de la cadira perquè ens empeny la necessitat de dir amb veu alta les mateixes paraules que en Jaume ha escrit amb una lletra que tal vegada és petita, però que a tots ens arriba de manera clara, decidida i contundent.

Amb lletra petita és una obra amb màgia, on s'afirmen amb gràcia i desimboltura moltes de les coses que a tots ens agradaria dir. Com a *Casablanca*, apareixen tant la dimensió personal com la col·lectiva, la que construïm conjuntament amb els altres. Partint de l'expressió més íntima, s'arriba a donar forma a un sentiment latent en tota la comunitat educativa. És per això que després de la lectura no podem fer altra cosa que donar les gràcies al seu autor per aquestes cartes d'amor escrites en nom de tots a favor d'una escola que mai no canviarà el món, però que pot fer que demà ens llevem amb la sensació que tenim una missió important i digna per aconseguir.

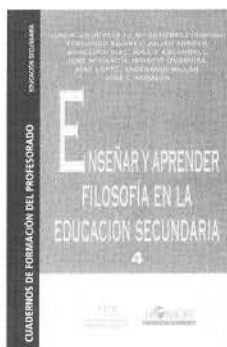
FREIXENET



Caves a Sant Sadurní d'Anoia



**Des de sempre
amb les publicacions en català**



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, I. *Ideas prácticas para un currículo creativo: buenas ideas en lengua, matemáticas, conocimiento del medio, plástica, técnicas de estudio ...* Madrid: Narcea, 1997 (Educación hoy)

CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Barcelona: Morata, 1997 (Pedagogía hoy)
Extracte de l'índex:

Justicia social en educación; Pobreza y educación compensatoria; La justicia curricular; Evaluación del rendimiento del alumnado; Ejemplos de práctica en escuelas para personas desfavorecidas

Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular. Coord.: María Josefa Cabello Martínez. Archidona (Málaga): Aljibe, 1997
Extracte de l'índex:

La educación de personas adultas desde una perspectiva socioerítica; De la política educativa a las políticas en educación de adultos; Los currícula de educación de personas adultas en el estado de las autonomías; Los edu-

cadores de personas adultas y su formación ante un mundo en cambio; La construcción y la práctica social del conocimiento en educación de personas adultas; La práctica reflexiva: estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación de personas adultas

Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Coord.: Pilar Benejam, Joan Pagès. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado; 6)

Extracte de l'índex:

El currículo de ciencias sociales; Las finalidades de la educación social: las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX; Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales; la selección y secuenciación de los contenidos sociales; Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos; La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio;

76 Altres novetats

- El tiempo histórico
Enseñanza secundaria. Currículo y organización. Dir.: Óscar Sáenz Barrio, Francisco Salvador Mata. Alcoy: Marfil, 1997 (Ciencias de la educación)
- FANDOS IGADO, M. *Juega con la imagen. Imagina juegos: hacia una integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza.* Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación", 1995 (Aula de comunicación)
- FERRAN I PERMANYER, M. *L'escola Isabel de Villena i la seva gent (1939-1989): mig segle d'acció escolar catalana.* Barcelona: L'Abadía de Montserrat, 1997 (Biblioteca Serra d'Or; 182)
- HARDING, S. *Ciència y feminismo.* Madrid: Morata, 1996 (Psicología. Sociología)
Extracte de l'índex:
Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo; El género y la ciencia: dos conceptos problemáticos; La estructura social de la ciencia: quejas y trastornos; El androcentrismo en biología y en las ciencias sociales; Del empirismo feminista a las epistemologías del punto de vista feminista; Tensiones valiosas y la nueva "unidad de la ciencia"
- KOHL, M. A. *Arte infantil: actividades de expresión plástica para 3-6 años.* Madrid: Narcea, 1997 (Primeros años)
- Pere Vergés, una educació per a la ciutadania: guia de l'exposició.* Barcelona: Edicions 62, 1997
- PERRAUDEAU, M. *Piaget aujourd'hui: réponses à une controverse.* Paris: Armand Colin, 1996 (Formation des enseignants)
Extracte de l'índex:
Piaget, quelques repères; Piaget, constructeur de système: le constructivisme, L'épistémologie, Le langage, Les stades de développement; Piaget, producteur de pensée
Pedagogía social. Coord.: Antonio Petrus, Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)
Extracte de l'índex:
Concepto de educación social; La construcción de la pedagogía social; La categoría "inadaptación social"; La educación social especializada; Animación sociocultural y educación en el tiempo libre; Servicios sociales y educación social; Educación de personas adultas; Interculturalismo y educación no formal; pedagogía ambiental y educación social; educación social y evaluación
- POZO MUNICIO, J. I. *Aprendices y maestros: la nueva cultura de aprendizaje.* Madrid: Alianza, 1996 (Psicología minor; 18)
Extracte de l'índex:
Las dificultades del aprendizaje o por qué aprender y enseñar es a veces tan difícil; la nueva cultura del aprendizaje; Las teorías del aprendizaje de la asociación a la construcción; Los procesos de aprendizaje; Los resultados del aprendizaje; las condiciones del aprendizaje: la organización de la práctica, los diez mandamientos del aprendizaje
- SALGUERO, M. *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos.* Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel; 170)
- SOLER ROCA, M. *Educación y vida rural en América Latina.* Montevideo: Instituto del Tercer Mundo (IteM), 1996
- TERMCAT. Centre de terminologia. *Diccionari de neologismes.* Ed. a cura d'Ester Franquesa, María Navas i Roser Castells. Barcelona: Edicions 62, 1997

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

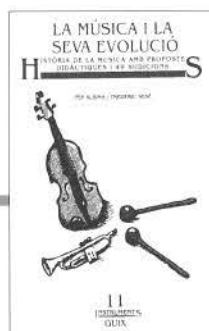
Èpoques i formes

Per al professorat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

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

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34
08027-Barcelona

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

Textos legals



DOGC

5-5-1997

Ordre de 17 d'abril de 1997, per la qual s'estableix el calendari escolar del curs 1997-98 per als centres docents no universitaris.

6-5-1997

Decret 110/1997, de 29 d'abril, pel qual es regulen els òrgans de govern i de coordinació dels centres docents privats acollits al règim de concerts educatius.

9-5-1997

Resolució de 14 d'abril de 1997, per la qual se suprimeix l'experimentació de mòduls professionals i s'autoritza i es denega la implantació de ci-

cles formatius de formació professional de grau mitjà i de grau superior en centres docents privats.

12-5-1997

Resolució de 6 de maig de 1997, per la qual es declara aprovada la llista provisional d'aspirants admesos i exclosos a les proves convocades per a la provisió de places de funcionaris docents i per a l'adquisició de noves especialitats.

21-5-1997

Resolució de 8 de maig de 1997, de convocatòria i regulació de l'elecció de director i de nomenament d'òrgans unipersonals de govern dels centres docents públics de nivell no universitari.

22-5-1997

Resolució de 4 d'abril de 1997, per la qual s'obre convocatòria pública per a la concessió de subvencions destinades al sosteniment de les llars d'infants i dels centres d'educació infantil de primer cicle de Catalunya de titularitat privada sense finalitat de lucre.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Butlleta de subscripció

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

Adreça

C.P.	Població	Província
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Telèfon

He recollit aquesta butlleta a: _____

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

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

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

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

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

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

Banc o Caixa	Adreça de l'agència
<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

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

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

Firma del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

A franquejar
a destinació.

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

MATERIALS DE RENOVACIÓ

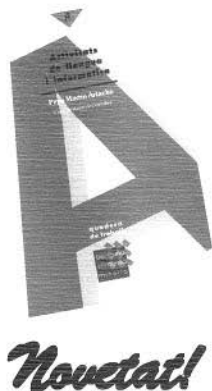


La cultura de la participació

Salvador Peguero i Abad

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat
Col·lecció: "Per una immensa minoria"
64 pàg.

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



Activitats de llengua i informàtica

Pepe Martín i Artacho

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/
Rosa Sensat
Col·lecció: "Per una immensa minoria. Quadern de treball"
64 pàg.

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

Publicacions de la

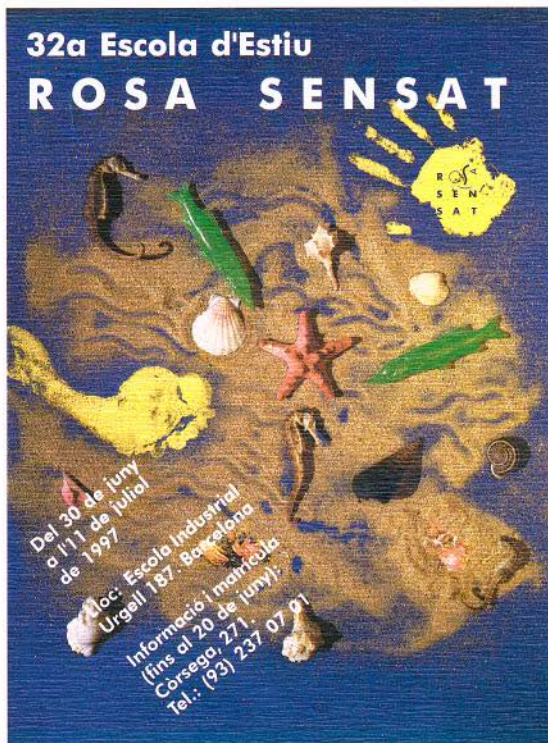


Edita:



Amb la col·laboració de:





32a
Escola d'Estiu

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

**Demana
el programa**

T'hi esperem!

32

anys al servei de l'educació permanent

Comparteix: ensenya i aprèn

Tema General:

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

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

Associació de Mestres Rosa Sensat

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