



Publicació
de Rosa Sensat

gener 2003

PERSPECTIVA

ESCOLAR 271

Mestres especialistes - generalistes

Els alumnes de primària
a l'Arxiu de Sant Feliu de Llobregat

L'orientació possible en un centre
de més de mil alumnes

La participació del jovent
a la vida ciutadana

Operació Ring-Ring als instituts

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 7 1

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

SerGraDi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 43,25 euros. Preu no soci: 48,05 euros.
P.V.P. 5,35 euros.

Editorial:

Bon any? Bon any!!! 1

Monogràfic:

Mestres especialistes - generalistes.

Els perfils de mestres d'educació bàsica
que hem tingut des de la II República.

José Antonio López 2

Especialistes a l'educació infantil i primària.

Josep Callís i Joaquim Làzaro 11

Especialistes i generalistes a l'escola:

què en penseu? *J. Soler, F. Castelltort,*

R. M. Ramírez, J. Viñas, I. Moragues,

D. Olivé, C. Vallès, Ll. Vallvé, S. Marqués,

Ll. López del Castillo i M. A. Canals 22

Cal formar mestres generalistes o mestres

especialistes? *Miquel Martínez* 44

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 53

Escola:

Didàctica.

Coneguem l'Arxiu. La visita comentada a

l'Arxiu Històric Comarcal de St. Feliu de

Llobregat amb l'alumnat de primària.

Carme Duran i M. Luz Retuerta 56

Orientació escolar.

L'orientació també és possible en un centre

de més de mil alumnes. *M. C. Castellà,*

C. R. Flores i C. Cordero 61

Escola i societat:

Participació.

La participació del jovent a la vida ciutadana.

Empar Escayola 69

Civisme.

Operació Ring-Ring, 2002 tardor,

als instituts. *Hildegard Resinger* 76

Mirades:

Elogi dels rots. *Jaume Cela* 82

Novetats:

Berta, tu pots!, el llarg i difícil camí de fer-se

gran en societat. *Joaquim Farré* 84

El libro de la Pedagogia y la Didáctica.

M. del Mar Viura 87

Altres novetats bibliogràfiques. 90

Cartellera.

92

Carta a les lectores i als lectors. 94

Bon any? Bon any!!!

Els darrers dies de desembre la premsa sol fer un repàs del que ha succeït durant l'any. La premsa generalista el fa de gairebé tots els aspectes. La premsa especialitzada se centra més en el que és objecte de la seva especialització.

Perspectiva Escolar com a revista d'educació hauria de dedicar el balanç de l'any als temes educatius però també als temes socials, polítics, econòmics o culturals, sempre de gran transcendència educativa.

L'any 2002 va acabar amb el predomini del color negre en molts camps, en massa! En educació, va ser l'any de l'aprovació de la Llei de Qualitat. L'última acció per la seva aprovació es va prendre un cop més en plenes vacances nadalenques i de manera quasi clandestina!. Una llei, com és sabut, elaborada i aprovada sense diàleg, d'esquenes a importants sectors educatius i amb unes maneres de fer que denoten el més gran menyspreu del govern del PP per l'educació i una bona dosi d'autoritarisme.

El 2002 va acabar amb les costes gallegues negres. L'enfonsament del *Prestige*, i la prepotència de nou del govern del PP, tindran enormes repercussions per al medi ambient de les costes atlàntiques i cantàbriques i per a la població gallega que viu del mar. El medi ambient segueix subordinat als interessos econòmics de les grans multinacionals i dels governs que les emparen i alguns fan com amb Santa Barbara, que només se'n recorden quan trona.

El 2002, Espanya va estar a punt de viure una absurda guerra amb el Marroc per un penyal deshabitat. Mentre, i pràcticament des de les mateixes costes, seguien sortint cap a les platges del Sud d'Espanya o de les Canàries milers de persones fugint de la fam i de la misèria. Persones que, posant en risc la seva vida, pensen trobar a Europa *Eldorado* que Europa i el món ric els nega als seus països. Alhora, Europa decideix ser més Europa i aposta per l'ampliació de la Comunitat a 25 països, de moment un mercat cada vegada més gran!

El 2002, el conflicte entre Israel i Palestina s'ha agreujat més. Mentre, el Sr. Bush ens prepara per a una nova guerra contra l'Iraq, després de «l'èxit» de la guerra de l'Afganistan. A Etiòpia es preveu que 14 milions de persones poden passar gana a començaments de l'any 2003. També hem començat a conèixer que moren de gana nens i nenes a Argentina on la crisi no sembla que s'hagi de solucionar de manera immediata.

La violència va seguir present a massa països com l'única via de la solució de conflictes: Veneçuela, Colòmbia, Índia, Pakistan, i un llarg etcètera.

I a casa, el 2002 ha vist que alguns polítics han tocat sostre. El 2003 és un any electoral i, tot i que no hem de fiar la nostra voluntat ni la nostra acció democràtica només en les eleccions, pot ser una bona ocasió per intentar posar les bases per canviar algunes coses que ni en educació ni en política ens han agradat del 2002. I per seguir creient que la política no la fan, no l'han de fer, només els polítics. En una democràcia, la política és cosa de tothom. I així cal que ho evidenciem l'any 2003 tant quan es tracti de coses que ens afecten de prop com de coses que succeeixin més lluny.

Bon any? Doncs... bon any amb esperança, molta il·lusió i una bona dosi d'utopia!

I que allò que presideix el nostre pensament, guïï també les nostres accions.

2 **Mestres especialistes - generalistes**

Repàs de la història de l'educació bàsica a Espanya i de la formació inicial dels seus mestres, des de la Llei Moyano fins a la LOGSE.

Els perfils de mestres d'educació bàsica que hem tingut des de la II República

José Antonio López

Inspector d'Ensenyament a Badajoz

La història de l'educació bàsica a Espanya té poc més d'un segle de vida i un desenvolupament molt irregular, lligat sempre als avatars polítics de cada moment històric. La Constitució liberal de 1812 proclamava de manera solemne l'obligació de l'Estat de fer que cada poble pogués tenir almenys una escola i que l'Estat s'encarregués de generalitzar de manera obligatòria l'educació bàsica. Doncs bé, van haver de passar quaranta-cinc anys perquè una disposició legal, la famosa Llei Moyano de 1857, intentés complir el mandat de la Constitució de 1812. Aquesta Llei regulava per primera vegada el sistema educatiu a Espanya i feia obligatori el primer ensenyament dels sis als nou anys, però gratuït només per als nens de les famílies que no podien pagar-lo.

L'obertura d'escoles avançà molt lentament, normalment en locals en molt males condicions i ateses per mestres amb una formació precària i desigual i, el que era la cosa pitjor, sense garantia de cobrar a final de mes. L'Estat va fer recaure l'obligació del salari dels mestres en els ajuntaments respectius, els quals molt sovint no podien o no volien pagar. D'aquí ve allò de «passa més gana que un mestre d'escola».

Les mesures educatives derivades de la Llei Moyano es van aplicar sense que existís encara a Espanya el Ministeri d'Educació. Quan el 1857 Claudio Moyano impulsà la famosa Llei que es coneix pel seu nom, era ministre de Foment, on tenia responsabilitat sobre assumptes molt diversos, entre els quals l'educació, ram que no tingué ministeri propi fins al 1900.

La creació del Ministeri d'Educació va representar per als mestres dues millores de certa importància: el 1903, el comte de Romanones, primer ministre d'Educació, decidí posar remei a la precarietat del sou i féu que fos l'Estat qui assumís la responsabilitat del pagament, cosa amb la qual es garantí, si més no, el cobrament puntual, tot i que el sou continuà essent baix i que, per tant, allò de la gana i el mestre, desgraciadament, no perdé vigència. L'altra mesura important fou la decisió d'establir un pla d'estudis per a la formació dels mestres, l'anomenat Pla de 1914, pel fet que fou aquesta la data de la seva aprovació.

Fou la primera vegada que hi havia a Espanya un pla de formació de mestres ben articulat i d'aplicació a tot l'Estat.

El pla constava d'un examen d'ingrés, al qual podia presentar-se qualsevol persona més gran de quinze anys amb la base cultural de l'ensenyament primari, quatre cursos a la Normal, amb pràctiques als dos últims i una revàlida final que donava dret al títol de mestre, reglamentat per primera vegada d'una manera clara. Els alumnes entraven a la Normal amb una base cultural baixa i el pla tenia com a objectiu atendre la formació cultural i la formació professional (pedagògica i didàctica), objectius difícils d'harmonitzar en un temps tan curt. Molts d'aquests mestres es beneficiaren dels ensenyaments de molts professors de Normal que s'havien format a partir de 1908 a l'Escuela Superior del Magisterio de Madrid i després ocuparen càtedres de ciències, lletres o pedagogia en totes les Normals d'Espanya. Aquest fou el cas de Rosa Sensat, la qual va estudiar en aquesta Escuela Superior del Magisterio de Madrid i després ocupà la càtedra de ciències naturals a la Normal d'Alacant.

Hi ha un llibre preciós de Luis Bello, *Viaje por las escuelas de España*, que recull les cròniques de les visites que aquest periodista va fer a moltes escoles de tot Espanya cap a la dècada de 1920. Són

4 Mestres especialistes - generalistes

cròniques molt ben escrites, que capten la realitat d'una manera magistral, com escau al gran periodista que fou l'autor i a la gran sensibilitat que sempre tingué pels temes educatius. Una de les conclusions de Luis Bello a què arribà després dels viatges per les escoles d'Espanya és que cap a final dels anys 20 hi havia *pocas escuelas no siempre malas*. Aquest és un judici duríssim de la realitat educativa amb què es trobà la República, expressat per Luis Bello d'una manera suau; dit d'una manera més crua podria ser així: les escoles eren poques i normalment dolentes...

Aquesta era la situació de l'escola primària i dels seus mestres que es trobà la República el 1931, una situació de retard important en comparació d'altres països, com per exemple França, que el 1931 ja havia fet avenços importants en la construcció de l'escola pública i laica de la qual estan tan orgullosos els francesos.

El perfil de mestre que traçà la República

A l'arribada de la República el 1931, la situació social i educativa d'Espanya era molt precària. La realitat social estava molt polaritzada entre una classe acomodada que acumulava gairebé tot el poder social, polític i econòmic i una classe molt baixa, majoritàriament agrícola, que vivia en una gran pobresa i molt sotmesa a la classe acomodada, de la qual depenia massa. No es pot oblidar tampoc el poder de l'Església, la qual normalment exercia la seva influència *amb i per a* la classe acomodada. Els centres educatius religiosos de principi del segle XX estaven orientats clarament cap a les famílies riques o benestants. Aquesta orientació persisteix encara en l'actualitat, per bé que matisada per l'evolució democràtica de la societat i per la generalització del règim de concerts.

La classe baixa era majoritàriament analfabeta i el 1931 la Llei Moyano de 1857, que havia declarat obligatoris tres anys d'educació primària, tenia encara un desplegament insuficient. Eren moltes les famílies que el 1931 no complien l'obligació de dur els fills a l'escola i era molt freqüent la incorporació primerenca dels nens a la feina a causa de les necessitats econòmiques de les famílies. D'altra banda, si haguessin optat per acudir a l'escola, molts nens no ho haurien pogut fer perquè les escoles obertes el 1931 eren insuficients per



Rosa Sensat a l'Escola del Bosc

atendre la població infantil en edat escolar obligatòria. A aquest panorama ombrívol, s'hi enfrontà un grup d'homes i dones que creien de manera ferma en l'educació com a palanca bàsica del desenvolupament dels pobles i treballaren perquè l'educació obligatòria fos una prioritat de tots els governs de la República. Aquestes persones, de diferent adscripció política, tenien un referent comú, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fundada per Francisco Giner de los Ríos el 1876. Molts ministres d'Educació de la República, directors generals i càrrecs amb responsabilitat educativa eren institucionistes o afins a aquest pensament educatiu. Es podria dir sense exagerar que la República disposà de persones per governar l'educació que venien preparant-se amb trenta anys d'antelació, des del començament de la ILE el 1876.

En el cas de Catalunya, la situació de l'educació era més bona que a la resta de l'Estat. La Mancomunitat impulsà i donà suport a moltes actuacions que afavoriren la formació dels mestres (escoles d'estiu, viatges de mestres a l'estranger per conèixer les escoles noves...). Hi

6 **Mestres especialistes - generalistes**

va haver grans mestres com Rosa Sensat, Alexandre Galí, Artur Martorell, Pau Vila..., que tingueren pràctiques docents i de direcció d'escoles molt qualificades. Fou molt freqüent que mestres rellevants com els que hem esmentat participessin en la formació inicial i permanent d'altres mestres. A Catalunya hi va haver, al començament del segle XX, una experiència de formació de mestres molt interessant. Anà a càrrec de Joan Bardina, personatge rellevant amb el qual Catalunya té un deute gran. Joan Bardina posà en marxa de manera privada una Escola de Mestres que fou una alternativa al model d'Escola Normal oficial del moment. En aquesta escola, s'hi formaren amb criteris innovadors bastants mestres. Alexandre Galí, que assistí a l'escola de Joan Bardina amb la intenció d'obtenir el títol de mestre, hi fou contractat com a professor a causa de la seva elevada formació autodidacta.

Al cap de pocs mesos de ser implantada la República, s'aplicaren les primeres mesures de reforma de l'educació centrades en el mestre. Aquestes mesures es recullen en un Decret de 29 de setembre de 1931 impulsat per Marcel·lí Domingo, primer ministre d'Educació de la República. Aquest polític, natural de Tortosa, era mestre i periodista; als vint anys dirigia una escola laica a Roquetes i estava vinculat a la Institución Libre de Enseñanza. Fou ministre d'Educació en tres ocasions distintes en els diferents governs de la República. Aquest Decret de 1931 té un preàmbul que comença així: «El primer deure de tota democràcia és aquest: resoldre plenament el problema de la instrucció pública». El preàmbul és molt breu, però no hi manca res. El contingut del Decret és el disseny d'un Pla de Formació de Mestres, l'anomenat Pla Professional de 1931 i l'expressió d'una voluntat política de canvi educatiu basat en el mestre i en la seva formació com no s'ha tornat a produir mai més a Espanya.

L'aplicació pràctica d'aquesta política no resultà fàcil. Les dificultats procedien fonamentalment de la inestabilitat i dels canvis polítics (durant la República hi va haver catorze ministres d'Educació i n'hi hagué que només duraren uns quants dies al càrrec), com també de la precària situació econòmica de l'Estat republicà. No menys importants foren la resistència de l'Església, que va fer *casus belli* d'algunes qüestions, com ara la coeducació, i no es pot menystenir la inèrcia del aparell burocràtic que dificultà molt l'aplicació de les noves mesures educatives.

El Pla Professional de Formació de Mestres de 1931 exigia el batxillerat universitari per a l'accés a l'Escola Normal, un examen-oposició –perquè hi havia places limitades per entrar–, tres anys d'estudis, un de pràctiques remunerades i un examen final de conjunt.

La formació cultural del mestre era garantida pel batxillerat, i era responsabilitat de la Normal la formació pedagògica i didàctica que garantís l'exercici adequat de la funció educativa. Resulta molt rellevant el paper que aquest pla d'estudis donava a les pràctiques: un any sencer amb plena responsabilitat de la classe i amb la remuneració corresponent al sou d'entrada al Cos. Una altra novetat d'aquest pla d'estudis era la introducció de les especialitats, les quals els alumnes podien cursar en el tercer any a manera de seminaris (pàrvuls, deficients, superdotats...). Aquestes especialitats tenien un pes molt relatiu en el conjunt de la formació. Els mestres del Pla Professional sortien convençuts que eren especialistes en educació bàsica i la seva funció exclusiva era ajudar el nen en el seu desenvolupament global com a persona des d'una perspectiva ben assumida d'educació integral.

Aquesta atenció a la formació dels mestres, els corresponents apujaments de sou i les construccions escolars foren mesures sense precedents en la política educativa espanyola, que tingueren un efecte positiu en el seu moment i una repercussió important a través dels alumnes que tingueren la sort de tenir com a mestre algun dels 5000 mestres que pogueren cursar aquest pla d'estudis. Bastants d'aquests 5000 mestres del Pla Professional, desgraciadament, moriren en la Guerra Civil de 1936-1939 o hagueren d'anar-se'n a l'exili, però d'altres pogueren treballar, encara que fos després dels processos de depuració que tan nombrosos foren entre els funcionaris en la dècada de 1940. Alguns mestres, nascuts després de la guerra i formats amb criteris molt distints, a vegades hem coincidit a l'escola amb algun mestre supervivent del Pla Professional de 1931 i hem pogut comprovar en la relació diària com tenien una formació infinitament millor que la nostra i una pràctica escolar d'acostament a l'alumne en la qual l'activitat de l'infant era la base dels aprenentatges. Aquesta relació ha estat decisiva per a molts de nosaltres en la nostra vida professional.

Els mestres de la postguerra

La Guerra Civil de 1936-1939 i les seves conseqüències durant molts anys han estat el fet més desgraciat que s'ha esdevingut a Espanya en tot el segle XX. Aquest fet històric ha condicionat el desenvolupament del país en tots els aspectes i, lògicament, també en l'educatiu. L'escola primària i la formació de mestres sofrí una regressió brutal que portà l'educació a una situació deplorable.

El Pla Professional de 1931 fou abolit i, durant els primers anys de la postguerra, es premià un nombre important d'«excombatents» amb una plaça de mestre, fonamentalment per mèrits de guerra. Les Escoles Normals tornaren a preparar mestres amb un pla d'estudis semblant al de 1914 (accés a la Normal amb catorze anys, després amb la base cultural dels estudis primaris fins al 1945, en què s'exigí per a l'ingrés haver cursat el batxillerat elemental i tres anys d'estudis, que duïen al títol de mestre amb un escàs bagatge tant cultural com professional i molt d'adoctrinament tant religiós com polític). Aquesta situació es consolidà i continuà molts anys amb l'anomenat Pla 1950.

El Pla de Formació de Mestres de 1950

Deu anys després d'acabada la Guerra Civil, el règim franquista considerà oportú formalitzar la formació de mestres i ho va fer mitjançant el Decret de 7 de juliol de 1950, quan era ministre d'Educació Ibáñez-Martín. Aquesta sistematització es limità a donar forma jurídica amb rang de Decret a la pràctica de formació de mestres desenvolupada en els anys quaranta, d'acord amb la Llei d'ensenyament primari de 1945.

Hem estat milers i milers els mestres formats amb aquest tipus de pla d'estudis. Se sortia de les Escoles Normals amb disset o divuit anys i amb un bagatge cultural i professional molt pobre. La inculcació religiosa i ideològica es formalitzà i estructurà fins al punt que era obligatori un curs-campament organitzat pel Frente de Juventudes, en el cas dels estudiants barons, o per la Sección Femenina en el cas de les noies. L'adoctrinament religiós s'hi accentuava per vies diverses i la intervenció de l'Església en la formació de mestres era molt gran, fins al punt que tenia Escoles Normals pròpies.

Les assignatures d'aquest pla d'estudis eren molt nombroses (onze o dotze) i totes tenien previst el treball de la didàctica específica (llengua espanyola i la seva metodologia, educació física i la seva metodologia...), si bé la majoria de les vegades s'atenia més el contingut de la matèria que la seva metodologia, d'on resultava encara més dèbil la formació pedagògica i didàctica que la cultural. Amb aquests criteris ens hem format, durant vint-i-cinc anys, una part molt gran dels mestres encara en exercici. També és veritat que, a partir dels anys seixanta un nombre important de mestres del Pla 1950, conscients de la nostra formació inicial deficient buscarem altres vies de formació (escoles d'estiu, cursos, llicenciatures...).

Pla de Formació de Mestres de 1967

El 1967, l'evolució social i econòmica del país tingué algunes repercussions en l'educació. La Llei d'ensenyament primari de 1945, es revisà i es redactà un text el 1967. Aquesta nova redacció generà algunes mesures que resultaren innovadores. Una d'aquestes fou l'elaboració d'un nou Pla de Formació de Mestres, que exigia el batxillerat superior per ingressar, dos anys d'estudis a la Normal i un any sencer de pràctiques pagades. Un 30 % dels alumnes que acabaven els estudis tenien possibilitat d'ingressar directament al Cos de Mestres sense necessitat d'oposició.

Aquest pla d'estudis tingué com a referència, encara que no es deia expressament, el Pla Professional de 1931. Tots dos plans donaven prioritat a la formació pedagògica i didàctica, així com a l'atenció que es prestava a les pràctiques. Una altra similitud d'aquest pla amb el de la República era la seva durada curta, però a penes tingué temps de formar dues o tres promocions.

Pla de Formació de Mestres de 1971 i situació actual

La Llei General d'Educació de 2 d'agost de 1970 introduí en el sistema novetats importants que van provocar, tot i la pervivència de la dictadura, canvis importants en el panorama educatiu espanyol. Una d'aquestes novetats fou el Pla provisional de 1971. Aquest pla

10 Mestres especialistes - generalistes

d'estudis, tot i néixer amb caràcter provisional, tingué una durada molt larga, uns vint anys aproximadament.

La novetat més important del Pla 1971 fou el seu caràcter universitari; per estudiar la carrera de mestre aquest pla d'estudis exigia els mateixos requisits que per estudiar qualsevol altra carrera, el COU o el PREU, i després tres anys d'estudis, el primer dels quals de caràcter comú i els dos últims d'especialització. El pla donava prioritat a la formació especialitzada dels mestres per atendre la docència en la segona etapa de l'EGB, però negligia la formació professional global tan necessària en l'educació primària.

Actualment, amb la nova estructura de l'educació obligatòria derivada de la LOGSE, el problema de la formació dels mestres s'ha complicat: d'una banda les Escoles Normals preparen mestres d'ensenyament primari, on l'especialitat (música, educació física, anglès...) continua tenint un paper preponderant, i el segon tram de l'educació bàsica, la secundària, està encomanada a mestres especialistes i a professores de secundària. No existeix un pla coherent de formació de professors de secundària amb perfil adequat per a l'Educació Bàsica Obligatòria i continua vigent el Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP). La mesura prevista en la LOGSE de substituir el CAP pel Certificat de Qualificació Pedagògica no ha arribat a generalitzar-se, només s'ha aplicat en alguns llocs amb caràcter experimental.

El repàs que hem fet de la formació dels responsables de l'educació obligatòria ens porta a dues conclusions: la formació dels mestres de primària requereix una correcció de la tirada que té cap a l'especialitat i la formació del professorat de l'Educació Obligatòria és l'assignatura pendent més important que té avui l'escola obligatòria. Els impulsors de la LOGSE no estigueren a l'altura en aquest assumpte i deixaren en el nou sistema un taló d'Aquilles que està tenint conseqüències poc desitjables.

Els autors fan un repàs, segons la seva experiència, del que ha aportat a l'escola la incorporació dels mestres especialistes, i detallen un ampli ventall de repercussions de la coexistència de mestres especialistes amb mestres generalistes

Especialistes a l'educació infantil i primària Incidències i repercussions

D'ençà de la introducció de l'EGB a partir de la reforma de Villar Palasí, les escoles obriren les portes a la presència d'especialistes de matemàtiques, llengua, socials, naturals..., especialistes de segona etapa i també en educació infantil. Entre d'altres objectius, es volia impulsar una renovació de les matèries i intentar prestigiar socialment la figura del mestre transformant-la, nominalment, en professor igual que a secundària; també, alhora, es volia diferenciar la funció professional segons l'àmbit on es desenvolupava l'acció educativa segons l'edat o el nivell educatiu de l'alumnat. Posteriorment, la realitat va demostrar la innecessarietat d'aquests especialistes d'àrees i la problemàtica del poder compartimentat que això generava dins les escoles amb la conseqüent pèrdua de la visió formativa global. Amb la LOGSE apareixen i s'introdueixen les figures d'altres especialitats (llengua estrangera, educació física, musical, educació especial, logopèdia...) amb l'objectiu de cobrir mancances i buits formatius que la nova anàlisi educativa considerava necessari d'atendre. Avui, després d'uns anys d'aplicació, es poden veure ja els efectes d'aquesta nova introducció d'especialistes.

De tots són sabuts els grans reptes i dificultats amb què l'escola s'enfronta avui, davant les noves demandes i exigències formatives

**Josep Callís
i Franco**

josep.callis@udg.es

**Joaquim
Lázaro**

i García

jlazaro@pie.xtec.es

12 Mestres especialistes - generalistes

que actualment es produeixen fruit de les grans transformacions socials que estan sorgint i de les imposicions que va creant l'enfocament de globalització cultural. La necessitat d'una educació cada vegada més versàtil, flexible, intercultural i inclusiva, individualitzada i potenciadora de valors ètics, posa en crisi el perfil del mestre, però també de les estructures organitzatives escolars i les metodologies didàctiques.

És en aquest context que analitzem la posició dels especialistes dins l'escola i les repercussions que comporta la seva existència. És evident que la seva acció ha permès millorar la formació científica i tècnica en uns camps molt concrets, però aquesta millora instrumental ha estat a canvi d'un important seguit de repercussions que han incidit en diferents camps de la dinàmica educativa i que, ara, se'ns van manifestant i en paguem les conseqüències. La nostra anàlisi, que pot entendre's com una reflexió en veu alta feta des de l'òptica que ens dóna el fet de ser o haver estat mestres i directors escolars, se centra exclusivament en el que ha comportat aquesta introducció d'especialistes a l'escola amb el xoc conseqüent entre dos models escolars que es veuen obligats a conviure. L'objectiu d'aquesta reflexió és que serveixi per esclarir si val la pena seguir obtenint els beneficis que n'obtenim o si realment seria millor donar un cop de timó per resoldre certes problemàtiques que això genera, de manera que ens plantejem la viabilitat i eficàcia de la formació inicial dels mestres o el procés de cobertura de places o l'autonomia i recursos als centres per tal de poder cercar i aplicar nous models alternatius d'aprenentatge i d'organització escolar.

La presència d'especialistes a les escoles: incidències i repercussions

L'existència de mestres especialistes coexistent amb la figura del mestre generalista té, al nostre entendre, un ampli ventall de repercussions de les quals detallem algunes de les que considerem més importants i que agrupem en cinc grans blocs:

1. Transformació de la filosofia i concepció educativa.
2. Diferenciació i inadequació en la formació i capacitació professional.

3. Problemàtiques d'organització i dinàmica escolar.
4. Dificultats en la innovació metodològica i didàctica.
5. Repercussions sociològiques i injustícia en drets professionals.

1. **Filosofia i concepció educativa**

La coexistència dels «mestres especialistes» i els «mestres generalistes» ha comportat:

- *Pèrdua progressiva del sentit i identitat de «ser mestre»*
 La necessitat actual d'adjectivar el terme «mestre» és ja en ella mateixa una clara constatació de la partició i fragmentació del sentit etimològic i social que tenia el significat de mestre com a persona totalment implicada en la formació global dels nens i de les nenes. La necessitat de definir i diferenciar la figura de «mestre tutor» d'altres tipologies de mestre és la mostra més palpable d'aquesta pèrdua d'identitat del mestre, com si fos possible ser mestre i no ser tutor; fet que al mateix temps justifica la possibilitat de l'existència, als centres educatius, de professionals la funció dels quals no és, prioritàriament, la de ser mestre.

- *Prioritat de la formació instructiva sobre l'educació*
 Com a derivació de la conceptualització anterior, sovint s'arriba a la consideració que la prioritat professional està més centrada a aconseguir el millor desenvolupament possible de l'aprenentatge de la matèria que hom té la responsabilitat d'impartir, de manera que l'àrea científica està per sobre de qualsevol altra consideració pedagògica d'enfocament més interdisciplinari o globalitzador.

- *Diferenciació de categories professionals i de nivells de compromís i responsabilitats professionals*

La diferenciació entre la responsabilitat de ser o no ser tutor crea unes categories de responsabilitat dins el claustre que arriben a afectar, sovint, el grau d'implicació en la dinàmica global de l'escola i en l'acció tutoritzadora de l'alumnat.

- *Importació del model de secundària a l'escola infantil i primària*
 El model organitzatiu i conceptual de secundària s'aplica cada vegada més, a les escoles, de manera que dia a dia s'incrementa l'enfocament d'especialització de tasques i funcions i es fa més pa-

14 Mestres especialistes - generalistes

tent i necessari el trencament de l'horari, situació ben contrària a la dinàmica que necessita el treball d'un mestre tutor i, en especial, a l'educació infantil i al cycle inicial.

- *Increment de la prioritat de l'ordre i disciplina com a objectiu educatiu*

Fruit de problemàtiques diverses (organització, arribada d'immigrants, desestructuració familiar...) cada vegada més l'ordre i la disciplina es van convertint en un dels objectius principals de l'escola, prioritat que en les classes dels mestres especialistes, a causa del temps més curt de contacte amb l'alumnat, aquesta problemàtica es fa més palesa i més intensa que entre els generalistes.¹

- *Potenciació del tutor com a responsable penalitzador*

Les dificultats que es generen a les classes impartides per especialistes sol abocar, a causa de la dificultat tutorial derivada de l'horari, que sovint es traspassi al tutor la responsabilitat de penalitzar les accions dels alumnes que, segons l'especialista, són mereixedores d'algun càstig. Sota aquesta pressió, el tutor va assumint cada vegada més un paper de penalitzador de situacions que directament ell no ha viscut amb l'alumnat; fet que també afecta i s'estén a la figura del director.

- *Pèrdua progressiva de la figura del mestre com a «persona culta»*

El mestre o la mestra representant per excel·lència de la persona culta, entesa com a portadora de coneixements globals d'àmbits ben diversos, va sent substituïda per la d'especialista que només domina o ha de dominar camps molt concrets i específics. Aquesta dicotomia possibilita l'excusa moral de no tenir la necessitat de treballar personalment per posseir una formació el més àmplia possible, sinó exclusivament la que li correspon per obligació, fet que permet detectar una certa regressió en el seu nivell cultural.

2. Formació i capacitació professional

És obvi que la doble direcció que es crea amb les figures del mestre generalista o mestre de primària i la de mestres especialistes comporta

1. CALLÍS, J. *Perfiles evaluadores en els mestres, a primària*. Barcelona: UAB, 1993.



la necessitat d'assumir aquesta diferenciació en l'estadi de formació i titulació, tot manifestant-se, en conseqüència:

- *Desigualtat de formació entre generalistes i especialistes*
Els mestres titulats posseeixen, en acabar els estudis, una formació molt diferent on la prioritat lògica dels especialistes se centra en la formació per fer front a la seva especialitat per sobre de qualsevol altra formació, mentre que la dels generalistes és més diversa i sense gaire aprofundiment en cap camp del saber.
- *Formació insuficient per assumir la responsabilitat de «mestre»*
El pla de formació dels especialistes no preveu una formació exhaustiva ni profunda per poder fer front a l'ensenyament de matèries instrumentals tal com poden ser, per exemple, les matemàtiques i la llengua. Valgui com a mostra i exemple el fet que, legalment, un estudiant d'especialitat pot obtenir la titulació i haver fet només quaranta-cinc hores de matemàtiques al llarg de tots els seus estudis, hores fetes, generalment, a primer. En contrapartida, els de primària fan més o menys aquestes mateixes hores de formació en cadascuna de

16 **Mestres especialistes - generalistes**

les especialitats (educació física, música...); formació que es considera inadequada per poder assumir responsabilitat d'especialista; es fa obvi, per tant, que si els mestres de primària amb aquests crèdits de formació d'especialitat no poden assumir-la, tampoc els especialistes per la mateixa regla de tres haurien de poder assumir, per exemple, les d'educació matemàtica, llengua o ciències. La formació dels especialistes no capacita, doncs, per poder ser mestre generalista.

3. Organització i dinàmica escolar

La presència dels especialistes que han d'atendre diversos cursos incideix fortament en la dinàmica i organització escolar, i això es manifesta en:

- *Prioritat de l'horari per sobre de l'interès del nen/a*

Les necessitats de coordinar l'horari del professorat especialista fan que la planificació horària al servei del professorat es converteixi en la base organitzativa escolar, de manera que deixa en posició secundària d'altres factors com poden ser la idoneïtat horària o la flexibilitat i adequació d'aquests professors als interessos de l'alumnat o d'un context ocasional o al servei d'una formació integral.

- *Increment de les dificultats d'unificar criteris claustrals i de projectes formatius o d'innovació*

L'augment de persones dins un mateix claustre amb funcions molt fraccionades dificulta la seva integració i el seu compromís amb la tasca global, de manera que l'esforç necessari per impulsar projectes d'innovació general han de superar els interessos més particulars que representa cadascuna de les especialitats.

- *Necessitat de distribuir tasques prescindint de la capacitat per fer-la*

L'organigrama funcional derivat de la distribució horària obliga al fet que persones sense una capacitat suficient per assumir una determinada funció es vegin en l'obligació de dur-la a terme amb el que això significa de retrocés metodològic i d'innovació.

- *Reducció de la implicació formativa global del tutor*

L'aportació que poden fer els especialistes en activitats de caire lúdic o d'organització d'actes festius fa que sovint els tutors deixin

aquests projectes a la mà dels especialistes, de manera que aquests veuen carregada sobre la seva responsabilitat personal la responsabilitat col·lectiva, la qual, entre d'altres conseqüències, fa que el tutor perdi, així, importantíssims àmbits de relació afectiva i d'aprofundiment en el coneixement dels alumnes i que la seva funció vagi centrant-se cada vegada més en una posició de responsabilitat fonamentalment instructiva.

- *Dificultat de compaginar al mateix temps la feina de mestre tutor i la de mestre especialista*

El mestre especialista molt sovint ha d'assumir, a més de la seva funció com a especialista, la responsabilitat de fer de tutor d'un grup del qual ha de sortir un nombre important d'hores, situació que dificulta el seu treball globalitzador i fa que molt sovint no pugui trobar-se en els moments importants de la dinàmica del grup.

4. Metodologia i didàctica

El conjunt de factors anteriorment indicats, derivats d'una formació no prou adequada, i de les d'organització escolar tenen, evidentment, repercussions importants en el terreny metodològic, com poden ser:

- *Potenciació d'una formació sectorial per sobre d'enfocaments globalitzadors i interdisciplinaris*

La necessitat d'adequar-se a horaris obliga que les matèries queden, cadascuna, sotmeses a l'esclavitud horària que se'ls imposa tot implicant o dificultant enfocaments globalitzadors i interdisciplinaris.

- *Dificultats d'adaptació de l'alumnat*

La rendibilitat de l'aprenentatge necessita l'entesa i l'empatia en la relació mestre-alumnat, de manera que és a partir d'aquesta relació comprensiva que es construeix l'adaptació; l'adaptació és més difícil per a l'alumne, segons la quantitat de persones a les quals s'ha d'adaptar i com més petit sigui. Reduir el nombre de persones que intervenen en l'aula ajuda a la «comprensió» de la demanda educativa.

- *Dificultat d'atenció, seguiment i control de l'alumne/a*

El pas d'un gran nombre de professorat i mestres en un mateix grup d'alumnes, alhora que hi intervenen de manera molt limitada i

18 Mestres especialistes - generalistes

esporàdicament cada setmana, dificulta el control i tutorització de l'alumnat, fet que és molt més greu com més petit és l'alumnat.

- *Tutorització diluïda i desvinculació de la responsabilitat formativa*

El pas d'un nombre excessiu de professors i mestres per un mateix grup d'alumnes dificulta l'acció tutorial i potencia que es deixi aquesta responsabilitat exclusivament per al mestre tutor. Aquesta dispersió és causa, sovint, d'un control i seguiment poc profund, factor que incideix, directament, en les dificultats de comportament.

- *Reducció dels processos d'estimulació motivacional i de les possibilitats d'innovació i aplicació de metodologies actives*

Aquesta dependència horària obliga a ser inflexibles en el desenvolupament de les sessions. Això causa veritables dificultats quan es plantegen projectes d'innovació o d'aplicació de metodologies manipulatives que, sovint, necessitarien un horari més ampli per tal de poder aplicar-los, situació que porta, afegit als problemes de disciplina, al manteniment de les metodologies tradicionals i de l'estatu quo imperant, tot reduint-se les possibilitats d'innovació i de renovació didàctica i metodològica.

- *Acció punitiva descontextualitzada del fet i la situació*

L'increment de les problemàtiques de disciplina, a més de potenciar la figura del tutor com a penalitzador, fa que sovint els càstigs que s'apliquen quedin descontextualitzats i allunyats temporalment de l'acció desencadenant; i així es perd sovint l'ocasió propícia per convertir-lo en una lliçó educativa.

5. Repercussió social

Les normatives legals que delimiten les funcions i els drets de cadascuna de les tipologies de mestre són factors determinants de l'increment progressiu del pes de l'enfocament i direcció de l'especialització dins l'escola.

- *Desigualtat de drets de les titulacions*

La normativa legal que possibilita qualsevol especialista poder ser considerat generalista i no a la inversa és una desigualtat injusta. Aquesta situació permet que, tot i la inadequació formativa dels especialistes per assumir les tasques de tutorització i responsabilitat

didàctica per impartir moltes de les matèries instrumentals bàsiques que resulten imprescindibles per a un bon desenvolupament integral de la persona, aquests siguin destinats a cobrir aquestes responsabilitats educatives.

• *La manca de convocatòria d'oposicions de primària incrementa dia a dia l'acumulació d'especialistes a les escoles*

Atès que els últims anys les úniques oposicions que es convoquen són les d'especialistes i que les llistes per cobrir places d'interinatge o substitucions resten obertes als especialistes, però no als generalistes, la incidència dels criteris educatius de l'especialista va tenint cada vegada més pes dins els claustres escolars.

• *Dret dels especialistes a reconvertir-se en primària una vegada situats en un centre*

Un altre factor que continua primant el manteniment de la concepció d'especialista a les escoles és el dret injust que aquests especialistes tenen de poder reconvertir-se en generalistes dins les escoles, fet que redueix les possibilitats d'entrada de generalistes i amplia la dels especialistes pel fet que les noves vacants que es deixen lliures són d'especialistes i a les quals els generalistes no poden optar.

• *Progressiva pèrdua de l'enfocament educatiu globalitzador en el món rural*

Els drets legals dels especialistes d'ocupar places de generalistes, que si ja d'entrada són una dificultat a resoldre per qualsevol centre educatiu, en el cas de les escoles rurals la progressiva ocupació de les places per part d'especialistes amplia encara més aquest problema que es detecta en una certa marxa enrera en la línia pedagògica d'integració a l'entorn i de globalitat que sempre hi havia imperat, alhora que de regressió metodològica en les matèries instrumentals, si bé és en aquestes escoles integrades en ZER on també s'aprecien millor els beneficis aportats pels especialistes, que ho són més per a la dinàmica i vivència dels mestres mateixos que per a l'alumnat.

Reflexió final

És obvi, com dèiem al començament de l'article, que la introducció d'especialistes ha servit per millorar l'aprenentatge i sensibilització

20 **Mestres especialistes - generalistes**

envers determinades àrees formatives, si bé cal destacar que l'anàlisi excessivament positivista que sovint sol fer-se es fa des d'òptiques subjectivistes d'especialització, però no com a globalitat educativa.

Cal entendre, però, que el grau de repercussió que genera la convivència especialistes-generalistes no és igual entre els centres ja que aquesta incidència minva o s'incrementa segons la capacitat dels equips directius i claustres a saber planificar processos organitzatius que intentin afrontar i reduir els efectes dels models escolars que representen cadascun dels dos sectors professionals i de la capacitat d'integració i engrescament per un treball col·lectiu, però també ve determinat pel grau de concepció personal que puguin tenir els especialistes que, en primer lloc i abans que res, són mestres.

Davant el pròxim futur de continuar pensant en la necessitat d'especialistes, caldria triar quines haurien de ser les especialitats realment imprescindibles, ja que, situats en aquest context, ens podem plantejar perquè ha d'haver-hi les que hi ha i no, per exemple les que ja hi havia a l'EGB; o, seguint la mateixa direcció de l'especialització en educació infantil, es podria pensar en d'altres especialitzacions que preparessin, específicament, per treballar en uns determinats cicles; o per què no d'altres direccions fins avui inexistents i que preparessin per potenciar la dinàmica de grups i de relació humana o en eixos transversals, o en tantes necessitats diverses que té l'escola.

Cal tenir present, però, que l'obligació de l'escola no és fer matemàtics, ni músics, ni artistes, ni literats, ni informàtics..., la seva gran tasca és la de potenciar el desenvolupament integral de la persona tant en l'esfera intel·lectual, artística i afectiva com en la seva capacitat ciutadana, o sigui que es tracta de generar sensibilitat artística i adquirir els dominis conceptuals i procedimentals emmarcats en un control emocional que ha de permetre entendre i desenvolupar-se en el context social on hom li correspon viure per tal de poder assolir la seva màxima felicitat tot cooperant en la construcció d'un món nou. Donar prioritat a les matèries per sobre dels grans objectius terminals de formació de la persona és una profunda i lamentable equivocació de distorsió educativa que ja avui ens porta a detectar-ne algunes de les conseqüències.

○ Els nostres governants, suposats entesos en política educativa,

sembla que no han entès ni comprès la necessitat de la transformació del perfil de mestre per potenciar aquesta evolució a través de l'ampliació dels estudis i la conversió de la titulació de mestre en una llicenciatura com succeeix en bona part dels altres països i, especialment, en els europeus. De segur que aquesta ampliació formativa no serà la solució definitiva de l'educació, però sí una gran aportació per a la seva millora. Aquesta reconversió dels estudis en llicenciatura, podria permetre, per exemple, que tots els futurs mestres poguessin rebre una formació general que podria enfocar-se com a titulació de llicenciatura i posteriorment poder fer un determinat aprofundiment en qualsevol dels molts camps d'incidència educativa, o bé es podria planificar un primer cicle general i un segon cicle d'aprofundiment o d'especialització. Les línies d'especialització podrien integrar qualsevol de les direccions que fins avui han pres les diferents especialitzacions, és a dir, l'àmbit d'acció professional (educació infantil, primària, secundària; educació especial...); l'àrea o matèria (llengua, matemàtica, música, idiomes estrangers...); funció escolar (gestió i organització escolar, dinamització de grups, psicopedagogs...) i això, sempre, construït sobre la base de la figura i concepció de mestre i no com a línia de formació paral·lela, per tal que l'especialització servís no per fer especialistes, sinó assessors en els treballs d'especialització necessaris dins l'escola.

El repte de la millora de l'escola del futur fa imprescindible fer front i entrar a plantejar-nos la realitat actual i la seva viabilitat i això ens porta a seguir fermes en la necessitat de continuar lluitant per aconseguir el cos únic de professorat; una autonomia real de gestió dels centres partint de la seva pròpia realitat; l'ampliació de recursos personals i materials; la reforma del procés de provisió de places per tal de potenciar equips de mestres lligats en un projecte educatiu comú. És aquest conjunt d'enfocaments educatius els que possibilitarien la creació de nous models organitzatius que fessin compatible el treball des d'una òptica global i específica. Aquest és el repte que, en definitiva, cal afrontar.

No hi ha dubte que, de seguir com ara, serà difícil fer front a les necessitats que ens demana l'educació del segle XXI i aquest futur exigeix, urgentment, retrobar de nou el perfil de «mestre», del mestre sense adjectius.

Perspectiva Escolar ha adreçat diverses preguntes a mestres especialistes i generalistes, i també a professors de formació inicial per conèixer diferents opinions i diferents experiències.

Especialistes i generalistes a l'escola: què en penseu?

Joan Soler

Coordinador dels estudis de Mestre de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic i membre del Grup Interuniversitari d'Escola Rural

La incorporació dels especialistes, com ha modificat el funcionament de les escoles rurals? Qüestions positives i negatives.

Jo penso que el veritable i més important factor de transformació de les escoles rurals a Catalunya va ser i és la constitució i el desenvolupament de les Zones Escolars Rurals (ZER). La incorporació dels mestres especialistes itinerants a l'escola rural és una condició necessària i indispensable i, a la vegada, una conseqüència del desplegament del model organitzatiu i pedagògic de la ZER per afavorir i possibilitar l'assoliment dels seus objectius educatius.

Intento explicar-ho breument. De fet, les primeres formulacions i propostes de constitució de les zones escolars rurals fetes al llarg de les diverses Jornades d'Escola Rural del Secretariat d'Escola

Rural de Catalunya ja plantejaven la necessitat d'incorporar als claustrats de zona alguns mestres que desenvolupessin la tasca educativa en les diverses escoles. Més concretament, el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural* aprovat a les VI Jornades d'Escola Rural de Banyoles, l'abril de 1987, proposava un Claustre de Zona integrat «per tot els mestres que treballin a la zona», entre els quals es distingien les funcions següents: tutoria, coordinació de cicle, coordinació de zona, suport i especialitats (educació especial, idiomes, música, etc.). El document també concretava les funcions del mestre de suport («Donar suport a la funció docent i al desenvolupament de programes específics d'acord amb l'establert pel Claustre de Zona i basat en el propi projecte») i les funcions del mestre especialista («Impartir i coordinar àrees específiques dins del currículum escolar; impartir altres especialitats en base al projecte pedagògic de Zona»).

Uns anys més tard, la LOGSE va consagrar les especialitats dins l'estructura pedagògica i organitzativa de les escoles d'educació infantil i primària i, com a conseqüència, també a les escoles rurals. Aquest hagués estat un pas difícil d'encaixar si, prèviament, no hagués existit la ZER. Amb tot, les veritables condicions i el compromís ferm per dotar les ZER de tots els especialistes necessaris no es fa realitat fins a la signatura de l'acord sobre l'escola rural de Catalunya entre els sindicats i el Departament d'Ensenyament, l'any 1997. Uns acords que fixen les assignacions i les condicions de treball dels «mestres especialistes itinerants» a cada zona escolar rural, però que també intenten pal·liar alguns efectes negatius del Reglament Orgànic dels Centres Públics de l'any 1996 (el famós ROC o, potser millor, «el cop de roc») que negava als itinerants la possibilitat d'exercir càrrecs unipersonals de la ZER, encara que eren membres de ple dret del claustre. Un tema que —em temo— encara figura a la carpeta dels deures pendents de resolució.

Resumint, doncs, la incorporació dels mestres especialistes és una conseqüència de l'estructura de la ZER, però també és una condició necessària per al seu bon funcionament. La Zona Escolar Rural no s'entén sense la mobilitat o itinerància d'alguns mestres entre les escoles de la zona. Una itinerància que no hauria de limitar-se a impartir una determinada àrea d'especialitat, sinó que

podria fer funcions de suport, de tutoria, de coordinació, etc., tal com així succeeix en diferents zones. No oblidem tampoc que els especialistes no són els únics itinerants: també ho són els càrrecs unipersonals, que, sense «itinerar», difícilment podrien desenvolupar les funcions pròpies.

A banda de tot això que he comentat, és evident que la incorporació dels mestres especialistes ha estat un salt qualitatiu i un avenç important. Avui, sortosament, l'aïllament del mestre rural és un tòpic que ha passat a la història i els claustres de ZER poden ser veritables equips de treball amb moltes potencialitats. No tot està resolt i també és evident que hi ha dificultats i problemes pendents de resoldre. Alguns són responsabilitat de l'Administració educativa i fan referència als problemes laborals inherents a qualsevol itinerància o desplaçament, a les dotacions insuficients de mestres de suport o a les mesures que afavoreixin l'estabilitat dels equips. Però també hi ha dificultats que cal resoldre dins dels claustres de zona mateixos, com per exemple l'encaix de l'especialista dins el projecte educatiu de ZER, la rigidesa dels horaris per distribuir correctament les hores del mestre especialista a cada escola o el perill d'aïllament o tancament del mestre itinerant, únic en la seva especialitat. Sortosament hi ha prou exemples que demostren que aquestes darreres dificultats tenen solució en el marc de projectes educatius sòlids.

Com valoren el paper dels especialistes itinerants a les ZER?

El paper del mestre especialista itinerant és clau a la ZER com ho és el paper de qualsevol mestre dins una escola. Jo em confesso més partidari del mestre generalista i no vull ni mitificar ni menystenir el paper del mestre especialista. En aquest sentit, em sembla bé que el mestre especialista d'escola rural sigui el «menys» especialista de tots, perquè l'escola petita exigeix un perfil de mestre «tot terreny» capaç de desenvolupar, amb amplitud i profunditat, totes les funcions del mestre.

Dit això, penso i defenso que la funció del mestre especialista, a l'escola rural i a l'escola urbana, ha d'anar més enllà d'impartir la seva àrea del currículum. Això, dins l'estructura d'una ZER, vol dir exercir també funcions de mestre de suport, de vehicle de

comunicació i de vertebració entre les escoles de la zona i, per què no, de tutoria o d'exercici d'un càrrec de coordinació o de l'equip directiu. Vol dir, en definitiva, integrar-se dins el projecte pedagògic col·lectiu de la seva zona i dins el seu equip de treball.

En aquest sentit, penso que seria un error que els únics mestres itinerants de la zona siguin els especialistes de música, d'educació física, de llengua estrangera o d'educació especial i es limitessin a fer «només» d'especialistes. Ja he comentat abans que, de fet, els membres de l'equip directiu també són mestres itinerants. Alguns reptes de futur de l'escola rural (innovació, participació, comunicació i autonomia) es podran assolir en el marc de projectes compartits per equips de treball sòlids, cooperatius i estables. És en aquest marc que cal situar el paper dels mestres especialistes itinerants.

Per acabar voldria esmentar un altre deure pendent que és un repte important de futur i té molt a veure amb els mestres itinerants: la formació inicial i permanent dels mestres. És imperdonable que els plans d'estudi de la formació inicial de mestre (de totes les especialitats) obviïn i passin per alt l'especificitat de l'escola rural i que no tinguem un bon model de formació permanent per a aquest tipus d'escola. En tot cas, aquesta és una qüestió diferent que deixarem per a una altra ocasió, però que influeix de manera decisiva en el desenvolupament de les funcions del mestre d'escola rural, itinerant o no, especialista o generalista.

Fina Castelltort

Mestra d'escola rural. CEIP Montbou de Sta. Margarida de Montbui

Com ha modificat el funcionament de les escoles rurals la incorporació dels especialistes?

Com valoren el paper dels especialistes itinerants a les zones ZER?

A les escoles rurals, el mestre d'aula era tradicionalment la persona amb capacitat per impartir totes les àrees curriculars del



26 **Mestres especialistes - generalistes**

curs. Això vol dir que tant sabia parlar anglès com tocar algun instrument musical o preparar una taula de gimnàstica. Però no sempre el mestre tenia aquestes capacitats innates, i l'Ajuntament del poble, o bé l'AMPA, hi col·laboraven buscant una persona «especialista» que ajudés el mestre a impartir l'anglès, la música, l'educació física...

L'aprovació de la LOGSE l'any 1990 va definir les àrees curriculars d'educació musical, educació física, llengua estrangera, i educació especial com a especialitats que havien de ser impartides per gent específicament preparada. Aquests mestres són els que avui dia anomenem especialistes.

Les Zones Escolars Rurals eren ja una realitat funcional a moltes zones de Catalunya al final de la dècada de 1980, però va ser durant els primers anys noranta quan la Generalitat les va anar reconeixent oficialment i dotant-les d'un marc legal.

Això, entre moltes d'altres coses, va significar dotar les ZER dels especialistes que dictaminava la LOGSE: aquests mestres completaven les plantilles de les escoles i han permès una coordinació d'àrea i d'horaris en escoles petites que d'una altra manera hagués estat francament difícil.

L'ampliació del claustre de ZER amb els mestres especialistes ha portat tot un seguit d'aspectes positius. D'entrada, la garantia que aquestes àrees són impartides per mestres degudament preparats/ades per desenvolupar el currículum corresponent. També ha permès establir una línia d'aprenentatge comuna per a totes les escoles que constitueixen la ZER i, a més, el fet de ser el mateix o mateixa mestre facilita organitzar activitats conjuntes incloses en la programació anual. No hem d'oblidar tampoc que els mestres especialistes han estat, en molts casos, una ampliació de la plantilla i, per tant, un increment d'hores disponibles de mestres. Aquest fet ha tingut, com a conseqüència, l'organització dels horaris amb la possibilitat de plantejar-nos desdoblaments i reforços. Hem de tenir present que la majoria d'escoles rurals tenim agrupat l'alumnat en dos o tres (i a vegades més) nivells en una aula. La presència dels especialistes ha permès impartir alguna àrea curricular, com poden ser les llengües i/o les matemàtiques,

a nivells únics (o gairebé). El resultat final és una atenció més individualitzada dels nostres alumnes i un seguiment molt més proper.

Les ZER estan constituïdes per diferents escoles que estableixen una línia pedagògica comuna i, alhora, mantenen les seves característiques d'identitat pròpies. Cada centre manté uns estrets lligams amb el seu poble que li confereixen la seva idiosincràcia. L'equip directiu de les ZER ha de conèixer les peculiaritats de cada escola per tal de donar coherència a la seva tasca. Si hi ha, però, algunes persones que són conscients de les realitats de cada centre, aquestes són els especialistes. Aquests professionals es mouen constantment i respiren les inquietuds i les necessitats de cada claustre. Tot i aquesta evidència, el marc legal no permet que cap mestre itinerant sigui director d'una ZER i que, només en casos excepcionals, formi part de l'equip directiu. Això és desaprofitar un personal amb capacitat i voluntat d'implicar-se en el bon funcionament de les ZER. Tots els mestres som responsables del bon funcionament dels centres i, consegüentment, de les ZER. En el món de l'educació cal l'aportació de tothom i si un marc legal esdevé una tanca caldrà trobar la clau per obrir-la.

Rosa M. Ramírez Palau

Directora d'escola. CEIP Vila Olímpica de Barcelona

Com ha modificat el funcionament de les escoles 3-12 la incorporació dels especialistes?

Quin és el model que s'hauria de donar a les escoles 3-12 amb el tema de mestre generalista/mestre especialista?

Vaig començar a fer de mestra a l'escola Nabí, una escola cooperativa, que després va passar a ser una de les escoles del CEPEPC i més tard una escola pública. Quan vaig arribar a aquesta escola, el curs 1971/72 ja hi havia especialistes; per tant, tota la meua experiència de mestra ha estat sempre amb mestres especialistes a l'escola, perquè quan vaig canviar d'escola i vaig anar a la Vila Olímpica a l'escola pública ja hi havia especialistes.



Quan les escoles del CEPEPC vam reivindicar entrar a la xarxa pública, no volíem perdre el que ja teníem, volíem que l'escola pública ho guanyés. A l'escola Nabí es donava molta importància a la música i a la plàstica, també teníem especialista d'educació física; pensàvem que desenvolupar aquests llenguatges ajudava a desenvolupar un ensenyament més integral del nen i de la nena. També teníem especialista d'anglès, necessitàvem un mestre que parlés aquesta llengua ja que els altres mestres no en sabíem.

Els mestres especialistes eren mestres de l'escola, per tant formaven part del claustre, discutíem conjuntament com fèiem escola, com tractàvem els nens i les nenes, com treballàvem de manera cooperativa, com ajudàvem els infants a expressar-se a través dels textos lliures que escrivien, a través de les cançons que componien a través dels treballs plàstics que feien, a través de les conferències. A l'estona de treball lliure els nens i les nenes podien fer diferents activitats, des de fer una conferència fins a compondre una cançó o fer un treball de matemàtiques.

Tot el que fèiem, especialistes o no, anava al voltant del projecte del centre, que era el que ens unia i ens donava unes característiques a tots. La meua experiència d'anys és, doncs, treballar conjuntament mestres tutors i mestres especialistes per educar integralment els nens i les nenes de l'escola, mirant de dur a terme un projecte comú.

Després, el Departament d'Ensenyament va anar proveint les escoles de mestres especialistes i a les Universitats també es va donar molta importància a les especialitzacions. Ara totes les escoles tenen especialistes d'educació infantil, de música, d'educació física, d'anglès i d'educació especial. Per tant, una bona organització dels mestres als centres pot contribuir a una bona educació integral i harmònica dels seus infants.

Sent realistes, hem de pensar que en la situació actual de les escoles molts mestres especialistes seran a l'hora mestres tutors de curs; és bo que ho sàpiguen ja quan estan estudiant la seva especialitat a magisteri i que des de magisteri es tingui en compte. A les escoles d'infantil i primària és bo ser mestre i a més tenir especialitats.

Les ràtios que tenim actualment, gràcies als mestres especialistes, permeten fer diferents plantejaments a l'aula i d'escola i ajuden a tractar la diversitat que tenim a les aules.

El mestre especialista, primer de tot, és un mestre de l'escola, ha de conèixer el projecte del centre i integrar-s'hi. Ha de conèixer com es tracten els nens i les nenes, com se'ls acull, com se'ls acompanya, quines metodologies se segueixen a les aules, com es plantegen les diferents activitats, com el centre es relaciona amb les famílies.

Tots els mestres de l'escola 3-12 han de ser i sentir-se generalistes i a més tenir la seva especialitat. És important que tinguin un bon domini del grup classe i una coneixença del que és la tutoria.

Un claustre ha de tenir un tarannà i tant els mestres especialistes com els altres han de ser uns mestres d'aquest claustre. No poden ser persones aïllades que donen la seva especialitat en un centre, o que es tanquen a la seva classe; l'especialista d'educació especial, d'anglès, de música o de gimnàstica, el mestre tutor d'aula de primària, l'especialista de parvulari han de sentir-se part de l'escola i del seu projecte.

Cada especialitat necessita també el seu bagatge, el qual demanarà conèixer la pràctica de la seva especialitat i la pràctica de fer de mestre.

El tutor té un grup i aquest grup, el coneix de seguida perquè el té moltes hores, perquè coneix les famílies; els mestres especialistes coneixen els nens a poc a poc perquè passen menys hores amb ells, però moltes vegades els tenen un curs darrera de l'altre, els tenen menys estona però els veuen créixer i normalment hi ha una bona relació i els coneixen molt bé.

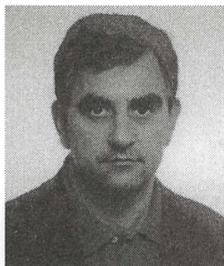
Cal plantejar-se només mestres tutors o mestres especialistes o bé com han de ser els mestres de les escoles d'infantil i primària? Jo crec que hem de plantejar-nos quin és el paper de tots els mestres a l'escola, i com ho podem fer per tal d'aprofitar els aspectes millors que tenen tots. Els mestres hem d'estar oberts a treballar



30 **Mestres especialistes - generalistes**

amb altres mestres a dins i a fora de l'aula, a prendre acords i durlos a terme conjuntament, a treballar com un equip per aconseguir el millor de les criatures que se'ns confien.

Per tant, jo demanaria un tipus de mestre que sigui mestre de l'escola a més de mestre d'aula o especialista. Que des del seu lloc treballi per dur a terme un projecte comú amb els altres mestres del claustre. Crec que els nens i les nenes aprenen del que veuen que són i fan els altres i que aquesta manera de fer dels equips els ajudarà a créixer i a desenvolupar-se harmònicament com a persones.



Jesús Viñas i Cirera

Inspector d'educació

Quins consideres que són els punts forts i els punts febles de la incorporació dels especialistes a la primària?

Em centraré en l'anàlisi de quina ha estat la realitat dels especialistes en tres aspectes que aporten punts forts i febles des de dimensions diverses i acabaré amb una opinió general, ara que es compleix una dècada des de la seva generalització a partir de la publicació de la LOGSE.

Primerament, des del punt de vista del currículum, hem de destacar dos fets: es trien unes especialitats (música, idioma modern, educació física i educació especial) i se'n deixen unes altres (educació visual i plàstica, la dansa i la psicomotricitat per exemple). Segonament es fa en el moment que els cursos de 7è i 8è de l'antiga EGB passen a ser cursos de secundària.

Crec que es pot dir que, a causa de la necessària formació inicial de les especialitats escollides, la qual implica un necessari domini instrumental de les àrees per part dels mestres, s'ha notat una millora notable. És l'avantatge màxim de l'aparició de les especialitats, encara que d'altres factors poden diluir aquest efecte beneficiós. També cal afegir que la seva implantació ha estat desigual i que es podria fer una anàlisi més fina sobre cada una

de les especialitats. Així, amb traços gruixuts, crec que els objectius de les especialitats d'idioma modern i educació física estan més ben definits que no pas la música, i que l'educació especial està enfocada molt sovint de manera poc «especialitzada».

Per tant, cada vegada em puc imaginar menys les àrees esmentades a la primària sense un domini especialitzat per part del mestre i fóra un pas enrere la seva desaparició. Recordem l'estupor que vam tenir quan en l'esborrany de la Llei de qualitat s'havien oblidat, deien, de la música com a especialitat. Per tant, aquest és un punt fort, però que cal potenciar en la pràctica directa, ja que la millora directa de la docència no és ni de bon tros menys uniforme, però aquest és un punt genèric de l'ensenyament. Tothom sap que hi ha mestres més destres que d'altres i, per tant, també hi ha diferències molt notables en el tractament de les àrees segons els coneixements didàctics dels especialistes.

Segonament, cal parlar sobre el perfil professional dels mestres especialistes. Aquests professionals són, per definició, mestres que tenen com a coneixement diferencial el domini sòlid i instrumental de l'àrea: parlen l'idioma modern amb fluïdesa i comoditat, tenen coneixements teòrics i també pràctics d'educació física i tenen uns coneixements musicals profunds o coneixen profundament els alumnes amb necessitats educatives especials. El primer punt feble és que alguns sistemes de «regularització» per passar mestres generalistes de primària a especialistes s'ha fet amb mestres que no tenen sempre prou domini de les àrees. Per tant, allò que hauria d'haver estat una potenciació de les àrees ha estat la cronificació en forma de funcionaris definitius sense coneixements suficients. I això és de mal resoldre, és un llosa que pesa molt.

D'altra banda, en alguns casos el perfil d'especialistes és clar, però no tant el de mestres. Estem parlant de coneixements i formació relacionats amb tasques tan importants com: atenció personalitzada fora de l'aula, tutoria, orientació, tasques en relació amb l'entorn familiar de l'alumne, participació en la gestió del centre, etc. Es tracta més aviat d'un problema de visió i orientació general de la seva tasca educativa. En molts casos hem vist que els mestres especialistes no sempre han entès que especialista és un adjectiu i que mestre és un substantiu.

32 **Mestres especialistes - generalistes**

◀ Possiblement, en els especialistes també notem la mancança formativa dels mestres, que és una qüestió general. No em cansaré de dir que la formació dels mestres ha de ser més àmplia, és a dir, ha de ser una llicenciatura, i això en els especialistes es veu com una necessitat. Crec que és un dels punts febles del sistema.

▶ No cal dir que quan parlem de mancances de formació o de visió estem generalitzant i que quan en un centre han disposat d'un bon especialista hi ha, per a l'àrea, un abans i un després pel que fa a la qualitat.

◀ En tercer lloc, i finalment, pel que fa l'organització del centre, hi ha molts aspectes que s'han de millorar. No cal dir que l'entrada dels especialistes a les classes ha de comportar una millora notable en la coordinació entre l'equip dels mestres. Per tant, en aquells centres on és feble, la presència dels especialistes ha tret a la llum algunes mancances organitzatives dels centres. És així que podem trobar problemes com la definició concreta del paper de l'especialista, la seva integració en els equips de cycle, problemes de conducta d'alguns grups d'alumnes i manca d'interès dels tutors sobre aquestes àrees.

◀ Depèn també que l'equip directiu dels centre actuï no solament en aspectes administratius, sinó que intenti donar coherència i segueixi la pràctica docent. És a dir, una veritable direcció pedagògica, imprescindible precisament quan hi ha dubtes sobre el paper de cadascú.

▶ En conclusió, la presència dels especialistes a primària és un factor de qualitat i de millora del procés educatiu. La millora dels aspectes de formació tant didàctica com general i de coordinació que són necessaris han d'enriquir els resultats actuals.

Inda Moragues Cornadó

Especialista en llengua estrangera (anglès)
 Adscrita al cicle mitjà al CEIP La Canonja (La Canonja, Tarragona)

Com valores la teva feina com a especialista de llengua estrangera? Quines dificultats tens? Fes alguna proposta per millorar-la.

He arribat a aquesta especialitat mitjançant la «reconversió» viscuda després de la desaparició de la segona etapa.

El curs 1996/97 vaig fer un postgrau a la universitat de Barcelona per aconseguir la titulació adequada, cosa que em va ser possible gràcies a molts companys i companyes de l'escola que em van animar i també ajudar a compaginar la feina que comportaven els trasllats a Barcelona, els «deures», les pràctiques... i el treball diari a l'aula.

Així, doncs, adscrita al cicle mitjà en l'especialitat de llengües estrangeres (anglès), la meva feina consisteix a fer les classes d'anglès d'aquest cicle i, a més, sóc tutora d'un quart on, a banda de les classes d'anglès, hi faig les de matemàtiques, les de català i les de plàstica.

El cicle mitjà disposa d'una aula d'anglès de la qual també sóc responsable i per on passen els 84 alumnes del cicle repartits en quatre grups: dos tercers i dos quarts (21 alumnes per classe).

Fer compatibles la tutoria i el treball a l'aula d'anglès em comporta doble treball d'organització de les aules. Algunes vegades més bé, d'altres no tant, intento que els alumnes quan arribin a la classe d'anglès se la sentin com a seva. Amb tot, valoro molt positivament tenir un espai físic diferent per a les classes d'anglès.

M'agradaria dedicar-me més a l'aula d'anglès i, sobretot, treballar amb grups més reduïts, per exemple amb el desdoblament de classes i sense la responsabilitat directa d'una tutoria. Crec que el nombre d'alumnes per classe és important per millorar l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Aquesta proposta passaria per una nova organització de l'escola i no sempre és possible (hi ha



34 Mestres especialistes - generalistes



altres especialistes sense tutoria: música i gimnàstica). En l'actualitat, l'única possibilitat es troba en un augment de la plantilla.

Dolores Olivé Vernet

Mestra especialista de música
CEIP Teresa Miquel i Pàmies. Reus

***Com valores la teva feina com a especialista de música?
Quines dificultats tens? Fes alguna proposta per millorar-la.***

He tingut molta sort de poder fer de mestra. Etimològicament, el nom d'aquest ofici deriva del mot *magister*, el significat del qual indica *tres vegades major*. Així doncs, només el nom ja aporta connotacions de magnificència a aquesta tasca sobre la qual tothom, des de la ignorància, sembla tenir dret a opinar. De fet, és una gran desconeguda fora de l'escola. Vet aquí el poc reconeixement social que sempre ha tingut. Si a més de tot el que representa per a mi ser mestra se li afegeix el fet d'exercir com a especialista de música, tindrem la resposta a la qüestió que se'm planteja al principi: valoro amb positiu convenciment la meva feina. Ser mestra de música resulta doblement valuós, tant pels efectes que provoca en els alumnes com en el docent mateix. Sens dubte el contacte amb la música contribueix a millorar la vida de tots dos, nens i mestres, perquè els permet recuperar el sentit de realització personal en una cultura, com la nostra, que ens exigeix deslligar, molt sovint, el pensament racional dels sentiments. La música té la capacitat de transformar la nostra existència. Saber que treballa amb dos elements que es necessiten mútuament per evolucionar (música i éssers humans) i que la seva connexió depèn de mi en certa manera em provoca molta complaença i motivació, com també un elevat grau de responsabilitat.

Però no tot són flors i violes. Els canvis socials constants influeixen individualment i col·lectivament en el nostre alumnat i, en alguns casos, comporten algunes dificultats que sens dubte s'han convertint en veritables reptes pedagògics. En l'esfera col·lectiva, l'onada immigratòria actual ha provocat una diversitat cultural

dins de les aules que ens fa replantejar els continguts curriculars oficials de l'àrea de música. En el terreny individual, la manca d'atenció de l'alumnat de primària em preocupa molt, i més si es té en compte que desconec la causa real d'aquest problema. En aquestes alçades, i pel que fa als continguts musicals, la desmotivació ja no em serveix com a explicació.

Crec que la solució per a tots aquests problemes i, en general, per a la millora del sistema educatiu, requeriria el revifament d'un debat educatiu real que, ara per ara, dut a terme més pels polítics que no pas pels pedagogs mateixos, sembla bastant esmorteït.

Carles Vallès

Especialista en educació física. CEIP Barrufet de Barcelona

***Com valores la teva feina com a especialista d'educació física?
Quines dificultats tens? Fes alguna proposta per millorar-la.***

Considero que no sóc la persona més indicada per valorar la meva feina (i molt menys en un text que s'ha de publicar), potser seria més interessant saber què opinen els companys i companyes. En canvi, si es tracta de valorar la feina de l'especialista d'educació física (en genèric), potser sí que en puc dir alguna cosa.

Com valores la teva feina com especialista d'educació física?

Al meu parer, l'especialista d'educació física, s'ha de considerar com un element més de l'equip de mestres. Això vol dir que no se l'ha de veure com la persona que entreté la canalla, sinó que s'ha d'entendre com un educador o educadora més amb el mateix nivell de responsabilitat i autoexigència (en referència a l'alumnat, al centre de treball, etc.) que els altres professionals. També caldria considerar, en la mesura que es mereix, l'àrea d'educació física, perquè els continguts que la vertebraven (el coneixement del pro-



36 **Mestres especialistes - generalistes**

pi cos, l'expressió corporal, la salut, el treball en equip, etc.) són tan importants per al desenvolupament personal de l'alumnat com els continguts de les altres àrees curriculars.

D'altra banda, cal tenir en compte que des del punt de vista de l'alumnat l'educació física és un àrea força valorada, l'alumnat arriba a la sessió amb ganes d'aprendre i això és important; per tant és necessari aprofitar aquesta potencialitat perquè el professorat especialista s'esforci a donar-li la seva veritable magnitud i que no restringeixi ni/o deixi restringir el gran ventall de possibilitats que ofereix el currículum d'aquesta àrea.

Quines dificultats tens?

No crec que les dificultats de fons siguin diferents de les que pateixen els altres professionals. Gairebé tothom està d'acord que l'escola necessita més recursos (humans i econòmics) i alhora, com diu l'Administració, també cal fer un esforç per optimitzar els existents. Els recursos que cal reclamar en l'àrea d'educació física es concreten en:

- Aconseguir que els centres disposin d'espais adequats per fer-hi les sessions amb independència del clima. Sembla mentida que en ple segle XXI hi hagi tants centres amb instal·lacions deficientes «precàries» (espais petits, manca d'espais coberts, manca de vestidors i dutxes amb aigua calenta...). I el més sorprenent, els centres de «nova construcció» sovint no estan prou equipats per fer la tasca amb comoditat.
- Aconseguir que els centres disposin d'un material bàsic per poder desenvolupar l'àrea en condicions (amb garanties), tant pel que fa a aspectes pròpiament curriculars com pel que fa als de seguretat (no oblidem que aquest és un tema que dia rere dia agafa més volada i cada vegada preocupa més el professorat).
- Aconseguir que es respectin les hores que la reforma educativa va assignar a l'àrea d'educació física a primària. Fa uns tres anys, coincidint amb les primeres crisis postreforma (lecto-escritura i matemàtica), hi va haver centres que van decidir reduir hores d'educació física per sota de les 175 que corresponen a cada cicle (2,5 h setmanals).

- Dotar de recursos humans els centres de primària perquè es puguin atendre òptimament l'alumnat i sobretot els més petits.
- Al meu parer, l'etapa infantil condiciona molt l'evolució de l'alumnat en la primària i, per tant, aconseguir un bon tractament de la diversitat en aquesta etapa pot facilitar el treball en l'etapa posterior. En educació infantil no és obligatòria la presència de l'especialista d'educació física. Considero que com a mínim a P-5 ho hauria de ser i que sempre s'hauria de treballar amb una ràtio de dos mestres/aula per fer-hi les sessions d'educació física.

Fes alguna proposta per millorar-la

Invertir més en educació!

Lluís Vallvé

Especialista en educació plàstica. Escola CEIPM Arc Iris de Barcelona

Veus la necessitat d'instaurar l'especialista de l'àrea d'educació visual i plàstica?

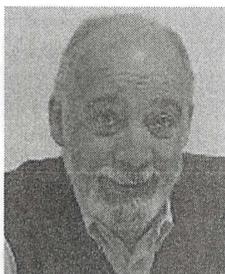
Amb el desenvolupament de la reforma, l'educació visual i plàstica ha entrat en una de les contradiccions més grans. Si per un costat es defineix com un llenguatge important i es descriu un currículum millorable, però ambiciós, per l'altre no s'han posat els mitjans per produir aquest canvi ni s'ha plantejat quin és el perfil més adequat per desenvolupar aquesta tasca. S'opta per deixar el mateix tutor sol davant aquest repte i aquesta decisió no va acompanyada de cap plantejament formatiu ni de cap dotació d'infraestructura o de material. Per tant, el repte que hem d'abordar a les escoles és massa gran, ja que encara hi conviuen, paret per paret, una gran varietat de models fruit de les diverses concepcions que de l'àrea s'han tingut en el transcurs dels anys i que en molts casos hauríem de tenir superades. Crec sincerament que ha estat un error i cal demanar que es reconegui la figura que, en tants centres a partir de la iniciativa de les AMPAS, ha demostrat amb la seva eficàcia la seva necessitat.



38 **Mestres especialistes - generalistes**

Però potser hauríem de canviar la idea d'especialista que sovint tenim: un mestre que entra en determinats moments per tal que el mestre tutor lliuri i l'activitat que duu a terme segueix una programació pròpia independent de la resta del treball del grup. Un especialista ha d'esdevenir un element dinamitzador i de suport, al mateix temps que aporta les eines i els recursos i, si cal, les mans que el mestre no té. S'hauria de passar de la intervenció de l'especialista al treball d'equip especialitzat. Això implica un reconeixement institucional, però també un canvi d'actitud en els equips on sovint *ningú no es profeta a casa seva*.

Si no es fa aquest canvi, perpetuarem indefinidament el dèficit que té l'educació artística i hauréu perdut l'oportunitat de reequilibrar els sabers de l'escola.



Salomó Marqués Sureda

Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

En el marc de la contraposició entre mestres generalistes i mestres especialistes, segons la teua opinió, quin perfil de mestre es necessita per fer front a l'escola del futur?

Davant la qüestió de quin mestre es necessita per fer front a l'escola del futur (mestres generalistes o mestres especialistes), considero que d'entrada cal formar persones que tinguin una ampla cultura general des del punt de vista educatiu i humà i que coneguin bé a la pràctica les tècniques de comunicació. Després d'haver posat ben posades aquestes bases es pot procedir a l'especialització.

Abans de fer un excel·lent especialista en música o en educació física o en matemàtiques, etc., penso que el futur professorat de magisteri ha de ser capaç de respondre a qüestions tan fonamentals com: mestres per a quina societat?, quin és el paper fonamental del mestre? i de l'escola? No en treurem gaire res de fer bons «matemàtics» o bons «músics», per posar uns exemples, si no tenen clar quina societat volen bastir. Evidentment jo penso en una

societat democràtica avançada i participativa, no en la nostra actual que crec que és d'una democràcia de baixa intensitat. Al costat de saber respondre a les preguntes últimes sobre educació (aquestes que es troben en documents com els de Delors, Mayor Zaragoza, Morin, etc.) han de ser bons experts en les tècniques de comunicació. Han de saber vendre bé el producte, però, atenció! abans han de tenir producte per vendre!!! Després ja vindrà l'especialització.

Lluís López del Castillo

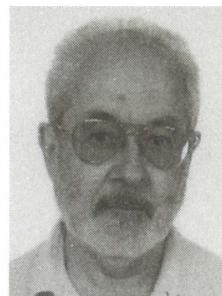
Ex coordinador de la titulació d'Educació Primària a la UAB

Com veus la figura dels mestres de primària?

Per situar el paper que ha de tenir a l'escola el mestre o la mestra especialista, potser caldrà determinar primer quin és el perfil propi de mestre/mestra de primària. Podem dir, doncs, que aquest perfil, d'una gran complexitat en vista de les tasques que li són encomanades, es mou al voltant de tres eixos fonamentals (que extraïem en forma resumida d'un document intern de la titulació d'educació primària de la UAB):

a) Com a tutor/tutora de grup: ha d'organitzar les condicions i ritmes de vida del grup classe i –juntament amb la resta de l'equip educatiu– les de l'escola, de manera que s'asseguri la salut física i psíquica dels infants; ha d'organitzar els processos d'aprenentatge i de desenvolupament del grup classe i del cicle corresponent; ha d'atendre la diversitat de ritmes, competències, habilitats, interessos, aficions, procedències, etc., tot valorant la diferència i educant en la diversitat; ha de mantenir relacions de reciprocitat i de cooperació amb els familiars i altres agents socioeducatius de la comunitat.

b) Com a membre d'un equip pedagògic: ha de tenir la capacitat suficient per a la gestió de centre i per al treball col·lectiu en general a fi de prendre decisions, establir estratègies conjuntes d'actuació, elaborar plans de millora i resoldre els



problemes que es plantegen a escala diversa, comptant sempre amb altres recursos que la comunitat ofereix.

c) Com a membre actiu de la comunitat: ha de ser una persona crítica i compromesa, que pren consciència de les pròpies habilitats, coneixements i vivències socioculturals, se'n procura de noves i participa activament de la vida de la comunitat.

Creus que és adequada l'organització de l'escola primària amb especialistes?

L'aparició de mestres de primària especialistes en certes àrees (educació física, educació musical i llengua estrangera) i en l'atenció a la diversitat (educació especial) va significar sens dubte l'alleujament d'una part de la complexitat comentada abans i alhora la possibilitat d'una qualitat educativa més alta en aquests aspectes, i tot en benefici de l'alumnat. L'adaptació a una nova realitat, però, ha estat un repte per al sistema educatiu, perquè entre altres coses ha obligat a resituar molts aspectes de la tutoria, de les interrelacions dins del centre (adults-adults, alumnes-adults) i de la coordinació i planificació.

Penso que les coses funcionen en aquelles escoles on, d'una banda, s'ha resituat la funció de tutor/tutora de grup com a punt de convergència real de les diferents intervencions educatives que s'hi fan i, de l'altra, es compta amb mestres especialistes amb consciència efectiva de ser mestres de primària. És a dir, quan hi ha un bon treball d'equip i un enfocament correcte pel que fa a la distribució de funcions.

Cal destacar les grans possibilitats que s'obren en un centre quan l'especialista disposa d'un espai de treball diguem-ne departamental (tallers, assessorament institucionalitzat a l'equip tant de primària com d'infantil, realització d'experiències pilot —com ja n'hi ha, per exemple, d'introducció primerenca de la llengua estrangera...).

D'altra banda, les necessitats i la pràctica escolar ens posen al davant la realitat d'especialistes assumint càrrecs de gestió dins del

centre, com també duent la tutoria d'un grup. No és pas un fet generalitzat, però sembla que estadísticament ajustat a la disponibilitat objectiva d'aquest col·lectiu de professionals.

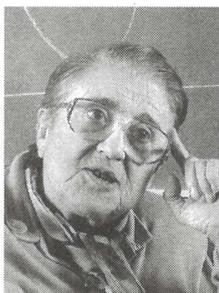
Es prepara adequadament els mestres especialistes per ser mestres de primària?

Les exigències professionals esmentades al primer apartat i la pràctica escolar de què es parla al segon ens donen prou la pista de cap a on han d'anar els trets en la formació inicial de mestres de primària especialistes. I cal dir que a les facultats de les nostres universitats encarregades de la seva preparació, això es fa tan bé com es pot.

Què volem dir amb això? Que d'una banda, i recordant la història propera, es va haver de fer un gran esforç en el seu dia per adequar els nous plans d'estudi de formació de mestres especialistes, ja que el ministeri de torn en va imposar uns –encara vigents– que deixaven poc marge de maniobra i no satisfien ningú (ni formació en profunditat de les àrees d'especialitat, ni formació completa com a mestre generalista).

A on s'ha pogut mínimament salvar la situació, però, i amb quins criteris? Doncs només en aquells centres universitaris on s'ha arribat a una exigència real pel que fa als nivells d'entrada i de sortida i on es compta amb professorat amb experiència docent solvent en les etapes educatives implicades.

És així que en aquells casos en què han convergit aquestes dues condicions ha estat possible, per exemple, enfocar amb metodologies adequades les didàctiques específiques altres que les de l'especialitat (les pròpies de mestre generalista), treure el màxim profit del bloc troncal (comú a totes les titulacions de magisteri) de psicopedagogia i, sobretot, estructurar el pràcticum (les pràctiques escolars) des de la visió de generalista i d'especialista.



M. Antònia Canals

Professora a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona

L'entrada d'especialistes a l'escola ha sofert diferents canvis i, així, dels que s'establiren durant l'EGB, s'ha passat als que actualment potencià la LOGSE. Ara, es diu que en calen d'altres: informàtica, plàstica, direcció, logopèdia... La seva presència a l'escola genera un contrast amb els generalistes. Creus que són necessaris? Han de ser els que hi ha o han de ser uns altres, o bé seria millor anar vers la formació d'un mestre generalista de formació més àmplia? La seva presència, globalment, beneficia la dinàmica escolar o creus que crea unes problemàtiques superiors al benefici específic que s'aconsegueix de millora de la pròpia especialitat?

Responc a les preguntes, després de dir que és un tema que m'interessa moltíssim.

1. Crec que és bo algun especialista a l'escola **primària**, més aviat després dels vuit anys. De cap manera a parvulari.

2. Crec que d'especialistes en calen molt pocs, només un o dos, i poden ser diferents d'una escola a l'altra. Seria desitjable que l'escola els triés, d'acord amb les deficiències, ja que en la pràctica hi ha deficiències, i convé reconèixer-ho. Jo veig sobretot deficiències de música, i en alguns casos d'educació física, però insisteixo en la de música (sempre generalitzant i acceptant que en alguna escola ja no caldria). Torno a dir que cada cas és diferent.

3. Estic convençuda que hi ha un greu problema d'aplicació d'una mesura que en principi tenia bona intenció.

De la manera que s'està aplicant, penso que la normativa dels especialistes no beneficia la dinàmica escolar, sinó que la perjudica molt i crea uns problemes més greus que els que comportava la seva absència.

A primària és bo que els nens i les nenes gairebé sempre tinguin el mateix mestre i, sobretot, per a un bon aprenentatge de totes les

habilitats i continguts és necessari que els horaris siguin *flexibles*, segons les necessitats del moment i el criteri dels mestres.

4. Els que han d'opinar per damunt de tots nosaltres, són els bons mestres.

5. Pel que fa a la formació dels futurs mestres, que també s'ementa com de passada en les vostres preguntes, m'agrada un mestre generalista, però no descarto cap especialització que es faci *després* de la carrera de mestre. Penso que els mestres s'han de poder especialitzar en *qualsevol matèria o àrea del saber*, sense que això tingui unes conseqüències inexcusables respecte del treball futur.

Però més enllà de tot això, crec que, pel que fa als estudis de magisteri, en el moment present tenim un greu perill. S'està maldant per aconseguir la carrera de cinc anys. Fins aquí molt bé. Però sembla que les propostes que es treballen es basen en el principi implícit que això de «generalista» vol dir molta pedagogia i psicologia, i que probablement tornarà a aparèixer el gran dèficit de didàctiques específiques que patim actualment, o encara podria ser que s'augmenti. Fa la impressió que els que remenen les cireres dels canvis de plans d'estudi a les facultats d'educació no ho veuen pas com nosaltres. Som molts (els de les dites didàctiques) que tenim por que, sota la defensa de la carrera «generalista», pugui ser que ni tan sols es toqui el vertader problema. Jo penso que el vertader problema rau en un ensenyament en què predominen unes matèries, diguem-ne «generalistes», que són necessàries però no en la proporció actual, ja que ara gairebé no es preveu la formació dels mestres basada en l'art o la ciència d'ensenyar com fer aprendre als nens i a les nenes unes àrees concretes (llengua, matemàtiques, música, ciències socials, ciències naturals, plàstica, etc...). Fer ben fetes les didàctiques d'aquestes matèries requereix dedicar-hi molts crèdits i això és el que s'ha d'aconseguir amb el nou pla de la carrera de mestre, o amb la llicenciatura si és el cas. Tota solució que no tingui en compte aquest aspecte, ens portarà a un nou fracàs, i les primeres a recollir el seu fatal resultat seran les escoles.

En el primer cas, probablement, la formació del professorat haurà de ser més complexa i durarà més temps. En el segon cas, només

«L'escola avui necessita mestres amb un perfil polivalent, amb capacitat d'abordar la complexitat i de conrear condicions d'aprenentatge i organitzatives que van més enllà del que és particular o limitat a aquesta o aquella àrea d'aprenentatge.»

Cal formar mestres generalistes o mestres especialistes?

Una proposta a favor del 4+1

**Miquel
Martínez**

Universitat de Bar-
celona

1. Dues formes d'entendre l'educació

La inversió en capital humà a través de l'educació i la formació és un tòpic en el qual, sovint, coincideixen programes polítics i governs de diferents ideologies. Tot i que aquest fet pugui ser preocupant, i és molta la coincidència en els termes, la veritat és que sovint amb un mateix terme o declaració s'afirmen, es defensen i es rebutgen continguts diferents.

Per exemple, i en relació amb el model de professorat que necessita una societat per abordar amb eficàcia l'educació i formació de la seva ciutadania, les posicions són diferents fins i tot en el cas en què hom aposti per invertir en capital humà. Són diferents perquè estan orientades a dues formes d'entendre l'educació. Les unes són propostes promotores d'inclusió social i les altres propostes promotores de l'excel·lència en l'educació per als millors, i de l'assistència i l'atenció per a la resta.

En el primer cas, probablement, la formació del professorat haurà de ser més complexa i densa en tots els sentits. En el segon cas, només

caldrà que el professorat que atén els millors sigui especialista en el contingut d'una matèria i la resta consistirà a esperar que l'esforç de l'alumne i la motivació, que en ell genera l'expectativa de poder ser el millor, complementin la seva falta de formació i interès com a educador. Aquest caràcter pedagògic i social que ha de caracteritzar el primer model i no el purament instructiu i assistencial del segon és la primera gran diferència entre les maneres d'abordar la formació del professorat.

El paper estratègic de la inversió en educació no està associat només a l'obtenció de millores o beneficis de caràcter particular en cadascun dels subjectes que s'eduquen. A més a més, i potser aquest sigui el seu autèntic sentit estratègic, ha de produir efectes que beneficiïn el conjunt de la població. Tenir en compte aquest segon efecte és el que permet diferenciar un model orientat únicament a la formació de capital humà a títol individual d'un altre orientat únicament a la formació de capital social i de ciutadania. Només actituds estretes i curtes de vista poden identificar la qualitat de l'educació amb l'eficàcia en l'assoliment del primer tipus d'efectes. La qualitat no és tal qualitat si no integra els dos tipus d'efectes. Separar la preocupació per l'excel·lència en educació de la promoció de polítiques educatives orientades a la inclusió social és contribuir a incrementar la bretxa social i cultural en les generacions més joves.

Les propostes promotores d'inclusió social i preocupades alhora per l'excel·lència en l'educació entesa com a optimització de les millors qualitats de cada persona en l'aspecte individual i social, requereixen un model de formació del professorat més complet que l'actual, perquè des d'aquesta perspectiva la tasca d'educar en l'actual societat, de la informació i de la diversitat, és més complexa.¹ L'escola avui necessita mestres amb un perfil polivalent, amb capacitat d'abordar la complexitat i de conrear condicions d'aprenentatge i organitzatives que van més enllà del que és particular o limitat a aquesta o aquella àrea d'aprenentatge i en canvi se situen en allò que és comú i general perquè és condició necessària per a tot tipus d'aprenentatge. Abans el mestre havia d'ensenyar coneixements,

1. MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coords.). *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.

pràcticament sempre era l'única font de saber per a molts infants i joves. Avui també ha de transmetre coneixements, però sobretot ha d'ensenyar com aprendre i com fer-ho de manera autònoma. És en aquest sentit transversal i general, per oposició al sentit particular o especial, on fonamentem la nostra posició favorable al mestre generalista per damunt del que tan sols és especialista. Ens calen mestres conscients de la complexitat de la seva tasca i que siguin capaços d'abordar-la amb la formació i competència que es deriva d'una formació no tan particular i especialitzada com general i holística.

2. Alguns reptes per a l'educació i l'acció del professorat

Els reptes que la societat i l'educació tenen al davant ens fan apostar per un mestre generalista, i conseqüentment per una formació orientada especialment a dos objectius. El primer consisteix a dotar les futures i futurs mestres d'instruments i coneixements per comprendre el món i la seva complexitat. El segon, dotar-los de recursos procedimentals i formar-los en els continguts propis de la seva futura professió pedagògica, com també, i en especial, els propis de les diferents didàctiques aplicades.

Defensar un mestre generalista no significa defensar un model de formació continuista dels estudis de batxillerat per aconseguir simplement que els i les mestres tinguin una mica més de cultura general. És ben diferent. Es tracta d'un model de mestre que no tan sols està exercint un treball o una funció laboral, sinó que esta exercint una professió.² No és un mestre preparat per fer bé la funció, sinó un professional en condicions de viure i sentir la seva professió com a quelcom més que una forma de viure. Per això el model de formació ha de combinar formació per al lloc de treball amb formació per ésser un llicenciat amb interessos i sabers culturals, científics, tecnològics i ètics. Apostar per aquest model de mestre no exclou que aquest pugui ser a més a més especialista en tal o tal altra etapa de desenvolupa-

2. HANSEN, D. *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea-Universitaria, 2002.



ment o àmbit d'aprenentatge, el que suposa és apostar per una formació més completa, més llarga i, sobretot, més densa que l'actual.

Cinc són com a mínim els objectius que hauríem d'abordar a través de l'acció del professorat per contribuir a la construcció de societats més eficaces, plurals i democràtiques. Mitjançant l'educació obligatòria hem de ser capaços de formar ciutadans preparats per accedir al món laboral o dels estudis posteriors; capaços de transformar els seus contextos de vida en altres que siguin millors; en condicions de comprendre críticament el món en què viuen, èticament i políticament; il·lusionats pel saber i entrenats en la consecució de béns comuns i també particulars que generin felicitat i formes de vida dignes per a tothom. Aprendre a aprendre d'una manera autònoma, a emprendre i transformar, a construir-nos èticament com a persones tan individualment com socialment, a interessar-nos pel que és nou i per saber més i a implicar-nos en projectes col·lectius són objectius que el professorat ha de procurar i que a més a més ho ha de fer en contextos plurals, heterogenis i diferents dels de fa escassament una dècada. Per exemple, els estils de vida familiar i els models de família són diferents i generen nous escenaris d'educació afectiva i en valors. L'impacte consumista del model socioeconòmic en què vivim és molt potent.

L'efecte homogeneïtzador en les formes de pensament i els comportaments que generen els mitjans de comunicació és tossut, etc. A més a més, la societat demana que el professorat exerceixi noves funcions, algunes potser amb raó. Per exemple, que sigui expert en mediació perquè en la seva tasca haurà de saber gestionar la pluralitat i abordar els conflictes com a oportunitats; que sàpiga educar en valors i en sentiments; que sigui hàbil socialment i competent psicopedagògicament, perquè els seus interlocutors no seran únicament l'alumne i els seus companys, sinó que a més a més haurà de saber relacionar-se, com a expert en educació, amb les famílies, amb els especialistes i amb la comunitat més pròxima, si vol abordar la seva tasca d'una manera completa.

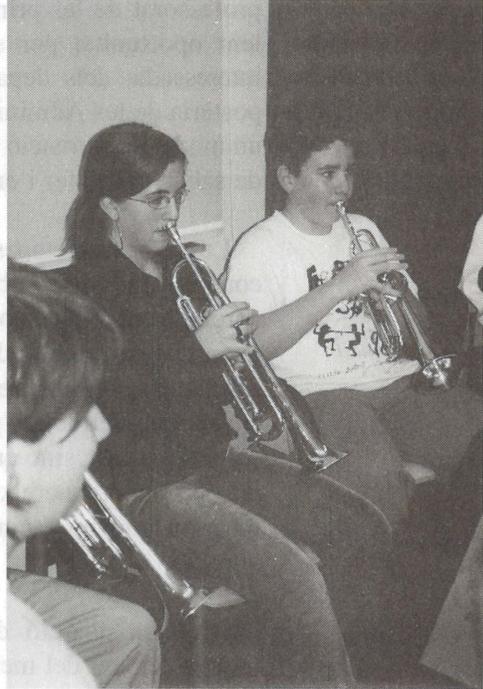
El perfil del mestre ha de reunir un conjunt de facetes que li permetin exercir una triple funció: liderar i gestionar els processos d'ensenyança-aprenentatge, assumir la funció tutorial amb els alumnes i d'orientació amb les famílies, i actuar com a referent ètic al costat de la família, els altres iguals, els més grans i altres agents socials i mediàtics en una societat diversa en la qual els més petits han d'aprendre a conviure i a configurar-se com a persones. Estem parlant d'un professional expert en les didàctiques i l'aprenentatge, en la funció tutorial i les relacions amb famílies i especialistes de caire psicopedagògic, social o mèdic i en la seva funció com a educador i mediador en la construcció de la personalitat moral i l'aprenentatge ètic dels seus alumnes.

És obvi que l'escola i el professorat no són els únics responsables de l'educació i la formació de la ciutadania, ni els únics agents. Però també és obvi que la seva incidència és notable i que aquesta depèn del model de formació que prepara per a l'exercici docent, sobretot en les etapes d'educació infantil i primària.

3. Una proposta formativa per a un mestre generalista

Si aquests són els reptes, la tasca del professorat, i especialment la dels mestres d'educació infantil i primària, adquireix més la forma d'una tasca procedimental, de gestió del coneixement, disseny didàctic, orientació psicopedagògica i promoció ètica que la d'una tasca instructiva en sentit estricte. Tanmateix, no convé confondre'ns.

Una cosa és que els objectius finals de la nostra funció siguin més procedimentals, actitudinals i ètics, i una altra molt distinta que aquests puguin assolir-se al marge del treball sistemàtic i constant sobre continguts d'aprenentatge de caràcter informatiu i conceptual. Ja ens hem referit en altres ocasions a aquesta qüestió afirmant que és impossible aprendre a aprendre sense aprendre alguna cosa. La densitat informativa i cultural, és a dir la informació i els coneixements, són importants i necessaris. Però el que cal és saber escollir-los, integrar-los i fer-los significatius. Per ensenyar com fer tot això cal estar habituat a fer-ho. Només amb una solida formació de base és possible saber què s'ha d'ensenyar i què no cal.



« Ser i fer de mestre és crear condicions que promoguin en aquell que aprèn, subjecte en situació d'interacció social, aquelles capacitats que li permetin gestionar la complexitat, la del coneixement i la de la vida; la d'ara i la del futur. I atès que la persona és capaç de gestionar la complexitat fins a límits impensables, no és possible que l'expert en formació actuï en clau de simplicitat o que no sàpiga gestionar el que és complex, perquè si fos així difícilment promouria res diferent d'allò que practica.

Les regulacions legals que afecten la formació del professorat es constitueixen en un joc a tres factors: lleis generals del sistema educatiu, lleis que afecten l'organització universitària i disposicions i plans d'estudi de les diferents universitats. Actualment aquest joc a tres s'ha de considerar des de la perspectiva dels processos de convergència europea i en el marc del nou concepte de crèdit acadèmic a Europa. El sistema d'acreditació acadèmic ECTS exigeix a les universitats una transparència més gran, una manera nova de valorar el crèdit d'acord amb l'esforç d'aprenentatge de l'estudiant i no segons dedicació lectiva del professorat i una nova concepció, més completa i pedagògicament adequada, dels plans docents de cada assignatura i de les diferents carreres. En el cas de la formació del

50 **Mestres especialistes - generalistes**

professorat de les primeres etapes educatives, aquesta és una excel·lent oportunitat per superar la pressió, en ocasions gremialista i interessada, dels departaments universitaris i la migradesa pressupostària de les Administracions. Pot ser un bon moment per proposar un model de formació ambiciós, centrat en allò que un futur mestre ha de saber, saber fer i ensenyar o promoure.

Les primeres etapes de la vida de la persona són clau en la seva construcció com a subjecte en interacció social i com a subjecte que aprèn un conjunt de continguts, informacions, procediments i actituds. Proposar un model de professorat que impliqui menys exigència formativa i menys reconeixement del professorat de les primeres etapes que del de les posteriors, no és només establir una diferència laboral evident, sinó que a més a més pressuposa entendre que la tasca dels primers requereix menys capacitació o que per exercir-la bé n'hi ha prou que ho facin bones persones, amb bona voluntat i molta vocació.

Aquesta posició de caràcter voluntarista comporta un escàs reconeixement del mestre d'educació primària i, a més a més, implica la creença que en l'etapa de l'educació infantil el que pot fer-se pedagògicament no té especial transcendència, si s'exceptua l'educació dels hàbits i, en el millor dels casos, dels sentiments. Es tracta d'aquella vella idea, encara present, que els mestres dels nens petits són mestres petits. La nostra proposta se sustenta en la defensa d'una formació generalista en els primers anys i una formació especialitzada per a aquells casos en què l'exercici professional no sigui tan sols el de tutor, sinó que impliqui una capacitat especial en determinades àrees o dimensions professionals.

En definitiva, proposem un model de formació de mestres que els prepari no tan sols com a futurs docents, sinó també com a ciutadans amb una especial i completa formació universitària en allò que tradicionalment es denomina l'àmbit de les humanitats. Aquest àmbit no pot limitar-se en l'actualitat a una formació literària i històrica, sinó que ha d'integrar també una formació científica, econòmica, política i ètica.

Proposem una formació òbviament més llarga que l'actual, però sobretot més densa culturalment i professionalment. Més aprenentatge

de continguts informatius, conceptuals i procedimentals en la forma d'organitzar la informació i de construir coneixement i més aprenentatge ètic per abordar la seva tasca d'evident impacte social i polític i, per tant, de compromís moral³ amb el subjecte que aprèn, però també amb la comunitat i la cultura on viu.

No cal dir que no podem oblidar els continguts propis de les disciplines pedagògiques, psicològiques, sociològiques i les relatives a les didàctiques aplicades, que conflueixen en l'acció pedagògica que els mestres exerceixen, ni les habilitats i destreses que els permeten d'estar còmodes a l'aula i exercir amb eficàcia la seva tasca, que és complexa i requereix sabers teòrics i pràctics. Però no hem de perdre de vista la realitat. Només és capaç d'il·lusionar pel saber, de guiar processos d'aprenentatge i de motivar i d'estimular la superació personal d'aquell que aprèn davant les dificultats, aquell que ha après practicant amb l'exemple que vol transmetre. I aquest aprenentatge és més complet si no es limita als sabers estrictament orientats a l'especialització pròpia de l'exercici professional o a l'aplicació immediata. Aquests darrers sabers són sempre més motivadors per als estudiants que tenen vocació de mestre. Però existeixen altres sabers, potser menys motivadors en un principi, perquè no serviran per ser ensenyats o practicats, que són fonamentals i fonamentants per exercir la tasca que es confereix i s'encarrega al mestre en l'actual societat.

Proposem una formació de quatre anys comuns més un d'opcional d'especialització que equival al títol de llicenciat actual per al tutor i de llicenciat amb especialització per a l'especialista. Una formació generalista basal i fonamentant per a tots de 6400 hores (quatre anys) d'estudi i formació, i una especialització opcional (un any) de 1600 hores. Aquesta distribució en termes ECTS equival a entre sis i set hores diàries de dedicació per part de l'estudiant durant el període lectiu, durant quatre anys, per obtenir el títol professional de mestre i un any més per obtenir el de mestre especialista.

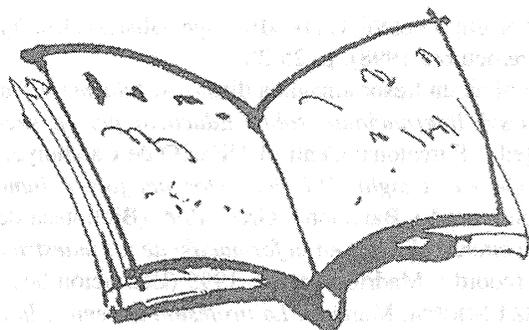
Els tres primers anys de formació haurien d'estar centrats a dotar el futur mestre d'un bagatge de coneixements en humanitats, ciència,

3. MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998

52 **Mestres especialistes - generalistes**

tecnologia, societat, economia, política i ètica ampli i rigorós. Aquest bloc de coneixements hauria de completar-se amb els relatius a la pedagogia, les didàctiques aplicades, la psicologia, la sociologia i l'antropologia i, de manera especial, amb els propis de les disciplines que tracten la informació i l'aprenentatge. Aquesta formació ha de ser teòrica i pràctica i a partir del tercer any ha d'integrar coneixements relatius a les disciplines que han tractat el procés d'aprenentatge, la funció tutorial i la tasca orientadora i psicopedagògica en relació amb les famílies i amb els alumnes, com també un pràcticum a l'aula i a l'escola. L'especialització hauria de requerir-se en àmbits com les llengües estrangeres, l'expressió plàstica, musical i corporal, l'educació especial i l'educació infantil anterior als tres anys, al marge del caràcter assistencial que la llei, per desgràcia, torna a atribuir-li. Sens dubte, entenem que la titulació de llicenciat ha de permetre al mestre continuar estudis d'especialització aliens a la docència en sentit estricte, com per exemple, organització i gestió de l'educació i psicopedagogia.

Només des d'una proposta de formació densa, més llarga i generalista serà possible preparar adequadament el mestre per a un model d'escola inclusiva en l'actual societat de la informació i de la diversitat, que volem que sigui del coneixement i la convivència intercultural per a tots.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- MASJUAN, Josep M. «Algunes reflexions sobre els mestres de demà». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 200 (desembre 1995), p. 27-34
- «La primària, cultura de la il·lusió» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 238 (octubre 1999), p. 2-41
- «Què s'ha d'aprendre a l'escola primària?» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 252 (febrer 2001), p. 2-45

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Llibres i revistes

- Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles.* Andy Hargreaves). Barcelona: Octaedro, 2001 (Repensar la educació; 13)
- Aprender a ser: la educación del futuro.* Edgar Faure (coord.) 14a reimp. Madrid: Paris: Alianza: Unesco, 1996 (Alianza universidad; 33)
- BÖRJESON, Lena. *Motivar-nos els uns als altres: idees i consells per a tothom que treballa en formació.* Barcelona: Cúmulus, 1995
- CELA OLLÉ, Jaume. *Calaix de mestre.* Barcelona: Rosa Sensat, 2001 (Rosa Sensat: Estudis; 40)
- CELA OLLÉ, Jaume; PALOU, Juli. *Amb veu de mestre: un epistolari sobre l'experiència docent.* Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1993 (Rosa Sensat; 40: Estudis). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992

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

- CUCALA, Araceli; VALLVÉ, Lluís. «Els especialistes». En: *Infància*, núm. 104 (setembre/octubre 1998), p. 25-28
- «Educatió: hi ha un tresor amagat a dins». A: *Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Jacques Delors (ed.). Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996
- La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Francesc Imbernón (coord.). Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Aula; 136)
- Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Ana Rodríguez Marcos (coord.). Madrid: Narcea, 1995 (Educación hoy)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1993 (Pedagogía: Premios Marcos Ortega Mera)
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, cop. 2001 (Pedagogía: Manuales)
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. 2ª ed. Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía)
- MAÑÚ NOÁIN, José Manuel. *Ser profesor hoy*. Pamplona: EUNSA, 1996 (Biblioteca de nuestro tiempo: educación)
- «El mestre, avui» [Monogràfic]. En: *Escola catalana*, núm. 346 (gener 1998), p. 6-26
- MORIN, Edgar. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000
- «La aventura de ser maestro». En: *Cuadernos de pedagogía*, núm. 266 (febrer 1998), p. 46-50
- PÉREZ JUSTE, Ramón. «El profesor del siglo XXI». En: *Organización y gestión educativa*, núm. 5 (1999), p. 33-36
- El profesor intuitivo*. Terry Atkinson; Guy Claxton (eds.). Barcelona: Octaedro, 2002 (Repensar la educación, 15)
- PUIG, Josep Maria. *Feina d'educar: relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1999 (Llibres a l'abast; 341). Premi Rosa Sensat 1998
- Redes de maestros: una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Diada, 2001 (Investigación y enseñanza: Fundamentos; 13)
- RIERA CUSÍ, Sebastià. «Treballar a l'escola rural: fer de mestre i ser-ho». Jornades d'Escola Rural per a Estudiants de la Diplomatura de Mestres de Catalunya En: *Miramarges*, núm. 24 (juny 1996), p. 8-10
- ROTGER, Josep Maria. «El rol de mestre i mestra a la societat de la informació». En: *Guix*, núm. 274 (maig 2001), p. 73-78
- SOLER ROCA, Miquel. «El compromís dels mestres amb la societat i la política». En: *Infància*, núm. 115 (juliol/agost 2000), p. 7-11
- SOLER ROCA, Miquel. *Dues visions antagòniques de l'educació des de la talaia internacional*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1998
- TROBADA DELS CENTRES DE FORMACIÓ DE MESTRES DELS PAÏSOS CATA-

LANS (4: 1995: Lleida) «Actituds, motivacions i expectatives del futur mestre». En: *Interaula*, núm. 23 (Abril 1995), p. 34-44

WILD, Rebeca. *Educar para ser: vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, 1998

ZIARSOLO, Alazne. «Los especialistas». En: *Infancia*, núm. 63 (septiembre/octubre 2000), p. 9-12

novetat

Antònia Adroher i Pascual Aproximació biogràfica



Puri Molina i Requena

Col·lecció Premi «Mestres 68»
88 pàg.

Aquest llibre que teniu a les mans, no és més, o no pretén ser més, que una eina de divulgació de la vida i obra d'Antònia Adroher i Pascual.

Una aproximació biogràfica fruit d'haver estat la mestra guardonada en la convocatòria del VIII Premi «Mestres 68» (2000) per la seva tasca desenvolupada en el món de l'educació, i que ara «Mestres 68» i Rosa Sensat tenen el goig d'oferir-vos.

R 
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

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

Dues professores expliquen l'experiència de treball a l'arxiu de la localitat, per tal de «fer de la història una eina viva, i intentar que nens i nenes actuïn com a “petits historiadors”».

Coneguem l'Arxiu. La visita comentada a l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat amb l'alumnat de primària

*Carne Duran
M. Luz Retuerta*

Qüestions preliminars

A partir del curs 1999-2000 es va iniciar la col·laboració entre l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat i l'ensenyament de primària. L'experiència, com anteriorment va passar en l'etapa de secundària, va néixer arran de l'interès personal d'una mestra, les signants de la present comunicació, pel treball amb fonts d'arxiu. Les propostes educatives de l'Arxiu per a l'alumnat de secundària portaven una certa trajectòria i havien donat lloc a l'edició dels primers materials per fer-hi la visita comentada.¹ Aquesta

1. ARGILÉS, Anna; RETUERTA, M. Luz. *Els arxius. Dipositaris de la memòria. Materials de l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu de Llobregat*. Sant Feliu de Llobregat: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 1999.

experiència va servir de base per introduir aquestes fonts al cycle superior de primària –nens i nenes de deu a dotze anys.

Des de l'escola es veia interessant iniciar l'alumnat en fonts històriques properes i donar a conèixer l'Arxiu Històric de la nostra localitat a mestres i a alumnes. Es creia possible preparar una visita seleccionant documents de la vida quotidiana de la localitat referents al món infantil en altres èpoques. L'objectiu era motivar l'alumnat, despertar-los la curiositat pel passat, iniciar-los en la comprensió de les funcions que aconpleix un arxiu i introduir-los en l'anàlisi de documents històrics, fer de la història una eina viva, i intentar que nens i nenes actuessin com a «petits historiadors».

A l'Arxiu hi havia receptivitat envers les demandes de l'escola, però alhora no es veia clar facilitar-hi l'accés d'escolars tan petits. Tot i que els últims anys els arxius s'han obert a nous usuaris, com ara estudiants universitaris de diferents carreres dels àmbits de les ciències socials, naturals i de la tecnologia, i alumnes de secundària i ciutadans en general que busquen informacions diverses, es creia que era complex i potser poc profitós introduir el tema de les fonts d'arxiu en edats tan primerenques. Semblava complicat mantenir l'atenció i l'interès d'aquests alumnes i es pensava que era difícil fer-los arribar les explicacions sobre el que és un arxiu.

En aquest sentit es va establir un diàleg entre l'arxivera i la mestra que va permetre

arribar a unes conclusions per argumentar el treball amb les fonts d'arxiu amb els alumnes del cycle superior de primària.

Justificació²

«L'àrea de coneixement del medi social i cultural dins del currículum d'educació primària estableix l'ensenyament del medi històric a l'alumnat de sis a dotze anys.»

La reforma educativa classifica els continguts escolars en grans blocs: els procediments, els fets, els conceptes i els sistemes conceptuals, les actituds, els valors i les normes. Hi ha blocs de continguts de procediments, com la consciència temporal i el temps històric; de conceptes, com el medi històric, i d'actituds, com la construcció de la identitat personal o la defensa de la identitat col·lectiva. El medi ambient i el patrimoni cultural són presents en els projectes curriculars de les escoles del nostre país.

Els arxius municipals i comarcals són un bon recurs per iniciar els nens i les nenes en l'estudi de la història, per motivar-los en l'aprenentatge d'aquesta àrea i per in-

2. Aquesta justificació, la proposta i la primera experiència amb un grup classe es recullen a: DURAN, Carme, RETUERTA, M. Luz. «La visita comentada a l'Arxiu amb l'alumnat de primària». A: 2es. Jornades d'Estudi del Baix Llobregat. Més enllà del 2000. Fer viable el patrimoni. Molins de Rei: Ajuntament de Molins de Rei, Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2002, p. 343-349.

Molins de Rei: Ajuntament de Molins de Rei: Consell Comarcal del Baix Llobregat, 2002 (en premsa).

novar la didàctica de les ciències socials des de les escoles.

Tal com explica Gemma Tribó,³ els motius des de l'escola a favor de l'exploració didàctica dels arxius municipals i comarcals són:

- Contextualitzar el procés educatiu i promoure un ensenyament que tingui present els objectius socioafectius d'arrelament al medi i que faciliti la reconstrucció de la memòria col·lectiva.
- Desenvolupar la capacitat d'analitzar problemes socials i de prendre decisions buscant la coherència entre el coneixement escolar i el comportament social.

També des dels arxius hi ha raons poderoses per introduir el concepte d'arxiu a les primeres etapes de l'ensenyament que tracten el medi històric. Aquestes raons es vinculen a la necessitat de donar a conèixer, entre el conjunt de la societat, els serveis i les funcions que desenvolupen els arxius. Els arxius són molt desconeguts per al públic en general. Mostrar-los als nens i a les nenes i fer-ho periòdicament en el transcurs de les diferents etapes educatives és una manera de contribuir a fer que els ciutadans valorin més una part important del seu patrimoni cultural, alhora que es potencia la creació de futurs usuaris.

3. TRIBÓ, Gemma. «Arxius i didàctica de la història al Baix Llobregat». Dins: *Materials del Baix Llobregat*, núm. 3, 1997, p. 159-165.

Material de la visita a l'Arxiu

A partir d'aquesta argumentació es va preparar el material de la visita comentada a l'Arxiu amb els objectius concrets següents: iniciar els nens i les nenes en la comprensió de les funcions que compleix un arxiu i la seva utilitat, analitzar documents d'arxiu d'èpoques passades i sentir curiositat pel passat i aprendre a respectar-ne les restes.

Els continguts comprenen uns procediments que inclouen la lectura i la interpretació de documents històrics a partir d'unes pautes d'observació, la iniciació a l'ús de documents històrics com a eina per reconstruir el passat, la localització de l'Arxiu en el plànol de la ciutat i l'elaboració i la realització d'una entrevista a l'arxiver/a com a mitjà per obtenir una informació.

Els conceptes que els nens han de treballar són les fonts històriques i els treballs dels historiadors, l'arxiu, els documents d'arxiu i els diferents fons d'arxiu.

Amb això es volen potenciar les actituds de valoració del passat històric a partir del coneixement dels documents, la sensibilització envers aspectes de la vida quotidiana en altres etapes històriques, l'afany de saber, d'interrogar-se i d'investigar el passat propi i la disposició i el respecte envers el treball en petits grups.

Per al treball es van escollir tres documents que fossin significatius per a l'alumnat i que tinguessin relació amb el

món dels infants. També es va intentar que la mostra fos de diferents tipus de documents –textuals, fotogràfics i gràfics. Aquests documents són:

- Un cartell de la festa major de 1934 –document gràfic– que recull jocs infantils organitzats amb motiu de la festa.
- Una fotografia de 1922 de dues nenes amb una bicicleta –que mostra la vestimenta, els pentinats i les joguines dels nens.
- Un inventari d’una escola de pàrvuls de 1948 –document textual– que reflecteix l’ensenyament durant l’època del franquisme.

Treball previ a la visita

La visita comprèn un treball previ a l’escola on, a través d’una conversa a classe, es pregunta als alumnes si saben on és l’Arxiu i si hi han estat mai. A continuació es fa una lectura d’una part del plànol de la ciutat, per situar-hi l’Arxiu i altres indrets representatius de la ciutat. En el material també hi ha espais en blanc perquè cada mestre/a pugui afegir-hi localitzacions que consideri d’interès per al seu alumnat.

Posteriorment es treballen els conceptes, què és un arxiu, a partir de la definició que hi ha en el dossier, i es prepara l’enquesta a l’arxiver/a que es farà el dia de la visita (en la guia del mestre/a hi ha algunes preguntes possibles). També es llegeix el text que explica què són les fonts històriques, els documents i els fons d’arxiu, per poder completar la graella



que classifica els diferents documents d’acord amb els fons d’arxiu al qual pertanyen: fons d’ajuntaments, d’associacions, personals.

Treball durant la visita a l’Arxiu

La visita a l’Arxiu té una durada d’una hora i mitja aproximadament i consta de tres parts:

1a part: L’alumnat arriba a l’Arxiu i se situa en una de les sales. Allà els rep l’arxiver/a, es presenta als nens i nenes, els quals li fan l’enquesta i anoten individualment les respostes en el seu dossier.

2a part: L’alumnat entra a les dependències de l’Arxiu amb l’arxiver/a i el

seu mestre/a i les visiten, veuen com estan ordenats els documents i l'arxiver/a els ensenya diferents documents d'interès per a l'alumnat. És important incidir en l'ordre que cal mantenir durant la visita a l'interior de l'Arxiu i en el mirament amb què han de ser tractats els documents.

3a part: L'alumnat surt de les dependències de l'Arxiu i torna a la primera sala. Allà es formen grups de tres a quatre nens/nenes, que fan la lectura i la interpretació dels tres documents que conté el dossier. El mestre/a i l'arxiver/a són allà amb ells per aclarir-los els dubtes que tinguin. Algun aspecte del treball l'han de completar a casa, perquè necessiten la informació de la infantesa de pares i avis.

Quan acaben l'anàlisi dels documents, la posen en comú per poder completar o ampliar el treball de cadascú i es dona per acabada la visita.

Posteriorment, ja a classe, els nens i les nenes fan la valoració de la visita i redacten un petit text on expliquen el que més els ha interessat, el que han après, el que no han acabat d'entendre, etc.

La consolidació de la visita a l'Arxiu dins el cicle superior de primària

Durant el curs de 1999-2000, la visita a l'Arxiu amb alumnes de 5è de primària de l'Escola Mestral es va valorar molt positivament i va motivar que proposéssim a l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat la

inclusió d'aquesta activitat dins l'oferta general que fa cada any a tots els centres de primària de la ciutat. Així vam elaborar uns materials de caràcter més definitiu que permeten treballar la visita a l'Arxiu Històric Comarcal de Sant Feliu, sense que el mestre/a hagi d'anar prèviament a parlar amb el personal de l'Arxiu. Aquests materials són fotocopiats, però tenen un disseny previ fet per professionals i una portada de color que els fa atractius per als nens i nenes. La incorporació de la visita comentada a l'Arxiu l'any 2002 ha coincidit amb la celebració del Mil·lenari de la ciutat. Això ha facilitat que s'hi inclogués aquesta nova activitat i que l'Ajuntament pagués les despeses dels quaderns didàctics de l'alumnat.

Valoració

En el moment d'escriure aquesta comunicació, encara no disposem de les valoracions que cada centre educatiu que ha fet la visita lliura a l'Ajuntament en acabar el curs escolar.

La nostra valoració personal és molt positiva. La visita ha tingut molt bona acollida entre les escoles de Sant Feliu i han visitat l'Arxiu uns 200 nens i nenes del cicle superior de primària.

També volem afegir l'interès que han manifestat molts mestres que desconeixien l'Arxiu i n'han descobert el potencial, fet que els ha dut a proposar l'elaboració de nous materials per treballar amb els seus alumnes altres temes del coneixement del medi social i cultural.

L'orientació professional i vocacional de les sortides de l'ESO és el tema que tracta l'experiència d'un centre de 1.200 alumnes. Es descriu tot el procés d'orientació fins arribar al tractament individualitzat.

L'orientació també és possible en un centre de més de mil alumnes. Com?

M. Carmen Castellà i Velasco

Pedagoga i mestra terapeuta IES de l'Ebre

Carmen Rosa Flores Aran

Psicopedagoga IES de l'Ebre

Consol Cordero González

Psicopedagoga EAP Baix Ebre

Ens trobem en un centre públic de secundària, antic centre de formació professional. Ara imparteix els estudis següents: ESO, CFGM i CFGS diürn i nocturn, batxillerat, treball per la formació i centre d'estudis professionals. Al centre, hi estudien uns 1.200 alumnes.

Ara que hem acabat el tercer trimestre i fem l'avaluació general de com ha anat el curs, veiem que hem trobat resposta a la pregunta sobre la possibilitat d'oferir una orientació individualitzada i de qualitat en un centre gran. Creiem que algunes de les premisses que a continuació us exposarem són la clau de l'èxit de la nostra proposta d'orientació, proposta contextualitzada en el marc del Pla d'Acció Tutorial del centre i més explícitament en l'àmbit de l'orientació professional i vocacional.

Al començament del curs, en la primera reunió amb els tutors i tutores del segon cycle d'ESO, es va presentar la proposta del pla d'acció tutorial des del Departament d'orientació. La proposta es va presentar per trimestres, igual que en anys anteriors. En arribar a la proposta de les activitats del tercer trimestre, que van adreçades a l'orientació personal i vocacional dels i de les alumnes, es van posar al damunt de la taula les opinions i experiències del curs anterior dels tutors i tutores, els quals van expressar que és una feina feixuga i que en cursos anteriors no arribaven a fer una bona orientació per manca de temps i/o recursos i també per manca de formació.

A partir d'aquí, el Departament d'orientació, més ben dit, el grup format per la mestra terapeuta, la psicopedagoga del centre, amb la col·laboració de l'assessora de l'EAP i amb suport de l'equip directiu, decidim entomar-ho i tirar endavant una nova manera de fer l'orientació en el centre, tenint en compte que és necessari planificar aquest procés d'orientació com un procés d'acompanyament, amb una estructura més oberta, participativa, humanitzada, personalitzada i implicant en la mesura que sigui possible alumnes i famílies de quart d'ESO, companys tutors i tutores de quart d'ESO i també el mateix equip directiu.

Es va dissenyar la proposta al llarg del primer trimestre, la qual va ser presentada a l'equip directiu i als tutors i tutores de quart d'ESO. La proposta va ser acceptada per tothom i se'n va aprovar la realització.

En què consistia la proposta?

En primer lloc, vam determinar els objectius de la proposta, i els vam concretar a:

- Recollir informació sistemàtica d'aspectes cognitius, de personalitat, d'interessos, d'evolució curricular..., de cada alumne individualment.
- Donar el màxim d'informació sobre les sortides educatives i professionals en l'àmbit territorial.
- Crear la necessitat d'implicació de la família en la presa de decisions.
- Acompanyar en el procés de presa de decisions de l'alumne.

En segon lloc, vam anar desenvolupant el camí mitjançant el qual havíem de poder assolir els objectius proposats i vam arribar al plantejament d'unes actuacions necessàries. Aquestes actuacions, les vam distribuir en el temps, i les vam concretar dintre del marc de l'acció tutorial; així va sorgir la proposta d'un calendari d'actuacions per dur a terme l'orientació a 4t d'ESO.

Actuacions	Concrecions	Encarregat	Data
Xerrada informativa als tutors		Director Psicopedagoga	Octubre
Inventari d'hàbits d'estudi	A l'hora de tutoria	Tutors	Octubre
Xerrada informativa amb els alumnes	A la darrera hora del matí. Ordinador + exposició del quadre	Director Psicopedagoga	Novembre
Sessió de tutoria informativa	Motivació	Tutors	Novembre abans proves
Inventari d'Interessos «Holland»	A l'hora de tutoria	Tutors	1a quinzena de novembre
Carta demanant l'autorització dels pares	Sortida el 9 de novembre. A retornar abans del 17 de nov.	Departament d'orientació	1a quinzena de novembre
Proves de capacitats «BADYG»	Concretar horari. Acabar-les abans del 15 de desembre	Departament d'orientació	2a quinzena de novembre i 1a setmana de desembre
Correcció de les proves		Departament d'orientació	Gener
Revisió de la graella de notes de 3r d'ESO	Veure si està aprovat el 1r cicle i com està el 2n	Secretaria. Tutors	Desembre-gener Després de la avaluació
Revisió de la graella de notes del 1r trimestre de 4t d'ESO	Fer seguiment de l'evolució personal dels alumnes	Secretaria. Tutors	Gener Després de la avaluació
Entrevista personal amb cada alumne	Omplir formulari	Tutor	Desembre-gener
Carta qüestionari als pares	Omplir formulari	Tutor	Gener
Graella amb tota la informació recollida	Elaborar-la. Omplir-la	Depart. d'orientació Tutor	Febrer

64 Orientació escolar

Xerrada pares i alumnes: «I després de l'ESO què?»	Inici 2n trimestre	Director	Desembre tarda-nit
Xerrada alumnes: «I després de l'ESO què?»	Lliurament informació	Psicopedagoga Coordinadors Alumnes	
Carta amb consell orientador		Depart. d'orientació Tutor	Març
Entrevistes amb pares i l'alumne	Acabar abans de les preinscripcions	Depart. d'orientació Tutor Pares i alumne	3r trimestre mes de maig

Com podem comprovar, en un primer pas s'inicia la sensibilització pel que fa al procés d'orientació al principi del segon trimestre: en una xerrada informativa a tots els alumnes feta pel director i la psicopedagoga es presentaria el pla d'orientació amb els passos i l'horari previst. També en una primera tutoria, els respectius tutors i tutores havien de motivar els alumnes per tal de fer les proves i perquè veiessin el pla com una manera d'ajudar-los a recollir tota la informació possible perquè poguessin fer una tria ben feta.

Es va presentar com una activitat voluntària per als alumnes de quart d'ESO i paral·lelament es va fer arribar una carta informativa a les famílies per tal d'informar-les sobre l'activitat, implicar-les en el procés d'acompanyament i també afavorir en el nucli familiar, mitjançant el diàleg, l'inici del procés cap a una decisió consensuada del camí a seguir un cop finalitzada l'etapa d'educació secundària.

Volem afegir que la proposta va ser acceptada per ampla majoria tant pel que fa als alumnes, com als tutors i la direcció; també les famílies van dir sí.

En aquest projecte d'orientació, hi van participar: 84 alumnes dels 94 alumnes que el centre té matriculats a quart d'ESO. El nombre de famílies que van participar en les entrevistes van ser de 77, i encara cal comptar-hi els tutors i tutores de quart d'ESO i també la mestra terapeuta, psicopedagoga i assessora de l'EAP del centre.

Segon pas

Un cop el projecte fou presentat a tots els sectors implicats, vam passar a posar en pràctica la primera fase, dels qüestionaris d'orientació, i vam utilitzar-ne els següents:

- Inventari d'Interessos personals i vocacionals d'Holland del Departament

- d'Ensenyament de Catalunya.
- Inventari d'Hàbits d'Estudi adaptat per als professionals.
 - Bateria de: «Aptitudes Generales y diferenciales de Carlos Yuste. Versión actualizada».
 - Recollida de dades: de rendiment acadèmic, d'evolució personal en el centre, de motivació envers els estudis i d'activitats realitzades.
 - En les reunions d'avaluació i de les reunions d'equip docent els tutors i el Departament d'orientació recullen la màxima informació possible dels alumnes de quart d'ESO, per tal de tenir més referents en el moment de l'entrevista d'acompanyament.
 - Qüestionari per a les famílies.
 - Es van fer sessions informatives de les sortides que hi ha després de l'ESO, tant per a les famílies com per als alumnes.

Per dur a terme aquesta tasca de qüestionaris ens vàrem repartir entre les tres professionals que formen el Departament d'orientació.

Pel que fa a les proves, insistíem que sobretot ho fessin amb interès i posant tot el que poguessin d'ells mateixos, ja que així la fiabilitat dels resultats ens donarien garanties de consells més encertats.

Després va venir la valoració dels qüestionaris. Un cop valorats els resultats des del Departament d'orientació, es van comunicar als tutors/tutores, per tal d'implicar-los en el procés. Amb ells es va fer un estudi de la trajectòria i l'evolució de cada alumne pel que fa a l'aspecte aca-

dèmic, el rendiment, la motivació envers els estudis, la metodologia emprada en el treball i la seva trajectòria al llarg de l'etapa.

Un cop fetes les reunions amb els diferents tutors/tutores, vam fer el següent:

- Alumne per alumne es va revisar tota la informació recollida i es va tenir en compte quins tipus d'estudis es prioritzen per part de la família, quins per part de l'alumne i quins es veien més escaients per part del tutor i del Departament d'orientació.

- Es va redactar una carta informativa a les famílies on es recullen totes les dades més significatives de manera individual i a la vegada se'ls feia una proposta orientadora respecte a les possibles sortides adequades per al seu fill o filla; també hem de dir que aprofitant la mateixa carta es feia una convocatòria per mantenir una entrevista i per tal de comentar entre tots el camí més escaient a les característiques de l'alumne o l'alumna.

Quan vàrem rebre les respostes de les famílies, vàrem planificar les reunions, en les quals sempre hi havia d'haver: un membre del Departament d'orientació, un membre de l'equip directiu, el tutor/a, la família i l'alumne/a de quart d'ESO, implicat.

El guió per desenvolupar la reunió amb les famílies era el següent:

– Presentació del projecte.

66 Orientació escolar

- Els motius de la realització del projecte d'orientació.
- Explicació dels aspectes avaluats i el perquè d'aquests aspectes.
- Exposició dels resultats. En aquest apartat es posaven en relleu els resultats més positius, és a dir, les competències en què destaquen i favorables a l'alumne/a.
- Demanda d'opinió a l'alumne. Es demana l'opinió de l'alumne sobre el seu futur professional, és a dir, en quin tipus de professió o activitat es veu ell o ella en un futur proper. D'aquesta manera es poden valorar les expectatives, l'adequació de l'itinerari escollit i/o les fites establertes.
- Demanda d'opinió als pares, quin és el seu pensament respecte al futur del seu fill o filla i si aquests fills veuen que es pot realitzar.
- Després dels passos suara esmentats, es tenien en compte els aspectes següents:
 - Presentació de les diferents sortides: cicles formatius, batxillerats, Programes de Garantia Social.
 - Explicació del que significava el camí triat:
 - Cicles formatius: famílies, CFGM, món del treball, centres on es pot fer el curs intermedi entre CFGM i el CFGS.
 - Batxillerat: segons quina opció d'aquest estudi triïn vol dir que van adreçats cap a una opció de selectivitat que obrirà la porta a uns determinats estudis universitaris o bé es poden adreçar cap al món dels cicles formatius de grau superior.

- Programes de Garantia Social: s'exposaven les possibles sortides, què comportava i què implicava per a l'alumne/a.

En cada una de les possibles situacions, que suara esmentem, es donava una relació de centres, d'opcions, de famílies de cicles formatius de les possibilitats de la comarca, per després passar a altres comarques.

Un cop finalitzada l'entrevista amb la família, es recollien per escrit les conclusions de la reunió a l'acta d'aquesta entrevista que es guarda a l'arxiu personal de l'alumne/a.

Ens hem animat a descriure tot el procés, perquè la valoració del projecte per part de tots els sectors ha estat molt positiva, fins i tot la valoració del Consell Escolar.

D'aquesta avaluació positiva, se n'han derivat les actuacions següents:

- En primer terme, s'ha inclòs en el marc del Pla d'Acció Tutorial.
- En segon terme, s'observa que les famílies agraeixen participar en el procés i que els donin informació per tal d'acompanyar amb arguments el seu fill o filla en la decisió d'escollir el seu futur acadèmic, professional i també personal en molts dels casos.
- En tercer terme, hem creat més vincles de comunicació amb els tutors/tutores i les famílies.
- Els tutor/tutores es veuen acompanyats en la seva tasca d'orientació la qual cosa no sols agraeixen, sinó que

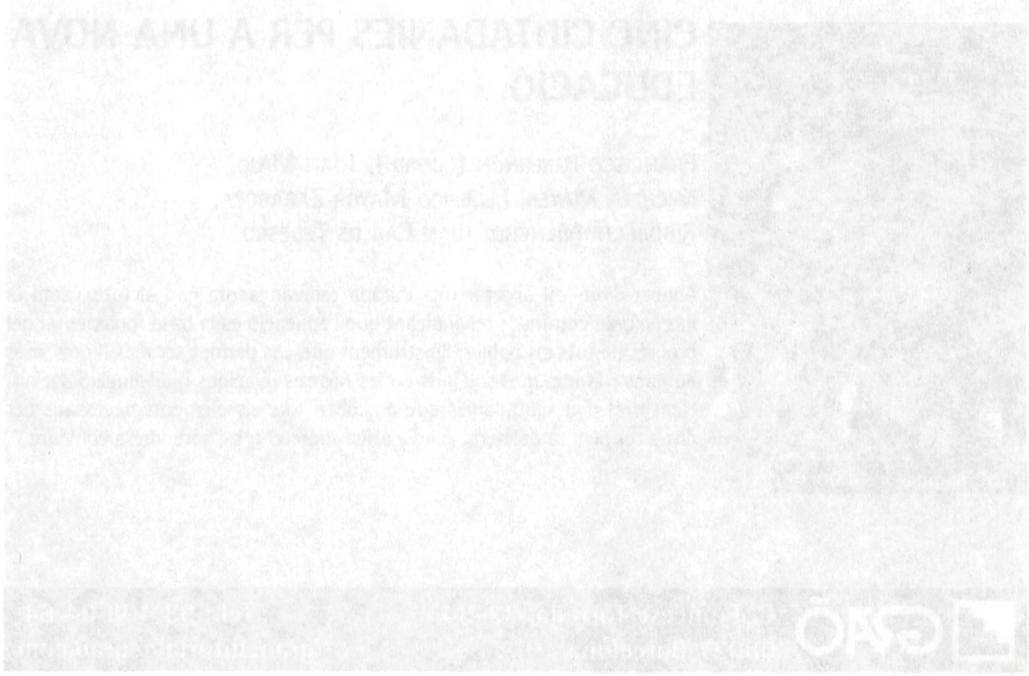
han sol·licitat que el procés orientador sigui desenvolupat per aquest camí.

- Per part del Departament d'orientació es pot arribar a bona part de l'alumnat, la qual cosa implica molt d'esforç, molt de temps i un compromís tant en l'aspecte professional com en el personal per arribar a dur a terme el projecte d'orientació. Creure en el que fem; si no, no és pot arribar a fer.

Des d'aquests línies volem encoratjar els professionals que ens llegeixen a participar en qualsevol procés orientador per tal de veure l'educació i la tasca docent des d'una vessant molt més enriquidora personalment tant per a qui fa la tasca d'orientació com per a qui la rep.

Ànim!!!

ESCOLA



LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ORAL FORMAL

Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques

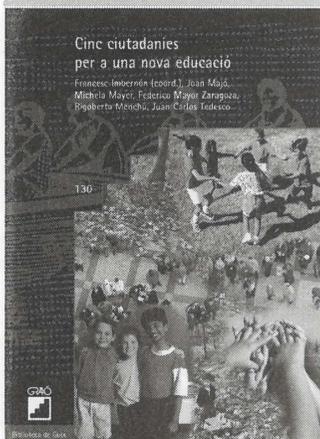
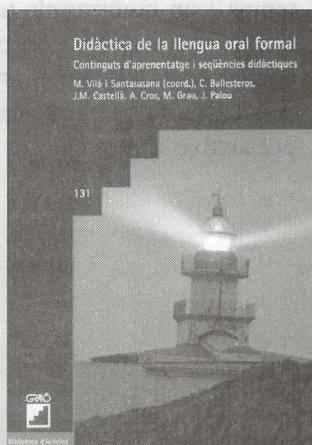
M. VILÀ I SANTASUSANA (COORD.), C. BALLESTEROS,
J.M. CASTELLÀ, A. CROS, M. GRAU, J. PALOU

Aquest llibre pretén ser un instrument pràctic sobre la llengua oral formal i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

El volum està estructurat en dues parts. En la primera es presenten els aspectes discursius i les estratègies retòriques que caracteritzen els gèneres discursius orals que considerem prioritaris en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Aquesta primera part vol ser un punt de partida pensat perquè el professorat pugui disposar d'objectius i continguts d'aprenentatge específics de la llengua oral.

La segona part del llibre se centra en com ensenyar la llengua oral. Té un enfocament eminentment pràctic i és un complement bàsic i indispensable de la primera part.

102 pàgines 9,70 €



192 pàgines 14,00 €

CINC CIUTADANIES PER A UNA NOVA EDUCACIÓ

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.), JOAN MAJÓ,
MICHELA MAYER, FEDERICO MAYOR ZARAGOZA,
RIGOBERTA MENCHÚ, JUAN CARLOS TEDESCO

Aquest llibre vol aportar una mirada esperançadora cap al futur, amb la intenció de continuar reivindicant que l'educació és la base fonamental del progrés de tots els pobles, l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Hem triat cinc ciutadanes que engloben tots els elements necessaris per dur a terme una deliberació educativa sobre el fet d'aprendre a conviure.



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64
graeditorial@gra.com

Des de fa uns anys a diversos municipis es duu a terme la pràctica educativa de les audiències públiques. Aquest article descriu tot el procés de treball que es fa a la ciutat de Barcelona per arribar a una forma de participació en la qual els infants i els joves ciutadans proposen a l'administració municipal l'adopció de determinats acords.

La participació del jovent a la vida ciutadana

Audiències públiques als nois i noies de Barcelona

Empar Escayola

Servei Promoció Educativa.
Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

L'Ajuntament de Barcelona, per tradició i iniciativa pròpia, actua i és protagonista en l'àmbit de l'educació impulsant l'acció educativa com a element clau per garantir una ciutat més justa i solidària.

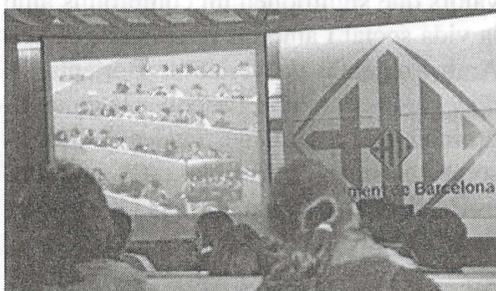
En una societat democràtica, la ciutat és a la vegada context, agent, destí i producte de l'educació de la ciutadania. S'entén així el compromís creixent, que es fa a Barcelona en l'àmbit de l'escola i la reflexió, que s'impulsa des de l'escola, al voltant dels valors que signifiquen un compromís amb la vida social i amb els interessos públics. Amb l'objectiu de vertebrar i orientar el diàleg educatiu entre l'escola i la ciutat es promouen activitats destinades al professorat i al jovent. Una d'aquestes activitats és l'audiència pública als nois i a les noies de la ciutat.

70 Participació

La democràcia, la participació, la responsabilitat i la convivència són valors que s'aprenen exercitant-los i experimentant-los. Cal facilitar estructures al jovent per donar-li l'oportunitat d'exercir aquests valors en la vida familiar, escolar i social. En aquest sentit, les audiències al jovent de la ciutat fins a disset anys, assistents a escoles o institucions de lleure, responen a la voluntat del Consistori d'escoltar la veu dels joves, a la vegada que permeten una bona pràctica educativa real i tenen un ressò important a la vida de la ciutat.

Cal subratllar el caràcter propi que van prenent les audiències a la infància en el Consistori de Barcelona. No hi ha simulació. Els nois i les noies tenen consideració de ciutadans i ciutadanes que fan l'exercici d'un dret democràtic, amb peticions concretes i representativitat pel que fa als seus companys i companyes. També faciliten la comprensió dels joves del fet que participar tant en la vida familiar com en la vida social requereix compromís.

A més de buscar el compromís de la infància i el jovent i cercar la seva intervenció social, les audiències públiques



són una activitat que fomenta l'opinió crítica i la sensibilitat sobre valors socials, cívics i ètics. També impulsen l'autonomia i la valoració de les regles i pràctiques socials, el respecte a diferents opinions i l'interès per la convivència, l'entorn i la qualitat de vida.

Amb aquesta activitat, el Consistori fa un pas endavant en el compliment de l'article 12 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (Nacions Unides, 1989). És un article que va més enllà de la imprescindible protecció a la infància i afavoreix la seva promoció social.

L'article diu: «Els Estats membres han d'assegurar a l'infant amb capacitat de formar un judici propi el dret a manifestar la seva opinió en tots els afers que l'afectin. Les opinions de l'infant han de ser tingudes en compte segons la seva edat i maduresa.»

Les audiències públiques als nois i a les noies de Barcelona

L'Audiència Pública és una forma de participació a través de la qual els ciutadans proposen a l'Administració municipal l'adopció de determinats acords. La participació ciutadana és un valor propi de les societats democràtiques que fomenten la informació veraç, la formació d'opinió pròpia i la implicació en les resolucions.

La ciutadania jove es relaciona poc amb l'Administració. Només ho fa puntualment per tal de resoldre alguns problemes. Des

del municipi s'obre una nova via de participació de la infància i el jovent en la vida ciutadana, les audiències públiques als nois i a les noies de la ciutat menors de divuit anys. Són plataformes participatives per a la infància i el jovent, consultives per part de l'Administració i relacionades amb el govern de la ciutat. Aquests espais pretenen ser rics en interrogants i donar ocasió de formular hipòtesis socials i actuacions crítiques. La infància pren, així, una dimensió ciutadana. Aquesta acció implica responsabilitat, compromís i representativitat per part del jovent, i facilita informació i atenció per part del Consistori, el qual caldrà que doni respostes factibles.

Les audiències públiques als nois i noies de la ciutat estan destinades a l'alumnat de les escoles a partir del cicle superior de primària, secundària i nois i noies assistents als casals i entitats de lleure infantils fins a divuit anys.

La metodologia que s'empra per al treball és la següent:

Al començament del curs escolar es fa una crida amb la difusió d'un díptic, a les escoles i institucions de lleure infantil i juvenil de la ciutat per mitjà d'un díptic i una sessió d'informació per a les institucions inicialment interessades i es proposa un tema de treball d'interès per als joves i relacionat amb la ciutat. El professorat pot incloure aquesta activitat en els crèdits, tutories o al ritme de les aules; les institucions de lleure, en les seves activitats habituals. Es proposa a les insti-

tucions educatives que s'han inscrit en el projecte el pla de treball següent:

Durant el primer trimestre escolar es fan unes jornades de formació per als i les docents i educadors i educadores inscrits, amb la participació d'altres institucions i de persones expertes en el tema escollit. Es lliura un dossier molt complet als docents participants.

Presentació del projecte als infants participants. Generalment es dona un caràcter vivencial i lúdic a aquesta sessió. Hi participen tots els nois i les noies inscrits i es fan sessions paral·leles per a l'alumnat al matí i per als nois i noies dels lleures a la tarda. La mitjana de participants és de mil nois i noies en cada edició.

Durant el segon trimestre es fa un treball a les aules i al si dels lleures amb les idees i aportacions obtingudes a la sessió de formació i amb el seguiment i suport per part dels serveis tècnics de l'IMEB i els i les especialistes en el tema.

Trobades intercentres. Es fan tres sessions de treball i debat amb participació dels nois i les noies representants dels seus grups classe i lleures, en sessions de posada en comú amb representants d'altres centres, en les quals s'arriba a determinats acords. Els participants a aquesta sessió han de tenir al corrent de l'intercanvi a la resta de companys i companyes del grup. Amb això s'exercita el valor cívic de la representativitat. Aquests debats configuren les idees dels joves que es recullen ordenadament.

72 Participació

Durant el tercer trimestre es redacta un document amb totes les aportacions dels grups de treball i que està consensuat amb tots els participants, on s'exposen les idees, suggeriments i peticions dels nois i les noies que han treballat en el projecte. El valor de l'acord i els consens, així com la capacitat de saber expressar les idees, s'exerciten en aquesta fase.

Seguint el procés establert per a aquell grup de ciutadans i ciutadanes que desitgin ser rebuts pel Consistori, els nois i les noies fan la petició de l'audiència al Registre municipal. Una representació dels nois i les noies presenten les instàncies de tots els participants i sol·liciten l'audiència. A més, els joves són rebuts pel cap del Registre que els explica el sentit i el recorregut de les instàncies com a forma de relació entre l'Ajuntament i ciutadans.

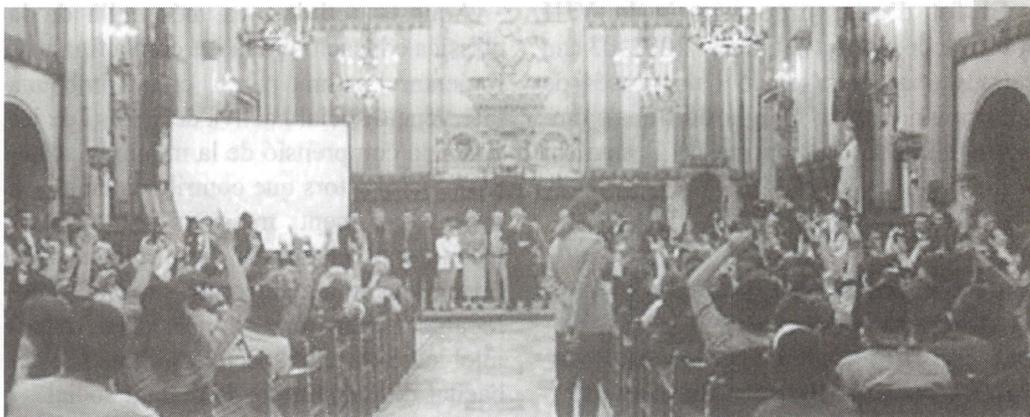
D'altra banda, es fa el lliurament del manifest dels nois i noies a la presidència de l'IMEB. La presidenta rep un grup de nois i noies representant dels seus companys i companyes. En la trobada, els joves expliquen les seves idees i peticions al voltant del tema.

El dia designat per l'alcalde, hi ha la celebració de l'audiència al Saló de Cent de l'Ajuntament. Tres-cents representants dels participants fan el lliurament del manifest al Consistori amb unes peticions. Una delegació dels assistents llegeix el document i expressa les seves peticions. El Consistori, presidit per l'alcalde, les escolta i els dona respostes possibles i realitzables.

Per aquells nois i noies que no poden estar presents es fa el seguiment de l'audiència per la televisió local i també per la resta d'escoles de la ciutat. Finalment, es fa una valoració de l'activitat amb el professorat, l'alumnat i amb els infants i responsables de les entitats de lleure. D'aquesta sessió sorgeixen suggeriments per a les pròximes audiències. Hi ha també un seguiment dels acords presos per al Consistori per part de l'Institut d'Educació.

Realitzacions

En el transcurs d'aquests vuit anys, aquesta activitat ha anat guanyant en credibilitat per part del Consistori. És una tasca que fan els infants durant un curs, i el nivell de coneixement dels temes tractats per part dels infants és alt. De la mateixa manera hi ha molta serietat a presentar al govern de la ciutat el tema proposat sense interferències amb altres qüestions. També, per part del Consistori, es prenen aquestes audiències com a consultives per a temes del jovent. Tot i tenir un caire consultiu, les aportacions dels i les joves s'han vist realitzades en diverses ocasions. En la VI audiència, «Barcelona més verda. Com volem que sigui un jardí del nostre districte?» del curs 2000-01, el jovent dissenyà deu jardins, un per a cada districte de la ciutat. En aquests moments hi ha inaugurats sis dels jardins segons les idees dels nois i noies. La resta està vinculada a infraestructures urbanístiques a més llarg termini.



Apartament de la ciutat de Barcelona

Barcelona-Donostia per valorar el treball dels professionals de les dues ciutats i aquest tema del que depèn la qualitat.

Seguint aquest model d'activitat i ateses les excel·lents relacions que mantenen en molts àmbits el Consistori barceloní amb el Consistori de Donostia, es proposa la iniciativa d'aquesta activitat, amb el mateix esquema i metodologia que es treballa a Barcelona. Així, a Donostia es convoca la I Audiència Pública als nois i noies «Nos movemos por Donostia. ¿Cómo queremos la movilidad en la ciudad?». El proper 13 i 14 de novembre es va fer la primera trobada de serveis tècnics, amb el desplaçament de dues persones a Donostia i una sessió de treball amb els i les participants: tres escoles de primària, una de secundària i una escola d'educació especial, tres associacions de joventut i dos educadors de carrer, amb un total de 130 nens i nenes d'aquella ciutat. La Universitat Autònoma de Barcelona fa l'assessorament dels continguts pedagògics del tema de la mobilitat a ambdues ciutats.

Pel que fa als nois i a les noies par-

Per al curs 2001-02, el tema tractat és

ticipants en les dues ciutats, hi ha previst establir un lligam entre escoles, amb un coneixement de cada ciutat i presentació de les escoles seleccionades per cursos i edats, a través de la xarxa. Per al segon trimestre, en una les sessions intercentres que se celebrin, es fa una videoconferència per intercanviar opinions sobre la tasca feta fins al moment. Per al tercer trimestre, durant el mes de maig, uns nois i noies representants dels companys i companyes de Barcelona viatgen com a observadors a l'audiència de Donostia i tot seguit nois i noies de Donostia viatgen per assistir d'observadors a l'audiència de Barcelona. S'aprofiten els desplaçaments per conèixer les ciutats amfitriones i visitar les escoles participants.

Amb aquesta «bona pràctica educativa» de les audiències públiques, el joventut fa aprenentatge per a la gestió dels propis afers i consideren la ciutat com a quelcom propi. Al mateix temps, Donostia i Barcelona inicien un camí de col·laboració en l'àmbit juvenil.

74 Participació

El fet d'anar preparant ja la VIII Audiència durant el curs 2002-03 ha permès una consolidació i un procés de millora en la metodologia de treball emprada, í també de resposta de l'estament polític als i les joves.

VII Audiència Pública als nois i noies de la ciutat. Ens movem per Barcelona. Com veiem la mobilitat a la ciutat?

Per al curs 2001-02, el tema triat feia referència als diferents desplaçaments que fa el jovent tant per a la seva vida escolar com la familiar i de lleure. Els i les joves fan una intensa apropiació de la ciutat i el carrer té un atractiu especial per a ells. Quina percepció tenen els nois i les noies d'aquestes edats de la mobilitat a la ciutat pel que fa al transport públic, sobre el trànsit, l'índex de contaminació i l'accidentalitat? Quines són les diferents formes de desplaçament que utilitzen? Com els agradaria fer-los? Quins itineraris fan els joves d'aquestes edats en el seu temps d'oci diürn i nocturn?

A la ciutat es compta amb experiències d'educació viària i mobilitat, per exemple: «El camí escolar», que és un bon indicador dels itineraris quotidians per anar a l'escola i que ha permès la introducció de petites millores en l'àmbit de zona per fer més agradables i segurs aquests desplaçaments. S'hi han inscrit 22 escoles i casals de lleure infantil i hi participen més de mil joves.

Aquesta activitat va més enllà de la clàssica educació viària i té com a finalitat: fomentar l'estima per la ciutat amb una intervenció social i activa dels nois i de les noies, la comprensió de la mobilitat sostenible i els factors que contribueixen al seu desenvolupament: transport públic, bicicleta... i procurar uns desplaçaments del jovent a la ciutat coherents, racionals i saludables, promoure –a més d'un treball intel·lectual–, el respecte als altres i la capacitat de transformar la realitat social.

Aquest coneixement servirà als joves per valorar avui i en el futur la importància d'aquest tema del que depèn la qualitat de vida i l'equilibri ambiental de la ciutat i un compromís amb els temes de la mobilitat.

AUDIÈNCIES PÚBLIQUES ALS NOIS I NOIES DE BARCELONA	
Curs escolar	
1994-1995	I Audiència Pública Mesures per a un món millor
1996-1997	II Audiència Pública <i>La participació dels infants en la vida social de Barcelona (barri, família i escola)</i>
1997-1998	III Audiència Pública Educació física, salut i esport, «un dret d'avui i per a tothom»
1998-1999	IV Audiència Pública Ens ocupem del medi ambient per una Barcelona millor
1999-2000	V Audiència Pública Barcelona SONA! Ens agrada la música?
2000-2001	VI Audiència Pública «<i>Barcelona més verda. Com volem que sigui un jardí del nostre districte?</i>»
2001-2002	VII Audiència Pública Ens movem per Barcelona. Com veiem la mobilitat a la ciutat?
2002-2003	VIII Audiència Pública <i>Com volem la Barcelona del futur? De la preservació del patrimoni a l'urbanisme del demà</i>

L'article explica una sèrie d'accions dutes a terme per diversos instituts de secundària, a fi de promoure l'ús de la bicicleta per anar a estudiar a tots aquells alumnes als quals la distància no els permet anar-hi a peu.

Operació Ring-Ring, 2002 tardor, als instituts. Desafiant la pluja

Hildegard Resinger

Amics de la Bici

El passat 24 d'octubre, un dijous com qualsevol altre del calendari escolar, cinc instituts de secundària de Barcelona i de Sant Boi de Llobregat van viure una experiència inusitada: desenes de joves van anar a classe amb bicicleta, participant en el que s'anomena Operació Ring-Ring, tot i que amenaçava de ploure i fins i tot plovia en alguns barris.

L'Operació Ring-Ring consisteix a animar la gent a fer servir la bicicleta com a mitjà de transport per anar a treballar o estudiar. Qui ho fa i passa per un dels punts d'acollida establerts rep com a atenció especial un esmorzar, una bossa amb informació útil i –no hi pot faltar– un timbre («Ring-Ring»; d'on ve el nom). Des de 1999, l'associació Amics de la Bici, amb seu al barri barceloní de Sants, hem organitzat aquesta activitat en diferents

punts de la ciutat comtal, sempre un dia feiner i des de ben d'hora al matí.

Per a aquesta activitat comptem amb el suport institucional de la Generalitat de Catalunya i de l'Ajuntament de Barcelona, el patrocini de la Fundació Caixa Sabadell i la col·laboració de diverses entitats i d'empreses relacionades amb la bicicleta i la sostenibilitat.

Aquest any, a més de dirigir-nos al públic en general amb dues jornades de Ring-Ring al maig, hem volgut adreçar-nos específicament al jovent que estudia en els centres d'educació secundària. Per què?

Un dels motius és la conscienciació de les famílies pel que fa a la utilitat i conveniència de la bicicleta en els trajectes urbans quotidians: per anar a estudiar i, més tard, a treballar. La bicicleta no és perillosa ni és un problema per al trànsit. Ben al contrari, és un vehicle de molt baix risc i alleugereix la càrrega de trànsit motoritzat que pateixen les nostres ciutats. És còmoda, ràpida, eficaç, ecològica i saludable.

El segon motiu s'ha de buscar en l'antecedent dels projectes de «Camí Escolar» que tan bona acollida han trobat des del seu inici a Barcelona, l'any 1998. Amics de la Bici va estar entre els promotors d'aquests projectes, que pretenen tornar a les criatures l'autonomia que els correspon i que la voràgine que provoca el cotxe els ha arrabassat; en resum; permetre que puguin anar sols i soles a l'esco-



la, en un entorn viari més segur i més adequat per a les seves necessitats. Per estendre aquesta iniciativa a l'etapa educativa següent, els instituts d'educació secundària, no fóra suficient pensar només en els recorreguts a peu, perquè aquests recorreguts ja no causen cap problema en la majoria dels casos. Aquí el que cal és pensar en la mobilitat rodada i independent d'aquella part de l'alumnat que ha de superar trajectes més llargs, tot donant prioritat a un vehicle a l'abast de gairebé tothom, que no fa soroll ni fums i, a més, proporciona un exercici saludable per compensar les moltes hores de sedentarisme estudiantil. En aquest sentit, l'Operació Ring-Ring pretén ser un punt de partida i de reflexió,

que desemboqui en la creació de grups de treball mixtos per estudiar i implantar rutes segures per arribar a l'institut amb bicicleta, aparcaments de bicicletes a l'interior del recinte i altres mesures complementàries.

Amb aquest criteri hem abordat l'Operació Ring-Ring als instituts. A partir d'unes reunions amb membres del professorat d'instituts que ja havien treballat en certa manera el tema de la bicicleta, es van escollir els cinc instituts participants en aquesta experiència. Representen un ampli ventall d'opcions: de titularitat privada, municipal o autonòmica; amb un alumnat de secundària d'entre 350 i 650 joves, en entorns que abasten des del nucli antic de la Ciutat Comtal, diversos districtes amb característiques diferents, fins a un institut de la gran conurbació metropolitana. En total sumen 2575 alumnes de secundària (torn de matí), als quals cal afegir un 10 % de professorat (255) com també altres membres del personal.

Amb aquests centres, en concret l'Escola Pia Sant Antoni (Ciutat Vella), l'IES Les Corts (Les Corts), l'IES Marianao (Sant Boi de Llobregat), l'IES Secretari Coloma (Gràcia) i l'IESM Joan Manuel Zafra (Sant Martí), vam treballar en les setmanes següents, tant per donar una informació adequada a les famílies com perquè s'hi generés un ambient d'expectativa i d'il·lusió; de ganes, al capdavant, de participar de l'alumnat i, per què no, del professorat i del centre en el seu conjunt. La principal dificultat per als instituts era la data al principi del curs escolar, data

que venia imposada pels mecanismes de suport econòmic, que es regeixen per anys naturals i que s'intentarà canviar en les edicions futures.

Tot estava previst, fins i tot una data alternativa en cas que l'informe meteorològic anunciés pluges i s'hagués d'ajornar l'operació. Tot i això, la sobtada pluja selectiva la matinada del dijous (plovia en alguns barris, i en d'altres no) feia dubtar més d'una persona de la realització de l'operació. En van quedar afectats especialment l'IES Secretari Coloma, on van desistir fins i tot de muntar la parada d'acollida, i l'IESM Joan Manuel Zafra, on la van muntar sota la pluja, immersos en un mar de dubtes. També plovia en una part de l'àrea d'aflluència de l'Escola Pia Sant Antoni, la qual cosa va reduir perceptiblement també aquí el nombre de bicicletes arribades.

Per a les persones encarregades de les parades (voluntaris i voluntàries d'Amics de la Bici), moltes de les quals ja havien participat en anteriors Operacions Ring-Ring, va ser tot un repte atendre en un mínim de temps tot l'estol de nois i noies que venien amb el temps just i no volien fer tard a classe. Igualment, l'espai per guardar les bicicletes en un lloc segur dintre el recinte escolar i treure-les ordenadament al final de les classes va posar a prova la imaginació i la capacitat d'organització de cada centre participant.

Bici més, bici menys, a mig matí se'n van comptar 313 en els espais habilitats dels cinc instituts, és a dir, hi va venir més



Actualment, les botifetes estan sent
processades per extretre'n més dades
comparatives i conclusions, i consuan-

d'un 11% del professorat i alumnat par-
ticipant en el projecte. Tot un èxit, ates-
ses les circumstàncies meteorològiques i
ateses també les reticències de moltes
famílies a l'hora de permetre que el fill o la
filla se submergís amb la bicicleta en el
trànsit de la ciutat (encara que fos per la
vorera). També és una mostra més que el
jovent de secundària (encara?) és capaç de
moure's per una operació voluntària, sense
obligacions o incentius curriculars.

Per instituts, el seguiment va ser força
variable, la qual cosa ens permet extreure
algunes conclusions per a la selecció de
nous instituts participants. Per ordre de
magnitud, l'IESM Joan Manuel Zafra va

l'IESM i ja d'ESO. D'entre l'alumnat par-
ticipant surten un 33,9% i 22,9% respec-
tament. Ja d'ESO encara arriba a un

mobilitzar gairebé una de cada quatre per-
sones (23,38 %) del seu alumnat/
professorat i esgotà totes les provisions. Si
no hagués plogut, haurien assolit prop d'un
30 %. A l'IES Secretari Coloma, també
molt afectat per la pluja durant el primer
torn d'entrada a classe, va pedalar, això
no obstant, una de cada vuit persones
(12,41 %). En nombres absoluts de par-
ticipació semblants als d'aquests dos cen-
tres, els tres instituts més grans es van
quedar en percentatges una mica més
baixos (un notable 11,90 % a l'IES Les
Corts, un 7,94 % a l'Escola Pia Sant
Antoni, que també hauria superat el 10 %
si hagués fet més bon temps, i un 5,39 %
a l'IES Marianao). La participació apa-

rentment baixa de l'IES Marianao s'ha de veure en el context d'una ciutat metropolitana que no gaudeix de l'empenta d'una tradició política prociclista.

Durant l'operació es van recollir també unes 470 butlletes amb una enquesta sobre l'ús de la bicicleta i les condicions necessàries per utilitzar-la més. Aquestes butlletes es podien omplir tant si la persona venia amb bicicleta com si no. De fet, gairebé la meitat de les que es van omplir venien sense bici.

La proporció entre nois i noies, sempre segons les butlletes d'enquesta, era aproximadament 6:4 si venien amb bicicleta, i gairebé a l'inrevés si venien sense.

La gran majoria de butlletes són de gent de 1r i 2n d'ESO. D'entre l'alumnat participant, sumen un 33 % i 25 %, respectivament. 3r d'ESO encara arriba a un 15 %, mentre 4t d'ESO, batxillerat i altres cursos queden molt per sota. Això ens indica la gran importància que té la promoció de la bicicleta entre l'alumnat del 1r cicle d'ESO, perquè puguin adquirir l'hàbit d'anar amb bicicleta.

A la pregunta sobre la finalitat del pedaleig, que admetia respostes múltiples, la resposta més freqüent (40 %) és «passejar», per davant de «fer esport» (35 %) i gairebé un 20 % d'«altres usos», com poden ser excursions, ciclisme de muntanya o de platja, encàrrecs, etc.

Igualment amb resposta múltiple, la infraestructura més usada és el carril-bici (un

35 %), davant de les opcions vorera i calçada (un 25 % cadascuna).

Quines són les condicions desitjades per pedalar més (resposta múltiple possible)?: tots dos grups, ciclistes i no ciclistes, troben a faltar primerament, i de molt (un 41 % entre ciclistes i un 25 % entre no ciclistes), un lloc on deixar la bicicleta segura. Després, volen que el trànsit estigui més controlat (un 20 % i un 16 %, respectivament). És important també la component social, és a dir, anirien més amb bicicleta si l'amic o l'amiga també hi anessin (un 10 % entre ciclistes i un 15 % entre no ciclistes). Per contra, el domini de la bici gairebé mai no és un problema (no arriba al 4 % fins i tot en el grup que no usava la bicicleta).

Actualment, les butlletes estan sent processades per extreure'n més dades comparatives i conclusions, i contrastar-les amb els resultats de l'enquesta municipal de Barcelona sobre la mobilitat de la joventut.

Però abans tenim en el programa l'acte de lliurament dels premis que estaven anunciats (des de la participació en les activitats de «Tira't de cap...» de la Xarxa d'Albergs de Catalunya, fins a una passejada amb bici-taxi, passant per material útil com són tanques i bosses per a la bicicleta). Serà el dijous 21 de novembre, a les set del vespre, a la sala d'actes de la Secretaria General de Joventut (c/ Calàbria 147, Barcelona), i també hi podrem veure en imatges com ha anat l'Operació Ring-Ring en els diferents instituts.

ESCOLA I SOCIETAT

A més de l'èxit immediat de participació, aquesta Operació Ring-Ring també deixa entreveure l'èxit a mitjà termini en els instituts participants pel que fa a la promoció de l'ús de la bicicleta. Així, s'han donat nous impulsos per pensar a habilitar un lloc segur per a les bicicletes dintre del recinte, per iniciar projectes de rutes segures per arribar a l'institut en bi-

cicleta (anàleg al «Camí Escolar») i per ampliar els projectes de treball participatiu sobre la mobilitat sostenible. Tots els instituts participants han valorat molt positivament aquesta iniciativa i volen continuar en la conscienciació i l'aprofundiment de l'ús de la bicicleta en els desplaçaments quotidians.

Un colom, una branca d'olivera, una bona ensalada de mans o una abraçada càlida simbolitzen la pau. I ara hi ha d'algú un seguit de tot, uns nens infants que hem de tenir somni.

El final del documental no dona cap consol, perquè la realitat és torçada davant d'una esperança que haurem de ser més rossats encara perquè poguem tornar-la pau.

I canço els nits per un moment i m'imagino que tota la gent del món deixen anar uns paraus tots i riuen. Falso en tota aquella colla de cristians a qui els hem tocat la infantesa però que han creat un nou món per exemplificar aquest pau tan necessària.

Més cabdant, els responsables del documental - que no ve podem perdre - aconseguirien tenir algunes d'aquestes cristianes i descobrixen que els nens israelians a qui s'els demana que opinin sobre la situació del conflicte que viuen. Hi ha opinions que l'aconsegueix el col perquè desfilen i tot que a poc a poc els adults hem anem venint a les seves famílies. Comentaris de persones grans que han patit el païren - molíssim i ens dolien més perquè els escolom se les podria d'un infants que encara estan en la vida.

Més cabdant, els responsables del documental - que no ve podem perdre - aconseguirien tenir algunes d'aquestes cristianes i descobrixen que els nens israelians a qui s'els demana que opinin sobre la situació del conflicte que viuen. Hi ha opinions que l'aconsegueix el col perquè desfilen i tot que a poc a poc els adults hem anem venint a les seves famílies. Comentaris de persones grans que han patit el païren - molíssim i ens dolien més perquè els escolom se les podria d'un infants que encara estan en la vida.

Elogi dels rots

Jaume Cela

Entro al tren. M'assec. Busco dins la cartera el llibre que estic llegint. Redena, me l'he deixat a l'escola! No en faig cap drama perquè aprofitaré el temps per badar, per observar la gent i per mirar el paisatge. Només començar la meva reposada activitat, misteris de la memòria, em ve al cap un breu relat que m'explicaven de petit. Fa així: el dia del Sant Sopar un apòstol es va tirar un pet i Jesús va riure. Després, un altre va fer un rot i Jesús va girar la cara. La lliçó és claríssima: un pet és una festa i un rot una cosa lletja. I com aquelles criatures de parvulari que van fent el trenet per avançar pel carrer el dia que surten d'excursió, al tren del record s'hi afegeix un nou vagó: una escena de l'esplèndid documental *Promises*, que presenta un grupet de criatures palestines i israelianes a qui se'ls demana que opinin sobre la situació del conflicte que viuen. Hi ha opinions que t'encongeixen el cor, perquè destil·len l'odi que a poc a poc els adults hem anat vessant a les seves ànimes. Comentaris de persones grans que han patit –i pateixen– moltíssim i ens dolen més perquè els escoltem de les boques d'uns infants que encara estrenen la vida.

Més endavant, els responsables del documental –que no us podeu perdre– aconseguen reunir algunes d'aquestes criatures i descobreixen que els uneixen

moltes coses. I ara ve això dels rots. Hi ha un moment on un nen jueu contesta unes preguntes al bell mig d'una plaça. Se li acosta un nen palestí que sembla de la mateixa edat. De sobte, el palestí comença a fer uns quants rots. El nen jueuriu i respon de la mateixa manera. I riuen junts. Responen com només ho saben fer les criatures: convertint qualsevol cosa en un joc.

Un colom, una branca d'olivera, una bona encaixada de mans o una abraçada càlida simbolitzen la pau. I ara hi he d'afegeir un seguit de rots, uns rots infantils que hem de rebre somrient.

El final del documental no dona cap consol, perquè la realitat és tossuda davant d'una esperança que hauria de ser més tossuda encara perquè pogués triomfar la pau.

I tanco els ulls per un moment i m'imagino que tota la gent del tren deixem anar uns quants rots i riem. Penso en tota aquella colla de criatures a qui els hem robat la infantesa, però que han creat un nou símbol per exemplificar aquesta pau tan necessària.

Berta, tu pots!

Lourdes Calvet Arretíbel

56 pàg. PVP: 9,90 euros



Aquesta és la breu però intensa història d'una noia de vint-i-set anys amb una deficiència intel·lectual.

Deixa't portar, i d'una manera agradable, planera i amb un fi sentit de l'humor t'anirà explicant com han estat aquests anys.

Coneixeràs com descobreix la seva diferència, com lluita per acceptar-la, com ho viuen els pares, els germans...; quins entrebancs ha d'anar superant: mèdics, de relació amb el món, l'etapa escolar, la primera regla, l'amor, la parella... Entendràs la lluita d'aquests nois i noies per acceptar i per tirar endavant i veuràs com tot i tenir una limitació intel·lectual, tenen la suficient clarividència per adonar-se'n.

de l'el. estí molt bé i cal encoratjar l'efort
m a l'edició d'un llibre dedicat a un
l'lectura que presenta problemes d'inte-
gració de l'oltrança de comparsa i d'a-
col·laborant a l'escola i fora d'ella, perquè
una bona part de la societat valora per so-
lució de les precisions més de que estan
les seves algunes dels ciutadans. Un
col·lectiu que el tenim a casa i totam n'ha
perquè l'el. no sempre se'n parla bé.
no és un gran desconegut. La bibliografia
ve la remanera que presenta aquest lli-
vill de la bibliografia de cara divul-
lor-se més entre docents i les revistes
canvi pedagògic tampoc no hi gasten
falta. Però vist com en alguns mri-

Aquesta és la història que va inspirar el programa **AMORS** de TV3.

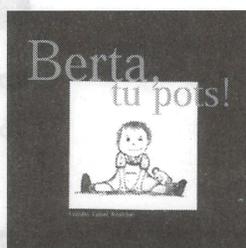
R O S
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

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



Berta, tu pots!, el llarg i difícil camí de fer-se gran en societat*

Joaquim Farré i Purroy

En un temps com el que vivim ara, on sembla que la societat només necessita persones competitives, fortes, llestes i ben plantades, quan la intolerància i l'exclusió dels qui no fan la mida fins i tot pren forma de llei, està molt bé i cal encoratjar l'esforç per la publicació d'un llibre dedicat a un col·lectiu que presenta problemes d'integració, de tolerància, de comprensió i d'acolliment, a l'escola i fora d'ella, perquè una bona part de la societat valora per sobre de tot precisament allò de què estan més mancats alguns dels ciutadans. Un col·lectiu que el tenim a casa, tothom n'ha sentit parlar (i no sempre se'n parla bé), però és un gran desconegut. La bibliografia sobre la temàtica que presenta aquest llibre –vull dir la bibliografia de caire divulgador–és més aviat escassa i les revistes de caire pedagògic tampoc no hi gasten massa tinta. Hem vist com en alguns mit-

* CALVET ARRATIBEL, Lourdes. *Berta, tu pots!* (II). Ainhoa Blanqué). Barcelona: Rosa Sensat, 2002

jans en fan motiu de befa i de riota. També hem pogut veure recentment com hi dedicaven, TV3 en concret, un magnífic programa, premiat precisament per Rosa Sensat per l'exquísida sensibilitat amb què ho va presentar.

Berta, tu pots! posa a l'abast del lector les dificultats especials amb què es troba una noia amb deficiència psíquica per fer front als reptes que li presenta el pas dels dies, que són els mateixos que ha d'afrontar qualsevol persona però que a ella li representen un esforç singular i un patiment especial perquè és conscient que no els podrà assolir tots o els assolirà a mitges: l'etapa escolar, la relació amb els altres, la destresa per resoldre petits problemes de la vida quotidiana, els canvis del cos, la formació laboral, la recerca de feina, el descobriment del sexe...

Na Berta explica de viva veu les seves experiències, alegries, angoixes i patiments, des del naixement fins que arriba a la vida adulta. Ho diu parlant en primera persona i ho fa d'una manera directa, amb claredat, amb tendresa, d'una manera més dura quan convé però sempre parla amb un tint d'humor que és sinònim d'optimisme intel·ligent.

Berta no és un personatge de ficció; és una persona real, que es diu Berta de debò. No obstant això, hom podria dir que el nom Berta és una al·legoria: la història seria molt similar si, en comptes de Berta, diguéssim Joan, Teresa, Carmen, Raül o qualsevol altre nom. Qui hagi conegut situacions similars s'hi podrà identificar fàcil-

ment perquè allò que ens explica són vivències autèntiques.

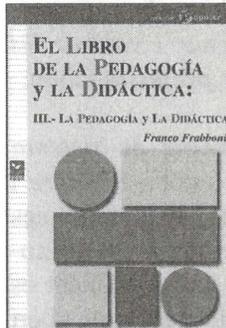
Tot i això, al llarg de la lectura pot costar-nos de distingir quan parla na Berta i quan parla la Lourdes Calvet, mare de la Berta i autora del llibre, perquè entre elles dues hi ha una compenetració important, clau per entendre el què passa al llarg de la narració. Comparteixen una lluita i un patiment rebel, amb la forta convicció que cal un ferm esforç, alhora que es venç el repte més difícil: aprendre a acceptar aquesta realitat. No és la primera vegada, i segur que tampoc serà l'última, que una mare (on diu mare podria dir pare) decideix divulgar el que significa ajudar a fer créixer un infant amb dificultats especials. Lourdes Calvet, mestra actualment sense exercici, és membre actiu de l'Associació Ginesta, una petita mostra de l'acció del que ara s'ha vingut a dir societat civil, una de les tantes agrupacions, formades per mares i pares sobretot, que des de fa anys lluiten de manera abrandada en defensa dels drets dels joves disminuïts i proven de suplir la no-acció de les administracions públiques, arribar fins on aquestes no arriben, les quals, val a dir que, en aquest camp, no arriben massa lluny.

Com tot el que es refereix a les persones, de disminuïts n'hi ha de moltes menes. La Berta té la sort de patir aquesta disminució en grau lleu, qualificat també com a «límit»; és a dir persones que es troben al límit de la normalitat, que sempre necessitaran una talla diferent a la que els correspon per edat però que són capaces d'assolir una integració força satisfac-

tòria, si se'ls tracta adequadament. El malaguanyat Raimon Bonal en un estudi que va fer sobre aquest col·lectiu va dir que «molts pares i també educadors d'aquesta població disminuïda us diran que aquella sort —la de tenir una disminució lleugera— és alhora la seva dissort perquè són nois i noies la minusvàlua dels quals no encaixa amb les classificacions acceptades per l'Administració, aquelles que permeten obtenir ajuda social: sanitària, laboral i assistencial públiques. És a dir, pateixen les dificultats d'una integració com a col·lectiu però al mateix temps no són reconeguts com a tals per la pròpia societat que no els vol.» Com se'ls acull a la

formació primària? Quina formació professional reben? De quina manera poden disposar d'habitatge autònom? En resum: com tenen reconeguts tots els drets fonamentals de qualsevol ciutadà?

Berta, tu pots!, no sols ens dona informació sobre un conjunt de situacions dramàtiques —en el text, suavitzades amb unes il·lustracions d'Ainhoa Blanqué, plenes d'un subtil humor— sinó, sobretot, la seva lectura ens proporciona abundància de motius per a la reflexió, el plantejament de noves actituds i organització educativa i social i un clam a l'acció solidària. Tu, pots fer-ho!



El libro de la Pedagogía y la Didáctica*

M. del Mar Viura Oriol

El Libro de la Pedagogía y la Didáctica, és escrit per Franco Frabboni, professor de Pedagogia de la Universitat de Bolonia, amb l'objectiu de convertir-se en un llibre de referència bàsic per a la formació de docents. De fet, té una estructura pensada per a aquest fi, el contingut propi de cada capítol (unitat didàctica) s'acompanya de diversos apartats que permeten completar i aprofundir els temes presentats: les finalitats educatives i les competències pedagògiques que l'alumne haurà adquirit al final de cada unitat, un mapa conceptual, lectures complementàries, avaluació i proves de verificació. Aquesta disposició facilita el maneig i la claredat de l'exposició, alhora que convida l'estudiant a la reflexió, a la investigació i al treball en grup. Carme Sala, en el pròleg, el defineix com un manual per a alumnes en període de formació inicial però també un llibre *on els professionals actius del món de*

* FRABBONI, Franco. *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Editorial Proa (Col. Proa), 2002. 3 vol. (Edició original italiana: FRABBONI, Franco, *Il libro di Pedagogia e Didattica*, Editorial Laterza, 1998.)

l'educació poden trobar els referents actuals per situar, ordenar i valorar les múltiples facetes de llur professionalitat.

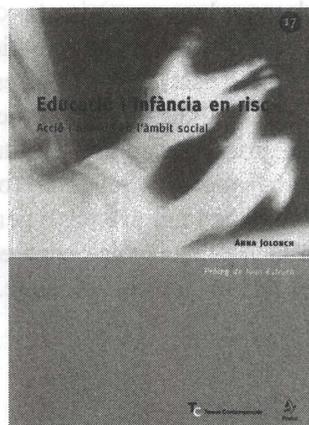
L'autor crea el concepte de *sistema formatiu integrat* que engloba el *dintre* i el *fora* escola exigint un diàleg entre totes les instàncies educatives formals, no-formals i informals. El seu pensament es fonamenta en un model interpretatiu, obert i antidogmàtic, alhora que eclèctic i coherent. Bon coneixedor dels diferents corrents pedagògics clàssics i actuals, proposa, des de la pràctica, una didàctica compromesa amb una societat complexa i canviant.

Aquest llibre consta de tres volums, cadascun d'ells amb una temàtica concreta. El primer, *La educación*, versa sobre el *projecte-persona*, és a dir, la persona en la integritat de les seves esferes existencials (física, cognitiva, afectiva, social, moral i creativa). I sobre l'educació, encaminada a la conquesta de la persona integral (perquè aquella ha de tenir en compte la seva totalitat), multidimensional (en tant que són múltiples les possibilitats de tenir experiències) i ecològica (perquè ha de vetllar per l'equilibri necessari entre la pròpia persona i els altres).

El segon volum es titula *Lugares y tiempos de la educación*. En parlar de llocs, Frabboni té en compte dins del sistema educatiu integrat tots aquells espais que són presents en l'experiència quotidiana de cada persona. Així els classifica en tres plans: el formal, que correspon a l'escola com a institució educativa; el pla no-for-

mal, integrat pels llocs intencionalment educatius, com la família, les associacions, els ens locals, el món laboral..., i el pla informal, configurat pels llocs sense objectius formatius com, per exemple, el temps lliure i els medis de comunicació de masses. La segona part d'aquest volum, se centra en les diverses etapes generacionals (infància, adolescència, joventut, edat adulta i vellesa) per parlar dels temps de l'educació. Cal destacar d'aquest volum el *projecte de ciutat educativa*, mitjançant el qual totes i cada una de les persones, durant tota la seva vida, gaudeixen d'un espai educatiu comú alhora que disposen del propi espai individual de pensament, divers i heterogeni. S'erigeix, doncs, amb aquest projecte, una societat ecosistèmica, diversa, social, plural, solidària i compromesa, en contra de l'actual ciutat-mercat i de consum (consumista, marginadora, que homologa culturalment, aïlla socialment i produeix conflictivitats generacionals, culturals, de classe, de gènere...).

El tercer volum, *La pedagogía y la didáctica*, es divideix en dues parts diferenciades. La primera, dedicada a la pedagogia, analitza la seva doble identitat, teòrica (racionalisme crític) i empírica (pedagogia en situació), per tal d'arribar a la interacció dialèctica i equilibrada entre el *pensar* i el *fer*. I proposa i analitza un decàleg pedagògic (currículum, ensenyament, aprenentatge, relació, experimentació, investigació, joc, temps lliure, creativitat i ambient), indispensable per donar qualitat formativa a la vida escolar, és a dir, poder estar simultàniament a favor de l'alumne (de les seves dimensions de



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Las Ciencias en la escuela. Teorías y prácticas. Barcelona: Graó, 2002 (Claves para la innovación educativa; 16)

Extracte de l'índex:

Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias; ¿Qué ciencia deberíamos enseñar y por qué?; Aprender y enseñar ciencias: variables que hay que tener en cuenta; El mundo de la percepción; Las estrategias de razonamiento; El mundo del lenguaje. Aprender ciencias, hacer ciencias: resolver problemas en clase; La introducción de las interacciones ciencia, técnica y sociedad, una propuesta necesaria en la enseñanza de las ciencias; Los proyectos de investigación del medio, los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

ETXEBARRIA, Maitena. *La diversidad de lenguas en España.* Madrid: Espasa, 2002

FARRENY, M. Teresa. *Carme Aymerich. Pedagogia de l'expressió, pedagogia de la vida.* Barcelona: Pòrtic, 2002 (Dones del segle XX; 4)

FERNÁNDEZ GARCÍA, Isabel; VILLOSLADA HERNÁN, Emiliana; FUNES LAPPONI, Silvana. *Conflicto en el centro escolar: El modelo de «alumno ayudante» como estrategia de intervención educativa.* Madrid: Los libros de la Catarata, 2002 (Catarata; 149)

Extracte de l'índex:

El mundo adolescente: Potencialidades del adolescente; Riesgos y dificultades en la adolescencia. Adolescencia y ESO: El contexto de la ESO; El grupo clase como estructura y comunidad; Relaciones de maltrato entre iguales; Problemática del aula. La educación entre iguales ¿Cómo mejorar las relaciones entre compañeros?: El sentido de la educación entre iguales; La ayuda entre iguales en el medio escolar; Características de la ayuda entre iguales; Tipos de sistemas de ayuda; Limitaciones y dimensiones éticas de los sistemas de ayuda entre iguales; Puesta en marcha del programa de ayuda entre iguales; Objetivos del modelo del «alumno ayudante». Desarrollo del programa. Presenta-

ción de la formación. Evaluación de programas basados en los sistemas de ayuda entre iguales.

JALONCH, Anna. *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Pòrtic, 2002 (Temes contemporanis; 17)

Extracte de l'índex:

De la qüestió social a la fragmentació dels problemes socials; La recerca: una espiral d'acció i reflexió; La infància en risc social; La noció de «risc»: conflictes i ambigüitats; La judicialització progressiva del sector d'atenció a la infància; Els informes d'experts i la representació de la infància en risc; L'educador: una posició paradoxal; La mirada del professional en l'objectivació del risc; Elements en la designació d'una família en risc

social; La identitat professional de l'educador a debat; L'absència d'un marc de referents; La formació del professional reflexiu.

La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura. (Carlos Lomas Ed.) Barcelona: Paidós, 2002

PUCHE NAVARRO, Rebeca; LOZANO HORMAZA, Hernán. *El sentido del humor en el niño. Estudio empírico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; 2002

ROSENFELD, Alvin; WISE, Nicole. *La hiperescolarización de los niños: Las actividades extraescolares, una presión añadida para tus hijos*. Barcelona: Paidós, 2002 (Guías para padres; 66)

SEGARRA, Lluís. *Enigmes i jocs matemàtics*. Barcelona: Pòrtic, 2002

JOHANNES

Jornades d'educació infantil
divendres 28 i dissabte 29 de març
A càrrec de: M. Rosa Serrano, Dolor Tórrades de
Reggio Emilia

Lloc: A. de M. Rosa Serrano
Av. de les Dorsades, 3
08001 Barcelona

Informació: del 3 de febrer al 7 de març
Tel.: 93 481 73 73
http://www.tossema.cat

Vistes i exposicions

Vistes al parcant de Fontelles i a
l'entorn proper de el Sàntner
de Guardiola

dissabte 12 de febrer

Lloc de trobada: A. de M. Rosa Serrano
Av. de les Dorsades, 3
08001 Barcelona

Hora de trobada: 8:30 h
Hora d'entrada: 10 h

Informació: tel.: 93 481 73 80
E-mail: rosario@tevei.infancia.org

Cartellera

ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**Xerrada sobre educació escolar
per la lluita contra el càncer
dimecres 5 de febrer a les 18 h**

A càrrec de: Dra. Caterina Madroñal, de la
Fundació Tècnica i Humanisme

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
<http://www.rosasensat.org>

Acte obert a tothom!

R O S
S E N
S A T

**Taller de màscares
dimecres 12 de febrer de 18 a 21 h**

Confecció de màscares per a infants, petits
i grans, amb material de rebuig

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
<http://www.rosasensat.org>

R O S
S E N
S A T

Inscripcions: fins al 3 de febrer

VISITES I EXPOSICIONS

**Visites al parvulari de Fonollosa i a
l'escola bressol de St. Salvador
de Guardiola
dissabte 15 de febrer**

Lloc de trobada: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Hora de sortida: 8.30 h

Hora d'arribada: 18 h

Informació: Infància, tel.: 93 481 73 80
E-mail: redaccio@revistainfancia.org

JORNADES

**Jornades d'educació infantil
divendres 28 i dissabte 29 de març**

A càrrec de: Mariano Dolci, titellaire de
Reggio Emilia

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona

Inscripcions: del 3 de febrer al 7 de març

Informació: Tel.: 93 481 73 73
<http://www.rosasensat.org>

JORNADES

Jornades de salut

«La salut i els professionals de l'educació:
estat de la qüestió»
divendres i dissabte, dies 25 i 26 d'abril

Debat sobre les condicions de treball dels
centres educatius en ensenyants.

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Inscripcions: del 3 de març a l'11 d'abril

Informació: Tel.: 93 481 73 73

<http://www.rosasensat.org>

PREMIS

VIII Premi «Joventut i valors»

Aquest premi pretén impulsar, promoure i
estimular el treball en la formació en els valors
ètics, procés especialment orientat als joves.

Termini de presentació: 28 de febrer

Informació i inscripcions: Federació
Catalana de Voluntariat Social

Tel.: 93 314 19 00

Fax: 93 314 11 08

E-mail: fcvs_sg@suport.org

<http://www.federacio.net>

4t Premi Fòrum Europeu d'Administradors de l'educació de Catalunya. Gestió de centres docents

El premi vol potenciar nous models de gestió
en el marc del sistema educatiu.

Informació: Xavier Gimeno, tel. 93 581 30 52

(Dep. de Pedagogia Aplicada, Facultat de
Ciències de l'Educació, UAB)

E-mail: feaec@pangea.org

Termini de presentació: 30 d'abril

SEMINARI-TALLER

II Seminari taller d'educació científica
«L'observació i la interpretació dels
éssers vius: un aprofundiment»
(Educació infantil i primària, de
3 a 10 anys)

12 de febrer a 14 de maig

Organitza: Àrea Educativa, Museu de la
Ciència de la Fundació «La Caixa»

Informació: Servei d'Atenció al Visitant
del Museu de la Ciència

Tel.: 93 212 60 50

E-mail: savibcn.fundacio@lacaixa.es

Tel.: 902 22 30 40

E-mail: info.fundacio@lacaixa.es

<http://www.fundacio.lacaixa.es>

II Concurs de contes de ciència 2003

Aquest concurs es convoca amb l'objectiu
d'estimular l'interès pels temes de ciència i pel
pensament científic entre els escolars, nois i noies
entre 4 i 16 anys.

Organitza: Àrea Educativa, Museu de la Ciència
de la Fundació «La Caixa»

Termini d'admissió d'originals: 3 de març

Informació: Servei d'Atenció al Visitant del
Museu de la Ciència

Tel.: 93 212 60 50

E-mail: savibcn.fundacio@lacaixa.es

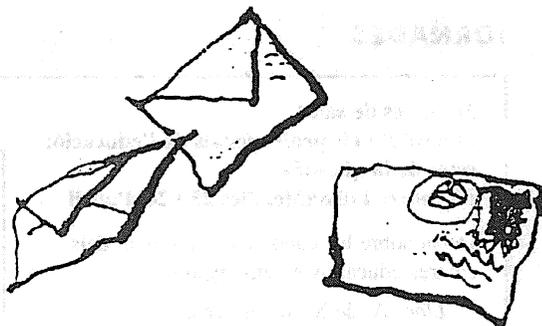
Servei d'Informació de la Fund. «La Caixa»

Tel.: 902 22 30 40

E-mail: info.fundacio@lacaixa.es

<http://www.fundacio.lacaixa.es>

Carta a les lectores i als lectors



Galícia

Benvolgudes amigues
i benvolguts amics:

Des de Pontevedra, en plena lluita contra la marea negra i veient com la baixa moral i el cansament ens afecta a tots nosaltres, hem obert l'

Apartado de correos 501
36080 Pontevedra.

Us demanem que hi envieu cartes i dibuixos de suport i solidaritat dels nens i nenes i dels que no ho són tant.

Necessitem aixecar els
ànims!

Pensem que a les escoles s'explica l'afer (el que passa a Galícia); creiem que

també es podria explicar que aquestes coses afecten els sentiments de les persones que viuen en aquests indrets i que, per acabar el treball, es podria demanar que els nens i les nenes facin un dibuix o escriguin una carta. Seria una bona manera de tancar l'exposició del tema, no us ho sembla?

Som conscients que amb una carta o un dibuix potser no arribarem enlloc, però sabeu que la unió fa la força i, aquests treballs vostres, els podrem reunir i exposar.

Potser us semblarà una ximpleria, però aquí necessitem ajuda en uns altres formats, ajudes que no arriben, com els esquímers o les barreres oceàniques, però això no us ho demanem, només us demanem una

cosa més bàsica, suport i afecte, perquè ja ens queden poques forces.

Moltes gràcies, moltíssimes!

Pilar Picas
Voluntària de gestió

P. D. També podeu escriure correus de suport a:
animogalicia@ya.com

EXPOSICIÓ

del 10 de desembre de 2002 al 30 de juny de 2003

Centre d'informació
de Catalunya

Palau Robert

els sentits del vi

Palau Robert

Centre d'informació
de Catalunya

Passeig de Gràcia, 107
08008 Barcelona
Tel. 93 238 40 00
Fax 93 238 40 10

www.gencat.net/probert

Horari de visita:

dilluns de 16 a 19.30 h
de dimarts a dissabte
de 10 a 19.30 h
diumenge i festius
de 10 a 14.30 h

Visites concertades:

telèfon de reserves
93 292 11 71

Com arribar-hi:

Metro: línies 3 i 5
estació Diagonal
Ferrocarrils de la Generalitat;
estació Provença
Autobusos: 6, 7, 15, 17, 22,
24, 28, 33, 34, 68 i T1



Generalitat de Catalunya

Amb el patrocini de

Caixa Penedès

Pàis de vins

Il·lustració: Pepo Pinyo

TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA
TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA TEMES D'INFÀNCIA

TEMES

d'in-fàn-ci-a

edició de 0 a 6 anys

**Rutines, activitat
a l'escola**

M. Carmen Silveira Barbosa

A C T U A L I T A T

RUTINES, ACTIVITAT A L'ESCOLA

La idea que el que és quotidià conté una rutina, però no una mecànica, és la tesi central del llibre i obre una nova trajectòria en la comprensió i consideració de les rutines a l'escola.

A l'escola bressol i al parvulari hi ha sempre present una rutina que regula la vida quotidiana en la seva integritat, la qual es considera com un element central de la pedagogia de l'educació infantil.

104 pàg. PVP: 10 euros.

Edita Associació de Mestres Rosa Sensat
<http://www.rosasensat.org>