

# L'ARC 1

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT  
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 1 / JUNY 1996



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació



# DARRERES INCORPORACIONS AL CATÀLEG DE PUBLICACIONS DE LA UIB

**Les possibilitats d'integració laboral del deficient mental lleu i les seves conseqüències educatives.** VILAR PÉREZ, M. Lluïsa. 1a. edició. Palma: UIB; CODEFOC; Govern Balear, 1995. Col·lecció Pedagogia Laboral, 4. 137 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-241-0. *Preu: 1.500 ptes.*

**Joaquim Gadea Fernández. La vida d'un mestre.** VILÀS GIL, Pere. 1a. edició. Eivissa: UIB; Institut d'Estudis Eivissencs, 1995. Col·lecció Teoria i Història de l'Educació, 1. 220 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-239-9. *Preu: 2.500 ptes.*

**El poeta es una vaca. 21 poetas neerlandeses. Antologia de poesia moderna holandesa y flamenca.** Composició i redacció: Jean Schalekamp. 1a. edició. Palma: UIB, 1995. Col·lecció Ferrando Valentí, 4. 159 pàg.; 16 cm. ISBN: 84-7632-271-7. *Preu: 1.000 ptes.*

**L'obscura ànsia del cor.** LÓPEZ CRESPI, M. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 34. 39 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Formes del cercle.** ALZAMORA, Sebastià. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 35. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas.** CAMPOS PÁMPANO, Angel. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 36. 26 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Parasceve.** BONET, Blai. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1995. Col·lecció Tespis, 81. 81 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-247-X. *Preu: 1.500 ptes.*

**Alfa (Mètode d'autocorrecció gramatical assistida).** Morey, Jaume; Melià, Joan; Corbera, Jaume. 2a. edició revisada i augmentada. Palma: UIB, 1995. Altres Obres. 495 pàg.; 30 cm. ISBN: 84-7632-256-9. *Preu: 3.900 ptes.*

**Psicologia i pedagogia. Llibre homenatge a Alfredo Gómez Barnussell.** Coordinació: Eduardo Rigo i Martí X. March. 1a. edició. Palma: UIB (Dept. de Ciències de l'Educació), 1995. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 2. 529 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-258-5. *Preu: 3.600 ptes.*

**Bases para un análisis del espectáculo (teoría y práctica).** TRAPERO, Patricia. 1a. edició. Palma: UIB, 1995. Col·lecció Assaigs, 2. 405 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-254-2. *Preu: 3.200 ptes.*

**Cap a la professionalització de l'oci. Aproximació sociològica a les activitats d'estiu.** 1a. edició. Palma: UIB; Centre d'Estudis de l'Esplai; Ajuntament de Palma; Direcció General de Joventut, Menors i Família del Govern Balear, 1995. Col·lecció Pedagogia Social i Treball Social, 3. 104 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-259-3. *Preu: 1.200 ptes.*

**Terra de Felanis. Felanitx quan no ho era. Assentaments andalusins al territori de Felanitx.** BARCELÓ, Miquel; KIRCHNER, Helena. 1a. edició. Palma: UIB; Ajuntament de Felanitx, 1995. Altres Obres. 133 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-240-2. *Preu: 2.200 ptes.*

**Els temps de Niels Bohr. Física, filosofia i política.** PAIS, Abraham. Traducció: Antoni García Santiago i Albert Folch i Folch. 1a. edició. Palma: UIB; Editorial Empúries; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1995. Col·lecció Novament, 2. 657 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-250-X. *Preu: 4.200 ptes.*

**La objeción de conciencia al servicio militar.** OLIVER ARAUJO, Joan. 1a. edició. Madrid: UIB; Editorial Civitas, 1993. Altres Obres. 505 pàg.; 20 cm. ISBN: 84-470-0237-3. *Preu: 3.500 ptes.*

**Política y derecho.** OLIVER ARAUJO, Joan. 1a. edició. València: UIB; Tirant lo Blanch, 1996. Altres Obres. 386 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-8002-304-X. *Preu: 3.900 ptes.*

**Revista de Psicología del Deporte.** Palma: UIB (Dept. de Psicología); FEAPAFD, 1995. 154 pàg.; 24 cm. ISSN: 1132-239-X. *Preu núm. 1-5: 2.000 ptes.. Preu núm. 6: 2.750 ptes.*

**Bases para un análisis del espectáculo (teoría y práctica).** TRAPERO, Patricia. 1a. edició. Palma: UIB, 1995. 405 pàg.; 24 cm. Col·lecció Assaigs, 2. ISBN: 84-7632-254-2. *Preu: 3.200 ptes.*

**Los poemas necesarios (Estudios y notas sobre la poesía del medio siglo).** ROVIRA, Pere. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 133 pàg.; 24 cm. Col·lecció Assaigs, 3. ISBN: 84-7632-257-7. *Preu: 1.600 ptes.*

**Investigación i dissenys en teoria del currículum.** ROSSELLÓ RAMON, M. Rosa. 1a. edició. Palma: UIB; Conselleria d'Economia i Hisenda del Govern Balear, 1996. 130 pàg.; 22 cm. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 3. ISBN: 84-7632-278-X. *Preu: 1.600 ptes.*

**VISPRO: Grafies.** BORNAS, X.; SERVERA, M.; LLABRÉS, J. 1a. edició. Palma: UIB; La Caixa; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1996. 72 pàg.; 22 cm. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 4. ISBN: 84-7632-275-5.

**Els temps de Niels Bohr. Física, filosofia i política.** PAIS, Abraham. Traducció: Antoni García Santiago i Albert Folch i Folch. 1a. edició. Palma: UIB; Editorial Empúries; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1995. 657 pàg.; 24 cm. Col·lecció Novament, 2. ISBN: 84-7632-250-X. *Preu: 4.200 ptes.*

**Poemas.** MUÑOZ, Luis. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. 22 pàg.; 21 cm. Col·lecció Poesia de Paper, 37. *Preu: 400 ptes.*

**Las noches y los días.** BARJA, Juan. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. 30 pàg.; 21 cm. Col·lecció Poesia de Paper, 38. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas.** GAMONEDA, Antonio. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. 29 pàg.; 21 cm. Col·lecció Poesia de Paper, 39. *Preu: 400 ptes.*

**Diez de últimas.** SALVADOR, Álvaro. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. 30 pàg.; 21 cm. Col·lecció Poesia de Paper, 40. *Preu: 400 ptes.*

**Al·lotropies.** TERRON, Àngel. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. 28 pàg.; 21 cm. Col·lecció Poesia de Paper, 41. *Preu: 400 ptes.*

**Las prohibiciones voluntarias de disponer.** DOMENGE AMER, Bartolomé. 1a. edició. Madrid: UIB; Editorial Civitas, 1996. 351 pàg.; 20 cm. ISBN: 84-470-0690-5.

**Legislació d'ordenació del territori i urbanisme de les Illes Balears.** BLASCO, Avel·lí. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 434 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-276-3. *Preu: 3.900 ptes.*

**Karren Landforms.** Joan-J. Fornós i Angel Ginés, coordinadors. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 450 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-297-8. *Preu: 3.200 ptes.*

**Educació ambiental a l'educació secundària obligatòria.** CATALAN, Albert; CATANY, Miquel. 1a. edició. Palma: UIB; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1995. Col·lecció Pedagogia Ambiental, 7. 245 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-269-0. *Preu: 2.800 ptes.*

**Medi. Base de dades de recursos per a l'educació ambiental i la interpretació del patrimoni a les illes Balears.** SUREDA, Jaume; CANELLAS, Francesca; URBINA, Santos. Palma: UIB; FSE; Govern Balear, 1996. Col·lecció Pedagogia Ambiental, 9. 94 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-920680-27. *Preu: 2.500 ptes.*

Demana'ls a la teva llibreria o al Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.

Si t'interessa, també hi pots sol·licitar el catàleg de publicacions.

Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5.

07071 Palma (Balears).

Per a més informació: Tel.: 17 34 64



Universitat de les  
Illes Balears

# L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 1 / Juny 1996 / Publicació quadrimestral  
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

## Edita:

Institut de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de les Illes Balears  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: (971) 17 24 80 - Fax: (971) 17 24 01

## Director:

Gabriel Janer Manila

## Coordinador:

Miquel F. Oliver

## Secretària de Redacció:

Aina Dols

## Consell de Redacció:

Pere Alzina	Miquel Catany
Mateu Servera	Miquel Sbert
Maite Sbert	Maria Cinta Tarré
Marià Torres	Gaspar Valero

## Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:

Excm. Sr. Santiago Cavanillas Mugica  
Vice-Rector d'Ordenació Acadèmica  
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera  
Psicologia

Dr. Llorenç Valverde  
Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano  
Economia i Empresa

Dra. Patrícia Trapero  
Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom  
Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas  
Ciències Històriques i ITAA.

Dr. Jaume Cañellas  
Química

Dr. Pere J. Brunet  
Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego  
Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas  
Física

Dr. Joan Oliver Araujo  
Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas  
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabote Navarro  
Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs  
Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Caterina Morey Suau  
PAS. Institut de Ciències de l'Educació

Sra. M. Cinta Tarré Font  
Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

## Coordinació Secció Experiències:

Maite Sbert

## Publicitat i subscripcions:

Xisca Noguera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: (971) 17 24 08 - Fax: (971) 17 24 01  
e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

## Il·lustració de la portada:

Dona (1976) de Joan Miró  
© SUCC. MIRÓ 1996

## Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon  
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 75 44 32 - 07004 Palma

DL: PM. 1094-1996

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

## Editorial

pàg. 2

## Panoràmica

L'Avaluació del desenvolupament del Projecte Lingüístic de centre.

Miquel Vives Madrigal pàg. 3

Mallorca i l'origen del Pestalozzianisme.

Antoni J. Colom Cañellas pàg. 10

Vers una avaluació de la docència de la UIB.

Maria Jesús Mairata  
Caterina Morey Suau pàg. 15

Emocions, actituds i formació del professorat.

Pere Alzina Seguí pàg. 18



## Didàctica

El Projecte Plenamar: Recursos didàctics de llengua i literatura.

Seminari de Didàctica de Català de l'ICE de la UIB pàg. 21

Contes i Rondalles a les escoles d'immersió lingüística

Montserrat Sobrevias pàg. 24

Un acostament didàctic al món de les possessions mallorquines

Isabel Peñarribia i Marquès pàg. 26

## Entrevista

Albert Catalan Fernández, un utòpic de conviccions fermes.

Caterina Morey Suau pàg. 29



## Dossiers

**CURRÍCULUM PROPI PER A LES ILLES BALEARS**

Currículum propi per a les Illes Balears?

Malgrat tot... sí, gràcies.

Miquel Sbert i Garau pàg. 32

Ciències de la Naturalesa a ESO. Un projecte per a les Balears.

Miquel Catany  
Albert Catalan pàg. 37

Les ciències socials a ESO. Un projecte per a les Balears.

Jaume Alzina i Mestre pàg. 41

Quatre mots sobre el currículum de l'àrea de llengua catalana i literatura a l'ESO.

Joan Gelabert i Mas pàg. 44

Del currículum a la pràctica docent a l'àrea de llengua i literatura catalana a l'IES de Calvià.

Catalina Pont Riera pàg. 45

## Opinió

### EL MAPA ESCOLAR

El Mapa Escolar des d'una perspectiva no urbana.

Tomeu Quetgles pàg. 48

Mapa Escolar. Treballant per al futur.

Emilio Castaño Calvo pàg. 51

En què s'ha convertit el Mapa Escolar? Grup de professors de l'IES Ses Estacions

pàg. 52

El Mapa Escolar

Bartomeu Llinàs pàg. 53

## Experiència

El Programa Partnership i l'estudi de problemes mediambientals a l'IES Josep Sureda i Blanes.

Immaculada Bestard

Xavier Juan

Olga Lobón

Jaume March pàg. 55



## Novetats bibliogràfiques

Parlaments pronunciats a l'acte de presentació del llibre "Manual per protegir-se de mestres i educadors" de Víctor Gayà

Gabriel Janer Manila

Antoni Pol

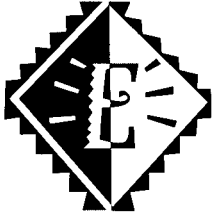
Jaume Santandreu

Víctor Gayà pàg. 58

## Tauler

pàg. 63

*Així com lo Sol qui fa arc...*  
RAMON LLULL



En projectar aquests quaderns d'informació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, el primer número dels quals posam a la vostra consideració, hem tingut present una primera i insubornable inquietud: volíem que fossin un mitjà a través del qual tinguéssim la possibilitat de fer arribar a la gran comunitat acadèmica de les nostres illes —de l'educació infantil a la formació universitària— la voluntat de construir un espai on siguin presents les propostes i els temes que preocupen els protagonistes d'aquest gran fenomen de comunicació que és, més que mai a les darreries del segle XX, la intervenció educativa.

Un espai de reflexió i de debat; perquè no volem que sigui lletra morta ni paper mullat, i tenim la certesa que encara poden construir-se per mitjà de la confrontació i el diàleg rigorós algunes inquietuds, noves perspectives d'anàlisi, estratègies de treball que hauran d'incidir forçosament sobre la nostra acció.

Avui trobareu al llarg de les pàgines que segueixen escrits que duen la firma de vells coneguts en el camp de la reflexió teòrica i de la pràctica docent al costat d'altres firmes noves, gairebé recién arribades al món de la comunicació educativa. No és una casualitat. El nostre projecte es proposa ajuntar la frescor renovadora i inquieta dels més joves a la sàvia experiència d'aquells que, perquè fa temps que hi són, la saben llarga. I ja sabeu que el dimoni sap més per vell que per dimoni. Volem dir que les nostres portes no estan tancades a qui vulgui implicar-se en el nostre projecte; sinó ben al contrari.



Perquè no ens mou cap altre interès que el de la feina feta amb absoluta exigència: l'autoexigència i el rigor que han marcat, d'ençà dels anys seixanta, les més belles realitzacions dels moviments de renovació pedagògica.

A l'hora de posar-hi un nom, ens hem guiat per les paraules de Ramon Llull: *Així com lo Sol qui fa arc...* del «Llibre de Sciència». Llull es refereix a la corba aparent que descriu el Sol damunt la Terra..., tots els dies. Així voldríem que aquest arc de tinta i paper voltàs igualment sobre la pràctica escolar d'aquestes illes, sobre l'activitat docent, la qualitat de la qual hem d'estimular i commoure. Però sabem que l'arc que dibuixa el Sol és un arc aparent. I mentre el Sol descriu aquell arc, és la Terra que veritablement gira.

Tant de bo sentíssim ben a prop, la vibració estimulante de les seves òrbites.

G.J.M.

MIQUEL VIVES MADRIGAL

Doctor en Ciències de l'Educació. Inspector d'Educació

# Avaluació del desenvolupament del projecte lingüístic de centre

—Què resta, mare, d'aquell temps, què resta?...  
La Reina aquí, sense dir mot, plorava;  
i fent signe llavors a sa filla  
li va mostrar una arpa.

MIQUEL COSTA I LLOBERA, 1876

## Concepte i caràcter



En primer lloc cal partir d'una concepció de l'avaluació que la considera com un element coadjuvador de la qualitat de l'educació i de la seva eficàcia, i com un factor subsidiari que requereix una anàlisi coherent amb els projectes educatius l'eficàcia dels quals vol determinar.

Des d'aquesta perspectiva, podem definir l'avaluació del projecte lingüístic com la reflexió que fa referència al procés de recollida i anàlisi d'informació sobre el pla de normalització lingüística i sobre el tractament de les llengües en el centre escolar a fi i efecte de descriure l'estat i el grau de normalització lingüística, com també del domini i ús de les llengües en el centre escolar, per efectuar una comparació amb els objectius que es volien aconseguir, per tal de formular una valoració crítica, sobre la qual deduir solucions de millorament de la normalització lingüística i del tractament de les llengües en el centre educatiu.

Coherentment amb aquesta definició, el caràcter i la funcionalitat de l'avaluació del projecte lingüístic del centre han de ser de:

1. *Globals*. El projecte lingüístic ha d'abastar tots els àmbits possibles de forma *progressiva*, tots els objectius en els sectors possibles adequats a la *situació sociolingüística* dels professors, dels alumnes i del context. Aquests objectius possibles de forma progressiva en tots els sectors o àmbits del centre escolar seran el referent permanent d'avaluació de la normalització lingüística i del tractament de les llengües.

2. *Continus*. L'avaluació del projecte lingüístic ha de considerar-se unida de forma indeslligable a tots els altres processos del centre, de forma tal que la recollida de dades sobre el pla de normalització lingüística i sobre el tractament de les llengües sigui contínua i permanent.

3. *Formatius*. L'avaluació del projecte lingüístic ha de servir per regular, orientar (o reorientar) i planificar (o replanificar) el plans de normalització lingüística i de tractament de les llengües del centre. És a dir, els resultats de la reflexió sobre les dades recollides i analitzades han de portar a la presa de decisions de millora de la planificació, de la gestió, dels processos i dels resultats de normalització lingüística i de tractament de les llengües.

**Figura 1.**  
Caràcter i funcionalitat de l'avaluació del projecte lingüístic de centre

1. Globals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En tots els àmbits possibles progressivament</li> <li>• Objectius a cada àmbit adequats a la <i>situació sociolingüística</i></li> <li>• Objectius com a referent permanent d'avaluació (NL/TL):               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assoliment - No assoliment</li> <li>- Domini - No domini</li> <li>- Ús - No ús</li> <li>- Favorabilitat - Desfavorabilitat</li> </ul> </li> </ul>
2. Continus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indeslligable dels processos del centre</li> <li>• Recollida permanent d'informació</li> </ul>
3. Formatius	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificador, orientador i regulador de NL/TL</li> <li>• Millorament de planificació, gestió, processos i resultats de NL/TL</li> </ul>

## Per què s'ha d'avaluar el projecte lingüístic de centre?

El projecte lingüístic de centre, com a element del projecte educatiu, recull els aspectes relatius a l'ensenyament i al tractament de les llengües curriculars —criteris didàctics, l'opció lingüística, les llengües estrangeres—; i els aspectes de la *normalització lingüística de l'escola* —incrementar la presència de la llengua catalana en tots els àmbits d'ús, interns i externs, tant al nivell oral com a l'escrit, especialment en els actes administratius, culturals i socials. Com a tal, no té finalitat en si mateix, sinó que és un *instrument que ha de garantir que s'han de dur a bon terme la planificació i la gestió establertes* en els aspectes de tractament de les llengües curriculars i de normalització lingüística.

Com a eina de planificació i de gestió cal avaluar el projecte lingüístic a fi de:

1. *Comprovar l'eficàcia* de la planificació i de la gestió de la normalització lingüística —grau de presència i ús de la llengua catalana en la vida de l'escola— i del tractament de les llengües vehiculars de l'ensenyament, com també dels trets d'identitat lingüística del centre —la definició de les llengües vehiculars de l'ensenyament i del centre en els seus actes.

2. *Descriure la situació real* de la qualitat de la normalització lingüística i del tractament de les llengües, *analitzar i interpretar* aquesta situació, i *valorar-la*.

3. *Reflexionar* sobre la valoració feta i, considerant el marc legal vigent, plantejar alternatives i *proposes de millora* del pla de normalització lingüística i del tractament curricular de les llengües, formulant objectius de canvi o de continuïtat, concretant l'estratègia que permetrà intervenir en els processos.

## Elements que s'han d'avaluar en el projecte lingüístic del centre

Els elements que han de ser objecte d'avaluació en el projecte lingüístic són els següents (figura 3):

1. *Objectius* i metes plantejats, a mitjà i curt termini, de normalització lingüística en els diferents àmbits del centre, i de tractament de les llengües curriculars i de comunicació del centre escolar. És a dir, grau d'assoliment de l'ús progressiu de la llengua catalana com a llengua vehicular d'ensenyament i com a llengua de comunicació de l'establiment educatiu, en *harmonia amb la llengua castellana i amb les llengües estrangeres*.

2. *Activitats i estratègies* a través de les quals hom havia planificat la manera d'aconseguir la normalització progressiva del centre i el tractament de les llengües des dels vessants curricular i de comunicació.

3. *Recursos materials* —pedagògics, organitzatius, econòmics...— dedicats a la manera d'aconseguir la normalització dels àmbits escolars i la implantació pro-

Figura 2.

### Motius per avaluar el projecte lingüístic de centre

- |  |
|--|
| 1. Per comprovar l'eficàcia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la planificació i gestió lingüística</li> <li>• el tractament de les llengües (TL)</li> <li>• els trets d'identitat lingüístics/opció lingüística:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llengua vehicular d'ensenyament (LVE)</li> <li>- Llengua vehicular de comunicació (LVC) (ús)</li> </ul> </li> </ul> |
| 2. Per descriure/valorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la qualitat i el grau de la NL</li> <li>• el tractament de les llengües curriculars</li> </ul>  |
| 3. Per reflexionar/plantejar alternatives i propostes de millora de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la normalització lingüística</li> <li>• el tractament de les llengües</li> </ul>   |

Figura 3

### Elements d'avaluació en el PLC

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectius de NL/TL</li> <li>• Activitats i estratègies</li> <li>• Recursos materials</li> <li>• Recursos humans</li> <li>• Espais i àmbits</li> <li>• Temporització</li> <li>• Resultats</li> </ul> |
|--|

gressiva de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a llengua de comunicació del centre.

4. *Recursos humans* que donen suport i es fan responsables de l'execució de les activitats per assolir els objectius de normalització lingüística i de tractament de les llengües en el centre.

5. *Espais i àmbits o sectors* on s'apliquen la normalització lingüística i el tractament de les llengües curriculars i de comunicació.

6. *Temporització* dedicada a la gestió de la normalització lingüística i a la implementació progressiva de la llengua catalana com a llengua de l'ensenyament i de comunicació.

7. *Resultats assolits* del pla de normalització lingüística i del pla de tractament de les llengües curriculars i de comunicació.

Tots aquests elements requereixen l'avaluació correctora i milloradora del procés.

## Àmbits on ha d'avaluar-se el projecte lingüístic de centre

El projecte lingüístic de centre ha de ser avaluat en aquells sectors del centre escolar on s'hagin planificat i gestionat objectius de normalització lingüística o de tractament de les llengües. Cada un d'aquests sectors o *àmbits d'aplicació* és subdividit en *subàmbits d'aplicació i de gestió*, i, en cada un d'aquests hi prenem en considera-

Figura 4. On s'ha d'avaluar el PLC?	
Àmbit d'aplicació del PL	Subàmbit d'aplicació del PLC
1. Elements contextuals/materials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instal·lacions</li> <li>• Aula</li> </ul>
2. Elements personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equip directiu</li> <li>• Professorat</li> <li>• Alumnat</li> <li>• Famílies</li> <li>• Personal no docent/personal d'administració i de serveis</li> </ul>
3. Projectes de gestió i règim de funcionament	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projecte educatiu de centre (PEC)</li> <li>• Projectes curriculars d'etapes (PCE)</li> <li>• Programació general anual (PGA)</li> <li>• Programa anual d'activitats complementàries i extraescolars</li> <li>• Document d'organització del centre (DOC)/memòria administrativa</li> <li>• Memòria de final de curs</li> </ul>
4. Organització i funcionament	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Òrgans de govern col·legiats:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consell escolar</li> <li>- Claustre de professors</li> </ul> </li> <li>• Òrgans de coordinació didàctica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equips de cicle EI/EP</li> <li>- Comissió coordinació pedagògica</li> <li>- Tutoria</li> <li>- Altres:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activitats esportives</li> <li>- Activitats musicals</li> <li>- Activitats culturals</li> <li>- Biblioteca</li> <li>- Noves tecnologies</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Departaments didàctics (ES)</li> <li>• Serveis complementaris:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menjador escolar</li> <li>- Transport escolar</li> </ul> </li> <li>• Comunitat educativa</li> </ul>
5. Processos didàctics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relació dins l'aula i la tutoria</li> <li>• Metodologia didàctica</li> <li>• Activitats didàctiques</li> <li>• Materials curriculars</li> <li>• Recursos didàctics</li> <li>• Avaluació</li> </ul>
6. Resultats acadèmics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domini de la competència comunicativa</li> <li>• Actitud envers les llengües</li> </ul>

ció *indicadors* que delimiten aspectes essencials, la situació dels quals volem descriure i valorar, a fi i efecte de plantejar-ne la millora. Es tracta de recollir informació tant quantitativa com qualitativa i estimativa que permeti fer una anàlisi reflexiva partint d'aquests indicadors observables, prèviament definits. Així podrem fer, no un estudi teòric, sinó un procés avaluador ordenat, funcional i pràctic que ens portarà a resultats concrets i operatius.

Els àmbits i subàmbits d'organització i funcionament del centre que han de ser objecte d'aplicació del projecte lingüístic són els que podem apreciar a la figura 4.

### Procediments d'avaluació del projecte lingüístic de centre

L'avaluació del projecte lingüístic de centre ha de centrar-se, d'una banda, en el grau d'assoliment dels objectius plantejats en els plans de normalització lingüística en els àmbits o subàmbits d'aplicació on s'hagi desenvolupat el projecte.

D'una altra banda, s'ha d'enfocar en la qualitat del tractament de les llengües en els projectes educatiu i curricular, en els processos d'ensenyament i aprenentatge, com també en l'ús de les diferents llengües en l'ensenyament i en la comunicació que el conformen, a través



Foto: Torrelló (Arxiu Diario de Mallorca)

Figura 5

## Procediments per avaluar el PLC

- Observació
- Qüestionaris
- Proves de rendiment acadèmic
- Entrevistes/reunions

Figura 6

## Eines bàsiques d'observació sistemàtica en l'avaluació del PLC

- Llistes de control
- Guies d'observació
- Escales d'estimació
- Guies d'anàlisi de produccions o documentals
- Guies d'entrevistes
- Guies de reunions
- Altres

riculars, programacions, documentació dels cicles o departaments, treballs de l'alumnat, treballs del professorat (diaris de classe, informes...), etc.

d. *Guies d'entrevistes i de reunions* amb l'equip directiu, professors, alumnes, cicles, departaments, etc.

e. *Altres*, com les fitxes anecdòtiques i els anecdotaris.

Partint de la conveniència d'avaluar amb diferents procediments i eines en funció dels trets de l'àmbit on s'aplica l'avaluació, i de la situació lingüística específica del centre, les eines més adients són les que consten reflectides a la figura 7.

### Fases de l'avaluació del projecte lingüístic

Així mateix, abans d'implementar o posar en marxa el projecte, cal efectuar una *avaluació inicial* des de l'*anàlisi del context sociolingüístic* i de l'*obligatorietat* d'incorporar progressivament la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, amb l'*objectiu ineludible* que ha d'aconseguir-se al final de l'escolaritat obligatòria que consisteix en el *domini oral i escrit de la llengua catalana i de la llengua castellana*, el qual ha de comprovar-se amb una *avaluació final sumatòria*, passant per una *avaluació contínua* i integrada en la dinàmica del centre escolar.

La funció de l'*avaluació inicial* ha de ser, doncs, de *diagnòstic* de la situació de normalització lingüística del centre, per tal de determinar el grau de preparació i de possibilitat d'implementació del projecte o de la seva continuïtat. Alhora ha de tenir —per no quedar aturats en el diagnòstic, que és un prerrequisit— una funció de *pronòstic*, per esbrinar o prevenir les dificultats o els encerts previsibles d'acord amb la situació sociolingüística de l'alumnat, del professorat, de l'entorn, del personal no docent i de les famílies.

L'*avaluació contínua* ha de fer-se de forma *integrada* dins la dinàmica del centre, tenint cura i esment dels

dels indicadors fonamentals establerts a cada un dels àmbits i subàmbits.

Els procediments emprats per avaluar el projecte lingüístic han de ser *variats* i estar en funció de l'àmbit, subàmbits i indicadors de cada un d'aquests. Els procediments i tècniques fonamentals seran l'*observació*, els *qüestionaris*, les *proves de rendiment acadèmic*, les *entrevistes* i les *reunions* (figura 5).

Entre aquests procediments cal considerar com a fonamental per obtenir dades pertinents i rellevants, sobre la normalització lingüística i sobre el tractament de les llengües curriculars i de comunicació, el de l'*observació*, amb la condició d'aplicar-se amb la màxima naturalitat, amb intencionalitat valoradora i amb sistematicitat —i no casualitat— del registre de les observacions.

Entre les eines o els instruments d'avaluació que cal dissenyar per a l'observació cal triar, fonamentalment, entre els següents (figura 6):

a. *Llistes de control o guies d'observació* en les quals es registrarà si és dona o no una determinada conducta lingüística esperada, o si s'ha assolit o no un determinat objectiu, i se n'indicarà la freqüència.

b. *Escales d'estimació* o llistat de comportaments lingüístics observats amb informació matisada d'intensitat, de durada i de freqüència, emprant un registre numèric, gràfic, verbal o descriptiu.

c. *Guies d'anàlisi de produccions del centre*, com poden ser les anàlisis documentals de projectes de gestió o cur-



**Figura 7. Eines d'avaluació del PLC segons l'àmbit**

Àmbit	Instrument d'avaluació possible
1. Elements contextuals/materials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia d'observació d'instal·lacions</li> <li>• Guia d'observació d'aules</li> </ul>
2. Elements personals	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de reunions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'equip directiu</li> <li>- de professors</li> <li>- de pares/mares</li> <li>- d'alumnes</li> </ul> </li> <li>• Qüestionaris:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'equip directiu</li> <li>- de professorat</li> <li>- d'alumnes</li> <li>- de famílies</li> <li>- de personal no docent/personal d'administració i serveis</li> </ul> </li> <li>• Entrevistes</li> </ul>
3. Projectes de gestió i règim de funcionament	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia d'anàlisi documental:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de PEC</li> <li>- de PC</li> <li>- de PGA</li> <li>- del pla d'activitats extraescolars i complementàries</li> <li>- del DOC/memòria administrativa</li> <li>- de la memòria final</li> </ul> </li> <li>• Guia de reunions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'equip directiu</li> <li>- de professors</li> <li>- de pares/mares</li> <li>- d'alumnes</li> </ul> </li> </ul>
4. Organització i funcionament	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia de reunions:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- del consell escolar</li> <li>- del claustre</li> <li>- dels òrgans de coordinació didàctica</li> <li>- dels departaments</li> </ul> </li> <li>• Qüestionaris:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'equip directiu</li> <li>- de comunitat educativa</li> </ul> </li> </ul>
5. Processos didàctics	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anàlisi documental:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- del PC</li> <li>- dels cicles</li> <li>- dels departaments</li> <li>- dels treballs del professorat (programació d'aula, diari del mestre, etc.)</li> <li>- dels treballs de l'alumnat</li> </ul> </li> <li>• Llista de control a l'aula, al pati, a les activitats complementàries i extraescolars</li> <li>• Qüestionaris:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- a professors</li> <li>- a alumnes</li> </ul> </li> </ul>
6. Resultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia d'anàlisi documental:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- document d'organització pedagògica (DOC)</li> <li>- actes d'avaluació</li> <li>- treballs d'alumnes</li> </ul> </li> <li>• Proves de rendiment acadèmic:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de criteri</li> <li>- normatives</li> </ul> </li> <li>• Qüestionaris:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- equip directiu</li> <li>- alumnes</li> <li>- professors</li> </ul> </li> <li>• Guia de reunions/entrevistes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- professors</li> <li>- pares/mares</li> </ul> </li> <li>• Escales d'actitud envers les llengües</li> </ul>

processos progressius amb caràcter *retroalimentador*. Es tracta, doncs, de *revisions periòdiques* amb la perspectiva de la qualitat de l'ensenyament i de la «vida» del centre.

En darrer terme, l'*avaluació final sumatòria* determinarà les decisions terminals d'encerts i fracassos, és a dir, *acreditarà* el que s'ha aconseguit o assolit, el que és en vies d'aconseguir-se i el que no s'ha aconseguit ni assolit amb una reflexió sobre possibles causes. Es tracta de *controlar* si s'han assolit els mínims planificats en la perspectiva de l'objectiu ineludible fixat per la Llei de normalització lingüística: el domini oral i escrit de les llengües catalana i castellana. Aquest resultat de la funció de control s'ha d'incloure a la memòria de final de curs. Això no obstant, ha de tenir, sobretot, funció *retroalimentadora* i s'ha de constituir en el nou element de planificació/gestió de la normalització lingüística i del tractament de les llengües dins el centre escolar.

Naturalment, els resultats de l'avaluació, amb criteri pragmàtic i funcional, determinaran *diferents situacions escolars que requeriran propostes de millora o d'intervenció diferenciades* en funció del grau de normalització lingüística assolit i del nivell de tractament de les llengües dut en el centre. Aquestes situacions escolars poden classificar-se segons el ventall següent:

A. Escoles amb projecte lingüístic en procés d'implementació:

- Procés de normalització no iniciat.
- Procés de normalització iniciat: insatisfactori/ satisfactori.

B. Escoles amb projecte lingüístic en procés d'evolució:

- Procés amb evolució problemàtica/insatisfactòria.
- Procés amb evolució satisfactòria.

C. Escoles en procés avançat

- Procés avançat en fase de tancament satisfactori.
- Procés avançat en fase de tancament problemàtic/insatisfactori.

## Agents d'avaluació del projecte lingüístic

El projecte lingüístic pot ser avaluat des de la perspectiva interna del centre i des del vessant extern o quasiextern de les administracions educatives. La perspectiva ineludible de l'*autoavaluació del centre* correspon a l'*equip directiu* de l'escola segons les directrius del claus-

1. Avaluació inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Element per iniciar la <i>implementació/continuar la implementació</i></li> <li>• Caràcter de <i>prerequisit</i>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Anàlisi del context sociolingüístic</i></li> <li>- <i>Obligatorietat</i>: incorporació progressiva</li> </ul> </li> <li>• Funció de <i>diagnòstic</i>: grau de preparació/possibilitat/ineludible</li> <li>• Funció de <i>pronòstic</i>: encerts i dificultats previsibles</li> <li>• Aclariment/determinació de la NL, opció lingüística, papers dels agents, globalitat/sectorialitat</li> </ul>
2. Avaluació contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Integrada</i> en la dinàmica del centre</li> <li>• Caràcter progressiu <i>processal</i></li> <li>• <i>Formativa i retroalimentadora</i></li> <li>• <i>Revisions periòdiques</i></li> <li>• Qualitat d'ensenyament i «vida» del centre</li> </ul>
3. Avaluació final sumatòria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisions <i>terminals</i> de curs o període mitjà o llarg (encerts i fracassos)</li> <li>• <i>Acreditació</i> de final de període:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectiu ineludible LNL: domini oral i escrit de les llengües oficials</li> </ul> </li> <li>• Funció <i>controladora dels mínims assolits</i></li> <li>• Funció <i>retroalimentadora</i>: nou element de planificació i gestió de NL/TL</li> <li>• Constància a la memòria final</li> </ul>

tre de professors i els pares dels alumnes, i al *consell escolar*, òrgan col·legiat de govern al qual en compet l'estudi, anàlisi i aprovació. En tot cas, sempre tenint en compte el caràcter *formatiu*, això és, *formulant*, si cal, el replantejament i les *mesures* necessàries per millorar.

Des del vessant de l'*heteroavaluació*, l'agent avaluador és la *inspecció educativa* segons les directrius de les admi-

**Figura 9.**  
**Agents avaluadors del PLC**

Avaluació interna / Autoavaluació del centre	Avaluació externa / Heteroavaluació quasiexterna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equip directiu</li> <li>• Consell escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspecció educativa</li> <li>• Constatació de desequilibris en la competència lingüística</li> <li>• Caràcter de control social institucional</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caràcter <i>formatiu</i></li> <li>• <i>Mesures necessàries per millorar</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caràcter <i>formatiu</i></li> <li>• <i>Mesures necessàries per millorar</i></li> </ul>

nistracions educatives competents. En aquest vessant, té caràcter de *control social institucional* —retre'n compte— enfocat essencialment a la constatació de desequilibris significatius en la competència lingüística d'alumnes en les llengües catalana i castellana. I evidentment, ha de tenir també el caràcter formatiu o de replantejament que ofereixi *mesures* necessàries per millorar.

*I ningú sap, ai Déu! fins a quina hora  
durà el ressò de l'arpa.*

#### Bibliografia

- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. *El projecte educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament («Eines de gestió», 2).
- ANTÚNEZ, S. (1989). *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó.
- ARENY, M.; ARENY, M. D.; LLANSANA, J. J. (1994). «El projecte Lingüístic de Centre», *Escola Catalana*, 306, 32-35. Barcelona.
- ARENY I CIRILO, M. D. (1995). «Instruments (estratègies) per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre». *Perspectiva escolar*, 191, 43-49. Barcelona.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1982). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia.

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA I LINGÜÍSTICA GENERAL DE LA UIB (1995). «Orientacions per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre». *Pissarra*, 78, 10-12. Palma.

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

MATEO ANDRÉS, J. (1991). «L'avaluació de la formació a l'empresa». *Temps d'educació*, 5, 103-122. Barcelona.

MUNAR I MUNAR, F. (1993). «El projecte lingüístic de centre». *El Mirall*, 62. Palma.

MUSET, M. (1986). «El projecte lingüístic». *Escola Catalana*, 229, 11-13. Barcelona.

*Plan de Evaluación de Centros docentes —niveles no universitarios— Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Inspección de Educación-CIDE, 1994.

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

SBERT I GARAU, M. (1994). «El projecte lingüístic de centre, recurs o parany?». *El Mirall*, 68, 48-53. Palma.

— (1995). «El projecte lingüístic de centre des dels plantejaments institucionals». *Pissarra*, 78, 4-6. Palma.

SBERT I GARAU, M.; LLADÓ BALLESTER, J.; MUNAR I MUNAR, F.; VIVES MADRIGAL, M. (1995). *Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre*. Palma: Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.

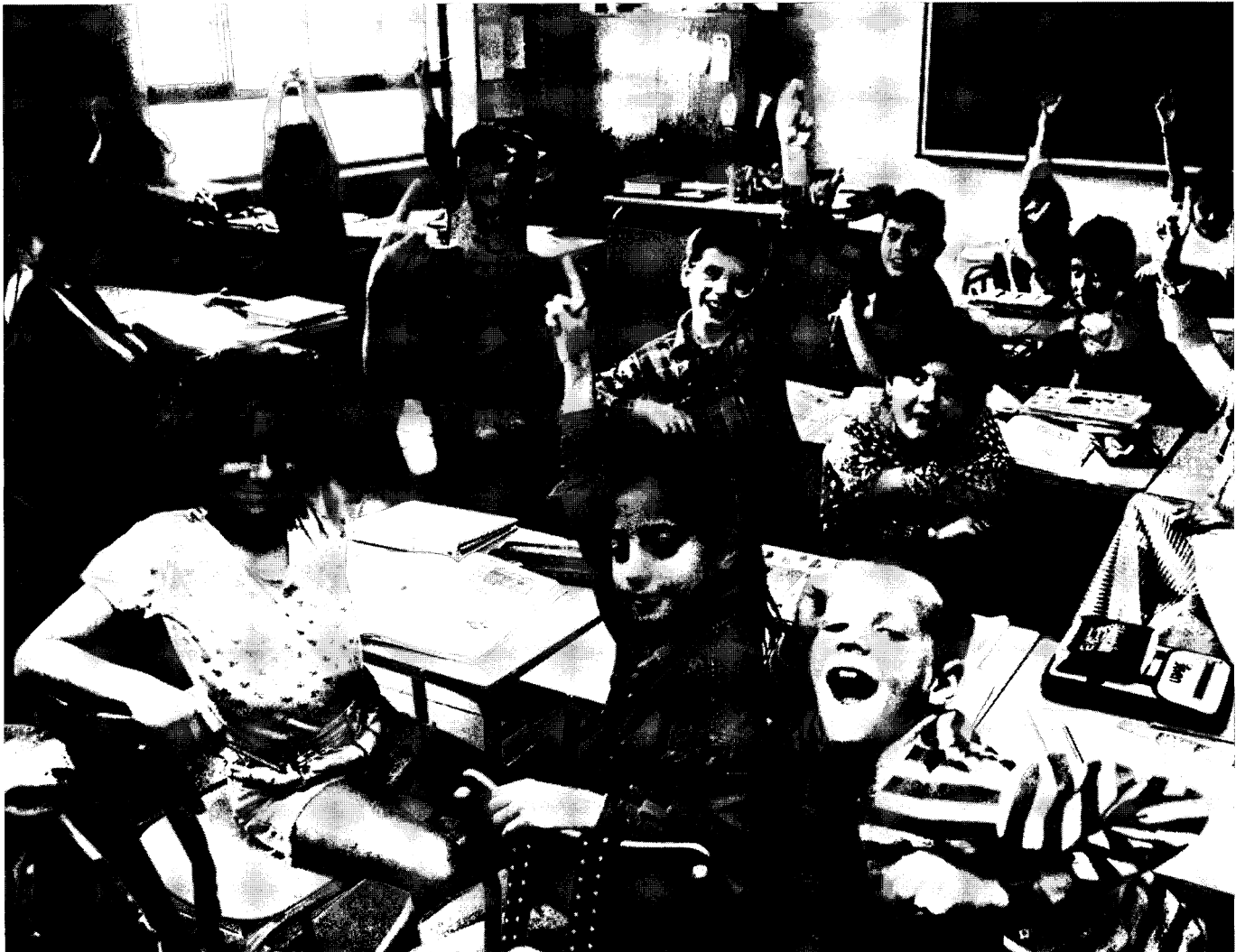


Foto: Torrelló (Arxiu Diario de Mallorca)

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS  
Facultat d'Educació de la UIB

250 ANYS DEL NAIXEMENT  
DE JOHANN H. PESTALLOZZI

# Mallorca i l'origen del Pestalozzianisme



Referir-se a la qüestió que enllaça l'obra del gran pedagog europeu —suís de naixement— Joan Enric Pestalozzi amb Mallorca és plantejar una curiositat històrica que es mou, si més no, entre la casualitat, l'atzar i la confluència d'una sèrie de variables que tot plegat aconseguiran que l'obra de tan eminent autor sia coneguda a Mallorca gairebé al mateix temps que a qualsevol indret europeu. D'altra banda, aquest mateix cúmul de circumstàncies pot fer possible la transformació del model que fins ara ha explicat la implantació a Espanya del Pestalozzianisme.

Perquè el lector entengui la nostra primera afirmació caldrà recordar algunes de les fites intel·lectuals i vitals de Pestalozzi, com també el moment en el qual es desenvolupen a Espanya les primeres experiències sobre el seu mètode escolar. Pel que fa al primer aspecte —i exceptuant algunes vel·leitats juvenils—<sup>1</sup> val a dir que Pestalozzi (1746-1827) iniciarà de bon de veres la seva experiència educativa el 1798, al poble de Stanz, si bé per problemes amb el caràcter conservador i d'altres que sorgiren a causa de la majoria catòlica de l'esmentada població, va haver de deixar l'any següent la seva tasca acabada d'iniciar. Fins en aquest moment Pestalozzi era més conegut per l'obra escrita que no pas per la pràctica educativa, la qual començarà ja sense problemes de cap tipus a Burgdorf (1799-1804) i definitivament a Yverdon (1804-1825). Hem de dir, a més, que la seva obra pedagògica més important —*Wie Gertrud ihre kinder lehrt* ('Com educa Gertrudis els seus fills')— es publicà en alemany el mes d'octubre de 1801.<sup>2</sup>

Doncs bé, per tal que el lector pugui adonar-se del paper primigeni que Pestalozzi va jugar pel que fa a l'educació mallorquina, podem confirmar que ja el podem relacionar amb l'illa l'any de 1802, amb la qual cosa Mallorca es trobaria al front de la introducció del pestalozzianisme a Espanya. De tota manera, aquesta fita mereix una sèrie de consideracions i matisacions que intentarem esbrinar tot seguit.

El punt on fonamentam la nostra opinió es troba en una frase que el prevere solleric Josep Rullan deixà es-

crita a la història que publicà sobre la seva ciutat natal;<sup>3</sup> en tal ocasió, i quan es refereix a un altre solleric —el bisbe Nadal—,<sup>4</sup> diu que a causa de la seva experiència prop de la diplomàcia espanyola<sup>5</sup> podia haver tingut coneixement sobre el mètode Pestalozzi, ja que sembla, d'altra banda, que està ben demostrat que la diplomàcia espanyola no fou aliena a la introducció de les idees del pedagog suís.<sup>6</sup> Com dèiem, Rullan, a la seva obra abans esmentada, afirma del bisbe Nadal, tot referint-se a Pestalozzi: «*cuya planta deseaba con tanto ardor aclimatar entre sus compatriotas para saborear sus ricos frutos, mucho antes de que fuera conocida en España*».<sup>7</sup> Òbviament aquí els seus compatriotes són els sollerics i vet aquí que a l'arxiu municipal de Sóller trobam una sèrie de documents que relacionen el bisbe Nadal amb unes escoles per ell patrocinades, si bé cap document concreta res referit a la utilització del mètode Pestalozzi.

Per tant, tenim, d'una banda, una afirmació no contrastada documentalment que ens parla de la intenció del bisbe Nadal d'introduir el mètode Pestalozzi a Sóller i, d'altra, el fet documentat que el bisbe Nadal atorgà un pla per a l'escola de primeres lletres de Sóller. O sia, tot concorda excepte que no sabem si a l'esmentada escola s'aplicà el mètode Pestalozzi. De tota manera, una anàlisi acurada de les fonts que presentarem complica encara més la qüestió, tal com evidenciaré a continuació.

En primer lloc cal dir que a l'arxiu municipal de Sóller trobam un document signat el 22 d'agost de 1802<sup>8</sup> que es refereix a un pla d'una escola de primeres lletres que és dirigit, o si es vol orientat, pel bisbe Nadal. En aquest document, que no és sinó un acord prèl·liminari de l'Ajuntament, trobam el nom del mestre que s'ha de fer càrrec de l'escola, el senyor Vicente Almodóvar, vell conegut de la nostra recerca històrico-educativa,<sup>9</sup> al qual, diu, s'aplicaran les seixanta lliures que corresponen al mestre de primeres lletres, tot especificant la quantitat que han de pagar els alumnes de la primera i segona classe. D'aquest estricte escrit podem treure, almanco per als nostres interessos, els aspectes següents: en primer lloc, la participació del bisbe Nadal; en segon

lloc, la paraula «pla», que ens fa discriminar aquest projecte d'uns altres, o si es vol, del que era comú a l'època, ja que se singularitza aquesta escola de primeres lletres mitjançant el concepte de «pla» que, a més, és dirigit pel bisbe Nadal. Per tant, caldria esperar que aquest pla es distingís del que era comú a qualsevol escola, ja que, si no fos així, no trobaríem cap sentit a la preocupació escolar del bisbe Nadal envers el seu poble.

D'una altra banda, també es desprèn que aquest pla no s'aplica a una nova escola, sinó que s'introdueix a l'escola de primeres lletres ja existent a la vila de Sóller, puix que, com hem vist, es destinen els diners de l'escola (seixanta lliures) al mestre que es farà càrrec d'aquest pla dirigit pel bisbe Nadal. Si no fos tal com diem, des d'aquest moment, l'escola de primeres lletres que funcionava a Sóller hauria deixat d'existir, ja que hauria quedat sense dotació econòmica. Sabem també el nom del mestre —el senyor Almodóvar— que sembla que és aconsellat pel bisbe mateix, ja que fins i tot se'ns diu que adjunta una mostra de lletra per tal que el seu nomenament sia aprovat per l'Ajuntament. També, i això és important, es demana a l'Ajuntament solleric que nomeni «un celador». Tornarem a insistir sobre aquest punt més àmpliament.

Tenim un altre document<sup>10</sup> que ens confirma el funcionament de l'esmentada escola de primeres lletres, ja que en aquesta ocasió es revoca el fet de pagar al senyor Almodóvar les seixanta lliures a les quals abans havíem fet referència. Ara, aquesta suma econòmica serà repartida en parts iguals entre el mateix mestre Almodóvar i el prevere Damià Alcover, mestre de solfa i també de primeres lletres, la qual cosa ens fa intuir la participació docent d'aquesta persona a l'esmentada escola, com també que s'hi feien classes de música. També sabem que mossèn Alcover ja ensenyava música a l'escola de gramàtica que des d'anys enrera existia a Sóller.<sup>11</sup> D'una altra banda, cal dir que el mestre Vicenç Almodóvar restà a Sóller fins a l'octubre de 1808, quan a petició pròpia deixà el càrrec de mestre de primeres lletres, i va ser substituït pel prevere mossèn Sebastià Deyá, també amb un sou de trenta lliures.<sup>12</sup> Aquestes dades ens confirmen la continuïtat en el temps i, per tant, l'existència de l'escola a la qual el bisbe Nadal adreçà el 1802 un pla específic de funcionament, ja que l'esmentat Deyá encara era mestre de primeres lletres els primers anys de la dècada dels trenta.<sup>13</sup> Al mateix temps ens confirma la nostra opinió centrada en el fet que no es tractava d'una escola nova, sinó que allò que va pretendre el bisbe Nadal fou innovar l'escola municipal de primeres lletres que ja existia a la seva vila nadiua.

I què sabem d'aquest pla al qual ens hem referit contínuament? Podem dir que comptam amb una còpia de l'època del pla que el bisbe Nadal va adreçar a l'ajuntament de Sóller per tal d'innovar l'escola de primeres lletres.<sup>14</sup> Aquest pla, tal com hem dit des d'un principi, no esmenta el mètode Pestalozzi però aporta uns detalls



Foto: Lorenzo (Arxiu Diario de Mallorca)

que almanco el podrien apropar de forma significativa a la pràctica que de l'obra del pedagog suís es feia a Espanya. Intentaré explicar i aclarir aquesta afirmació.

Per exemple, dona un gran protagonisme al zelador de l'escola, figura que ens recorda la comissió de govern de l'Institut Pestalozziano de Madrid, ja que pot entrar a classe quan vulgui, observar el que s'hi fa i, com diu el document esmentat, també pot «*examinar a los alumnos y observar al maestro su metodo y gobierno*»,<sup>15</sup> la qual cosa ens duu a considerar que les seves funcions eren gairebé semblants a les dels membres de la comissió de govern de l'institut madrileny, ja que, segons els articles 2 a 6, el paper de l'anomenat zelador és realment determinant, tal com ocorria també a Madrid amb els membres de l'esmentada comissió. Així mateix, també es donarà a l'escoleta de Sóller el registre de les activitats i tasques que va desenvolupant cada alumne (punt 9 del pla), si bé aquí aquesta feina serà encarregada al mestre, mentre que a la institució de Madrid eren els membres de la comissió de govern els que duïen els fulls de registre de cada un dels alumnes. Obviament, en el cas de Sóller, es tractava d'una escola de primeres lletres i no d'una institució modèlica com la de Madrid, destinada de qualche manera a la formació de futurs mestres; per tant, cal tenir en compte que hem anat comparant un centre d'altres pretensions amb una escola de poble, el programa d'estudis de la qual se centrava sols en la lectura, escriptura, aritmètica —que es farien obligatòriament en castellà— i en el catecisme (punt 11), que posava especial èmfasi en la preparació per a la primera comunió (punt 14).

De tota manera hi ha una altra qüestió que crec que és d'importància cabdal, i és el tractament que es fa dels al·lots, ja que trobam unes consideracions psicològicis-

tes gens habituals a l'època, que a la vegada ens fan sospitar, si més no, un apropament al pensament pestalozzià; així, al punt 15 i tot referint-se al mestre i al zelador, es fan les afirmacions i recomanacions següents: *«para adelantar en los muchachos en la virtud y instrucción que son el fin de su instituto: gobernarse siempre por la prudencia, haciéndose cargo de la edad, genio inclinación y talento de estos: y teniendo siempre presente que deben ser unas madres tiernas para formar su espíritu y no unos tiranos para la destrucción de su cuerpo»*. O sia, que podem destacar un gran sentit moral de l'educació, un respecte a l'edat i forma d'esser de l'infant que no són propis ni de l'època ni d'una escola de poble, i encara més d'un poble aïllat geogràficament parlant; tampoc és lògica la menció de la mare considerada com a model determinant per al mestre, aspecte aquest indubtablement pestalozzià.

A l'article o punt del pla següent (núm. 16) es torna a insistir en aquestes característiques de caire psicològic referides als infants, ja que igual que a la institució madrilenya ja esmentada, es prohibeixen els càstigs corporals, com també qualsevol altre que *«excedan la edad y fuerzas de los muchachos»*. Així mateix es prefereix la humiliació perquè pot repercutir en el foment dels estímuls. Si comparem ara aquests aspectes amb els seus homònims de l'Instituto Pestalozziano de Madrid veurem que en aquest centre es preferia com a càstig la vergonya, o sia, fer avergonyir els alumnes de les seves accions; a més, de la lectura dels seus reglaments i escrits es desprèn també la utilitat dels estímuls per tal que la tasca educativa fos a voluntat dels alumnes mateixos i mai duta a terme per la força.<sup>16</sup>

O sia, no s'esmenta Pestalozzi, però tenim un poble a Mallorca —Sóller— al qual, l'any 1802, el bisbe Nadal dedica una sèrie d'orientacions per tal que siguin aplicades a la seva escola de primeres lletres. I en aquestes orientacions trobam que ens parla, en primer lloc, d'un «pla» per a l'escola, la qual cosa és evidentment una excepció a l'època, ja que, si no es volgués modificar el funcionament normal de l'esmentada escoleta, mai no es parlaria d'un pla, que sempre, i més en aquells moments, implicaria quelcom d'excepcional. A més, ens trobam amb la figura del zelador i amb un sentit psicològic dels alumnes que en absolut hem trobat a cap altre document pedagògic a l'illa fins molts anys després, i fins i tot dècades després. Per últim, ens topam amb una política de càstigs semblant, per no dir idèntica, a la d'altres institucions pestalozzianes i amb la figura de la mare com a model pedagògic a complimentar.

Considera el lector que són massa casualitats?<sup>17</sup> Doncs encara n'hi ha més, ja que ens trobam amb una escola de primeres lletres subdividida en dos graus o «classes», ja que, segons el document de 1802, esmentat a la nota número 8 del present article, es dona a conèixer la diferent quantitat en lliures que pagaran els alumnes si van a la primera o segona classe. D'altra banda

hem vist al llarg dels anys com gairebé sempre es parla de dos mestres per a l'esmentada escola. Doncs bé, aquesta mena de graduació de l'ensenyament a l'època és absolutament excepcional i inèdita, al mateix temps que és pròpia del mètode Pestalozzi, ja que serà el primer autor que defensarà aquesta mena d'organització de les escoles a Europa. Amb aquest detall difícilment podem escapar de la influència pestalozziana a Sóller.

D'altra banda, la influència del bisbe Nadal a la seva terra nadiua es deixà sentir sovint i no sols pel que fa a les qüestions educatives,<sup>18</sup> si bé aquestes no solament es reiteraran sinó que s'aniran ampliant. Dic això perquè també l'escola de gramàtica que funcionava a Sóller, almanco des del segle XVI, també comptarà amb un pla d'escoles orientat pel bisbe Nadal. Així, hem trobat l'original d'aquest pla signat el 18 d'agost de 1814<sup>19</sup> en el qual queda ben manifestat, tot referint-se als onze punts de què consta que *«Estos capítulos siendo del agrado del Rvdm Sr. Obispo y los que tenga por conbeniente añadir el mismo Sr. Obispo de vera observar y cumplir el maestro de Gramatica de Sóller, de todo lo cual doy fee»*. Aquest nou pla al qual ens referim, si bé de forma molt més breu, puix que ja s'escapa dels nostres límits temporals, torna a contemplar la figura del zelador amb funcions idèntiques a les que ja hem plantejat per a l'escola de primeres lletres; també evidencia les mateixes opinions respecte als càstigs i en tot cas destaca el punt 8, en el qual l'Ajuntament es compromet a proporcionar qualsevol llibre o material que el mestre consideri convenient *«para que la instrucción sea más crítica y sólida»*. En definitiva, es tracta d'un pla inspirat en el més antic de l'escola de primeres lletres i és, en tot cas, menys extens.

## A manera de conclusió

No tenim cap constància documental de la implantació del mètode Pestalozzi a Sóller el 1802. Des d'aquesta perspectiva no hi ha cap dubte que la primera experiència pestalozziana a Espanya es desenvolupà a Tarragona a partir de l'any 1803, de mans del militar suís Woitel, que després seria el director de l'Instituto Pestalozziano de Madrid quan s'inagurà a la fi de 1806.

Sobre la qüestió que ens preocupa sols tenim l'afirmació d'un historiador local —mossèn Josep Rullan— que relaciona el bisbe Nadal amb la implantació del pestalozzianisme a Sóller. La documentació que hem trobat i que pot incidir per aclarir aquesta conjunció anomena el bisbe Nadal en relació tant amb l'escola de primeres lletres de Sóller (1802) com en relació amb l'escola de gramàtica (1814) de la mateixa població. O sia, es pot confirmar la relació del bisbe Nadal amb les escoles de Sóller, però no amb el mètode en concret propi de Pestalozzi. També sabem que, en contra del que es podia pensar, el bisbe Nadal no va crear cap escola, sinó que va intentar corregir, innovar i incidir sobre



Foto: Arxiu ICE

l'escola de primeres lletres del seu poble, escola que tingué òbviament una continuïtat en el temps.

Ara bé, una anàlisi més acurada de les fonts trobades ens fan sospitar quelcom de pestalozzià a l'escola de primeres lletres de Sóller. En concret els aspectes següents:

- La paraula «*plan*», que s'aplica a un intent sense cap dubte renovador d'una escola existent a Sóller i que no era d'utilització corrent a l'època si no era que es volgués incidir en un sistema realment nou. Al mateix temps, la paraula «*plan*» volia donar una certa idea d'unitat de l'acció escolar i, en aquest sentit, Pestalozzi és el primer autor que és efectivament lloat perquè aconsegueix fer un mètode o pla d'educació unitari, global i complet (educació integral).

- La presència d'un zelador amb unes atribucions semblants a les dels membres de la junta de govern de l'experiència pestalozziana de Madrid.

- Un sentit de la disciplina també semblant a la mateixa experiència madrilenya.

- Una concepció del nen psicologicista, absolutament inèdita a Mallorca i gairebé a l'època, i que és iniciada a Europa per Pestalozzi, tot seguint l'*Emili* de J. J. Rousseau.

- Un intent de graduació de l'ensenyament en dos graus, detall aquest radicalment pestalozzià.

- L'esment de la mare com a model educador per al mestre, element absolutament original de Pestalozzi.

Des d'una postura realment negativista podríem encara criticar algunes d'aquestes evidències, però realment, des d'una perspectiva pestalozziana, les tres darreres difícilment accepten cap tipus de crítica. Per tant,

podem concloure que l'escola de primeres lletres de Sóller no va ésser aliena a un cert esperit pestalozzià si bé no s'aplicà mai el mètode de forma sistemàtica.

Quina explicació trobam a aquest fet? Intentaré aportar-ne una.

Començant per l'afirmació de l'historiador Rullan val a dir que pot tenir gran part de raó, ja que ell tampoc afirma radicalment l'aplicació de Pestalozzi a Sóller, i òbviament, n'estic segur, mai va trobar cap document que li confirmàs aquest fet. La seva frase esmentada al principi d'aquest treball es fonamenta i troba la raó d'ésser en la coneixença que Rullan, d'una banda, tenia del bisbe Nadal, ja que efectivament fou destinat als serveis de traducció de la Cancelleria, i en la que, d'altra banda, tenia de la Pedagogia. En efecte, el senyor Josep Rullan i Mir (1829-1912) fou mestre per oposició d'Establiments, als afores de Ciutat, on se'ns confirma que dugué a terme un ensenyament realment intuïtiu i, per tant, proper al pestalozzianisme; ocupà la seva plaça des de 1860 fins a 1887, any en el qual es va haver de jubilar per malaltia.<sup>20</sup> A més, cal dir que Rullan publicà a les pàgines d'*El Magisterio Balear*, encara al segle XIX, diversos articles sobre la història de l'educació a Sóller, per la qual cosa s'ha de considerar ara per ara com el primer historiador de l'educació a casa nostra. O sia, Rullan tenia coneixença respecte al bisbe Nadal i respecte a l'evolució de l'educació; aleshores la seva afirmació no anava gens mal encaminada. Rullan va intuir pestalozzianisme en els plans de reforma escolar que impulsà Bernat Nadal, tal com també n'hem intuït en aquesta ocasió.

Òbviament, el bisbe Nadal no parla de Pestalozzi en les seves orientacions perquè tanmateix no comptava ni amb mestres acuradament formats, ni amb textos, ni amb material que facilitàs la implantació d'aquest mètode, però sí creiem que impulsà un pla de reformes que estava inspirat en Pestalozzi en la justa mesura de la seva possible aplicabilitat en un indret escolar com era aleshores una escola de primeres lletres de poble. A més, quin altre pla innovador podia aportar el bisbe Nadal el 1802?

Dic, per tant, que hi ha un pestalozzianisme implícit a l'escola de Sóller per mor del bisbe Nadal, si bé no podem parlar d'aplicació metodològica. De tota manera, creiem que amb tot el que hem anat evidenciant, es romp el model que fins ara es tenia de l'aplicació i introducció del pestalozzianisme a Espanya, ja que del que podíem entendre i anomenar «model d'aplicació global», que era el que fins ara explicava la coneixença de Pestalozzi a Espanya (cas de Tarragona o de Madrid), hem de passar, potser a partir d'aquí, a parlar d'un model de transició, o possibilista, previ al de l'aplicació «total» o general del mètode. Seria, doncs, una etapa prèvia que aportaria ja un coneixement teòric del pestalozzianisme i del seu sistema (cas del bisbe Nadal) i una aplicació dels seus elements més fàcils o, si més no, del seu esperit educatiu i no tant metodològic, per mor dels condicionaments i mancances de les nostres escoles i dels nostres mestres. Podem parlar, en definitiva, d'un pestalozzianisme possibilista que va existir abans del pestalozzianisme real. El cas de Sóller i del bisbe Nadal crec que il·lustra força la nostra tesi.

## NOTES

(1) Pestalozzi inicià la seva primera experiència pedagògica el 1774 al costat de Birr (a prop de Berna) en una granja de la seva propietat i que anomenà Neuhof, o sia, 'granja nova'; de tota manera fracassà en aquest primer intent, ja que el 1779 es va veure amb la necessitat de clausurar la seva aventura educativa. Des d'aleshores i fins el 1798 es va dedicar a escriure —fonamentalment literatura didàctica— però sense activitat educativa de cap tipus.

(2) Per ampliar aquestes dades referides a la seva trajectòria vital recomanem les primeres 118 pàgines del llibre de PINLOCHE, A.: *Pestalozzi and the foundation of the modern elementary school*, William Heinemann, London, 1902. Hi ha una nova edició de 1915 que és la que he utilitzat.

(3) Vegeu RULLAN, J.: *Historia de Sóller en sus relaciones con la general de Mallorca*, publicada a la impremta de Guasp i Vicens, Palma, 1875.

(4) El bisbe Bernat Nadal i Crespi va néixer a Sóller el 1745 i fou bisbe de Mallorca a partir de 1795. Del seu tarannà liberal n'és bona mostra el fet que representàs les Balears a les Corts de Cadis, i que fins i tot el 1811 fos nomenat president de l'esmentat organisme.

(5) El bisbe Nadal, pel fet que dominava les llengües europees més importats, ocupà el càrrec d'oficial segon de la Real Secretaria de la Interpretación de Lenguas, entre 1782 i 1795, institució aquesta que podem considerar integrada en el si de la Cancelleria. Sobre el bisbe Nadal es pot consultar PUIGSERVER LLULL, G.: *Biografía del Ilustrísimo y Reverendísimo Señor Don Bernardo Nadal y Crespi*, Imp. de Juan Colomar, Palma, 1864.

(6) Sobre el paper de la diplomàcia espanyola en la introducció del mètode de Pestalozzi cal indubtablement consultar l'esplèndida aportació de B. SUREDA: «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y la prensa periódica», pàg. 35 a 62 d'*Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 4, Ediciones Universidad de Salamanca, gener-desembre, 1985.

(7) Vegeu RULLAN, J.: *Historia de Sóller en sus relaciones con la general de Mallorca*, Opusc. Cit., pàg. 723, volum primer.

(8) Ens referim a «Plan de una escuela de primeras letras dirigido por el Ilmo y Rmo Sr Bernardo Nadal...», manuscrit que forma part del llibre d'actes dels anys 1792-1810 de l'Ajuntament de Sóller (núm. 19 del seu arxiu) i que ocupa en concret els folis 347, 348 i 349.

(9) En relació amb el mestre Almodóvar vegeu COLOM, A. J.: «Notes per un estudi dels mètodes d'ensenyança a les escoles de primeres lletres de Ciutat de Mallorca», pàg. 304 i 305 de *Lluc*, núm. 665, Palma, desembre de 1976. També del mateix autor: «Las escuelas de primeras letras (Palma, 1800-1850). Aproximación a sus métodos de enseñanza», pàg. 293 a 300 de *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 39, Barcelona, 1977. Més recentment cal consultar COLOM, A. J.: *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*, Universitat de les Illes Balears, Palma, 1991.

(10) Vegeu *Acuerdo de 23 de noviembre de 1803*. Manuscrit que pertany al llibre núm. 19 de l'arxiu de l'Ajuntament de Sóller i que conté les actes corresponents als anys 1792-1810, foli núm. 383.

(11) Fonamentam aquesta dada en la lectura del foli núm. 252 de 20 de gener de 1800 del llibre 19 esmentat més amunt.

(12) Vegeu per aquesta nova notícia el llibre 19 de l'arxiu municipal de Sóller, que guarda les actes manuscrites de l'Ajuntament des de 1792 a 1810. En concret aquestes resolucions es poden trobar als folis núm. 480 i 481.

(13) Vegeu l'acord de 9 de novembre de 1913 al foli núm. 609 del llibre d'actes de l'Ajuntament de Sóller corresponent als anys 1811-1820, que figura al seu arxiu municipal amb el núm. 20. Manuscrit. L'acord esmentat fa referència a l'augment de sou en vint lliures (en total cobraria ara cinquanta lliures) que l'ajuntament aprova a favor del mestre mossèn Deyá, a causa, bàsicament, de la gran quantitat d'alumnes que assisteixen a la seva escola, la qual cosa ens dóna a entendre que funcionava bé. Creiem, d'altra banda, que el mestre Sebastià Deyá ocupà el seu càrrec fins que va morir, el dia 10 de juny de 1833, ja que a l'acord de l'Ajuntament de Sóller de dia 13 de juny, foli núm. 135 del llibre núm. 22 de l'arxiu municipal que comprèn les actes entre 1826 i 1836 (manuscrit) es pot llegir el següent: «Por haber fallecido el día diez del actual D. Sebastian Deya pbro. maestro que fue de primeras letras de esta Villa y en puntual cumplimiento a lo prevenido [...] se nombra interinamente a D. Francisco Pastor pbro.»

(14) Vegeu el manuscrit de l'esmentat pla d'escoles, sense data i amb la confirmació que és una còpia, al llibre 3132 de l'arxiu municipal de Sóller. Són tres folis sense numerar.

(15) Vegeu *ibidem*, foli núm. 1, punt segon del pla.

(16) He fonamentat les característiques pedagògiques del Real Instituto Pestalozziano de Madrid en l'estudi que sobre la seva organització i pedagogia desenvolupa B. SUREDA a la seva tesi doctoral *Del pestalozzianismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del antiguo al nuevo régimen en España (1803-1839)*, Universitat de Barcelona, abril de 1982. Inèdita.

(17) Cal que el lector tingui present que nosaltres hem anat comparant aspectes d'una escola de poble de primeres lletres a l'inici del segle XIX amb una institució reial, la més important d'Espanya no sols de l'època sinó de gairebé un terç del segle XIX. En efecte, el Real Instituto Pestalozziano de Madrid fou una fundació del primer ministre Manuel Godoy, que va tenir com a objectiu la formació de mestres segons el mètode de Pestalozzi per tal d'anar implantant el seu sistema educatiu arreu del regne. Per tant, no són de principi comparables ni en magnitud ni en intencions ambdós centres; de tota manera, les semblances que hem trobat considerem que tenen més valor per aquest mateix motiu. Sobre el Real Instituto Pestalozziano de Madrid, es pot consultar CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia de la educación en España*, tom I, edit. Dykinson, Madrid, 1994; i SUREDA, B.: «Reformas de Godoy. El Real Instituto Pestalozziano», pàg. 31 a 41 de *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Fundación Santa María & Ediciones Morata, Madrid, 1994.

(18) Així, sabem del seu ajut econòmic per tal que l'Ajuntament milloràs el camí de Ciutat. Vegeu folis manuscrits, núm. 402 i 403 (que corresponen a acords de l'any 1804) del llibre núm. 19 de l'arxiu municipal de Sóller que comprèn les actes i els acords de l'esmentat ajuntament entre 1792 i 1810.

(19) Vegeu *Acuerdo de 18 de agosto de 1814 referido a la Escuela de Gramática* (manuscrit), folis 584 a 587 del llibre núm. 20 de l'arxiu municipal de Sóller, que comprèn els acords i actes de l'ajuntament de Sóller entre els anys 1811 i 1820. També hem trobat una còpia manuscrita, sense datar, d'aquest mateix pla al llibre 3132 del mateix arxiu de Sóller. Són tres folis sense numerar.

(20) Hem tret aquestes dades de l'escrit en honor del senyor Josep Rullan que publicà sense títol *El Magisterio Balear*, al núm. 5 corresponent al 31 de gener de 1902, pàg. 1.



MARIA JESÚS MAIRATA i CATERINA MOREY  
Pedagogues de l'ICE-UIB

# Vers una avaluació de la docència a la UIB



El Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica de la Universitat de les Illes Balears ha encarregat a l'Institut de Ciències de l'Educació que faci un projecte d'avaluació de la qualitat docent del seu professorat.

És un símptoma esperançador el fet que s'hagi plantejat fer una anàlisi sobre la qualitat del cos docent, pel fet, a hores d'ara tan palès, que la millora de la qualitat de l'ensenyament depèn de la formació i el perfeccionament del professorat.<sup>2</sup>

Com podem aconseguir una eficàcia i una eficiència en la formació del professorat, al qual la societat exigeix un paper tan complex? Basant-nos en una potenciació dels tarannàs individuals que siguin més necessaris, més útils o més adients al seu estil d'ensenyament i oferint un projecte personal per tal de reconèixer, d'una banda, tot allò que ha aconseguit i, de l'altra, les llacunes amb què, en un moment o un altre, es pot trobar.

El programa d'avaluació serà una eina perquè les entitats que contribueixen al finançament de la Universitat i els usuaris dels serveis universitaris tinguin una informació objectiva i fiable del nivell de qualitat que ha aconseguit la institució.

En aquest moment és quan apareix el rol de l'avaluació.

Atesa la importància i les diferents repercussions que comporta un procés d'avaluació de la docència universitària, s'ha cregut essencial plantejar-se una sèrie de qüestions a les quals cal donar resposta puntual:

- 1) Quina és la meta que persegueix la Universitat mitjançant l'avaluació de la tasca docent del seu professorat?
- 2) Quins són els objectius docents de la Universitat?
- 3) Quines són les qualitats d'un bon professor universitari?

Al nivell general, les finalitats que es volen aconseguir amb l'avaluació de la docència universitària són diverses:

- 1) Mantenir informades la comunitat universitària i la societat sobre el funcionament de la docència.
- 2) Obtenir informació interna sobre l'eficàcia de la docència.

3) Avaluar el professorat en relació amb la seva capacitat docent de cara a la seva promoció.

4) Millorar la docència universitària.

La importància de definir i donar a conèixer a la comunitat universitària la finalitat o les finalitats del procés d'avaluació, per tal de poder aconseguir un elevat nivell d'acceptació del projecte i d'interès en el si de la universitat, és reconeguda pel Consell d'Universitats amb aquestes paraules: «la experiencia demuestra que, una vez involucrada la comunidad universitaria en el proceso, la percepción inicial cambia de forma notable y se consigue generalmente una participación constructiva, cuando la finalidad de la evaluación está definida claramente».<sup>3</sup>

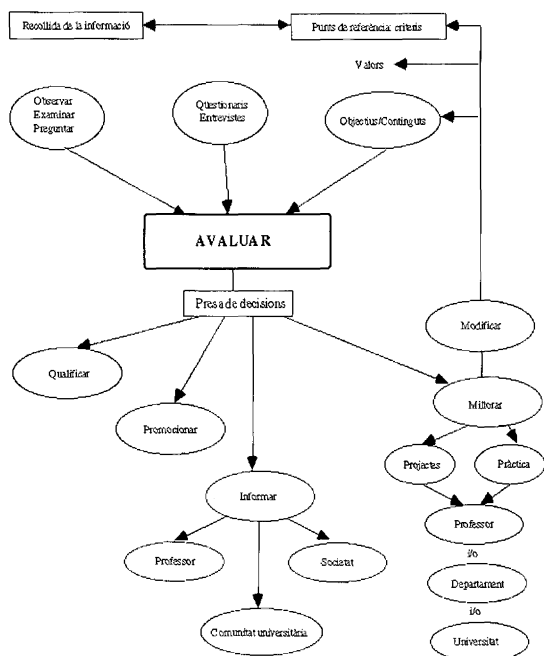
Aquestes paraules ens reafirmen en la necessitat ineludible de donar resposta al primer interrogant plantejat.

El concepte d'avaluar comporta en ell mateix la necessitat de respondre el segon interrogant; avaluar, segons Enrique García (García 1994), és emetre un judici de valor després de comparar els resultats amb els objectius plantejats, o bé després de comparar els resultats amb allò que esperàvem trobar en aquesta realitat.

D'altra banda, al *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*, el Consell d'Universitats (1995) destaca la importància que presenta poder comparar els objectius que té la universitat amb els resultats que obté a la pràctica amb aquestes paraules: «Para la evaluación de la calidad es esencial poder contrastar los objetivos de la institución con los resultados que realmente obtiene».<sup>4</sup> Malgrat que reconeix que a la majoria de les universitats i unitats avaluades no hi ha cap definició explícita d'objectius propis ni una consciència de la conveniència d'avaluar resultats en relació amb els objectius prevists. Aquesta situació es deu, segons el Consell d'Universitats, al predomini d'un model de gestió universitària més orientat al compliment de normes administratives que a la gestió eficient de recursos, malgrat que a diverses universitats ja hi ha iniciatives orientades a canviar aquest model.

El tercer interrogant plantejat fa referència a quines són les qualitats d'un bon professor universitari en

## MAPA CONCEPTUAL SOBRE L'AVALUACIÓ DE LA DOCÈNCIA (ADAPTACIÓ DEL QUE PROPOSA GARCÍA, ENRIQUE - 1994)



aquest sentit. De la Orden afirma que «*si no se parte de una clara concepción del profesor universitario y sus funciones, carece de sentido especular acerca de su evaluación y selección*» (De la Orden 1990, pàg. 11).

Consideram que qualsevol procés d'avaluació ha de recolzar-se en un model determinat del que ha de ser un professor efectiu, sobre quin n'ha de ser el perfil professional, quines són les seves funcions i quin n'ha de ser el rol.

Els punts de partida a l'hora d'establir les dimensions docents que han de ser objecte de mesura en aquest projecte han estat un article que va realitzar un equip de la Universitat de Sevilla i diferents estudis i articles dedicats a l'avaluació del docent universitari.

A l'article escrit per l'equip de la Universitat de Sevilla, titulat «*La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas*» (Corrales 1993), es recull una anàlisi de les dimensions dels dissenys de mesura feta per Ric Brown (1990). Segons afirmen, l'esmentat autor va analitzar un total de 150 qüestionaris d'avaluació de la docència diferents i, a partir de l'anàlisi del contingut, va extreure, entre d'altres, les dimensions següents: claredat en l'exposició/presentació, disponibilitat/sensibilitat per les necessitats dels estudiants, estimulació de l'interès/esforç per pensar, qualificacions/avaluació, materials/recursos didàctics emprats al llarg del curs, grau de coneixement de la matèria, exàmens, utilització del temps de classe...

A partir de la segona font d'informació utilitzada, l'anàlisi de diferents estudis i articles sobre l'avaluació del docent universitari, podem afirmar que els aspectes que més positivament es valoren del professor universitari són: la instrucció (explica amb claredat, dirigeix i coordina el treball dels alumnes...), l'organització (organitza les activitats, els mètodes...; la classe està ben estructurada...), la motivació (fa interessant l'assignatura, estimula el treball de l'alumne...), la interacció professor-alumnes (anima i ajuda els alumnes, el clima de classe és positiu, facilita la participació...), l'orientació (respon els dubtes i preguntes dels alumnes, escolta els estudiants...), la innovació (introdueix materials i mètodes nous, està al dia respecte a l'assignatura que imparteix) i l'avaluació (avalua amb justícia els resultats dels alumnes, el tipus d'examen emprat és adequat...); aspectes que necessàriament han de ser considerats a qualsevol projecte d'avaluació.

Quin serà el nou model de professor universitari? Marcelo ens contesta aquest interrogant caracteritzant el nou model de professor universitari de la manera següent: «*un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo, de investigar sobre su propia enseñanza. Este puede ser el perfil que se asuma para los profesores de enseñanza universitaria, entendiendo que ello supone un replanteamiento de los modelos de formación y desarrollo profesional del docente de universidad...*» (Marcelo 1993, pàg. 52).

Un altre aspecte que consideram interessant de comentar és l'apreciació recollida des del Consell d'Universitats en el sentit que l'avaluació de la universitat no es redueix únicament i exclusiva a l'avaluació de la docència, sinó que és un concepte més ampli que inclou l'avaluació de l'ensenyament, i a la resolució de setembre de 1992 estableix els nous criteris d'avaluació de la qualitat del sistema universitari. L'avaluació ha de considerar fonamentals les àrees següents: àrea d'ensenyament, àrea d'investigació i àrea de serveis, els òrgans de gestió i administració i la infraestructura del centre.

Les iniciatives d'avaluació de la qualitat universitària, segons el Consell d'Universitats, són formes de respondre, des de la pròpia autonomia universitària, a les exigències internes de millora de la qualitat; de proporcionar elements de judici per adoptar decisions en política universitària; de donar compte a la societat del rendiment acadèmic i científic dels recursos que posa a la seva disposició; i de facilitar la mobilitat, la cooperació i l'emulació entre les diferents universitats, tant a l'àmbit nacional com en el comunitari (Consell d'Universitats 1995).

Una de les claus de l'èxit d'un procés d'avaluació de la docència és la participació de bon grat dels diferents estaments implicats; en aquest sentit el Consell d'Univer-

sitats<sup>5</sup> afirma que «*debe señalarse el alto grado de aceptación de la evaluación por parte de la comunidad universitaria*». Totes les universitats que han participat en alguna experiència d'avaluació han manifestat satisfacció i interès per l'avaluació, malgrat els recels que en un principi s'havien plantejat. Creiem que cal contribuir a paliar els recels inicials amb una campanya de difusió del projecte d'avaluació que fomenti la bona acollida i el desig de participació.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARÍA GENERAL: *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades*, Madrid, 1995.

CORRALES PÉREZ, A. et al.: «La evaluación del profesor universitario: nuevas perspectivas». A: *IV Jornadas de Didáctica Universitaria*, Publicaciones Universidad de Granada, Granada, 1994.

DE LA ORDEN, A.: «Evaluación, selección y promoción del profesor universitario». *Revista Complutense de Educación*, vol. 1. Madrid, pàg. 11-29; a: *IV Jornadas de Didáctica Universitaria*.

GARCÍA PASCUAL, E.: *Apuntes de evaluación*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 1994.

MARCELO, C.; MINGORANCE, P.; MAYOR RUIZ, C.: *Aprender a enseñar en la Universidad. Un estudio sobre problemas de los profesores principiantes en la Universidad de Sevilla*. Sevilla. Kimos, 1993.

#### NOTES

(1) Qualitat entesa en un sentit multidimensional: cal que sigui en funció de les circumstàncies concretes de cada institució, del context social, econòmic, cultural...

(2) El llibre blanc *Teaching Quality* (Ministeri d'Educació i Ciència, 1983) descriu el cos docent com «el determinant fonamental de la qualitat de l'educació». No sols accentua la importància d'una major eficàcia en la selecció i en la formació dels professors sinó que alhora aposta per la valoració de la pràctica docent.

(3) *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Setembre de 1995, pàg. 20.

(4) *Op. cit.* pàg. 21.

(5) *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades*. Consejo de Universidades. Secretaría General. Setembre 1995, pàg. 20.



Foto: Arxiu Diario de Mallorca

PERE ALZINA SEGUÍ

Assessor de formació del CPR de Maó. Professor dels Cursos de Reciclatge de Català a Menorca

# Emocions, actituds i formació del professorat



Obtenir el títol pot sorprendre a més d'un. Intentaré explicar-me. Des de fa alguns anys treball en les assignatures de Didàctica de la Llengua (actual Metodologia General de la Llengua Catalana) i com a assessor del CPR de Menorca. He viscut, per tant, diverses experiències de formació del professorat que m'han fet reflexionar sobre els trets característics que fan que un determinat curs, seminari o grup de professionals en formació es consolidi i tingui èxit. Així mateix, m'he demanat moltes vegades quins són els elements cabdals de tot procés de perfeccionament del professorat.

És fàcil deduir la gran quantitat de variables que intervenen i la gran quantitat de situacions personals que interactuen en tot procés. Tot això sempre m'ha interessat; especialment un aspecte: el relacionat amb les emocions, els valors i les actituds.

No és fàcil trobar respostes més o menys científiques a aquest tema. Ens movem en un terreny relliscós. Els estudis són molt parcials i la majoria es basen en intuïcions, suposicions i molta observació de la realitat quotidiana. Darrerament han aparegut alguns treballs sobre la intel·ligència emocional. Dia rere dia el tema és objecte d'estudis més o menys profunds. No m'hi referiré. Simplement esbossaré una petita reflexió personal.

La concepció tecnològica de la relació ensenyament-aprenentatge ens ha portat a una visió parcial de la realitat. Molts dels actuals models educatius porten una càrrega excessiva de tecnocràcia (elaboració de documents, confecció de programacions molt rígides i tancades, disseny de continguts hora per hora...). La documentació escolar i la producció escrita derivada de les necessitats de la reforma han creat un llenguatge enrevesat que no és útil per expressar sentiments, emocions, valors i actituds, tot i que la proposta oficial els incorpori com a continguts propis d'aprenentatge.

Els processos de formació del professorat també s'han contaminat d'aquesta tendència tecnològica. El terreny de les vivències personals, de les experiències a l'aula, del compartir, de l'anàlisi de les percepcions individuals és oblidat sistemàticament. No proposo cap

tipus de teràpia de grup ni de tertúlia de cafè. Ens cal una visió més científica d'aquests processos. Però el que sí que cal reivindicar és una visió més humana dels processos de formació del professorat on les emocions tinguin el seu lloc i puguin ser tingudes en compte com un aspecte bàsic de la relació humana.

Daniel Cassany (1994) ens comenta: «Qualsevol activitat genera sensacions i actituds diverses, les quals, de mica en mica, van configurant la percepció que tenim d'aquesta activitat i la manera com la realitzem. Posem per exemple l'acte de caminar: ens pot agradar més o menys, podem gaudir d'una excursió fantàstica al Pedraforca o detestar la passejadeta fins a un poble perquè no hi ha autobús. Podem caminar d'esma, de mala gana, amb satisfacció, amb relaxació, nerviosisme, impaciència, cansament. I tot el que sentim i opinem al respecte incideix en la mateixa activitat».

El mateix passa amb la formació del professorat. A mesura que ens formem anem construint les percepcions, tenyides d'emocions, de la nostra relació a les aules. A partir de les experiències personals de formació es va configurant tot un sistema de valors, actituds i emocions que actuaran en el futur. Com més interessants i positives siguin les nostres experiències més ganes tindrem de repetir-les. Aquestes percepcions es van modificant al llarg del temps, evolucionen a partir de vivències noves i es matisen, amplien, desenvolupen i minven segons multiplicitat de factors.

El reciclatge de la llengua catalana no defuig aquestes consideracions. El procés de normalització lingüística pateix nombrosos entrebancs a causa de les «jugades» i els paranys de les nostres emocions, potser visceral i poc racionals, però emocions en definitiva.

Què podem fer per propiciar una progressiva construcció d'actituds, valors i emocions més positius envers, en el nostre cas, la normalització de la llengua i, en general, en tot procés de formació del professorat?

1. Ens cal, en primer lloc, aprendre a escoltar les opinions diverses i contradictòries dels professors. Ens cal escoltar-nos a nosaltres mateixos i analitzar, introspectivament, les nostres experiències de formació i els ele-



Foto: Arxiu ICE

ments que han esdevingut cabdals a nivell personal. Hem de propiciar el diàleg, la confrontació d'idees, el debat i la discussió organitzada, com a punt de partida per a una progressiva construcció de coneixement.

2. Haurem de crear un clima adient, allunyat de tensions i crispacions per qüestions tècniques, on es pugui parlar tranquil·lament dels nostres problemes a l'aula, de la nostra pràctica quotidiana i dels nostres sentiments envers els nens.

3. Hem de crear un ambient reflexiu i ric, motivador i engrescador on, partint del que fem i sentim, teoritzem i ens replantegem la nostra pràctica.

4. El model de formador del professorat ha de canviar. El professor que fa tasques de formació de companys ha de construir una especial sensibilitat vers els sentiments i les emocions. Cal actuar receptivament, cal una actitud oberta, profundament democràtica i respectuosa envers les idees contràries a les nostres. Cal reconstruir el pensament a partir del diàleg i la reflexió. Això ens obliga a estar atents a les necessitats i els problemes plantejats i a no donar tota la importància als continguts. Acabar el programa esdevé, a vegades, una poderosa eina d'angoixa i de tensió. Ens cal prioritzar els continguts i destacar aquells que més es relacionen amb la pràctica habitual i amb la solució dels problemes que tenim a les aules. Això no implica, en cap moment, minvar la qualitat dels continguts treballats ni la teorització sobre la pràctica.

5. Els punts anteriors ens obliguen a negociar els continguts, a treballar en funció dels problemes detectats, en funció de les necessitats expressades pel professorat. El procés de detecció de necessitats ha de ser sistemàtic i ha de permetre formular els paràmetres del programa de manera rigorosa. Hem d'aprendre a negociar democràticament l'activitat de l'aula.

6. Al llarg del procés cal considerar i incorporar aspectes i comentaris dels companys. Tenir en compte el que la gent diu i incorporar-ho al programa és un important factor de qualitat i d'èxit final.

7. Ens hem de permetre sorpreses: cal valorar allò que cadascú té de positiu. Totes les persones evolucionem i hem d'aprendre a escoltar el que cadascú vol dir i aportar. Això és un aspecte clau si volem que la participació a les classes millori.

8. Cal pensar sempre en positiu. Cadascú aporta quelcom d'interessant. Hem d'aprendre a valorar.

9. Cal crear un clima acollidor. El professor assisteix a les classes després de la jornada laboral. De fet, tots manifestem un cert cansament. La formació del professorat ha de cuidar aquest aspecte i valorar l'esforç personal que suposa tot procés de perfeccionament realitzat fora de l'horari lectiu.

10. El professor no s'ha d'avorrir fent sempre el mateix i repetint sempre els mateixos continguts. La vitalitat és un altre aspecte emocional que cal tenir en compte. Hem de transmetre ganes de treballar i aquestes

sorgeixen de la innovació, de la recerca, i d'actuar d'acord amb les diferents realitats.

11. Hem de potenciar el pensament crític i la reflexió imaginativa. La formació del professorat ha d'incorporar les habilitats de raonament, d'inducció i de deducció, de pensament divergent. S'han d'analitzar els fets des d'angles diferents i s'han de valorar les aportacions contradictòries. Podem arribar a consens sobre aquelles coses en les quals estem d'acord i arribar a acords sobre les coses en les quals no estem d'acord.

Cal analitzar el que ens passa a les aules, deduir-ne causes i conseqüències, proposar-hi alternatives, avaluar-les i tornar a començar, tot seguint el raonament de la recerca acció.

12. Cal treballar l'elaboració del criteri: alguns professionals incorporen les noves propostes sense reflexió, sense estudi personal, sense sotmetre a anàlisi i validació les propostes i sense la necessària adequació a la realitat de la classe. Això ens ha passat amb múltiples propostes didàctiques i cal evitar-ho. Hem de treballar la formació des d'un criteri professional prou sòlid i a la vegada prou sensible a les noves propostes i realitats que ens permeti avançar contínuament sense presses però sense pauses.

13. Hem d'anar més enllà del criteri de satisfacció en la valoració de les activitats de formació del professorat. Hem de superar els típics i tòpics comentaris: «Ha anat molt bé, estem molts satisfets» o «Ha anat molt malament». Des del nostre criteri cal valorar pros i contres, aspectes positius i aspectes a millorar, tot establint una dinàmica de contínua millora de les activitats.

14. La formació del professorat ha de potenciar la recerca didàctica, la teorització, la reflexió i la formació personal. Hem de superar la recepta i presentar les experiències degudament contextualitzades i teoritzades. Hem d'aprofundir en les nostres concepcions i saber interpretar i situar la pràctica en el marc teòric adients.

15. Ens cal, en definitiva, remirar la persona i la seva complexitat humana per oferir una nova dimensió a l'educació. El món de les emocions seguirà actuant en les nostres mentes i construint percepcions i vivències personals.

Els components actitudinals, emocionals i fins i tot cognitius són de construcció personal. Serà difícil establir uns criteris metodològics, com els que fins ara he exposat, que ens permetin actuar amb fiabilitat. Les anteriors reflexions no es poden transmetre directament, s'han de construir en un marc adient, en un clima respectuós i asserenat que permeti enriquir-nos, diversificar les experiències individuals, aprofundir la nostra reflexió, descobrir l'interès de la nostra tasca, generar actituds positives i crear sensacions agradables i satisfactòries.

Al final de les classes de metodologia general de la llengua fem una petita reflexió sobre el que hem après en relació amb els objectius proposats a l'inici. Aquesta reflexió ens permet ajustar de nou la metodologia utilitzada i millorar l'ambient i el clima afectiu de l'aula, tot i

tenint en compte l'objectiu bàsic de les sessions: una progressiva normalització, en situacions quotidianes de comunicació, de la llengua catalana i una millora de les condicions pedagògiques, didàctiques i humanes de l'ensenyament de la llengua. Heus aquí algunes de les reflexions fetes per professors quan finalitzen les classes. D'elles es desprèn la idea de les anteriors reflexions i transpua el sentiment humà que hem intentat esbossar al llarg de l'article:

— «He après una cosa que no es fa a l'escola: deixar que els al·lots s'expressin, escoltar-los. A vegades als mestres ens interessa més la part de coneixements dels fillets que la part humana i crec que ambdues són importants».

— «He après que els al·lots han de disfrutar comunicant-se, que ells han de decidir allò que és més important i han de dissenyar els seus propis actes de comunicació, siguin orals o escrits, de manera significativa i funcional».

— «He après a reflexionar sobre les activitats treballades i posar els mitjans adequats més adients a cada activitat de tipus comunicatiu».

— «Crec que he après a entendre un poc més que és d'important el nostre treball d'anàlisi i reflexió i la reestructuració constant del nostre quefer educatiu; estudi, anàlisi i reflexió són camins a seguir contínuament».

— «He après a donar molta importància a allò que els al·lots diuen i a escoltar-los. Que el bon mestre ha de fer molta feina fora de l'aula i l'ha de fer amb gust. Que el mestre es fa dia a dia i no durant els estudis de magisteri. Que hem de fer pensar als al·lots i fer que treguin el millor de si mateixos. He comprovat que el mètode que empràvem per fer la comprensió lectora servia de ben poc».

— «He après a plantejar-me quin tipus de classe de llengua feia i com la podria millorar, quins aspectes puc mantenir i quins aspectes és millor canviar-los. He après que fent feina, pensant i preparant les coses, tot pot sortir millor. He après que cada dia m'agrada més la meua feina».

Aquests petits fragments anònims il·lustren part de tot allò que he intentat transmetre al llarg de l'article: la reflexió científica, lingüística, didàctica o metodològica, profunda, conscient i sistemàtica no es produeix al marge de les emocions; de fet, són parts d'una mateixa realitat, d'una realitat més sentida i viscuda, més profunda i més humana. Les emocions se sotmeten a la racionalitat científica i aquesta es tenyeix d'emotivitat mitjançant la raó, una raó compartida des de l'afectivitat. Potser això és la motivació. De fet, el diccionari defineix la motivació com l'acte de donar raons. Potser estem motivats envers alguna activitat perquè tenim alguna raó que ens dóna suport. Potser algunes de les activitats escolars no motivadores no tenen cap raó de ser. Potser als alumnes desmotivats els manca alguna raó. Potser a nosaltres, com a professionals de l'educació, ens manquen raons. Potser la raó té alguna cosa a veure amb les emocions i les actituds personals.

# El Projecte Plenamar: Recursos didàctics de llengua i literatura

## Què és i com sorgeix el projecte Plenamar?



El projecte Plenamar neix d'una entesa entre l'editorial Moll i el Seminari de Didàctica del Català de l'ICE de la UIB. Ja durant l'elaboració de la col·lecció de llibres de llenguatge «Calidoscopi» per a l'ensenyament primari i secundari, veiem la necessitat d'uns llibres de recursos didàctics sobre la llengua i la literatura que servissin com a eina de suport dels mestres i per als seus alumnes. La Conselleria de Cultura, Educació i Esports, dins l'àmbit de col·laboració amb l'editorial Moll per a la publicació de material didàctic, en fa una edició especial per als centres d'ensenyament de les Illes.

*Plenamar*, en oceanografia, és l'augment màxim del nivell de l'aigua del mar. Així, el projecte Plenamar, amb un nom mariner, com el mar que banya les nostres terres, naixia amb la voluntat d'arribar al màxim nivell de normalitat en l'ús i l'ensenyament de la llengua i la literatura, sense complexos, com si l'ansiada normalitat com a poble ja fos aquí.

El projecte Plenamar, com veurem més detalladament en el punt següent, està estructurat en quatre col·leccions: «Mar de Sons», «Mar de Jocs», «Mar de Fons», «Mar de Mots».

## Quins són els objectius?

L'objectiu global que ens guia des del moment que hem iniciat aquest

projecte és possibilitar que els professors d'educació infantil, de primària i de secundària puguin tenir al seu abast uns materials que els orientin, a ells i també els seus alumnes, en el camp de la llengua i la literatura, i que ho facin de forma amena, amb exercicis i jocs que motivin el treball, fomentin la creativitat i el plaer de llegir i escriure, però sense oblidar les darreres aportacions de la lingüística, la didàctica i la psicologia de l'aprenentatge.

És important que tingui cura de la competència lingüística i l'aprenentatge rellevant, és a dir, que permeti que el treball de llengua i les lectures de llibres siguin una tasca engrescadora per als alumnes, que es pugui incorporar als seus gustos i a la seva vida quotidiana. Com a cloenda d'aquest objectiu global, hem d'afirmar que també hem intentat proporcionar un material que ajudi a fer de l'ensenyament de la llengua i la literatura una aventura entretinguda, a través de la qual es pugui gaudir al mateix temps que s'aprèn a usar i estimar la llengua, perquè pensam que la nostra terra i la nostra educació requereixen aquest esforç.

La col·lecció «Mar de Fons» té com a objectiu abastir d'eines per poder treballar per les pàgines de la literatura de gènere: aventures, ciència-ficció, misteri, etc., i que els alumnes, especialment els de secundària, aprenguin a analitzar i a ser crítics amb l'obra literària que ha de ser a la vegada font de plaer i font de coneixement.

La col·lecció «Mar de Sons» pretén posar a l'abast del professorat d'educació infantil, de primària i de secundària el patrimoni cultural comú, creat a partir de la literatura popular oral —i en alguns casos de la culta—, dels Països Catalans i especialment el de les Illes, juntament amb tot un seguit de recursos didàctics, per poder recuperar i enriquir el llenguatge.

La col·lecció «Mar de Jocs» vol possibilitar un ensenyament que tingui una eficàcia suficient i aconseguixi una dinàmica grupal adient perquè es pugui realitzar l'aprenentatge de la llengua i de la seva gramàtica. És per això que aquesta col·lecció pretén posar a disposició de tot el professorat un conjunt molt ampli de jocs que permetin treballar les habilitats lingüístiques i tots els aspectes lèxics, morfosintàctics i ortogràfics que les puguin millorar. També pretén millorar les actituds dels alumnes envers la llengua.

La col·lecció «Mar de Mots» té un doble objectiu: el primer és proporcionar al professorat un recull d'idees, suggeriments i recursos originals i creatius per poder treballar tècniques d'expressió i creació bàsiques; i el segon pretén posar a l'abast de l'escola uns exercicis de comprensió lectora, graduats per cicles, perquè els alumnes puguin avançar individualment en aquesta habilitat lingüística tan important.

## Quin és l'estat actual del projecte?

Podríem dir que en el present, el projecte Plenamar es troba al voltant del seu equador. A partir dels títols editats fins en aquest moment, que representen gairebé la meitat de la proposta inicial que ens férem, hom es pot fer una idea de com serà la totalitat del projecte un cop estigui enllestit.

Seguint el mateix ordre com surten indicades les quatre col·leccions a les contraportades de cada llibre, tenim que «Mar de sons» es troba ara mateix amb tres volums editats: *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments, Una cosa que no és cosa. Les endevinalles a l'escola i Serra marmerra. Cantarelles i cançonetes per a infants*. Aquesta col·lecció es veurà augmentada amb tres títols més que tractaran sobre dites i refranys, antologia poètica i contes.

De la segona col·lecció, «Mar de jocs», hi ha dos títols ja editats: *Lexijocs. El lèxic a l'escola i Tómbola de jocs. L'expressió i la comprensió orals a l'escola*. Un mínim de quatre títols més, que plantegen l'estudi de l'ortografia, de l'expressió escrita i de la morfosintaxi, completaran aquesta col·lecció amb la mateixa proposta lúdica dels anteriors.

*Bang! La novel·la negra a l'escola, Zass! La novel·la d'aventures a l'escola i Bip-bip! La novel·la fantàstica i de ciència-ficció a l'escola* són els tres volums editats, a hores d'ara, de la tercera col·lecció, «Mar de fons». El projecte preveu completar-la amb tres volums més que tractaran el tema de les rondalles, la novel·la de terror i la novel·la d'humor, tots pensats per al treball literari a l'escola.

Finalment, la col·lecció «Mar de mots», la que consta de més volums editats fins a començaments de l'any 1996, amb: *Comicòmic. El còmic a l'escola, Diccionaris. Els diccionaris a l'escola, Textual. Introducció a les tècniques de narració i Lluna clara. Exercicis de comprensió lectora*. En premsa es troba *Tocs. Exercicis de comprensió lectora*. Completaran aquesta col·lecció dos volums més de lectures amb

exercicis graduats de comprensió lectora.

En general, la temàtica de cada volum marca el nivell escolar més adient; tenint en compte aquesta gradació hem programat l'aparició dels volums a fi d'oferir materials per a tots els nivells d'ensenyament. En el quadre que segueix es pot veure cada un dels volums editats i l'espai d'edat escolar que aproximadament cobreix.

## Quin ús podem fer dels llibres de Plenamar?

Des del disseny inicial, el projecte Plenamar parteix de la idea d'elaborar uns materials i uns llibres molt flexibles i versàtils pel que fa a l'ús, amb la finalitat que el professor triï les activitats en funció de les variables pròpies del seu context, això és, tenint en compte l'escola i la classe, els interessos dels alumnes, l'adequació al currículum, etc., en definitiva, que contextualitzi les nostres propostes a la seva realitat.

És per aquest motiu que plantejam exercicis que tinguin present l'*agrupament d'alumnes dins la classe* (individual, parelles, petit grup i grup classe), el *tipus d'activitat* (d'atenció, de recerca, d'exposició, d'anàlisi, de deducció, d'expressió, de comprensió, de reproducció, etc.), les *habilitats i microhabilitats lingüístiques* (de comprensió i expressió orals i de comprensió i expressió escrites) i el *nivell escolar* (infantil, primària i secundària).

D'una manera sintètica i en absolut exhaustiva, dins les nostres aules podem fer servir els llibres de Plenamar com a *llibres de suport*, com a *llibres de classe* i com a *llibres de consulta*.

Com a *llibres de suport*: podem seleccionar textos, exercicis, jocs d'expressió oral i escrita, jocs de lèxic, activitats sobre l'ús i el maneig dels diccionaris, etc., i incorporar-los als continguts que treballam.

Com a *llibres de classe*: per fer monogràfics durant un temps del curs o tot el curs: *sobre la novel·la de gènere*, amb textos de diferents autors i exercicis d'anàlisi i creació; *sobre les tècni-*

*ques de narració*, a partir de textos seleccionats com a mostra de les diferents maneres d'ordenar les descripcions, amb fragments que descriuen objectes, ambients, animals, persones, etc., amb textos per treballar el relat: anàlisi de l'estructura interna, textos sobre els elements que integren el relat, textos sobre què relata: la biografia, les memòries, el diari personal, la crònica, la notícia periodística, els fets imaginaris, etc.; *sobre el còmic*, podem treballar d'una manera rigorosa i exhaustiva el còmic i tots els elements que l'integren: l'expressió, el moviment, la composició, la perspectiva, el color, la il·luminació, la vinyeta: els plans, els angles de visió, l'encadenament de vinyetes, etc.

Com a *llibres de consulta*: hem classificat les onomatopeies segons els fonemes i punts d'articulació principals i secundaris. Hem inclòs un índex de fonemes de les onomatopeies segons la forma i el lloc d'emissió del so. Podem conèixer cançonetes i cantarelles classificades temàticament, d'acord amb els centres d'interès que habitualment es treballen a les escoles. Podem saber el contingut de tots els tipus de diccionaris que els alumnes i els professors tenen al seu abast.

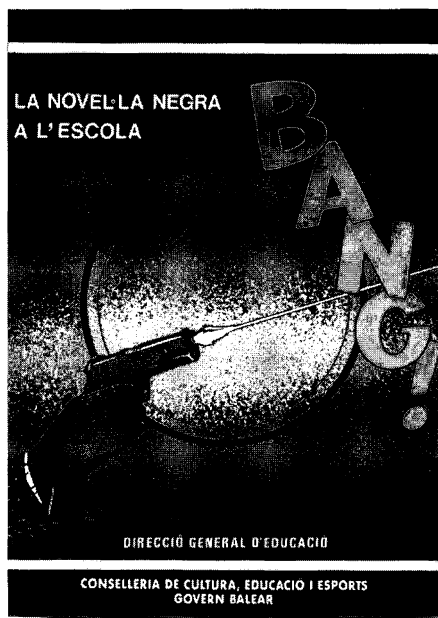
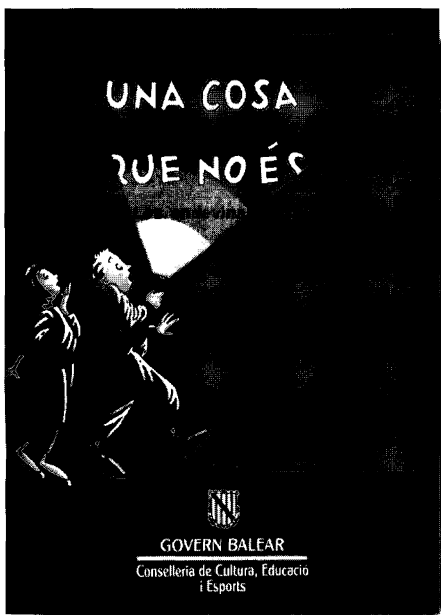
Creiem, també, que els llibres de la col·lecció «Mar de Sons», on hem fet una arplega extensa de materials extrets bàsicament de la cultura popular, són d'interès no solament per a aquelles persones dedicades a l'ensenyament, sinó per a tothom que estigui interessat en el recobriment de la literatura oral, com poden ser les endevinalles, els embarbussaments, les onomatopeies i les cantarelles i cançonetes per a infants, acompanyades de les seves partitures corresponents.

La nostra intenció ha estat, per tant, donar a conèixer als lectors i als professionals de l'educació la tasca didàctica per la llengua i la literatura en la qual ens trobam embarcats i il·lusionats des de fa una sèrie d'anys.

\* Els membres del Seminari de Didàctica del Català són: R. Bassa, M. Cabot, R. Díaz, Joan Lledonet i I. Pastor.



PLENAMAR						
Llibres de didàctica de Llengua i Literatura						
Quadre dels títols publicats i cicles d'educació on són recomanables						
TÍTOL	Educació Infantil	EDUCACIÓ PRIMÀRIA			ESO	
		1r. cicle	2n. cicle	3r. cicle	1r. cicle	2n. cicle
Sèrie «Mar de Sons»						
1. <i>Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic</i>						
2. <i>Una cosa que no és cosa. Les endevinalles a l'escola</i>						
3. <i>Serra mamerra. Cantarelles i cançonetes per a infants</i>						
Sèrie «Mar de Jocs»						
1. <i>Lexijocs. El lèxic a l'escola</i>						
2. <i>Tómbola de jocs. L'expressió i la comprensió als a l'escola</i>						
3. <i>Ortojocs (En premsa)</i>						
Sèrie «Mar de Fons»						
1. <i>Bang! La novel·la negra a l'escola</i>						
2. <i>Zass! La novel·la d'aventures a l'escola</i>						
3. <i>Bip-bip! La novel·la fantàstica i de ciència-ficció a l'escola</i>						
4. <i>Les rondalles a l'escola (En preparació)</i>						
Sèrie «Mar de Mots»						
1. <i>Comicòmic. El còmic a l'escola</i>						
2. <i>Diccioms. Els diccionaris a l'escola</i>						
3. <i>Textual. Introducció a les tècniques de narració</i>						
4. <i>Lluna clara. Exercicis de comprensió lectora</i>						
5. <i>Tocs. Exercicis de comprensió lectora (En premsa)</i>						



MONTSERRAT SOBREVIAS  
de l'Equip de Suport a la Immersió del MEC

# Contes i rondalles a les escoles d'immersió lingüística



les escoles on aplicam programes d'immersió, incorporam la llengua nova i desconeguda per a la majoria dels infants (que en el nostre cas és la catalana) d'una manera global a totes les activitats que es duen a terme, per això mai és tractada com una assignatura més. Tot al contrari, aquesta nova llengua és el vehicle d'ensenyament/aprenentatge i pretenem que sigui apresada i usada de manera satisfactòria. El professorat d'aquestes escoles respecta la llengua familiar de l'alumnat però sempre parla en català i utilitza recursos i estratègies per fer-se entenedor i per ajudar els infants a usar-la.

Per aconseguir la vivència i la comunicació en la nova llengua, les aules respiren un ambient lúdic i ple d'afectivitat i en aquest context es va adquirint la llengua al mateix temps que s'utilitza.

Procuram que el nostre alumnat participi en moltes activitats interessants i divertides en les quals el llenguatge sempre és present, com ara jocs de pati, cançons, contes, teatre, teresetes... També promocionam molt la conversa i s'estimula els infants perquè gairebé sense tèmense'n tinguin necessitat d'usar la nova llengua, ja que *per aprendre bé una llengua s'ha d'usar*.

Un dels recursos que més aviat permeten la introducció dels infants en la llengua catalana són les sessions de contes per fer-los parlar. En aquestes sessions els infants no són solament atents oients i espectadors,

sinó que arriben a ser autèntics protagonistes de les històries, ja que gesticulen i representen les accions amb el seu propi cos i també imiten o reproduïxen els diàlegs dels personatges dels contes a partir de les propostes dels seus mestres.

A fi d'assegurar que els infants comprenguin els contes i les rondalles i al mateix temps participin activament, tant al nivell oral com corporal, mentre duri la narració, hem de tenir present unes consideracions prèvies:

- Els contes tradicionals i les rondalles estan situats en uns espais, ambients i costums molt diferents dels que coneixen els infants, per això és molt important situar el context, mitjançant un suport visual que ens n'asseguri la comprensió.

Aquest suport tant pot ésser una làmina, un dibuix o una fotografia, com objectes o elements que sorgiran durant la narració. També és important que el mestre se situï en uns llocs específics de la classe: quan parla el llop, amb una veu greu, és en un costat i quan parla na Caputxeta, amb veu fineta i innocent, és en un altre.

- És important que el professorat posi esment en la bona dicció, pronúncia i clara articulació. L'entonació variada i una utilització de timbres de veu diferenciats fan més alegre i viva l'audició. Si d'una banda la comprensió queda més assegurada, també és més fàcil i divertida la participació dels nins i les nines quan imiten els personatges.

- Cal promoure la gesticulació i la imitació de les accions. Tot allò que diguin o facin amb el seu propi cos quedarà molt més integrat dins seu.

- Si en edats més primerenques es conten històries senzilles amb pocs elements, es procura que entre els contes hi hagi lligams amb uns referents gestuals i de vocabulari que es van repetint i es fan verbalitzacions curtes; amb alumnes més grans i de manera gradual, introduïm històries ben diferents de les ja conegudes i també variem el suport visual d'un conte a un altre, per augmentar progressivament el seu bagatge lingüístic.

- Preparam rondalles o contes que tinguin cançons incloses amb la intenció d'assegurar més participació de l'al·lotge. Molts infants indecisos a parlar en la nova llengua, en canvi, no estan avergonyits de cantar, ja que el ritme i la melodia de les cançons tenen una forta atracció lúdica i emotiva.

- Mentre la mestra va contant el conte, de tant en tant estimula els infants mitjançant un gest amb les mans o amb la mirada perquè repetixin amb la mateixa entonació suggerida les frases que diuen els personatges. Altres vegades, parlen amb ells: els criden, els renyen, els avisen de perills, els animen a fer via..., sigui com vulgui sempre procuram que hi hagi una complicitat entre els personatges dels contes i els infants receptors. Com més intensa i espontània sigui la seva participació i vivència dins la narració, més aviat tendran necessitat d'expressar-se en



# Un acostament didàctic al món de les possessions mallorquines

## Visita i treball sobre la possessió Els Calderers de Sant Joan



Aquesta experiència es pot incorporar especialment a dos nivells de l'actual ensenyament secundari. Un és el quart d'ESO, en el programa de Socials del qual hauríem d'anar introduint la història de Mallorca paral·lelament a la universal. L'altre és el segon de batxillerat, on el programa d'història contemporània d'Espanya fa imprescindible parlar dels pobles d'Espanya i en particular destacar el desenvolupament diferenciat de la nostra comunitat. Aleshores, tant en un nivell com a l'altre els professors hem de treballar el món agrari mallorquí, que ha estat hegemònic a la nostra illa fins als anys seixanta. I dins aquest destaca la possessió, no tan sols com a unitat productiva, sinó també de vida cultural i generadora d'unes relacions socials específiques.

Els nostres al·lots i al·lotes no tenen ocasió de conèixer aquell món i els seus protagonistes perquè ja no és més que història, però continua sent un referent obligat de la nostra identitat. Així, he triat aquesta possessió pel bon estat exterior i interior en què es troba i l'autenticitat en la

reconstrucció dels objectes i estances lligades a la seva vida productiva i antropològica. També guarda el testimoni d'un personatge emblemàtic dins la nostra pagesia: l'amo Antoni, pagès innovador i descendent d'una família d'arrendataris, sempre lligats a Els Calderes. M'interessa també destacar que aquesta possessió és molt adient per fer un seguiment dels canvis i continuïtats de l'agricultura mallorquina: l'explotació de la vinya dels anys vuitanta, la seva crisi, la introducció dels ametlers i l'especialització en el ramat porcí d'exportació en el canvi de segle.

Finalment vull esmentar el caràcter pluridisciplinari del qüestionari per als alumnes, que toca aspectes artístics, geogràfics, històrics i antropològics. He cregut convenient aprofitar la presència a la possessió d'objectes com el quadre del capità Barceló, accions de borsa o un astro·labi, per exemple, per tal d'il·lustrar allò que normalment es veu en teoria a l'aula.

### 1. Situació geogràfica i història de la possessió

1.1. Determina la situació exacta de la possessió que visitau (comarca i municipi) i senyala la ubicació de la possessió en un pla del municipi. Has de saber la distància de la possessió al centre urbà més proper i en referència a altres possessions més properes.

1.2. Esbrina totes les dades històriques de la possessió que estiguin al

teu abast. Primeres referències, dates d'ampliacions o reformes, etc.

### 2. Les terres i el conreu

2.1. Al voltant de la possessió trobam les terres de conreu. Fes una relació dels conreus de regadiu i una altra dels conreus de secà. Fes un croquis sobre la seva distribució.

2.2. Esbrina els sistemes de regatge que s'utilitzen, d'on es treu l'aigua, com es distribueix pels camps i la fequència en el regatge.

2.3. Per tal de saber a quins conreus i ramaderia es dedicava en el passat, cerca al graner les eines i maquinària corresponents. Anomena-les correctament, tot reconstruint el treball i processament de cada activitat.

2.4. La possessió reuneix en l'explotació el treball de la terra i l'activitat ramadera. Fes una llista del bestiar que s'hi troba i descriu-ne la finalitat. Observa si es dedica una part de la terra a pastures o a l'obtenció de farratge per als animals. Inclou aquestes terres en el croquis anterior.

### 3. Recorregut i estudi de les cases

3.1. Observa l'exterior de l'edifici: la façana, la teulada, el nombre de plantes, les obertures (finestrals, balcons, galeries, etc.). Pots fer un dibuix de les plantes on s'especifiquin les diferents habitacions i dependències. Informa't sobre els seus usos i les finalitats per a les quals varen ser construïdes.

3.2. Recorregut i observació dels interiors: fes un dibuix de les plantes on s'especifiquin les diferents habitacions i dependències. Informa't sobre els seus usos i les finalitats per a les quals varen ser construïdes.

3.3. Recorregut i observació de les dependències annexes a la possessió: galliners, sestadors, magatzems, fusteria, ferreria, soll, era, forn de pa, bugaderia, etc. Informa't sobre els seus usos i l'evolució que han experimentat a través dels anys.

3.4. Per veure com els propietaris s'anaven adaptant als diferents canvis dinàstics i constitucionals: localitza les sales on es troben els retrats de Felip II, Felip IV, Carles III, la reina M. Cristina i la constitució de 1812. Data'ls.

3.5. Localitza un astrolabi. Digueu perquè servia i relaciona'l amb el capità Barceló. On es troba el retrat d'aquest personatge? Fes-ne una petita biografia.

3.6. Cerca un petit retaule del Renaixement dedicat a Sant Sebastià. Per què justament a aquest sant? Esbrina a quin altre sant està dedicat, tenint en compte llur especial relació amb la noblesa mallorquina.

3.7. Per què hi ha un celler tan gran? Amb quina plaga i quan es va deixar de produir vi a la possessió? Quins arbres i conreus substituïren la vinya? Cerca informació en el text adjunt de J. Jaume.

3.8. Dibuixa i anomena almenys tres estris relacionats amb la producció de vi o d'aiguardent.

3.9. Després d'haver observat totes les dependències i eines fes un esquema que demostris de quins productes i serveis s'autoabastia la mateixa possessió. Quants de treballadors hi requerien aquestes feines?

#### 4. Treball amb textos

4.1. La Borsa i la inversió especulativa.

*«La crisis metálica tenemos que ir a buscarla en otras causas y la primera que se nos presenta es la serie de malas cosechas que materialmente nos han arruinado, pues en nuestra isla la agricultura es todo. No importa que haya-*

*mos exportado vinos, almendrán y cerdos, porque todo lo que ha producido no ha sido suficiente para atender al reglón harina, cuyo polvo hemos tenido que adquirir fuera de la isla sacrificándole una parte de nuestro numerario; [...] la construcción del patriótico ferrocarril, cuyo material en su mayor parte ha sido adquirido en el extranjero. [...] Después de estas dos causas que representan una necesidad inevitable y un reintegro en lo porvenir tenemos la tercera, que no es ni necesidad perentoria ni nos ha de dar recompensa alguna. Hablamos de los valores públicos que han sido importados en gran cantidad por nuestros hombres de negocios, que no han vacilado en convertir su numerario propio y no propio en papel, en la seguridad de que con semejante garantía siempre encontrarían dinero en las cajas de préstamo de nuestras sociedades anónimas que con sus operaciones tan sabiamente dirigidas han sido las fomentadoras de ese juego de Bolsa que tan funestos resultados ha dejado entre nosotros.»* El Violón del 24-I-1880.

4.1.1. Segons el text anterior el 1880 hi va haver a l'illa una crisi de la borsa. Cerca primer aquest vocabulari: borsa, societat anònima, societat per accions, numerari, valors públics i especulació.

4.1.2. Relaciona els productes que, segons el text, Mallorca exportava aleshores amb la producció d'Els Calderers de la mateixa època.

4.1.3. Al text es diu hi ha hagut dues sortides de doblers inevitables. Per comprar què? I la tercera sortida era inevitable i productiva? Raonah.

4.1.4. Amb relació amb tot això anterior, anem a cercar les proves d'una de les formes d'inversió de capital que tenien els senyors de possessió: localitza a la vitrina devora de la casa de pepes les accions i apunta les empreses a les quals pertanyien.

4.2. L'amo Antoni, un arrendatari innovador (vegeu text adjunt de J. Jaume).

4.2.1. Cerca informació sobre la família noble propietària d'Els Calderers i de l'amo Antoni Oliver (*Gran Enciclopèdia de Mallorca*).

4.2.2. Extreu del text quines innovacions va fer aquell personatge respecte a tècniques i nous conreus.

4.2.3. Observant la disposició de les diferents ales de la casa, descriu com vivien i quins espais comuns tenien les tres classes socials presents a la possessió: senyors, arrendataris i jornalers.

4.2.4. Quins vestigis de l'amo Antoni queden a la possessió, que siguin testimoni del seu esperit innovador i de la seva tasca de gestor?

#### Els Calderers. 1962

*«Saliedo de la villa de San Juan por la carretera de enlace con la general Palma-Manacor, al kilómetro, aproximadamente, y a la izquierda, junto a unas muy cultivadas huertas se encuentra una bifurcación que siguiendo por ella podremos observar que el camino es muy estrecho, tanto, que los vehículos no pueden cruzarse. Su estrechez obedece a que la tierra está supervalorada por su feracidad y lo demuestra la calidad de las sementeras. Si la visita coincide en los meses de primavera los labradores os enseñaran algunos trigales que nacieron en Febrero y que no obstante sobresalen muy por encima de nuestras cabezas. Siguiendo el camino en dirección al mediodía muy pronto descubriremos en lo alto de una loma una de estas monumentales casas prediales semi-oculta entre pinos y acacias. Seguimos la empinada, y al volvernos atrás, vemos en primer término, una extensa sementera cuyas doradas mieses con vivos centelleos ondulan al suave roce de la brisa y en el fondo: tierras ricas de San Juan en medio de las cuales se levanta la laboriosa villa.*

*«Seguimos dando la vuelta y al pronto nos encontramos en la hermosa terraza inmediata al palacio. Mirando al mediodía se abren ante nuestros ojos otros campos no menos feraces que, accidentados y al res guardo Des Puig de Bonany y Es Cremat, permiten una espléndida vegetación en árboles de todas clases en especial un frondoso higueral que viste y adorna la rica bondanada que se extiende en la cercanía.*

»Estamos en Els Calderes su nombre y su ambiente nos evoca a una persona que murió hace muchos años muy ligada a nuestro agro; l'amo Antoni. Su hijo que actualmente la cultiva nos ofrece amable unas sillas: siéntate lector querido y escucha.

»— Hay una leyenda romana que cuenta de un señor que tenía una viña la cual estaba cultivada por diez criados. Dispuso en un día dividirla en cuatro partes; en cuatro cuadros iguales y que los diez criados dedicasen sus cavas y cultivos a uno solo de ellos y no cuidarían de los tres restantes; vino la vendimia y la producción de los tres abandonados fue casi nula, mientras que el cultivado, por sí solo, dio tanto fruto como en los años anteriores el conjunto de la finca.

»Pues bien. Era a principios de este siglo cuando l'amo Antoni en plena juventud se hizo cargo de estas tierras que habían quedado pobres y desnudas; la trágica invasión de la filoxera había destruido extensos viñedos que eran su único cultivo y parece que el inteligente labrador tomaría por máxima la leyenda romana, por cuanto aquella propiedad que alcanzaba amplios límites pronto quedó reducida quizá a una cuarta parte; pero produciendo tanto más fruto a medida que se iba dividiendo. Pero no se limitó l'amo Antoni, a cultivar con intensidad sino que también cuidó de emplear los modernos adelantos que la ciencia iba poniendo a disposición de los hombres para conseguir, no sólo el milagro de la leyenda romana sino más aún, conseguirlo con el mínimo esfuerzo sirviéndose de las nuevas máquinas agrícolas, y mediante el empleo de los abonos minerales.

»La obra Des Calderes pronto se dejó sentir; primero en aquellos mismos campos desprendidos de la antigua propiedad yerma y desnuda, que rápidamente fueron convirtiéndose en jardines que debería enriquecer la villa de San Juan y después el influjo de su obra se extendió por el conjunto de la isla: l'amo Antoni, en aquellos campos, había sembrado cátedra agrícola donde acudían (para aprender el fruto de sus experiencias) los agricultores de toda la

isla, que ávidos de recuperar nuestra diezmada economía, pusieron los cimientos a la actual agricultura isleña.

»Muchos encantos tiene actualmente la finca que desde hace siglos fue cultivada por las generaciones pretéritas de l'amo Antoni; pero su recuerdo, su memoria, su dulce y patriarcal figura, absorben en tal grado nuestra atención que todo lo demás se empequeñece al compararlo con la amplitud de su obra.

»El Palacio es grande y espacioso, de líneas correctas y bien conservado, cómodo y atrayente.

»Separado por una calle se encuentra el edificio de la antigua bodega una de las de mayor capacidad de la isla. Sus

hermosas y grandes cubas (que no han probado el vino desde hace muchos años) están convertidas en graneros y nos explican toda la obra agrícola del Sr. Oliver consistente en la desaparición, por motivo de la filoxera, de extensos viñedos, y luego sustituidos por el cultivo cerealista más apropiado para aquellas tierras y sobre el cual había de formarse una seleccionada ganadería porcina de tantísima importancia económica en estos pueblos del centro de la isla».

J. Jaume Miralles. Cuentos y estampas de nuestra payesía. Vol. III. Edicions Cort. Palma 1978.

## Llibres per a la reforma

Educació infantil  
Educació primària  
Educació secundària

**S**mbat  
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-B • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca

CATERINA MOREY SUAU  
Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

# Albert Catalan Fernández, un utòpic de conviccions fermes



Albert Catalan és un utòpic. Un home d'aspecte tranquil i mirada tímida; una mirada que, a força de contemplar la natura s'ha tenyit del verd del bosc. Però darrera aquests ulls serens hi ha un home de conviccions fermes, d'idees ben clares, que no renuncia als seus ideals, que no renuncia a canviar el món, a fer-ne un lloc igualment habitable per a tots.

**P. Qui és Albert Catalan?**

R. Som, com tots, el resultat de milers de vectors que marquen la nostra posició actual. Demanar-se per les raons que han fet que un moment donat estiguem situats en un lloc, amb determinades curolles, afeccions, determinats interessos, etc. és, tal volta, demanar massa. És demanar que rastregem fins els nostres principis, la família, els amics, la nostra escola, la societat que hem viscut i patit...

Som, potser simplificant-ho massa, un professional i un home compromès amb la realitat que m'envolta, amb la situació que m'ha tocat viure.

**P. Quins trets bàsics marquen aquest compromís, la teva actuació quotidiana?**

R. Jo destacaria dues motivacions bàsiques que influeixen en la meua vida com a professional i com a ciutadà. La primera és una irritació profunda davant les injustícies, entre les quals la més indignant és el fet que nins i nines ja neixin desiguals en riquesa, en possibilitats de desenvolupar-se com a persones, d'accedir igualment a la cultura, a la salut...

La segona és la insatisfacció davant una societat invertibrada, desproveïda dels instruments crítics de la raó, que accepta amb ignorància o resignació el deteriorament del medi, l'alienació, la pèrdua de la seva identitat cultural i lingüística, la deficiència dels serveis socials, la manipulació dels seus interessos...

**P. I això, evidentment, es reflecteix en la teua feina...**

R. I tant!, no pot ser d'altra manera. Veure que els resultats de l'ensenyament són tan magres en relació amb els propòsits, i que una gran part de la població es troba

en una situació d'analfabetisme funcional, tot i les nostres seràfiques intencions, m'omple d'insatisfacció.

**P. Però l'escola no pot solucionar-ho tot, la societat ja marca unes diferències entre els subjectes, i a l'escola tots els estaments hi són representats.**

R. S'ha dit que l'escola no pot corregir les desigualtats i les injustícies que s'originen en altres àmbits. I és ben veritat. Fins i tot l'escola pot contribuir explícitament i implícitament a perpetuar-les. Però també és cert que encara existeix un marge per a la reflexió i l'acció crítiques, que per a molts de ciutadans i ciutadanes serà l'única oportunitat de poder reflexionar lliurement i col·lectiva sobre quelcom que no sigui el *fast-food* cultural predominant.

**P. Així doncs, és aquest el rol de l'escola? Ha d'esdevenir un fòrum de reflexió sobre temes tan transcendents?**

R. Ha de fer-ho sense deixar de banda la formació també valuosa des del pragmatisme immediat: que els permeti guanyar-se els cigrons. Es tracta de sentiments i de raó que empenyen l'acció; d'utopies encara necessàries, que s'han de defensar contra els interessats teòrics del «final de la Història».

**P. Deixem de banda l'educador, parla'ns de com aquestes idees influeixen en Albert Catalan, l'home, el ciutadà.**

R. Les característiques que he esmentat m'han empès, en diferents moments de la meua vida, al compromís ecologista, polític, sindical i professional, perquè l'home és un i totes les seves actuacions responen a les mateixes idees.

**P. I actualment et centres en l'àmbit professional...**

R. Sí, des de començaments dels vuitanta l'activitat professional ocupa la majoria del meu temps. El meu treball s'emmarca dins un triangle els vèrtexs del qual són l'educació ambiental, la didàctica de les ciències i la formació —inicial i permanent— del professorat. I en la major part d'aquestes activitats col·laboro amb un amic i extraordinari professional, en Miquel Catany.



**P. Realment, ets un home ben prolífic. Què fas en aquests moments?**

R. Aquest curs 1995-96 treballo o he treballat en diferents projectes, com són el grup FIPS (Formació Inicial per al Professorat de Secundària). Es tracta d'un grup de tretze professors que coordinam conjuntament en Miquel Catany i jo, que realitza un projecte curricular per a l'àrea de Ciències a l'ESO.

També coordino el grup Ciències de la Terra i del Medi Ambient, a petició del MEC (Centre de Desenvolupament Curricular de Madrid), per elaborar el currículum d'aquesta nova assignatura de batxillerat.

Participo en el curs de Formació de Tutors del CAP, en el curs de Didàctica de Ciències Naturals per a alumnes del CAP i en el curs de Didàctica de les Ciències per a centres que s'incorporen a l'ESO (a Inca i a Palma).

Així mateix he assessorat alguns centres que treballen en projectes d'EA; s'acaba de publicar un llibre, *Educació Ambiental a l'educació secundària obligatòria*, conjuntament amb en Miquel Catany, com també alguns articles per a diferents publicacions.

**P. I tot això sense abandonar la teva feina dins l'aula...**

R. És clar. Intento ensenyar el millor que puc a 150 alumnes de primer de BUP i Biologia de COU. Amb els de primer faig una experiència d'EA tot intercanviant informació amb centres europeus («Beure aigua a Europa»).

**P. I sobrevius.**

R. I sobrevisc, perquè m'agrada la meva feina, i no la canviaria per altres que he fet o que podria fer.

No solament sobrevisc, sinó que encomanava la seva il·lusió i la seva vitalitat; una il·lusió que, tot i el seu posat d'home tranquil i bon jan, no pot dissimular amb aquests ulls d'horabaixa d'estiu que s'il·luminen quan comença a parlar.

Llicenciat en Ciències Biològiques, la seva tasca docent ha transcorregut per l'ensenyament primari i per l'ensenyament secundari a centres de Barcelona, Manacor i Palma; ha estat professor associat a la UIB; ha col·laborat com a docent en cursos de postgrau, seminaris... Ha presentat comunicacions a congressos a València, Madrid, País Basc, Segòvia, Barcelona, Palma... Fou director del CEP de Palma des de 1987 fins a 1990 i ha participat activament en diversos grups de treball. Fou soci fundador i primer president de la Societat Balear d'Educació Ambiental (SBEA).

#### EXTRACTE D'ALGUNES PUBLICACIONS CIENTÍFIQUES I DIDÀCTIQUES:

*Didàctica de la Natura a les Balears*. Prens Universitaria/SBEA, Palma 1986.

*Ecologia del bosc*. Treballs pràctics per a les Ensenyances Mitjanes, UIB/SBEA, Palma 1987.

*Consideraciones sobre la formación inicial y continuada del profesorado de Bachillerato ante la Reforma de la Enseñanza*. Papeles para el debate. Madrid 1988.

«Els centres de professors i la formació permanent del professorat». *Educació i Cultura*, Palma 1989.

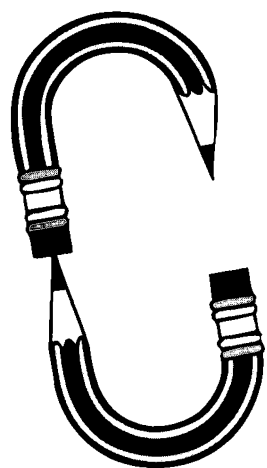
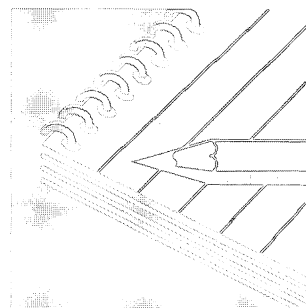
*Coneguem el Torrent d'Esporles*, Palma 1990.

«Un proyecto de formación inicial para el profesorado de Enseñanza Secundaria. Área de Ciencias Experimentales». *Alternativas para una reforma en la formación inicial del profesorado*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao 1992.

*Proposta de distribució, organització i seqüenciació de continguts*. ESO, Ciències de la Naturalesa, ICE de la UIB 1995.

CATALAN, Albert; CATANY, Miquel: *Educació ambiental a l'educació secundària obligatòria*, UIB, Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1995.





# Curriculum propi per a les Illes Balears

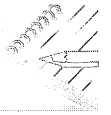


La necessitat d'uns currículums propis és una vella aspiració del món educatiu illenc. Des de fa anys, el debat sobre la necessitat d'adequar els currículums a la nostra realitat de país ha ocupat grups de docents i sectors compromesos amb la realitat educativa.

Hem volgut que el primer número de L'ARC continguéssim una aportació a aquesta reflexió. Per això, us proposam la lectura dels treballs que en relació a la urgència d'elaboració d'una proposta curricular per a les Illes Balears hem demanat a diversos col·laboradors.

La nostra pretensió ha estat d'oferir, per una part, unes consideracions generals sobre el tema i, per l'altra, de difondre l'opinió de professionals de la docència en actiu que, des de la quotidianitat de les aules ens posassin en contacte directe amb aquesta problemàtica.

Consideram que el debat obert sobre els currículums propis, en el llindar d'unes esperades competències educatives, és un camp on els ensenyants de les nostres terres hi tenen molt per dir. Els treballs que presentam no pretenen ser altra cosa que una invitació a la participació de tots en el procés de construcció d'una proposta educativa que doni resposta a les moltes necessitats que avui ens determinen.



# Currículum propi per a les illes Balears? Malgrat tot..., sí, gràcies

## 0. Premisses

1. Sense les competències en matèria educativa (legislatives, executives, de control), el currículum propi és, no pot ser d'altra manera, tan sols una hipòtesi de treball que enquimera un sector conscienciat de l'ensenyament.

2. En cas que s'assoleixin les competències plenes d'acord amb el marc legal vigent, el currículum propi només és l'arranjament d'un vestit que ens ve ja fet des del centre. Ara bé, aquest arranjament (incorporació de la llengua pròpia i la seva regulació per disposició estatutària, concreció d'objectius de les àrees, incorporació de continguts culturals específics, formulació d'orientacions metodològiques, etc.), que sempre ha de contenir els *mínims* curriculars establerts pel govern central, pot fer que el vestit ens vengui més ajustat i el poguem portar amb dignitat.

3. El procés de reivindicació d'uns currículums específics per a les illes Balears és una vella aspiració de col·lectius docents i de sectors socials diversos. S'hi ha reflexionat abundantment i, des de fa molts anys, hi ha propostes sectorials (de parts d'un currículum complet), més o menys elaborades, i també molts dels materials didàctics publicats a casa nostra aquests darrers anys (sobretot els relacionats amb el medi natural i social) han variat l'enfocament i es presenten des d'una perspectiva d'anàlisi centrada a les Illes.

Des de fa dos anys, grups de mestres, professors de secundària i pro-

fessors d'universitat, coordinats per la Direcció General d'Educació (Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear), treballen en l'elaboració d'una proposta curricular per a les illes Balears.

4. Els comentaris que segueixen s'emmarquen en el corpus legal vigent, sense qüestionar-ne, des del punt de vista teòric, els aspectes que, per l'origen de les normes, han de ser atesos pel sistema educatiu illenc. La intenció del qui signa és de contribuir a una reflexió des de la realitat i cap a la realitat, no entrar en plantejaments doctrinals tot i el seu interès dialèctic.

## 1. Introducció

Si la reflexió es fonamentà única i exclusivament en la norma general que determina l'ordenació general del sistema educatiu de l'Estat espanyol, hauríem de concloure que la situació a les illes Balears resulta, un cop més, peculiar:

L'article 4 de la LOGSE defineix ben clarament què cal entendre, en el marc de la seva aplicació —que és tot l'Estat—, per currículum («conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos i criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados i modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente»). Fixa també l'obligatorietat del govern central de determinar els continguts bàsics dels ensenyaments mínims, a fi i efecte de garantir una «formación común de todos los

alumnos» i la validesa dels títols corresponents. Mai per mai, especifica l'article esmentat, tals continguts bàsics suposaran «más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan».

El punt tercer d'aquest article, textualment, estableix: «Las administraciones educativas *competents* establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas» (el subratllat és nostre).

Evidentment, el fet de no gaudir de les competències en matèria educativa impossibilita la instrumentació d'un currículum que, de manera paral·lela a les comunitats «competents», fes possible l'exercici del dret de planificació autònoma del currículum prescriptiu. La LOGSE va ser publicada al BOE del dia 4 d'octubre de 1990.

El mes de setembre de l'any següent van veure la llum els reials decrets 1344 i 1345, que establien els currículums prescriptius de l'educació primària i secundària, respectivament. Ambdós decrets eren —i són— d'aplicació «al ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia», és a dir, entre d'altres zones de l'estat, a les illes Balears. Totes dues disposicions del govern central incloïen una disposició addicional que potser sigui oportú de traduir: «El Ministerio d'Educació i Ciència impulsarà la col·laboració amb les



Foto: Torrelló (Arxiu Diario de Mallorca)

CA que no tinguin plenes competències en matèria d'educació, amb l'objecte d'incorporar a l'àrea de coneixement del medi natural, social i cultural [a educació secundària, «Ciències Socials, Geografia i Història»] aspectes relatius a les peculiaritats culturals de l'àmbit propi de cada CA. En aquest context, es prestarà així mateix suport especial a l'elaboració de materials que afavoreixin el desenvolupament del conjunt del currículum i, en especial, de la corresponent àrea mencionada». Això era l'any 1991.

Tenim llengua pròpia distinta del castellà, per tant, som posseïdors del dret a la diferència curricular; però no tenim competències i, consegüentment, no podem desplegar legalment un currículum propi (és a dir, en el 45 per cent d'idiosincràsia curricular a què poden optar determinades CA). Atenció, però. Per decret podem ser inclosos com a apèndix, més afinadament, les nostres peculiaritats geogràfiques, històriques, socials i culturals poden ser in-

serides tangencialment —afegitons amb més o manco traça— als currículums oficials. Si, en tal context volem produir materials didàctics que consolidin l'enteixinat curricular, preferentment el peculiar, podem fer-ho a cor què vols i amb totes les benediccions administratives que calguin.

La norma, però, ens indica clarament on rau el vermell de l'ou: les competències plenes en matèria educativa. La capacitat per decidir sobre el *què*, el *com*, el *quan* de l'educació i la dotació dels recursos adients per fer operativa tal capacitat: aquesta és la condició necessària prèvia a d'altres plantejaments.

La imatge virtual perfilada en els inicis de la dècada que ja ha vist passar l'equador continua encara com a hipòtesi de treball. No tenim les competències encara, per tant, no som *competents* curricularment. No som tampoc apèndix o nota marginal d'uns programes oficials perquè ningú no ha fet aparèixer on pertoqui les acotacions als reials decrets de

referència. Ni tan sols hem operat —al nivell de disposició legal s'entén— en aquesta direcció amb un sentit propedèutic, de preparació del terreny cap al lliure exercici de la planificació educativa autonòmica. Ni el tot, ni la part, ni el fragment. El que resulta més peculiar de la nostra peculiaritat és la situació peculiar mateixa.

Però la reflexió no és —no pot ser-ho— només d'ordre normatiu o legalista. La necessitat d'uns currículums propis no deriva únicament d'un disseny jurídic que els serveix de base de sustentació. La carta de naturalesa d'uns plantejaments curriculars propis es fonamenta sobre arguments de naturalesa diversa: d'ordre educatiu, de base sociològica, d'índole lingüística, de caire sociopolític, de perspectiva històrica, de perfil cultural, de tots aquells ingredients, en definitiva, que configuren la identitat d'un poble. Els currículums propis neixen de la identitat específica, per salvaguardar aquesta identitat i projectar-la cap a horit-

zons més amplis, geogràficament, socialment i culturalment més amplis. Per refermar la idiosincràsia d'un poble i fer-la operativa en un context general de solidaritat, convivència i integració en la comunitat mundial per la via de la promoció del coneixement i la ciència, per assumir uns principis ètics, pels camins del diàleg i la justícia.

El marc jurídic de les illes Balears, l'existència d'una llengua pròpia que malda per sobreviure mitjançant el reequilibri dels usos que li corresponen, una realitat territorial característica, l'entroncament amb una història determinada, uns esquemes econòmics basats en un monocultiu concret, la confluència de població autòctona amb immigracions diverses, un futur delimitat per les perspectives europees, la revolució informàtica, els canvis culturals accelerats, una tradició secular i una cultura pròpia definides, un àmbit de referència històric, cultural i lingüístic definit configuren un corpus que genera unes necessitats formatives de la població a les quals el sistema educatiu ha de donar resposta.

Molts aspectes dels que ha d'atendre el sistema educatiu són comuns, en el moment històric present, al nivell de l'Estat, i per això pot haver-hi algunes respostes comunes. També resulta evident que una homologació d'aspectes bàsics ha de ser possible i afecta la totalitat del sistema. Però això no obsta perquè les solucions a les necessitats educatives de la població de territoris amb identitat específica (o CA, en termes constitucionals) siguin cercades mitjançant l'arbitri de mesures per desenvolupar totes aquelles capacitats que el nou model d'estat nascut el 1978 fa possibles. El dret a la diferència ha de ser exercit, al nivell educatiu també, amb totes les conseqüències. L'exercici del dret a la diferència tal volta sigui també l'única via per aconseguir una integració autèntica en un gran objectiu comú: l'educació en llibertat i per a la solidaritat. Ningú no respecta els altres si no es respecta a si mateix. Cap poble serà respectuós

i obert als altres si no coneix, valora i estima les seves pròpies arrels.

## 2. El currículum propi, entre el mite i la realitat<sup>1</sup>

Resulta evident que el concepte de currículum, des del punt de vista de la ciència pedagògica, és plural i divers. C. Coll (1987) observava que una proposta curricular resulta de l'adopció d'un seguit de decisions successives més que no de l'aplicació d'uns principis sòlidament establerts i acceptats per tothom. També resulta evident que, a les illes Balears, en parlar de *currículum propi* (aplicable) ens referim a un determinat producte concret que ve determinat per la idiosincràsia del nostre sistema escolar que, tot i la capacitat de gaudir, en un futur indeterminat, de la potestat normativa, només serà un sistema *parcialment descentralitzat*. Aquest fet ens remet al començament del nostre comentari i ens recorda que, a casa nostra, d'entrada, tenim condicionats els aspectes següents (des del vessant de planificació que conté un currículum):

1. El concepte mateix de *currículum* (article 4 de la LOGSE esmentat).

2. La concreció de determinats components d'aquest currículum que, com a elements previs, n'han de formar part (els «decrets de mínims» derivats de les atribucions que l'article 27 de la Constitució atorga al govern central).

Aquests dos aspectes principals configuren un conjunt d'obligacions que, sense possibilitats d'escapatori, hauran de formar part de la futura (i esperada) proposta autonòmica. Aquesta circumstància ha de determinar molt tant la formulació de la nostra proposta curricular pròpia com l'estratègia a seguir per implementar-la. Cal recordar aquí que la norma autonòmica reguladora de l'ordenació curricular catalana (1991) va ser objecte d'un requeriment del govern central (1992) que obligà la Generalitat de Catalunya a introduir-hi determinades modifica-

cions. L'equilibri competencial sempre és fràgil.

Però, endemés dels dos aspectes comentats, que pertanyen a l'àmbit de la planificació, el currículum conté també un vessant d'ordre «pràctic» (Gimeno 1989), d'execució, que possibilita l'ajustament de la planificació inicial al context on ha de ser aplicada, segons dues funcions fonamentals:

a. Explicitar les intencions educatives del sistema. És a dir, concretar i assolir les finalitats fixades per l'article 1 de la LOGSE, en el marc que delimiten els principis establerts per l'article 2 de la mateixa llei. Aquesta explicitació ens remet directament a les formulacions finalistes del projecte educatiu de centre i del projecte curricular de les diferents etapes.

b. Servir de suport orientatiu a la pràctica docent, aspecte que ens porta a la consideració d'elements com són, entre d'altres: la qualitat de l'ensenyament, la competència professional del professorat, l'avaluació del propi currículum o l'elaboració i l'ús de materials idonis.

El currículum propi, per tant, tot i la necessitat d'acceptació del marc teòric i pràctic establert per la norma (si aquesta es manté) es presenta no com un mite llunyà, sinó com una possibilitat real de treball, o més ben dit, com una exigència per donar resposta amb realisme a les urgències derivades de l'articulació autonòmica de l'estat que impliquen, a les illes concretament, la satisfacció de les demandes que una identitat de poble planteja.

## 3. Aspectes d'un «currículum propi» per a les illes Balears

### Les «fonts»

La literatura pedagògicoadministrativa dels darrers anys vuitanta i dels dos primers noranta (immediatament anterior a la LOGSE pel que fa a tot l'Estat i immediatament posterior a aquesta llei pel que fa a algunes comunitats autònomes amb

competències educatives) al·ludia fins a l'extenuació a la necessitat de reflexionar a l'entorn de les *fonts* del currículum. La intenció de les administracions era d'introduir en els àmbits professionals i relacionats amb l'educació els elements necessaris per a una anàlisi escaient sobre l'autonomia dels centres i la seva viabilitat. Quan esbrinava les *fonts* del currículum, molt diverses tant en la natura com en l'origen, la bibliografia paraficial es referia a quatre grans eixos: el sociopolític (administrativolegal), el psicològic, l'epistemològic i el pedagògic. D'aquestes grans deus brollaven els líquids que, barrejats estructuradament, integraven un còctel final que era, naturalment, el *currículum*.

Des de la nostra idiosincràsia, només des del caire de la nostra singularitat específica, potser no seria una pèrdua de temps esmerçar alguns mots en la consideració d'aspectes concrets que, atesa la seva pertinença a cada una d'aquelles fontanelles d'on degota el currículum, poden constituir vies per a la reflexió, aptes per contribuir a perfilar alguns punts que han d'afavorir que de l'arranjament del vestit estàndard en surti una peça adaptada amb una certa precisió a les nostres dimensions, més respectuosa amb els drets dels ciutadans d'aquestes terres i més funcional.

La font sociopolítica, sintetitzada gairebé de manera completa en la legislació vigent, que aporta elements d'ordre cultural, geogràfic, històric, d'identitat nacional, en definitiva, en el cas de les illes Balears, incorpora al currículum tot un bagatge prescriptiu que, procedent del marc jurídic autonòmic (Estatut, Llei de normalització lingüística), obliga les administracions responsables de l'ordenament curricular a adoptar mesures concretes com poden ser, entre d'altres:

- Fer viable que els alumnes, en acabar l'escolaritat obligatòria, hagin aconseguit una competència escaient en les dues llengües oficials.

- Incorporar el patrimoni lingüístic i cultural per contribuir a la creació d'una consciència d'identitat, mitjançant el coneixement i la valoració del context geogràfic i natural, de l'evolució històrica i dels components socioeconòmics i polítics que caracteritzen actualment el nostre poble.

- L'educació ha de ser un instrument més en el procés de normalització lingüística (competència comunicativa en català de tots els alumnes, qualsevol que sigui la seva llengua familiar; prestigi de la llengua pròpia per la via de l'ús en tota mena de situacions i de contextos).

Sense un reconeixement explícit en el marc legislatiu, un currículum propi de les illes Balears coherent ha d'estructurar l'estudi i la comprensió de la realitat dins un marc referencial més ampli que, per raons històriques, lingüístiques i culturals ens caracteritza i és el mitjà per connectar-nos amb el món modern. Les terres o els països de llengua catalana, el lligam amb l'Estat, el referent europeu, la concepció de ser ciutadans del món, són els cercles concèntrics lògics i naturals d'estructuració de la realitat nostra com a poble diferenciat.

La font psicològica ens proporciona elements informatius sobre les característiques de l'alumnat. En el nostre cas, una situació sociolingüística definida per l'existència d'un conflicte intens i extens provoca indicadors significatius d'índole lingüística i cognitiva. La diversitat de l'alumnat, segons zones i ambients, en el domini de les dues llengües oficials (o d'una, o de cap), afegida a les diferències de ritme o d'intensitat dels processos d'adquisició del llenguatge dels alumnes monolingües en relació als que són subjectes de dues (com a mínim) llengües en contacte, suposen peculiaritats que afecten la psicolingüística i els plantejaments didàctics. Així doncs, un currículum propi hauria de:

- Considerar la gran diversitat lingüística de la població escolar des

del punt de vista sociolingüístic i cultural.

- Proposar un model (o models) per al tractament de les llengües que tingui en compte el bagatge lingüístic dels alumnes, que distingeixi clarament quins registres és necessari dominar (i en quin grau) en cada una de les llengües i que atengui el problema des de la consideració de la diversitat lingüística de l'alumnat.

- Integrar un tractament de les tres llengües curriculars.

- Millorar l'aprenentatge de la llengua minoritzada i contribuir a l'augment del seu prestigi social mitjançant el desvetllament i la consolidació d'actituds positives envers la protecció de la llengua socialment feble i respecte al pluralisme lingüístic.

De la font epistemològica dimanen les orientacions dependents de l'estructura lògica de cada disciplina (àrea curricular). En aquest àmbit és on pot semblar que la singularitat d'un currículum és menys «singular» perquè els principis epistemològics tenen un component de caràcter general, vàlid al marge dels contextos concrets. Cal no oblidar, però, un camp important: el de les ciències del llenguatge que, entre nosaltres, cobren una significació particular. El plantejament curricular de les àrees lingüístiques no pot ser una simple activitat «neutra» perquè ha de tractar tant el desenvolupament de capacitats comunicatives com el d'habilitats lingüísticocognitives (i per a tres llengües, com a mínim) i ho ha de fer en un territori amb una llengua minoritzada que el sistema escolar ha de contribuir a prestigiar i redreçar. També cal anotar que fer servir el català en les àrees científiques «no lingüístiques» no és només un exercici de «traducció», sinó que comporta elements d'estructuració del pensament i de contribució a la configuració d'una cultura científica pròpia (no exclouent en relació amb les altres llengües, sinó ben al contrari).

La font pedagògica aporta elements de configuració relacionats

amb objectius educatius, organització, recursos, problemàtica del professorat, materials..., amb l'eficàcia «tècnica» del sistema, en definitiva. Un currículum propi no pot negligir aspectes que permeten instrumentar les exigències (lingüístiques, culturals, etc.) provinents de les altres fonts. Alguns d'aquests aspectes serien:

- Entroncar amb la tradició pedagògica que han configurat diferents experiències d'innovació (d'«anostrament» i modernització dels plantejaments curriculars).

- Proporcionar elements per a un model de professor que tingui en compte les competències pedagògiques, lingüístiques i culturals exigibles (això comporta formació inicial i permanent determinades).

- Considerar els components del que suposa una educació bilingüe en els nivells no universitaris.

- Determinar els eixos i les característiques que han de definir els materials curriculars (d'organització i didàctics) que els centres necessiten.

- Propiciar la investigació referida a temes de naturalesa pedagògica relacionats amb les noves propostes perfilades.

## Els components

Les respostes a les preguntes clàssiques *què, quan, com ensenyar/ava-*

*luar* són els components estructurals del currículum.

A casa nostra cal afegir als objectius generals i als continguts aquells que ens són propis de llengua i cultura. Prèviament a la metodologia hem de concretar *en quina* llengua s'ha d'ensenyar, és a dir, reflexionar i implementar la proporció de les dues llengües oficials usades com a vehicle d'aprenentatge de les àrees curriculars al llarg de les etapes educatives. L'opció metodològica en l'ensenyament d'aprenentatge de les llengües també ve condicionada per les exigències normatives i per les expectatives socials, conseqüentment els programes d'educació bilingüe adoptats han de trobar l'orientació i la guia en el currículum propi. La temporització (la seqüència) haurà de ser molt primfilada en relació amb el tractament sistemàtic de les tres llengües curricularment obligatòries i dels processos d'aprenentatge de la lecto-escritura en cada una. Són pertinents comentaris paral·lels pel que fa a l'avaluació.

## Les concrecions

Vistes les dades anteriors, caldrà procedir a l'orientació dels centres, del professorat i de la comunitat escolar tota en relació amb la *manera en què* han de traduir a l'autonomia pedagògica i organitzativa del centre

les disposicions i orientacions curriculars. Aquest és un envit de dimensions considerables que obre un ventall enorme de possibilitats per a la reflexió i el treball conjunts.

La normativa atribueix als centres l'obligació de concretar en el projecte curricular les propostes (i les obligacions) del currículum normatiu. En el cas del currículum propi, les especificitats (que s'hauran reflectit, al nivell de propòsits generals en el projecte educatiu i, per a determinats aspectes, en el subconjunt seu que és el projecte lingüístic) poden i han de ser més matisades i més apropiades al context immediat. Aquesta és una de les potencialitats més engrescadores que les propostes noves poden oferir a la comunitat escolar i a la societat en general: l'escola pot esdevenir vertadera protagonista de l'educació del país.

*Sant Jordi (Mallorca),  
dia 29 d'abril de 1996*

## NOTES

(1) L'estructura i les idees que segueixen són deutores de la proposta formulada per V. Pascual i V. Sala a *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües* (Generalitat Valenciana, 1991, pàg. 135 i seg.).

## Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

### Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 17 24 80  
Telefax: 17 24 01

ALBERT CATALAN i MIQUEL CATANY  
Professors de Secundària

**Curriculum  
propi  
per a les  
Illes Balears**

# Ciències de la naturalesa a ESO: Un projecte per a les Balears

## Una reforma amb problemes



L'educació secundària obligatòria es configura dins el nou sistema educatiu regulat per la LOGSE com una de les modificacions estructurals més profundes, ja que allarga l'ensenyament generalitzat fins als setze anys, en la perspectiva d'un ensenyament comprensiu. Això vol dir un ensenyament que eviti la segregació prematura de la població escolar però que, al mateix temps, sigui capaç d'oferir una diversitat de coneixements i experiències educatius d'acord amb la diversitat d'interessos, capacitats, motivacions, etc.

Establir una etapa educativa obligatòria i fugir al mateix temps d'una oferta estàndard pretesament vàlida per a tothom, per a un «ciutadà mitjà», tanmateix inexistent, és un dels grans reptes de la reforma de l'ensenyament. És un repte que implica que, coherentment, les administracions educatives renunciïn a una temptació característica de qualsevol poder institucional: la de voler legislar i regular fins al darrer detall, empesos per l'arrogància del poder i el miratge de creure que allò que escriu el legislador determina realment el que la societat acaba sent i fent. Es tracta, tanmateix, d'un comportament que la història ha mostrat dolorosament contraproduent i que, en el terreny educatiu, ha conduït al fracàs i a la frustració individual i col·lectiva.

Per aquesta raó de coherència, l'administració educativa de l'Estat i les autonòmiques que han pogut/sabut dir qualque cosa han proposat com a principi bàsic el d'un currículum «obert, flexible i adaptat». Una expressió que, al marge de les ironies que ha suscitat, expressa una idea nova en la nostra tradició educativa: la de la transferència de decisions curriculars —sobre què, quan i com ensenyar i avaluar— als autèntics protagonistes de l'ensenyament:

professors i professores i alumnes; la de permetre que siguin els ciutadans mateixos els constructors d'una cultura útil, crítica i amb sentit.

Nogensmenys, aquestes saludables intencions poden quedar en pures declaracions si no es tradueixen en les mesures concretes que les han de recolzar, i si no troben el ressò adient en els receptors. Així, de la banda de l'administració veiem que es prenen decisions legislatives

PRIMER CICLE	
Física i Química	
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)
1. Diversitat de les substàncies i les seves transformacions	1. Diversitat i unitat d'estructura de la matèria
2. Energia	2. Energia
3. Moviment	10. Forces i moviment
4. Forces	10. Forces i moviment
Biologia i Geologia	
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)
1. Els diversos materials de la Terra	5. Els materials terrestres
2. Els diversos habitants de la Terra.	6. Diversitat i unitat dels éssers vius
3. La Terra canvia	5. Els materials terrestres
	9. Els canvis en el medi natural. Els éssers humans, principals agents de canvi
	10. Forces i moviment
4. Els organismes canvien	6. Diversitat i unitat dels éssers vius
	7. Les persones i la salut
5. Els canvis a l'Univers	4. La Terra a l'Univers

—un autèntic vertigen els darrers mesos— que «tanquen» i fossilitzen progressivament el currículum en un procés de «tecnoburocratització»; al mateix temps que la improvisació, la manca de planificació i l'escassa capacitat de negociació amb la comunitat educativa creen conflictes i desànim fins i tot en aquells que creuen en el fonament de les noves propostes educatives. De la banda dels administrats, rutines professionals i interessos corporativistes completen un panorama ple d'ombres que no sembla que el futur polític immediat hagi d'aclarir.

### Adaptar el currículum a la nostra realitat

Malgrat aquests obstacles, la reforma educativa està en marxa i planteja problemes que hauríem d'intentar resoldre els mateixos professionals i usuaris del servei educatiu, abans que la desídia o els interessos ideològics oposats facin naufragar l'oportunitat històrica d'oferir un ensenyament públic de qualitat al nostre poble. Un d'aquests problemes es refereix a l'adaptació del currículum a la realitat social, històrica, geogràfica, natural, etc., del nostre entorn, que afecta de forma especial les àrees de Ciències Naturals i de Ciències Socials.

Aquesta tasca pot resultar difícil de realitzar per cada centre per diversos motius: manca d'investigació suficient sobre aquest aspecte, inexperiència, mancances formatives, pràctica professional tradicionalment lligada al llibre de text, etc. Això planteja la conveniència que des de diverses instàncies —institucions educatives, organitzacions i grups d'ensenyants, etc.— es facin arribar als centres projectes que incloguin explícitament aquesta dimensió contextual. Es tractaria de projectes que, lluny de fermar decisions, augmentassin la capacitat de decisió dels centres sobre la base d'opcions creïbles i adaptades a la nostra realitat, evitant així l'estandardització i l'inevitable distància-

SEGON CICLE: TERCER CURS		
Física i Química		
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)	UNITATS DIDÀCTIQUES
1. Diversitat de la matèria i canvis químics	1. Diversitat i unitat d'estructura de la matèria	1.1. Característiques dels sistemes materials
	3. Canvis químics	1.2. Naturalesa atòmica de la matèria
		1.3. Formulació i nomenclatura
		1.4. Transformacions químiques
2. Fenòmens elèctrics i magnètics	1.1. Electricitat i magnetisme 2. L'energia	2.1. Càrregues en repòs
		2.2. Corrent elèctric
		2.3. L'electricitat a casa
Biologia i Geologia		
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)	UNITATS DIDÀCTIQUES
1. La cèl·lula: unitat d'estructura i de funció	6. Diversitat i unitat dels éssers vius 7. Les persones i la salut	1.1. Què és la cèl·lula?
		1.2. Reproducció i desenvolupament. Sexualitat
		1.3. Salut i malaltia
2. Els éssers vius: matèria i energia	6. Diversitat i unitat dels éssers vius 7. Les persones i la salut 8. Interacció entre els components abiòtics i biòtics del medi natural	2.1. Com ens alimentam els animals?
		2.2. Com s'alimenten les plantes?

ment que, per raons de mercat, impregna l'oferta de materials curriculars de la major part de les editorials.

Ara bé, tot i que la reforma ens permet adaptar el currículum a determinats contextos, no es pot oblidar que hi ha certs aspectes (probablement massa, que converteixen el currículum pretesament «obert» en senzillament «flexible») que són prescriptius i d'altres que són inespecífics. Ens referim, en primer lloc, al fet que els «mínims» (?) establerts pel MEC per a tot l'Estat, tot i acceptar lectures relativitzadores sobre el pes de les distintes parts, obliga a incloure objectius o continguts que no hem decidit nosaltres. En segon lloc, no s'ha de perdre de vista una obvietat: que determinats contin-

guts, aquells que tenen més a veure amb un context de «ciència pura», resulta risible intentar «adaptar-los» a la nostra realitat: algú imagina un tema dedicat a «Mallorca i l'estructura atòmica»? o «Com s'alimenten els vegetals a Formentera»? I ja que anam d'obvietats, heus-ne ací una altra: els primers requisits d'un currículum —de Ciències o de qualsevol altre material adaptat a la nostra realitat i necessitats— haurien de ser els de la qualitat, fiabilitat i viabilitat, cosa que s'aconsegueix mitjançant un treball acurat i investigatiu. Això significa fugir del xovinisme de voler ser original en tot i acceptar amb professionalitat el mestratge dels excel·lents professionals que, arreu de l'Estat i del món, treballen en allò



que hom anomena, amb molt d'encert, l'«alfabetització científica», i significa també experimentar les propostes perquè el contrast amb la realitat les faci realment vàlides. Això, però, no hauria de fer oblidar que tot i fugint de qualsevol xovinisme que suposi que «lo nostro» és sempre millor, una característica també important és que les adaptacions siguin proposades, experimentades i avaluades per professionals que coneixin la nostra realitat.

Ara bé, entre els aspectes que requereixen una adequació al nostre context, i que es poden tractar amb profunditat variable al llarg de la programació de l'àrea, en destacarem tres d'importància cabdal. En primer lloc, els relacionats amb les peculiaritats del medi insular quant a flora, fauna i gea, tot connectant-los amb realitats d'abast creixent: la Mediterrània, etc. En segon lloc, els que deriven de la problemàtica ambiental específica (conservació de recursos, utilització del territori, preservació d'espais naturals, etc.) i dels problemes de salut específics (hàbits alimentaris, infeccions predominants, toxicomanies més freqüents, etc.). I, finalment, els relacionats amb la necessitat d'utilitzar el català com a llengua vehicular de l'ensenyament de les ciències, per raons de tipus general (normalització lingüística) i específiques (suport a una cultura no subordinada científicament i tecnològica, raó que no exclou, sinó al contrari, el domini d'altres llengües com el castellà i l'anglès).

### El projecte FIPS de Ciències de la Naturalesa

Per respondre a aquestes necessitats, el grup FIPS,<sup>1</sup> amb el decisiu suport de l'ICE, decidí elaborar una proposta vàlida per a l'àrea de Ciències de la Naturalesa a l'ESO, que pogués servir com a material de treball en la presa de decisions dels equips docents d'aquesta àrea a cada centre.

El projecte consisteix en l'exemplificació del segon i tercer nivell de con-

creció del currículum de Ciències de la Naturalesa. Aquesta exemplificació inclourà, en estar completa:

- Selecció, distribució, organització i seqüenciació de continguts.
- Seqüenciació d'objectius.
- Seqüenciació de criteris d'avaluació.
- Orientacions didàctiques.
- Exemples d'unitats didàctiques.

— Orientacions per a la contextualització i ambientalització del currículum.

Durant el curs 1994-95, el grup FIPS elaborà una «Proposta de distribució, organització i seqüenciació de continguts» per a l'àrea de Ciències-ESO (vegeu les taules annexes), la qual fou tramesa a tots els centres de Balears que duen a terme aquesta etapa educativa. Aquesta proposta

SEGON CICLE: QUART CURS		
Física i Química		
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)	UNITATS DIDÀCTIQUES
1. Forces i moviment	10. Forces i moviment 11. Electricitat i magnetisme	1.1. Els cossos es mouen
		1.2. Forces en equilibri
		1.3. Forces que modifiquen el moviment
2. La conservació de l'energia	2. Energia 10. Forces i moviment	2.1. Energia i màquines
		2.2. Calor i temperatura
3. La matèria i les reaccions químiques	1. Diversitat i unitat d'estructura de la matèria 2. Energia 3. Els canvis químics	3.1. Estructura de la matèria i dissolucions
		3.2. Les transformacions químiques
Biologia i Geologia		
MÒDUL	BLOC DE CONTINGUTS (Currículum bàsic)	UNITATS DIDÀCTIQUES
1. Planeta viu, Univers canviant	4. La Terra a l'Univers vius 9. Els canvis en el medi natural. Els éssers humans, principals agents del canvi	1.1. Què es veu al cel? On és la Terra?
		1.2. La Terra, un planeta en canvi constant
		1.3. Es mouen els continents?
2. LA VIDA: PROCÉS DE CANVI	6. Diversitat i unitat dels éssers vius 9. Els canvis en el medi natural. Els éssers humans, principals agents del canvi	2.1. Per què hi ha organismes tant diferents?
		2.2. Per què els descendents s'assemblen als progenitors?
		2.3. En què consisteix l'evolució de les espècies?
3. Les relacions entre els organismes	8. Interacció dels components abiòtics i biòtics del medi natural 9. Els canvis en el medi natural. Els éssers humans, principals agents del canvi	3.1. Els ambients de la Terra i els éssers vius
		3.2. Com funciona la natura?



Foto: Lorenzo (Arxiu Diario de Mallorca)

inclou una distribució de continguts de Física/Química i Biologia/Geologia entre els dos cicles de l'ESO. En el cas del segon cicle s'ofereix una estructuració en unitats didàctiques per a 3r. i 4t.; cadascuna d'aquestes unitats inclou una orientació general, temporització, continguts conceptuals i procedimentals (els actitudinals es consideren generals per a l'etapa), i orientacions sobre aspectes històrics, ciència, tècnica i societat (salut, medi ambient, etc.).

Durant el present curs es plantejen com a objectius del grup l'avaluació de l'experimentació de la «Proposta...» a partir d'enquestes i entrevistes fetes amb els professors que l'han adoptat totalment o parcial. A partir d'aquesta avaluació, es referà la proposta i es completarà amb aquests aspectes:

- Desenvolupament dels continguts de primer cicle d'ESO.

- Seqüenciació dels objectius i dels criteris d'avaluació per cicle/curs.

- Elaboració del model d'unitat didàctica.

- Elaboració de dues unitats didàctiques (BG i FQ).

Finalment, al llarg del curs 1996-97 es preveu poder realitzar una redacció definitiva de la «Proposta...», experimentar les dues unitats elaborades el curs anterior i elaborar quatre unitats didàctiques noves (dues de Biologia/Geologia i dues de Física/Química).

#### NOTES

(1) El grup FIPS es constituí a l'ICE de la Universitat de les Illes Balears per treballar en un nou disseny de la formació inicial del professorat de secundària en l'àrea de ciències, projecte al qual corresponen les sigles que han donat nom al grup. Posteriorment, i esperant que l'Administració educativa i la Universitat regulin definitivament la formació inicial, amplià el seu camp de treball al disseny i desenvolupament del currículum de l'àrea.

En l'actualitat, el grup és constituït de forma estable pels professors següents: Miguel Àngel Andrés, Albert Catalan, Miquel Catany, Lluç Coll, Joan Estades, Guillem Far, Àngel Ginés, Àngel López, Miquel Palou, Pere Palou, Rafel Pelleró, Lina Ponsell i Agustí Vergés.

JAUME ALZINA I MESTRE  
Professor de Secundària

**C**urrículum  
propi  
per a les  
Illes Balears

# Les ciències socials a l'ESO. Un projecte per a les Balears

## Algunes consideracions generals



L'aprovació, l'any 1990, de la *Llei d'ordenació general del sistema educatiu* representa l'inici d'una sèrie de transformacions gairebé radicals que afecten tant l'estructura del sistema mateix com la dinàmica dels processos d'ensenyament aprenentatge. Posteriorment, el desplegament de la *LOGSE* ha determinat la publicació del *currículum de l'educació secundària obligatòria* en l'àmbit territorial de competència del Ministeri d'Educació i Ciència i, per tant, és d'obligada aplicació a les illes Balears, l'única comunitat autònoma de l'Estat espanyol amb llengua pròpia que no compta, encara, amb les competències educatives.

Conseqüentment, al currículum oficialment establert es fixen tant els *objectius* i els *principis metodològics generals de l'etapa*, com els *objectius*, els *continguts* i els *critèris d'avaluació* corresponents a cada una de les àrees disciplinàries. Tots i cada un d'aquests elements s'entenen com a *normatius* i corresponen a l'anomenat *primer nivell de concreció* del currículum.

Malgrat tot, una de les característiques més significatives i innovadores del nou marc curricular rau, precisament, en el fet de determinar que es dotin els centres educatius d'autonomia suficient per adoptar i prendre decisions específiques per tal de concretar i complementar els paràmetres establerts al currículum ofi-

cial. Ens trobam, tanmateix, davant un currículum *obert i flexible*. Des de la redacció mateixa del *disseny curricular base* (el DCB), i també des dels decrets posteriors que el desenvolupen i complementen, es fan afirmacions clares i rotundes en aquest sentit, tot considerant que, a partir dels referents normatius, cal determinar els ajustaments pertinents per tal de contextualitzar les propostes d'àmbit general a cada una de les diferents realitats educatives.

La *llibertat curricular* reconeguda als docents pren, alhora, un protagonisme desconegut, en contraposició a una tradició normativa i reglamentarista que, fins fa poc, ha definit la relació dels centres i dels equips docents amb les administracions educatives. Però l'esmentada llibertat curricular implica també uns nous reptes per als professors, sobretot, a l'hora de dissenyar, coordinadament, tot el conjunt de referents documentals propis i característics de cada centre (ens referim, específicament, als *projectes curriculars d'etapa*), és a dir, d'aquells instruments necessaris que, amb la finalitat d'assegurar la imprescindible coherència de la pràctica docent, configuren el perfil de les estratègies d'intervenció didàctica.

En última instància, l'aplicació de tots aquests plantejaments, i d'altres que aquí no s'exposen, obren el camí d'una renovació educativa que, en l'etapa de l'educació secundària, se'ns presenta plena de possibilitats, però també d'interrogants i de problemes. Perquè l'experiència dels úl-

tims anys, en aquells centres que han avançat l'aplicació de l'anomenada «*refoma educativa*», mostra, si més no, que l'administració educativa, mitjançant la improvisació que la caracteritza, no ha sabut donar una resposta satisfactòria a qüestions tan importants com la saturació de les aules, les escasses dotacions de recursos materials i didàctics o la planificació acurada de la xarxa de centres públics.

Al seu torn, es palesa la desorientació de molts dels docents, no solament pel que fa al coneixement i a la comprensió del conjunt de referents normatius que configuren la *LOGSE*, sinó també, i sobretot, a l'hora d'introduir i de materialitzar, en la pràctica educativa específica de cada una de les àrees disciplinàries, les propostes d'actuació i els suggeriments que la nova legislació estableix i normativitza. En d'altres, l'escepticisme vers les possibilitats del nou marc curricular o el desànim quant a l'efectivitat dels resultats acadèmics amenacen la continuïtat en l'aplicació de les mesures de renovació pedagògica.

Certament, ens podem trobar —si és que ja no hi estem immersos de ple— amb una situació paradoxalment incomprensible en la qual la implantació dels canvis estructurals i organitzatius (ens referim a qüestions tan importants com la generalització de l'educació fins als setze anys, la reordenació dels centres docents, l'elaboració de la documentació institucional, etc.) que afecten el conjunt del sistema educatiu es faci, encara, en el marc d'uns planteja-

ments didàctics descontextualitzats de la realitat que, tot seguint la inèrcia dels esquemes i els hàbits tradicionals, donin prioritats quasi absoluta al discurs memorístic i repetitiu dels continguts estrictament conceptuals. Si és així, si els equips docents o els professors en general no aconseguen perfilar noves estratègies de planificació i d'intervenció didàctica i pedagògica, necessàries per aconseguir les finalitats i els objectius que el sistema educatiu i la societat demanen, el fracàs de la reforma educativa està assegurat.

Per tot això, la formació i l'actualització del professorat, tant pel que fa a l'ordenació general del sistema educatiu, com, especialment, a la seqüenciació dels continguts disciplinaris, les programacions didàctiques i l'elaboració de les programacions d'aula s'esdevé inajornable i absolutament prioritària. Tanmateix, els camps d'actuació són diversos i complementaris i les iniciatives són competència tant de l'administració educativa que les ha de fomentar i difondre i a les quals ha de donar suport, com dels equips docents que les han de materialitzar en la pràctica quotidiana.

### **L'àrea de Ciències Socials, Geografia i Història a l'ESO**

En el marc d'aquestes breus consideracions de caràcter general que acabam d'exposar, cal reafirmar el paper, certament important, que correspon a l'àrea de *Ciències Socials, Geografia i Història* en la formació integral dels alumnes de secundària. Aquesta afirmació es posa de relleu no solament per les característiques disciplinàries que li són

pròpies (ampliades mitjançant la incorporació de noves disciplines com l'*Antropologia, l'Economia, l'Ecologia*, etc.), sinó també per la connexió múltiple que es dona entre els objectius de l'àrea i els generals de l'ESO que, naturalment, no podem explicitar aquí.

L'altra qüestió que es planteja, la que és objecte d'aquest article, es fo-

namenta a partir de l'interrogant següent: És necessari inserir en el currículum general de l'àrea de Ciències Socials aquells continguts que són específics de la geografia i la història de les illes Balears? La resposta és, al nostre entendre, absolutament afirmativa. El currículum, entès com a guia i com a instrument per orientar la pràctica pedagògica, no pot obviar, en la seva aplicació al context territorial de la nostra comunitat autònoma, aquest plantejament. I això per diverses raons, de molt distinta naturalesa:

*Primer*, perquè és funció del currículum evitar que es produeixi un buit, o una disfunció, en el desenvolupament i en l'aplicació pràctica dels continguts curriculars d'aquesta àrea disciplinària, en relació amb el tema que comentam. Es tracta, en definitiva, de garantir, mitjançant el projecte o disseny curricular, la presència efectiva, real i equilibrada d'aquells elements que caracteritzen i distingeixen la nostra realitat social, cultural, històrica, geogràfica, natural o lingüística, ja que és un fet constatable que, fins ara almenys, el tractament dels esmentats continguts ha assolit una minça dimensió en la immensa majoria de les programacions didàctiques i, si més no, s'inclouia, en els casos més favorables, com un apèndix suplementari, o quasi anecdòtic, dels temes més generals. La utilitat i l'eficàcia d'aïtals adaptacions, com a instrument per orientar l'acció dels professors, sembla, doncs, indiscutible. Així ho han reconegut altres comunitats autònomes amb trets històrics, culturals i lingüístics diferenciats (el cas de Catalunya n'és un exemple prou il·lustratiu) i d'aquesta manera ho entén, fins hi tot, la legislació ministerial mateixa.

*Segon*, perquè, com han apuntat d'altres autors més qualificats, tot atenent el paradigma emergent del constructivisme, el medi real i la informació que proporciona sobre els elements i els fenòmens tant socials com naturals, constitueix el referent primer a partir del qual els alumnes

estructuren —bé que amb la interacció d'altres processos més complexos— els seu propi sistema de valors individual. Tal vegada és per això que des del currículum oficial mateix s'estableix, com una de les finalitats específiques de l'àrea de Ciències Socials, la de *conèixer, comprendre i valorar críticament l'entorn pròxim* com a punt de partida per assolir coneixements més generals.

*Tercer*, perquè la recuperació de la consciència nacional i de la memòria col·lectiva, la defensa de les nostres senyes pròpies d'identitat, les que ens identifiquen i particularitzen com a poble i com a *comunitat històrica*, mai no serà possible si s'exclou la determinació i la ferma voluntat d'incorporar els continguts que afecten concretament el nostre àmbit territorial, amb l'objectiu de provocar, afavorir i facilitar, mitjançant l'ensenyament, que es comprenguin i coneixin. Dit amb altres paraules, mai no es pot defensar ni valorar allò que no s'estima; i mai no es pot estimar allò que no es coneix.

Finalment, la responsabilitat més immediata en relació amb la redacció d'un disseny curricular que tingui en compte tots aquests components, per acomplir i afrontar amb èxit les funcions anteriors, correspon, naturalment, a les administracions educatives i, molt particularment, a les que depenen de l'administració autònoma, perquè, malgrat l'absència de competències plenes en matèria educativa, res no impedeix de prendre iniciatives que, mitjançant una línia programàtica clarament definida, obrin el ventall de possibilitats amb la finalitat d'assolir actuacions prioritàries sobre una qüestió que, tanmateix, a curt o a mitjà termini, hauran de ser assumides pel Govern de les Illes Balears.

### **La didàctica de la geografia i la història a les illes Balears: un problema no resolt**

La incidència efectiva del currículum, com a element normativitzador, sobre la realitat escolar, depèn, però,

d'un conjunt de variables molt diverses. De tots els components que configuren la metodologia de l'ensenyament ens interessa destacar, especialment, aquells d'aplicació didàctica que, en darrera instància, són els que possibiliten i faciliten l'execució efectiva del disseny curricular.

I, en aquest aspecte, el balanç és certament negatiu. Perquè, malgrat que, des de la dècada dels anys setanta, la recerca i la investigació en el camp específic de la història i de la geografia de les illes Balears hagi avançat espectacularment, això no obstant, no ha ocorregut el mateix amb la traducció didàctica d'aquests coneixements científics. De fet, els treballs de *didàctica* ocupen un lloc gairebé invisible en el conjunt de la bibliografia que, sobre aquestes disciplines, és a l'abast de qualsevol lector. Una anàlisi o relació del que s'ha publicat fins ara —que, per raons d'espai, no és possible realitzar en aquest article— exemplificaria ben clarament l'afirmació anterior.

Tampoc no existeixen, encara, d'altres materials suplementaris, prèviament seleccionats (fonts documentals, sèries estadístiques i gràfics, quadres resum, organigrames, cronologies...), que facilitin la tasca dels docents, els quals, a l'hora d'estructurar o d'organitzar les unitats didàctiques, el material d'aula, han de fer l'esforç, a vegades insalvable, d'haver de dedicar bona part del temps disponible a la recerca d'aquestes informacions.

Segurament aquestes mancances que acabam d'exposar, totes relacionades amb l'escassa disponibilitat d'una bibliografia dedicada especialment a la didàctica de la geografia i de la història, aplicada al marc territorial de les illes Balears, obeeix a la conjunció d'una sèrie de factors condicionants, d'entre els quals interessa destacar els següents:

D'una banda, la poca atenció que fins ara han merescut les didàctiques específiques en els plans d'estudis universitaris d'ambdues disciplines. De fet, aquest ha de ser considerat un factor distorsionador i un entre-

banc seriós, precisament pel paper que correspon, al nostre entendre, a la institució acadèmica universitària que hauria de potenciar, canalitzar i orientar, no solament la investigació científica que li és inherent, sinó també d'altres línies d'investigació didàctica que, malgrat tot, tampoc no li són, o no ho haurien de ser, completament alienes.

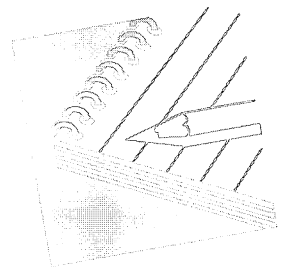
De l'altra, cal esmentar l'absència gairebé total d'iniciatives individuals que es plantegin la preparació i la publicació de materials didàctics de forma més o menys regular i sistemàtica. Més difícil és, encara, localitzar equips estables que treballin en aquesta direcció. Esperem que el suport institucional, que s'esdevé inajornable, pugui canalitzar i potenciar en el futur immediat els projectes i les propostes que es presentin.

Finalment, voldríem apuntar també les dificultats i els condicionants que representa el fet de no disposar d'un cos bibliogràfic actualitzat que, tot incloent les últimes aportacions de la investigació i la recerca pròpies d'aquestes disciplines, ofereixi una visió general i sistematitzada, comprensible i, alhora, científica de la història i la geografia de les illes Balears. Pensem que les condicions en què treballen els professors de primària o de secundària no afavoreixen gaire la consulta dels nombrosos articles i treballs d'investigació científica que han aparegut els últims anys, entre d'altres circumstàncies perquè es troben dispersos arreu de múltiples revistes especialitzades.

I, encara, una consideració final. En el context de les illes Balears, assistim a una «descompensació» del coneixement històric i geogràfic que, prioritàriament, s'ha centrat en l'illa de Mallorca en detriment de les illes menors. Certament, el referent de la majoria dels treballs d'investigació i de divulgació científica abasta exclusivament l'àmbit mallorquí i poques vegades adquireix una dimensió globalitzadora. Per això, les informacions disponibles sobre cada un dels territoris insulars són molt desiguals.

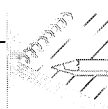
El cas més favorable de Mallorca contrasta obertament amb el de les Pitiüses, les quals, molt sovint, són, o han estat, marginades dels projectes de recerca. Aquesta realitat, que una anàlisi detallada del material imprès demostra sens dubte, representa un inconvenient seriós a l'hora d'estructurar els plantejaments didàctics, ja que es corre el perill de reproduir aquestes mancances (en alguns aspectes això és inevitable) i, sobretot, d'identificar el tot, el conjunt de l'arxipèlag, amb les característiques pròpies i específiques de només una de les parts.

Hom conclou, per això, que l'adaptació del disseny curricular al context i a la realitat sociocultural, històrica, natural, territorial i lingüística de les illes Balears, com a punt de partida, esdevé una qüestió absolutament prioritària i inexcusable que s'hauria d'abordar ja, sense més dilacions. Però, cal no oblidar, tampoc, que l'eficàcia en l'aplicació d'aquesta documentació institucional resta condicionada per d'altres factors i, sobretot, per la possibilitat que els docents (i els alumnes) tinguin al seu abast un conjunt d'elements complementaris imprescindibles (un material didàctic acurat, versàtil i divers) que, en última instància, són els que han de possibilitar l'execució pràctica i realista del marc i del projecte curricular, prèviament establerts.



JOAN GELABERT I MAS  
Professor de Secundària

**C**urrículum  
propi  
per a les  
Illes Balears



# Quatre mots sobre el currículum de l'àrea de llengua catalana i literatura a l'ESO



em demanen que faci alguns comentaris sobre el currículum de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria. El fet de no haver treballat, encara, dins aquesta etapa em disculparà, supòs, dels errors en què pugui caure en els meus comentaris, alhora que m'impedirà, però, una visió contrastada i directa pel fet de no haver-la experimentada com a docent.

I el meu primer comentari va en un sentit ja prou debatut, però que cal recordar un cop i un altre. El projecte curricular de centre, via PLC, fet aquí i des d'aquí, no pot deixar de marcar el paper que la llengua pròpia de la nostra terra, la llengua catalana, ha de jugar en aquest procés d'aprenentatge, des d'una perspectiva globalitzadora. Igualment, el marc geogràfic, històric, cultural, etc., propi, eix vertebrador d'aquest procés educatiu i base de coneixements més extensos, ha de quedar també definit en el PEC. Si aquest punt de partida no s'acompleix i no queda prou explicitat, el ressò i la força del currículum de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura, serien molt discutibles i poc operatius.

Aclarit això —i tem molt que aquí es perdran gran batalles—, passem al currículum específic de la nostra àrea. I un altre cop convé matisar un aspecte que s'oblida massa vegades i que des d'altres àrees es defuig o s'ignora. El desenvolupament de determinades habilitats lingüístiques (comprensió oral, comprensió lectora, expressió de missatges orals i re-

dacció de missatges escrits) no és una cosa exclusiva de la nostra àrea, sinó que afecta tot el professorat, ja que des de totes les àrees es plantegen capacitats de comprensió i expressió. Sí que cal assumir la coordinació, des de la nostra àrea, de l'aprenentatge d'aquestes habilitats, però mai en sentit exclusivista.

També és necessari —per un elemental sentit de racionalitat i practicitat— establir una estreta col·laboració amb el professorat de l'àrea de Llengua Castellana i Literatura, tot i recordant el que marca la norma legislativa: en acabar l'ensenyament obligatori, els al·lots i les al·lotes han de tenir un ple domini d'ambdues llengües, però matisant que els objectius de l'àrea de Llengua Castellana no poden ser idèntics als que es proposarien en una zona monolingüe castellana. Aquesta col·laboració necessària evitaria repeticions, afavoriria la transferència d'aprenentatges d'una matèria a una altra, unificaria terminologia, etc. Aquesta relació s'hauria de fer extensible a altres àrees que tinguin com a objectiu l'ensenyament d'alguna llengua.

Entrant dins el currículum oficial publicat, cal fer esment especial a la presència de l'apartat dedicat a la llengua oral. Una llengua com la nostra, necessitada sobretot de catalanoparlants efectius, per sobre de catalanoescrivents, ha d'incidir en l'assoliment d'aquest aspecte. Ja dins els objectius generals es parla de comprendre i expressar-se oralment amb coherència i correcció al mateix nivell d'exigència que la llengua es-

crita. I lligat amb aquest aspecte caldria remarcar, emfasitzar i valorar dins el projecte educatiu de centre les actituds que contribueixin a fer normal l'ús oral de la llengua en tots els àmbits de la vida acadèmica i la seva projecció a l'exterior.

Voldria, també, referir-me al caràcter obert que tota programació ha de tenir a l'hora de poder enfocar l'assoliment dels objectius programats. La realitat, la trista realitat, de l'alumnat que inicia els estudis de la secundària obligatòria quant al coneixement i a l'ús de la llengua catalana ens obliga —si volem ser coherents amb el nostre caràcter pedagògic— a utilitzar fins als límits que calguin els recursos que assegurin la consecució d'aquests objectius. La flexibilització de grups, els desdoblaments, l'atenció individual, etc., premisses reivindicades per la filosofia de la reforma topen, massa sovint (i aquí sí que m'he de remetre a l'experiència d'altri), amb la poca disposició de l'administració —sigui la del centre mateix o de la inspecció— per poder-se dur a terme.

Ja he dit al començament de l'article que la meua experiència «reformista» era nul·la i no per cap actitud escapista o recelosa. Som dels convençuts de la necessitat de la reforma, encara que sí que he de confessar que em fa una mica de por l'excessiva formalització —llegiu burocratització— que la seva implantació suposa. Ja sé que la coherència implica fixar clarament la part flaca de la major part de la gent que es dedica a l'ensenyament, però un excés

de paperassa no implica assumir les virtuts de la coherència educativa.

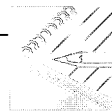
Segurament que hi ha molts altres aspectes, dins del currículum de la

nostra àrea, que caldria comentar i fer-ne esment, però deixau-m'hi entrar de ple. Només la pràctica diària és capaç de mostrar la coherència o

incoherència dels propis plantejaments. La teoria no és més que el punt de partida, el fil que s'ha de descabdellar sense embullar la troca.

CATALINA PONT  
Professora de Secundària

**C**urrículum  
propi  
per a les  
Illes Balears



# Del currículum a la pràctica docent a l'àrea de llengua i literatura catalana a l'IES de Calvià



l'antuvi, probablement cal advertir que l'IES de Calvià és un centre amb una problemàtica especial i molt complexa, resultat de la conjunció de tota una sèrie d'elements: implantació anticipada del segon cicle de la secundària obligatòria (curs 1992-93), integració d'alumnes amb necessitats educatives especials i fusió amb el centre de FP (1993-94), oferta educativa molt variada (2n. cicle d'ESO, 1r. i 2n. de batxillerat, COU, FP, Mòdul de Cuina, Mòdul Administratiu i Garantia Social, amb la incorporació el curs vinent del 1r. cicle d'ESO)... Pel fet de tractar-se, a més, fins ara, de l'únic institut d'una àmplia zona que inclou els municipis de Calvià i Andratx, compta amb una alta densitat escolar que ha justificat el doble torn d'ençà del curs 1994-95.

D'altra banda, l'alumnat, amb una preparació prèvia molt heterogènia i desigual i amb unes actituds també molt diverses, respon, en un percentatge elevat, al perfil de l'adolescent desmotivats, amb poca o nul·la predisposició a l'aprenentatge, indisciplinat i amb una minvada capacitat de feina, la qual cosa produeix un

desajustament entre els objectius programats i els realment assolits, la necessitat constant d'adaptar la programació a la realitat dels grups —reduint-ne els continguts inicials o, en els casos més greus, fent adaptacions curriculars per manca de nivell— i encaminar la tasca docent perquè l'alumne/a assoleixi uns nivells mínims de comunicació tant oral com escrita. Això vol dir prioritzar, sobretot, la llengua oral, base de l'aprenentatge lingüístic —llegir, entendre, parlar—, per aconseguir una presència efectiva de la llengua pròpia en un entorn clarament advers on es dona una diferència important entre la capacitat de comprendre i la de parlar.

També és necessari atendre la diversitat dins l'aula i això exigeix una metodologia plural i variada adequada a cadascuna de les necessitats per oferir a l'alumne/a un ventall de possibilitats diferents que li permetin assolir els objectius marcats. Aquest ensenyament individualitzat no sempre és factible atesa l'heterogeneïtat del grup i més quan l'administració —com molt bé apuntava el meu company— té dificultats per oferir els recursos escaients tantes

vegades reivindicats: classes de reforç, desdoblaments.

Una tercera dificultat, no la menys important ans al contrari, és la forta castellanització de l'alumnat i del seu entorn, acompanyada, sovint, d'actituds contràries a l'ús de la llengua catalana i a l'acceptació de la realitat plurilingüe. Dificultat que s'agreuja considerablement atesa la, fins ara, manca absoluta de regulació en matèria lingüística al centre.

Malgrat les estadístiques que apunten que entorn del 70% dels alumnes són fills d'immigrants —tot i que només un 25% ha nascut fora—, no podem al·legar el desconeixement de la llengua per perllongar una situació que requereix una intervenció urgent, ni tampoc podem eludir la nostra responsabilitat com a educadors si tenim en compte que a la nostra zona la llengua es troba en una situació extremadament difícil que la posa en perill com a llengua de cultura.

Aquesta ha estat una demanda històrica del Departament de Llengua i Literatura Catalanes, car entenem que l'escola és l'únic lloc d'aprenentatge i ús de la llengua per a aquests joves, que és a l'escola on

n'hauran d'assolir el domini per usar-la després al món social i professional i entenem, també, que aquesta no és una responsabilitat exclusiva del professorat de llengua catalana sinó una exigència del PEC que, com a marc dels principis generals i model educatiu propi de cada centre, no pot ignorar el principi de Normalització Lingüística. De fet, així ho dicta l'Ordre del 12 d'agost de 1994 reguladora de l'ús de la llengua catalana com a vehicular en l'ensenyament no universitari, que estableix que els centres inclouran el PLC dins el seu PEC.

Els inicis d'aquesta lluita es remunten al curs 1992-93, quan el claustre de professors aprovà el projecte pedagògic per a la implantació oficial de l'ensenyament en llengua catalana, acord que va ratificar el 22 de desembre el CE i es va lliurar a la Direcció General del MEC. Mai no se'ns en comunicà l'autorització oficial tot i que tenim constància que s'informà favorablement del projecte des de Madrid.

Per tant, l'únic que teníem fins ara, pel que fa a matèria lingüística, era el

punt inclòs al PEC com a objectiu general d'etapa: «L'alumne ha de ser capaç de comprendre i escriure amb autonomia i creativitat missatges orals i escrits com a mínim en tres llengües», sense cap consideració especial a la llengua pròpia.

Finalment, el segon trimestre del present curs, s'ha constituït a l'IES de Calvià una comissió per elaborar el projecte lingüístic de centre. Consideram que és un pas endavant tot i que encara som en el punt de la reflexió inicial, prèvia a la presa de decisions. Aquest PLC necessàriament haurà de complir el que estableix l'article 22.2 de la Llei de normalització lingüística: «prendre les mesures necessàries perquè la llengua sigui emprada progressivament en tots els centres d'ensenyament [...] tant a les actuacions internes com a les externes i a les actuacions i documents administratius». També, i atenent els criteris de coherència, adequació al context i participació, haurà de fer del centre el marc idoni generador, estimulador i compensador de situacions comunicatives. I

haurà d'afavorir l'arrelament de l'activitat educativa a l'entorn immediat que permeti el coneixement real del medi social i ambiental més pròxim i fomenti la participació en la vida cultural.

La nul·la presència de la llengua pròpia de les illes Balears en la vida social del terme s'haurà d'equilibrar amb un reforçament d'aquesta llengua per tal d'assolir l'objectiu general d'etapa que estableix que tot l'alumnat, en acabar el període d'escolaritat obligatòria, ha de tenir el domini oral i escrit en les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma independentment de quina sigui la seva llengua habitual en començar l'etapa.

En una segona fase, haurem de tractar els aspectes pedagògics i curriculars de les diferents llengües. Des de la coordinació dels departaments s'haurà de dur a terme la distribució de continguts i la seqüenciació, tenint sempre present que la llengua catalana ha de ser l'eix articulador i la base de l'adquisició de capacitats en totes les llengües curriculars.

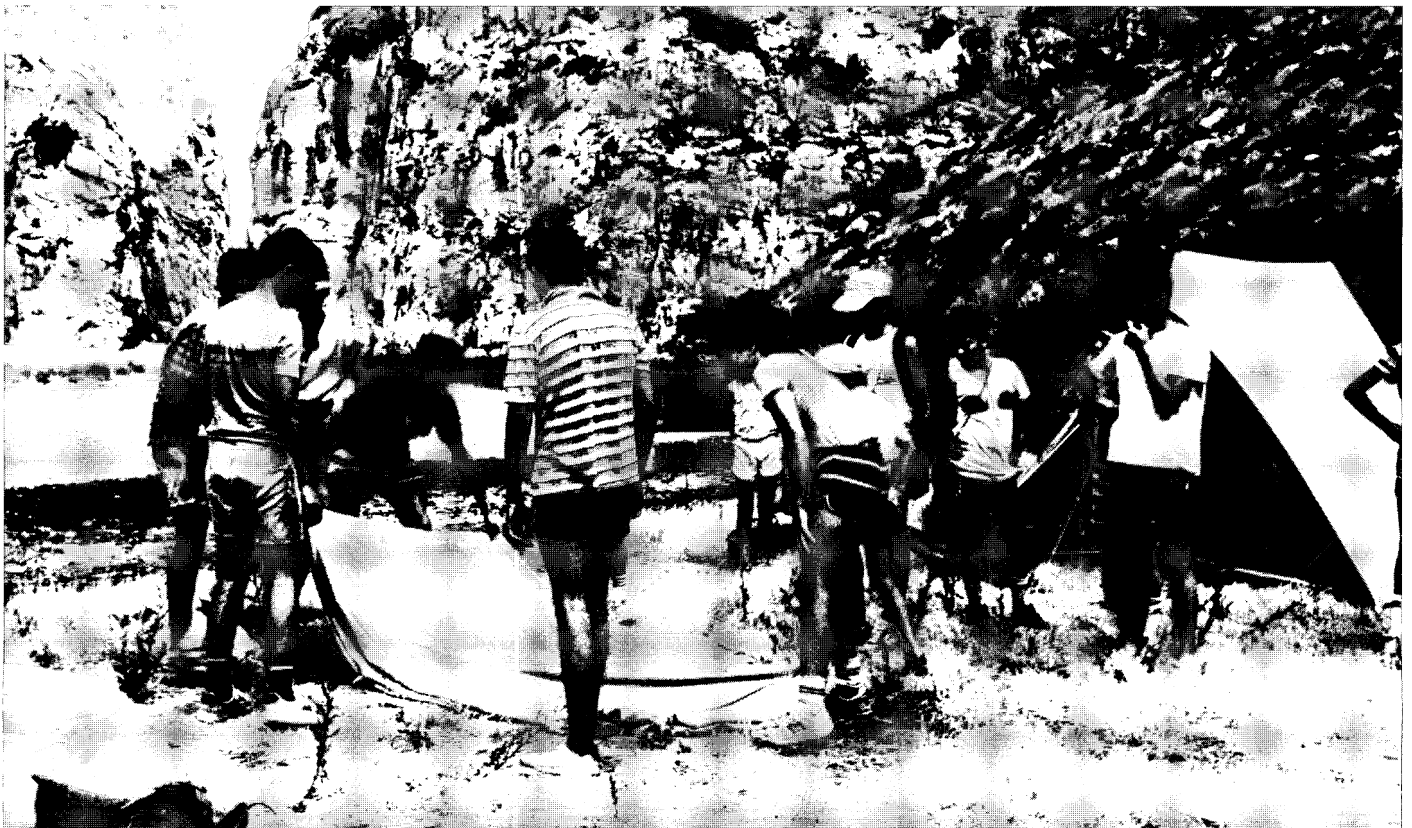


Foto: Arxiu Diari de Mallorca



# El mapa escolar



ls nous mapes escolars, tan d'actualitat avui, són fruit de la reforma educativa que promou la LOGSE. La nova llei suposa un canvi en l'estructura dels nivells i dels cicles educatius i, per tant, també modifica la dels centres.

Ja des del començament, el tema va comportar una certa polèmica. Un mes després de l'aprovació de la LOGSE, la Federación Española de Municipios y Provincias va organitzar a Saragossa les VI Jornadas de Educación que, sota el lema «La LOGSE y los Ayuntamientos», va estudiar els possibles efectes de l'aplicació de la nova llei.

Tot i l'eufòria pressupostària d'aquells primers moments, que no deixava preveure la retallada econòmica que la reforma va haver de suportar només un any més tard, ja se sentiren algunes veus discordants. Batlles, regidors i tècnics d'educació de diferents ajuntaments es manifestaren contraris al fet d'haver d'avançar l'edat (12 anys) en què els alumnes, sobretot els de les zones rurals d'arreu de l'estat espanyol, s'havien de desplaçar per accedir als centres comarcals d'educació secundària.

Malgrat tot, en aquell moment les perspectives de millora pedagògica acompanyades d'uns pressupostos tan esperançadors com utòpics feien més suportables els inconvenients estructurals que es preveien. Creiem en el districte educatiu com a àmbit territorial autosuficient amb tots els serveis educatius necessaris (equips psico-pedagògics, centres de professors i centres de recursos —encara—, professors de suport per als centres, inspecció tècnica...) amb capacitat per compensar els petits sacrificis organitzatius que la reforma havia de provocar entre els professors, els alumnes i els pares.

La tasca de redacció del mapa escolar de les illes Balears es va realitzar durant l'any 1994. El gener de 1995 se'n va fer arribar un esborrany als diferents estaments de la comunitat educativa perquè hi fessin les esmenes oportunes, amb un termini que es va allargar fins al mes de juliol. El mes de desembre encara s'incrementaren les reunions amb les APA per intentar arribar a un consens.



Foto: Arxiu Diario de Mallorca

Finalment, el 25 de gener de 1996 es presentà el document definitiu, que, després d'haver-se presentat públicament, encara ha sofert algunes modificacions poc importants i que afecten sobretot l'illa d'Eivissa.

Amb l'inici de l'educació secundària obligatòria i d'acord amb el nou mapa escolar, el proper curs més de cinquanta centres escolars públics de Mallorca hauran de remetre els seus alumnes de 7è. i 8è. de l'antiga EGB als nous instituts de secundària. Aquest fet afectarà, només a Mallorca, més de 2.000 alumnes.

Des del moment de la seva presentació pública la polèmica sobre aquest tema ha augmentat i tots els mitjans de comunicació s'han fet ressò de les opinions dels sectors afectats.

Hem pogut llegir i sentir que determinats membres de la comunitat educativa criticaven el nou mapa escolar amb arguments com els següents: no garanteix la continuïtat de l'ensenyament en català, no té en consideració la xarxa de centres privats, no avalua el dèficit de centres per impartir ESO, no té en compte la necessària modificació del transport escolar, no es veuen clars els criteris que s'han seguit per a l'adscripció dels professors i dels alumnes als diferents centres, el nou plantejament exigeix un desplaçament a centres d'altres localitats o d'altres indrets de la ciutat...

D'altra banda, ens han arribat també altres arguments favorables al nou mapa: a l'hora de l'adscripció dels centres de primària als centres d'ESO s'ha tingut en compte la proximitat, el transport escolar per als alumnes que en necessitin serà gratuït, els projectes lingüístics dels centres de secundària s'hauran de revisar en funció dels nous alumnes que rebin... Així mateix s'ha argumentat que moltes de les queixes al mapa escolar es deuen a plantejaments insolidaris i de rebuig a col·lectius marginals o a la defensa d'interessos particulars.

La polèmica s'ha vist enriquida per un fet curiós que, tot i que sembli insignificant, no podem deixar d'esmentar. L'Ajuntament de Palma s'ha volgut afegir a la controvèrsia i ha anunciat la imminent elaboració d'un mapa escolar de la ciutat. Segons les declaracions del responsable d'Educació de la ciutat, el mapa permetrà conèixer la situació actual de cada barri i projectar-ne les necessitats futures. La idea seria fantàstica si no haguéssim tingut l'experiència dels darrers mesos de pactes per a un mapa escolar. Aquests mesos ens han ensenyat que la situació actual i les necessitats futures són interpretades de maneres diferents segons el col·lectiu que en faci l'anàlisi. Ara sabem que arribar a un consens és molt més important que fer voltes i voltes sobre dades tècniques i objectives sobre nombre d'alumnes, de centres, de professors i de solars, que al cap i a la fi, ningú no ha discutit ni posat en qüestió. És significatiu,

per tant, que ara es parli d'elaborar un nou mapa escolar a Ciutat quan fa quatre anys es va clausurar el Consell Municipal d'Educació de Palma que, sens dubte, hagués estat el lloc adequat i reconegut per dur a terme un debat ciutadà sobre el tema i ajudar, si més no, a fer possible aquest consens tan desitjat, almenys pel que fa a Ciutat.

Per tal de fer arribar a les nostres pàgines algunes de les opinions més significatives sobre el tema que avui ens ocupa comptam amb les col·laboracions següents: senyor Bartomeu Quetgles, professor del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears; senyor Bartomeu Llinàs, director provincial del Ministeri d'Educació i Ciència; senyor Emilio Castaño, president de la Confederació d'Associacions de Pares de Balears i un grup de professors de l'IES Ses Estacions.

A tots ells els agraïm la participació.

#### TOMEU QUETGLES

Professor titular d'Organització Escolar. Universitat de les Illes Balears

# El mapa escolar des d'una perspectiva no urbana



ins ara el desenvolupament de la LOGSE ha ocupat principalment els mestres, responsables de la última etapa de concreció i adaptació del currículum. Tot això del *currículum* és una qüestió eminentment professional i, com a tal, deixada en mans de l'administració educativa i dels mestres i professors; els alumnes (i els seus pares) només s'han sentit afectats directament per la «reforma» quan s'han trobat davant el dilema de triar entre ESO i BUP en acabar l'EGB. La qüestió del mapa escolar, en canvi, els afecta molt més directament i resulta molt més polèmica. Sobretot a les àrees rurals.

Si el canvi estructural més important introduït per la Llei General d'Educació de 1970 era la unificació en un tronc comú dels quatre darrers anys dels estudis primaris amb els quatre primers dels secundaris, vint anys més tard la LOGSE ha unificat els dos primers anys del BUP amb els dos primers de la FP i ha inclòs el resultat d'aquesta fusió dins l'àmbit de l'ensenyament bàsic (i, per tant, obligatori i gratuït). Amb aquest canvi, el tronc

d'estudis comuns per a tots els alumnes s'estén dels 6 als 16 anys. La prolongació del «tronc comú» comporta tanmateix la divisió dels estudis en dues grans etapes: primària (6-12) i secundària (12-18).

Fins aquí, les qüestions bàsiques a les quals ha respost el Parlament espanyol amb la LOGSE han estat: «Què s'ha d'ensenyar?» (currículum), «Qui ho ha d'ensenyar?» (professorat), «Quan s'ha d'ensenyar?» (etapes, cicles, etc.). Respecte a un altra qüestió, «On s'ha d'ensenyar», la LOGSE s'ha conformat a establir la denominació genèrica dels centres escolars públics en funció dels estudis que s'hi duen a terme: col·legis d'estudis primaris i instituts d'estudis secundaris. Així, de forma indirecta, s'ha exclòs la possibilitat de centres públics on s'hi duguin a terme tots els estudis obligatoris.

Si la LOGSE s'hagués limitat a allargar dos anys el període d'estudis bàsics, hom podria considerar l'oportunitat d'adaptar els col·legis d'EGB per tal que poguessin escolaritzar els alumnes al llarg de tot el període obligatori, però l'assignació de cada una de les dues grans etapes,



Foto: Torrelló (Arxiu Diario de Mallorca)

primària i secundària, a un centre escolar específic, obliga a una reestructuració profunda de la ubicació dels estudis i, en conseqüència, del lloc on els alumnes del sector públic duen a terme la seva escolaritat. En aquest sentit, la LOGSE exigeix una reestructuració més important en el sector públic que en el sector privat: un centre escolar privat d'EGB en té prou a afegir els espais reglamentaris per tal de poder oferir també l'ESO; un col·legi públic d'EGB no té de cap manera aquesta opció. La dificultat primera no és econòmica, sinó legal.

La LOGSE, per tant, allarga el tronc comú, però separa els alumnes de primària dels de secundària, per la via d'assignar cada una d'aquestes etapes a un tipus específic de centre escolar públic.

Fins a quin punt és necessària o convenient aquesta separació?

Necessària no ho pareix, perquè si ho fos, hagués estat coherent que la llei també l'establís per als centres privats. Quant a la conveniència, podríem constatar, a partir de l'observació dels sistemes escolars dels països de la Unió Europea, que hi ha una gran varietat de respostes: alguns països fan la separació al final de la primària (als 10, 11, 12 o 13 anys); d'altres, al final del període d'escolaritat obligatòria (als 14, 15 o 16 anys); i d'altres als dos llocs. Espanya passa amb la LOGSE del segon grup al primer.

Una conseqüència de la reforma en els centres públics serà que els preadolescents de 12 a 14 anys passaran de ser «els grans» del col·legis d'EGB a ser «els petits» en els IES. Aquest canvi pareix anar en consonància amb la situació de la majoria de sistemes escolars europeus. Tal volta sigui recomanable que els alumnes que es troben en una de les etapes més inestables de la seva evolució no siguin els qui marquen les pautes de comportament per als més petits. Ara bé, el mateix resultat pot ser obtingut amb un centre escolar que escolaritza tots els nins i les nines fins als 16 anys o els 18 anys. Aquest és el cas de molts centres privats.

Podria ser que les raons autèntiques de la separació primària-secundària en el sector públic fossin més de tipus administratiu que pedagògic; que tal separació es fonamentàs en la separació entre els cossos de funcionaris docents i la reforçàs (la presència de mestres de primària en els IES seria, des d'aquest punt de vista, un entrebanc transitori, però hauria estat una concessió inevitable davant els drets dels professors habilitats per a la docència en el cycle superior de l'EGB). El raonament podria ser més o menys el següent: «Si tenim distints cossos de funcionaris docents, amb salaris distints, amb formació distinta, etc., millor tenir també centres escolars distints».

Aquestes distincions i separacions, combinades amb l'especialització creixent del professorat i amb l'augment de matèries a ensenyar, condueixen a la conclusió que els centres escolars públics han de tenir un nombre gran d'alumnes, que justifiqui una plantilla nombrosa de professors que compti amb tots els especialistes requerits per oferir un «ensenyament de qualitat».

El mapa escolar que reflecteix aquesta convicció pot ser que no creï grans problemes a les zones urbanes, on hi ha un nombre d'alumnes suficient, però resulta funest per a les zones rurals o periurbanes que, segons el MEC, no compten amb un nombre suficient d'alumnes per mantenir un centre d'educació secundària. La contrapartida a la fragmentació de docents en distints cossos de funcionaris, a l'especialització creixent en la formació docent inicial, a la divisió del currículum en un nombre creixent de matèries, ha de ser, és, la massificació en grans centres escolars, allunyats de la residència dels alumnes que viuen en els pobles. Vet aquí com una llei d'educació pot contribuir de forma poderosa al despoblament de les zones rurals i a la massificació urbana!

L'Administració educativa pot aduir també raons de tipus econòmic (com les famoses economies d'escala, que permeten estalviar un bon nombre de places docents), però aquí podríem assenyalar que, quant a les despeses corrents, l'estalvi en salaris té, com a mínim, la contrapartida en l'augment de les despeses del transport de l'alumnat, i, pel que fa a les despeses de capital, les inversions en edificis i equipament difícilment podran tenir cap rendibilitat per als municipis d'on han de sortir cada dia els autobusos escolars.

La qüestió és, doncs, si és possible oferir una educació de qualitat a les zones rurals. És a dir, d'una qualitat no inferior a la que s'ofereix en els centres públics urbans. Resulta difícil contestar aquesta pregunta sense saber què vol dir «educació de qualitat» i quins són els factors i en quina mesura afecten aquesta qualitat. Mentre esperam, però, els estudis que ens en donin la resposta, moltes famílies poden optar per matricular els seus fills en els centres concertats que han ampliat la seva oferta fins als 16 anys, si es dona la circumstància que en el seu poble comptin amb algun d'aquests centres. Això vol dir que les famílies hauran fet la seva avaluació, tal volta no gaire científica, però totalment decisiva, de l'oferta escolar. Vet aquí com la preocupació del sector públic per oferir un «ensenyament de qualitat» pot afavorir el creixement de l'ensenyament privat!

La nostra tesi és que, en les presents circumstàncies, l'ens de població que compta amb un nombre suficient de nins i nines per tenir dues unitats per a cada any d'estudis (posem entre 30 i 60 alumnes) pot mantenir tot l'ensenyament obligatori, dels 6 als 16 anys. Evidentment això suposaria una ampliació del centre escolar amb les noves instal·lacions requerides per a l'ESO, i una ampliació de la plantilla de professorat: als professors de primària s'haurien d'afegir 16 professors per a l'ESO (dels quals 10

haurien de ser professors de secundària, cada un d'ells especialista en una de les matèries obligatòries del currículum, i 6 podrien ser mestres de primària que imparteixen, al primer cicle de l'ESO, matèries per a les quals estaven habilitats a l'EGB: la mitjana es mouria entorn de 2 docents per unitat i de quinze hores de docència setmanal per hom, incloent, naturalment, un nombre suficient de matèries optatives).

En el cas d'una flexibilització de l'àmbit de docència dels distints cossos de professorat i, encara més, d'un canvi en la formació inicial dels docents que permetés, com passa a molts països europeus, l'especialització en més d'una matèria, com també la possibilitat legal de crear centres públics que oferissin tot l'ensenyament obligatori, la possibilitat d'oferir tot l'ensenyament fins als 16 anys estaria a l'abast de localitats que compten només amb una unitat per any d'estudis.

Aquestes modificacions del mapa escolar que ara es vol imposar requeririen la participació dels centres escolars existents, dels mestres, dels pares i de les corporacions locals en la seva discussió, programació i realització. Tenim exemples d'ajuntaments de zones rurals que han signat convenis amb el MEC per construir centres d'ESO i els han dut a terme (malgrat haver de fer-se càrrec les despeses de la compra del solar i de la construcció de l'edifici, quan els ajuntaments urbans només han de fer l'aportació del solar...). Són exemples que mostren ben clarament la prioritat que aquestes institucions donen a l'educació dels seus ciutadans i la seva visió de futur: mantenir i augmentar l'oferta escolar a la localitat és donar vida, «qualitat de vida», al poble, sense renunciar en absolut a la «qualitat de l'educació», no tant sols dels nins i joves escolaritzats «a ca seva», sinó de tots els veïns, que poden tenir fàcil accés a les instal·lacions (gimnàs, pista poliesportiva, biblioteca, etc.) i a les activitats (interrelació entre l'escola i la comunitat, educació d'adults, etc.) que ofereix el centre escolar.

Enfront d'aquesta visió no utòpica del present i del futur, la contemplació del desplaçament diari fora del poble dels adolescents a partir dels 12 anys, el fet que el centre escolar que abans oferia tot l'ensenyament obligatori ara només en pugui oferir els sis primers anys, no poden parèixer sinó regressions, malgrat tota la justificació oficial en nom de la «qualitat de l'ensenyament». De veres es creuen, ens volen fer creure, que les zones rurals no poden tenir serveis de qualitat? Que hi ha una associació intrínseca entre «qualitat» i vida urbana?

Tant de bo que s'intensifiqui sense més tardança la col·laboració entre l'administració educativa i els ajuntaments per a la creació de centres escolars que facin possible que es pugui dur a terme tot l'ensenyament obligatori a la pròpia localitat, com a primera passa vers una «educació de qualitat» i una «qualitat de vida» per a tots, una «reconversió» que crearia llocs de treball docent i una inversió de la tendència al despoblament de les zones rurals i a la massificació de les zones urbanes.

EMILIO CASTAÑO CALVO

President de la Confederació d'Associacions de Pares de Balears

# Mapa Escolar: Treballant per al futur



El futur de l'educació dels nostres joves depèn en gran mesura del desenvolupament de la LOGSE, és per això que la qualitat de l'ensenyament ha d'esser una reivindicació, no sols de pares i mares, sinó de tota la societat.

És evident que a Espanya, en matèria educativa, els darrers quinze anys, s'ha progressat quantitativament i qualitativa molt més que en tot el segle.

En aquest curs escolar 1995-96 s'ha completat l'aplicació de la LOGSE en tota l'educació primària i, com un fet natural, els mestres han aplicat el nou ensenyament. D'altra banda, la manca d'un finançament adequat ha creat greus conflictes i resistències de cossos immobiliàries de l'educació.

La desigualtat en l'aplicació de la LOGSE per al proper curs és greu, fins i tot a les diverses comunitats autònomes amb competències educatives tenim: País Basc, Navarra i Catalunya amb una aplicació del 100%, un 50% a Andalusia... Dins el «territori MEC» trobem un ventall des del 0% de Ceuta fins al 100% d'Astúries i Osca. Aquests percentatges són d'alumnes que cursaran 1r. d'ESO als instituts, la resta d'alumnes el cursarà als centres de primària, cosa que suposa un greu incompliment de la llei. De tot això no és aliena la nostra comunitat autònoma que té un 62% d'implantació.

Amb aquest panorama caminem cap a una societat en la qual comencen a sorgir canvis profunds, als quals l'educació ha de donar resposta.

Hem de posar un suspens al MEC i a les comunitats autònomes que varen incomplir el seu compromís legal, la seva pròpia llei i les seves aspiracions. També és evident la profunda desigualtat que hi ha entre els territoris i aquesta situació és fruit, principalment, del desigual tracte econòmic en les partides d'inversions per a la creació de centres.

A les Balears el mapa escolar va servir perquè diversos sectors rebutgessin la LOGSE i creessin una gran confusió a les famílies i propiciessin incredulitat davant el fet que s'implantés.

És clar que l'aturada pressupostària impedeix que a moltes zones de la nostra comunitat autònoma es puguin



Foto: Arxiu Diario de Mallorca

acomplir els objectius en infraestructures, en recursos materials i humans, però no per això hem de carregar-nos la distribució del mapa escolar.

Dins Balears tenim illes amb la xarxa de centres completa, i en altres encara no s'ha començat, això suposa que alguns alumnes hagin de cursar els seus estudis en els centres de primària amb problemes de coordinació i adequació de centres: és un entrebanc greu que s'ha de resoldre.

Encara amb totes les seves mancances, la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de Balears dona suport a la LOGSE perquè entenem que és un sistema educatiu que amplia l'educació obligatòria i eleva la qualitat de l'ensenyament, al mateix temps que donem el nostre suport al mapa escolar presentat pel MEC perquè considerem que l'escola ha d'estar com més a prop millor del domicili familiar dels alumnes.

També s'ha de fer referència al mapa escolar d'integració, que té una estructura lògica d'aprofitament dels centres d'educació secundària que compten amb una infraestructura adequada a les diverses necessitats educatives especials.

Trobem a faltar un mapa escolar de FP i batxillerat, per la problemàtica que hi haurà quan els alumnes acabin l'ESO i hagin d'optar per qualche oferta educativa posterior.

Grup de professors de l'IES Ses Estacions.

# En què s'ha convertit el mapa escolar?



L'institut d'ensenyament secundari Ses Estacions, ha manifestat, al llarg del curs i a distints mitjans de comunicació, la seva preocupació davant el mapa escolar que va elaborar el Ministeri d'Educació.

Aquesta preocupació es va traduir en una sèrie de qüestions que no tan sols no han tingut cap tipus de resposta per part del MEC, sinó que, en la realitat, l'aplicació del mapa escolar demostra la falta de criteris amb els quals es va elaborar.

Nosaltres demanàvem: Amb quins criteris es va elaborar? Què passa amb els centres concertats? I amb els privats?

Manifestàvem que aquest mapa escolar no oferia la possibilitat d'un ensenyament plural i integrador com creiem que hauria d'ésser.

També dèiem que l'adjudicació dels centres públics s'havia fet d'una manera arbitrària i/o estranya.

Davant tot això, mai no obtinguérem cap resposta oficial i, a més, el director provincial va ajornar «fins que ell trobi convenient» la visita concertada amb el director del nostre centre, visita que, atesos els fets, no creiem que es produeixi mai, gest que interpretem com un menyspreu del senyor Llinàs cap a tota la nostra comunitat escolar.

Però a l'hora d'ara, el mapa escolar que figura a la circular de les «Normes d'admissió per al curs 1996-97», amb data de 29 de març de 1996, ha sofert una sèrie de transformacions —per suposat sense cap tipus d'explicació— que ens duen a plantejar-nos noves qüestions:

— Hi ha deu IES de Palma, entre ells el nostre, que no tenen cap centre públic adscrit per al curs 1996-97 i deu IES de Palma que sí que en tenen. Per què? Deu ser que teníem raó amb les nostres reivindicacions?

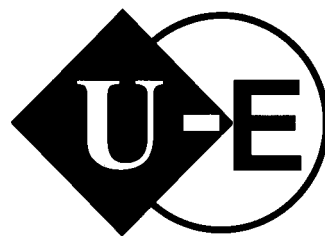
— Hi ha centres públics que no estan adjudicats a cap IES. Per què?

— Aquesta situació crea un greuge comparatiu des del moment que hi ha alumnes de centres públics que poden optar als IES per dues vies: la del mapa escolar i la de la zona, mentre que d'altres només poden accedir-hi per la zona.

— Comprenem que els pares, davant d'aquesta situació, es trobin perplexos i, en molts casos, no sàpiguen a

què atènr-se, ja que aquesta situació és cada vegada més caòtica, i ja sabem que això crea conflictes, diferències i solucions particulars.

L'únic que ens queda esperar és que el successor del senyor Llinàs mantingui unes formes més dialogants, que permetin una major eficàcia dins la gestió de la comunitat educativa en un moment tan important i delicat com és el de l'aplicació de la LOGSE.



Fundació  
Universitat — Empresa  
de les Illes Balears

Edifici Sa Riera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Tel. (971) 17 27 09

BARTOMEU LLINÀS FERRÀ

Director Provincial del Ministeri d'Educació i Ciència

# El mapa escolar



a implantació dels nous ensenyaments de règim general prevists a la LOGSE (ed. infantil, ed. primària, ESO, batxillerats i formació professional del grau mitjà i superior) requereix definir els centres públics en el quals s'han d'impartir les distintes ofertes educatives respectant, d'una banda els centres que ja hi ha a la xarxa actual i, de l'altra, l'oferta dels centres concertats que, en cas de complir els requisits establerts, poden ampliar aquests concerts a l'etapa de l'educació secundària obligatòria.

En aquest sentit el Ministeri d'Educació i Ciència va iniciar, l'any 1991, l'elaboració del mapa escolar que havia de fer possible i efectiu el servei públic de l'educació en els termes prevists per la LOGSE: que hi hagi un nombre de places suficients per a la població que sol·liciti voluntàriament l'educació infantil; l'escolarització obligatòria de tots els alumnes a l'educació primària i a l'ESO; una oferta suficient de modalitats de batxillerat que permeti que els alumnes que ho desitgin hi accedeixin, com també de cicles formatius de grau mitjà i superior que, atenent les demandes de qualificació del sistema productiu, faciliti la incorporació dels joves a la vida activa.

La confecció de la xarxa de centres havia de tenir en compte criteris concrets que, bé determinats per la LOGSE mateixa, bé per raons de qualitat i racionalitat, condicionaven el mapa escolar. Entre aquests criteris cal destacar:

- Les estimacions demogràfiques, les taxes d'escolarització actuals i els moviments migratoris.
- L'extensió de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i l'organització per impartir l'etapa 12-16 (ESO) en un mateix centre per garantir-ne la coordinació pedagògica.
- La implantació de les modalitats de batxillerat i el nombre d'optatives, com també l'oferiment d'una formació professional de base a l'educació secundària i una àmplia oferta de formació professional específica.
- L'aprofitament dels recursos existents, tant materials com humans, de la manera més eficaç.
- La necessitat de garantir la igualtat d'oportunitats, per mitjà de l'apropament de l'oferta educativa als

nuclis de població, especialment rurals, i l'oferta gratuïta del transport escolar.

- La disminució del nombre d'alumnes per aula a totes les etapes i la dotació dels espais necessaris per a les noves àrees.
- La importància del fet que els nous centres disposin d'unes dimensions que permetin una utilització adequada dels recursos i desenvolupin una educació de més qualitat procurant que ofereixin, almanco, dues modalitats de batxillerat i que, per tant, en allò que sigui possible, ofereixin l'ensenyament dels 12 anys fins als 18 anys. En conseqüència es va establir un límit mínim de dues línies 12-16 per a les noves construccions.
- Que els desplaçaments de l'alumnat no excedeixin de mitja hora en l'anada o la tornada.
- La necessitat d'establir uns mecanismes d'adscripció de centres de primària a secundària per garantir la coordinació educativa, l'escolarització obligatòria i automàtica, la nova adscripció del professorat i l'equilibri entre l'obligatorietat que l'Administració ofereixi plaça i el dret dels pares d'elegir nou centre.
- L'adopció de mesures transitòries per permetre el compliment del calendari d'aplicació de la LOGSE mentre no hagués finalitzat l'important procés d'inversions i de construcció dels nous centres.

A partir d'aquest criteris, els tècnics del Ministeri d'Educació i Ciència elaboraren una proposta de mapa escolar que es va fer pública el mes de febrer de 1995. Aquesta proposta de mapa escolar, com a document de debat, va ser remesa als Consells Escolars i a altres institucions perquè, en el termini de quatre mesos, en poguessin presentar les alegacions que es considerassin escaients. A l'hora, la mateixa Direcció Provincial d'Educació i Ciència de Balears iniciava converses amb la Federació d'APA, organitzacions sindicals, ajuntaments, mancomunitats i altres organismes per exposar-los la proposta i rebre'n les alegacions pertinents.

Per mitjà de la circular del 27-IX-95 de la Direcció Provincial d'Educació i Ciència de Balears s'amplià el termini per presentar-ne propostes de modificació fins a finals d'octubre de 1995. Una vegada acabat el termini,



Foto: Arxiu Diario de Mallorca

una comissió designada estudià les propostes de modificació, la majoria de les quals foren acceptades i es publicà la resolució del 22 de gener de 1996 del director provincial d'Educació i Ciència de Balears, per la qual s'ads-

criuen els col·legis d'educació primària a instituts d'educació secundària.

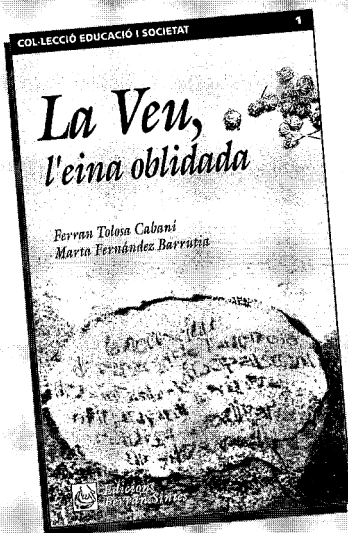
Aquesta resolució, a conseqüència de noves converses amb distints sectors de la comunitat educativa i organismes, encara fou modificada per mitjà de la resolució del 2 d'abril de 1996, per mitjà de la qual s'aprova el nou mapa escolar de les illes Balears.

Cal esmentar que, a les illes Balears, l'administració educativa ha tingut voluntat d'acordar la confecció de la xarxa de centres i que, en conseqüència, els conflictes que han existit han intentat solucionar-se de manera dialogada encara que, certament, és difícil un consens absolutament generalitzat atesos els interessos divergents entre distints centres i localitats, i l'obligació de l'administració mateixa per mantenir i augmentar la qualitat educativa i fer efectiu el compliment de la LOGSE.

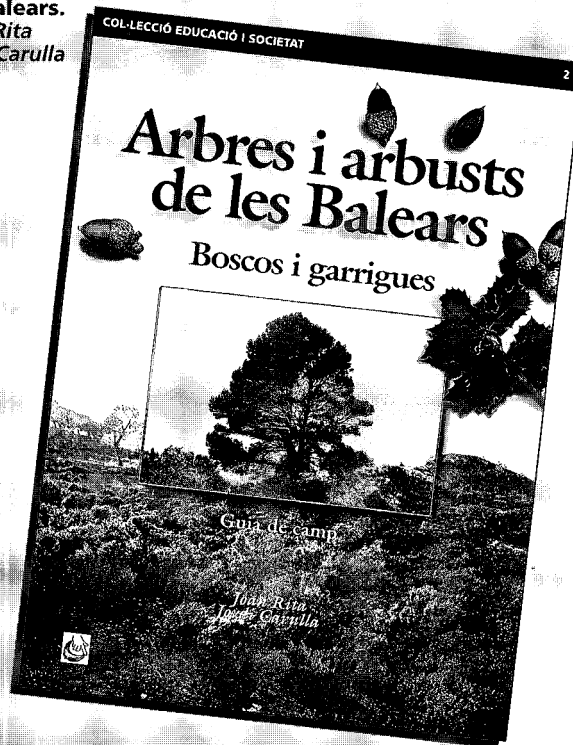
Estic segur que mantenir el nivell actual d'inversió educativa continuant el tarannà dialogant de l'Administració i el conjunt de la comunitat educativa i facilitant noves mesures per augmentar l'oferta educativa mateixa i la coordinació pedagògica, farà que les illes Balears disposin, a les portes del segle vinent, d'un sistema educatiu de qualitat que estarà a l'altura de les exigències d'una societat moderna i avançada.

COL·LECCIÓ EDUCACIÓ I SOCIETAT

Núm. 1 - Sèrie general  
**la Veu, l'eina oblidada.**  
Ferran Tolosa Cabani  
Marta Fernández Barrutia



Núm. 2 - Sèrie didàctica  
**Arbres i arbusts de les Balears.**  
Joan Rita  
Jordi Carulla



ALTRES TÍTOLS EN PREPARACIÓ:

**La Colònia Escolar Provincial de les Illes Balears 1924 - 1932**  
Miquel Jaume Campaner

**El model de dona a la Secció Femenina. Implantació a les Illes Balears (1939-1975)**  
Esperança Bosch  
Victòria A. Ferrer

**Benvingut al món, els primers dies de vida.**  
Sergio Verd



EDICIONS  
FERRAN  
SINTÈS



IMMACULADA BESTARD, XAVIER JUAN, OLGA LOBÓN, JAUME MARCH  
Professors de l'IES Josep Sureda i Blanes

# El Programa Partnership i l'estudi de problemes mediambientals a l'IES Josep Sureda i Blanes

## European Education Regional Partnership. International Environmental Monitoring Project



L'objectiu del programa Partnership és treballar problemes mediambientals a distints

centres escolars de diferents països europeus, perquè es prengui consciència que els problemes del medi ambient no són locals sinó que ens afecten a tots. Es tracta d'un projecte interdisciplinari en el qual estan implicats alumnes i professors de diferents departaments. Les comunicacions entre els centres participants són una part important del projecte i s'han de realitzar a través de fax, correu i xarxa informàtica (Internet).

A les Balears hi participen quatre instituts d'ensenyament secundari i el nostre na triat l'estudi de la problemàtica de l'aigua potable a Palma.

L'institut Josep Sureda i Blanes està associat amb uns centres de característiques similars de Dinamarca, Anglaterra i Gibraltar que treballen també la problemàtica de l'aigua potable.

### L'IES Josep Sureda i Blanes

L'IES Josep Sureda i Blanes és un centre de secundària ubicat a la barriada de Son Gotleu de Palma, que fou creat el juliol de 1990. Actualment hi estudien uns 620 alumnes, repartits entre ESO, batxillerat, Garantia Social i cicle formatiu de grau

mitjà de Jardineria. Té un total de 60 professors que durant aquests sis cursos escolars han incorporat una gran varietat de programes institucionals: Atenea, Mercuri, alumnes amb necessitats educatives especials, diversificació curricular, Garantia Social...

Durant el present curs s'ha dut a terme una experiència interdisciplinària entre els departaments de Ciències Naturals, Física i Química i Geografia i Història per estudiar l'aigua que es beu a Palma i comparar-la amb les d'altres zones d'Europa, intercanviant dades mitjançant Internet amb altres instituts europeus.

Un total de 77 alumnes han participat més directament en el projecte, 14 dels quals hi han treballat des dels dos vessants (científic i social). També els 15 alumnes de diversificació curricular han desenvolupat alguns aspectes científics del projecte i uns altres 30 n'han fet l'anàlisi sensorial juntament amb 35 professors.

### L'Aigua de Palma: un problema compartit

El problema de l'aigua a Palma, que concentra la meitat de la població de l'illa, deriva tant de l'escassa pluviositat del clima mediterrani (uns 500 mm anuals), com de la inexistència de rius, de la salinitat de les aigües subterrànies per la proximitat del mar, del mal ús i de la presència d'una nombrosa població turística els mesos d'estiu.

L'elecció de l'estudi de la salinitat de l'aigua potable de Palma es va fer a causa dels problemes que s'han tingut els darrers anys per la sobreexplotació dels aqüífers i el règim de pluges irregular i especialment escàs aquests darrers anys.

El projecte ha consistit a estudiar el problema tant des de l'aspecte científic (anàlisi de l'aigua) com des de l'aspecte social (enquesta de població). Més en concret i pel que fa a l'alumnat implicat, s'ha intentat que aquest, dins els respectius currículums, desenvolupés els aspectes següents:

1. Conèixer l'aigua com a recurs, els usos que en fem i la problemàtica que afecta concretament la nostra comunitat autònoma.

2. Desenvolupar actituds favorables perquè s'usi millor i cap a la consecució d'un estil de vida que imposi la moderació i el respecte pel nostre entorn.

3. Analitzar el grau de coneixement i la percepció del problema de l'aigua que té la població de Palma.

4. Intercanviar, via Internet, dades de l'aigua potable de la nostra comunitat amb centres escolars d'altres països europeus.

5. Identificar els problemes ambientals d'altres països i comprendre la manca de fronteres quan es parla de medi ambient.

Això ens va permetre treballar des dels currículums els continguts procedimentals següents:

— Interpretació d'esquemes de diversos tipus: cicle de l'aigua, compo-

nents d'una planta depuradora, muntatge d'aparells de laboratori, etc.

— Disseny i elaboració d'enquestes estratificades.

— Elaboració de gràfiques, construcció de taules i interpretació de dades.

— Utilització de les tècniques de treball pròpies del mètode científic: observació, emissió d'hipòtesis, anàlisi experimental, extracció de conclusions i expressió d'idees.

— Recopilació i comentari de notícies de premsa d'àmbit local sobre l'aigua.

— Comentari de normes legals.

— Execució d'activitats pràctiques de laboratori seguint un protocol concret sobre duresa, salinitat i pH de diferents mostres d'aigua potable.

— Comunicació de dades sobre l'aigua potable a centres escolars d'altres països europeus que participen en el projecte i comentari de les dades remeses.

Els continguts actitudinals que s'han desenvolupat són:

— Sensibilització del fet que l'aigua és un recurs escàs, finit i patrimoni de tots.

— Comprensió de la irreversibilitat de certs efectes sobre el medi.

— Actuació a favor de plantejaments respectuosos amb la natura per damunt de consideracions especulatives.

— Conscienciació del fet que invertir en investigació és un plantejament que a llarg termini resulta rendible tant al nivell científic com a l'econòmic, perquè comporta un millor aprofitament dels recursos.

— Reflexió sobre les mesures que es poden prendre per reduir el problema de l'aigua a la nostra comunitat.

— Coneixement dels problemes de l'aigua a altres països i presa de consciència del fet que els problemes ambientals afecten la globalitat de la biosfera.

## Els resultats de l'estudi científic

Es recolliren mostres d'aigua de l'aixeta de les tres zones de la xarxa de Palma (Son Gotleu, Creu Roja i Son Armadams) i de les fonts públiques del polígon de Son Castelló i Son Cotoner, abans, durant i després de l'estiu de 1995. També es varen recollir mostres d'un pou, d'aigua envasada i de cisterna per comparar.

Pel que fa a la salinitat de la xarxa de Palma tots els valors de clorurs són inferiors als permessos per la llei i estan per davall el llindar de percepció de la salinitat. Tan sols les mostres de Son Armadams i Son Gotleu són lleugerament salades, encara que mantenint-se dins els límits legals.

Els resultats obtinguts en les anàlisis pareixen demostrar que el problema ha desaparegut temporalment gràcies a l'aportació d'aigua de l'Ebre mitjançant l'operació vaixell, a la posada en funcionament enguany de la planta dessalinitzadora de Son Tugores i de l'augment de les pluges. Però no s'ha resolt el problema mediambiental, ja que es tracta de solucions provisionals que no suposen una resposta definitiva al problema i que impliquen una dependència energètica i de recursos de l'exterior d'alt cost econòmic. El fet que la potabilitzadora dessalinitzi aigua de pous salinitzats incrementa la intrusió marina i aguditza el problema.

Respecte al pH, els límits legals establerts es troben situats entre el 6,5 i el 8,5 i totes les mostres estan entre 6,9 i 8,1, que són lleugerament bàsics, ja que l'aigua de Mallorca duu molts bicarbonats en dissolució.

Pel que fa a la duresa (que és la que provoca problemes domèstics en els rentaplats, rentadores, calefaccions, canonades d'aigua, etc.), la immensa majoria de les anàlisis fetes donen valors molt elevats a causa de les característiques litològiques de l'illa (roques carbonatades). En aquest sentit es produeix una millora quan la quantitat d'aigua de pluja és major.

## L'anàlisi sensorial

La prova va consistir a ordenar quatre mostres d'aigua segons la concentració de sal i identificar el llindar de detecció del sabor salat de 30 alumnes i 35 professors.

Els resultats del grup en general són significatius, malgrat que hi hagi errors individuals. Les majors dificultats han estat per diferenciar la mostra menys salada de la segona. El professorat va diferenciar de forma significativa totes les mostres mentre que l'alumnat va tenir més dificultats.

Les dones van identificar millor les mostres que els homes, però no es poden generalitzar aquests resultats a la resta de població perquè hi havia bastant més dones que homes que feren la prova. Els resultats del professorat no fumador són millors que els del fumador, però també la diferència numèrica entre uns i altres no ens permet generalitzar i concloure que el tabac dificulta el reconeixement de les mostres.

La percepció de la salinitat se situa a l'interval entre 0,8 i 1,2 g/l. Aquesta dada ens fa concloure que el màxim permès per la llei (0,4 g/l de clorurs) de vegades és sobrepassat perquè el sabor salat de l'aigua de l'aixeta en determinades èpoques ha estat percebut per quasi tots els participants a la prova.

D'altra banda s'ha vist que la percepció del sabor salat es produeix en un interval més alt que l'estàndard, la qual cosa es pot explicar pel fet que la població de Palma està habituada a beure aigua més salada que la de la majoria de ciutats, per la qual cosa és més insensible al sabor salat i, per tant, el percep en concentracions més altes.

## Enquesta de població

S'han fet 349 enquestes vàlides (estratificades per sexe, edat, estudis, zona i tipus d'habitatge), la qual cosa representa un nombre suficient per treure unes conclusions acceptables des del punt de vista estadístic.

El grau de coneixement del problema és bastant alt atesa la profusió d'informacions en els mitjans de comunicació i perquè en determinades èpoques tots els ciutadans han patit el problema de la salinitat a casa seva, malgrat que ara, amb l'adopció de mesures tècniques i un augment de les pluges, no hi ha momentàniament la problemàtica anterior.

La majoria de ciutadans han tingut a vegades problemes amb la qualitat de l'aigua de l'aixeta pel que fa a la seva salinitat. Encara avui un 45% utilitza per beure aigua de pous, cisternes, fonts públiques o envasada, percentatge que es redueix per cuinar (32,5%) i per fer cafè (39,4%). Però malgrat això sols un 43% estaria disposat a pagar més per tenir una aigua de qualitat.

Però si la salinitat és un problema percebut per la població no passa el mateix amb la duresa, ja que no arriben al 10% les persones que reconeixen que utilitzen a casa seva algun sistema de descalcificació.

Les mesures individuals més utilitzades per estalviar aigua són: dutxar-se en lloc de banyar-se, no deixar degotar les aixetes, omplir la rentadora o el rentaplats, tancar l'aixeta quan es renten les dents o la dutxa quan hom s'ensabona. Però resulta significatiu que molta gent desconeix algunes de les mesures que «instintivament» empra per estalviar aigua, que són més conegudes al nivell conceptual pels homes, però al nivell pràctic i real per les dones. Cal afegir que el desconeixement del consum real de cada família perquè no tenen comptadors individuals (excepte en els habitatges unifamiliars) dificulta que es pugui comprovar el grau d'eficàcia de les mesures emprades.

El problema de les fugides a través de la xarxa és prou conegut i és la solució més acceptada per resoldre el problema de l'aigua, seguida de la construcció de dessalinitzadores. L'operació vaixell és la que la gent troba com a darrera de les solucions.



Foto: Arxiu ICE

### Conclusions del nostre treball

Des que es va plantejar l'estudi durant el curs passat i comparant les dades obtingudes amb les de 1994, de la mateixa EMAYA, es pot afirmar que la qualitat de l'aigua de Palma ha millorat notablement pel que fa a la salinitat. Aquesta millora per mor de l'operació vaixell, la desalinitzadora i les pluges no resol el problema que tenim, són mesures tècniques cares i poc respectuoses amb el medi ambient.

El fet que l'anàlisi sensorial demostrí que detectem el sabor salat més de dues vegades per damunt del límit legal mostra que ens hem acostumat a beure aigua salabrosa i que quan la notem salada, probablement està per damunt del triple dels valors permesos.

Així, cal fomentar l'estalvi individual donant a conèixer mesures que es poden prendre a cada casa i, sobretot, fomentar que s'instal·lin

comptadors individuals perquè es prengui consciència del que realment gastem. L'absència de comptadors individuals resulta incomprensible per a les altres poblacions que han realitzat estudis semblants.

### Conclusions del projecte

Al nivell general, el projecte ha estat interessant. Respecte als alumnes, ha servit per prendre consciència d'un problema mediambiental local que ells han viscut (aigua de l'aixeta salada) i de les solucions adoptades per resoldre'l. Pel que fa al professorat ha suposat una altra manera de fer feina: reunions periòdiques entre membres de diferents departaments, utilització de noves tecnologies, posades en comú, preparació de ponències, contactes personals amb professors de centres d'altres països, etc.

Les principals dificultats s'han produït al nivell de les comunicacions. Tant pel que fa als mitjans informàtics com per la necessitat d'utilitzar l'anglès com a llengua vehicular.

No obstant això, les comunicacions amb els centres de Dinamarca varen ser fluides i positives.

La posada en comú final que va tenir lloc entre els participants dels diferents centres i en la qual es varen mostrar murals i es varen fer exposicions de les feines realitzades, va resultar particularment interessant i es va constatar la conveniència de mantenir contactes previs a la realització del treball, a fi de millorar la planificació, la coordinació i permetre l'establiment de relacions personals entre els participants.

Malgrat tot, tant el professorat com els alumnes estaríem disposats a repetir l'experiència amb un altre tema que afectés el medi ambient, sempre que els altres centres associats tinguessin la mateixa motivació que nosaltres.

S'ha de dir que falta encara fer l'autoavaluació final del projecte i que els responsables del projecte varen quedar impressionats del nivell assolit pels centres de les Illes.

GABRIEL JANER MANILA, ANTONI POL, JAUME SANTANDREU I VÍCTOR GAYÀ

# Parlaments pronunciats a l'acte de presentació del llibre *Manual per protegir-se de mestres i educadors* de Víctor Gayà



El dijous 22 de febrer de 1996 fou presentat, al Teatre Municipal de Palma, el llibre del psicòleg i escriptor Víctor Gayà, *Manual per protegir-se de mestres i educadors*, editat per Lleonard Muntaner. Hi intervingueren, per aquest ordre, Gabriel Janer Manila, Antoni Pol, Jaume Santandreu i Víctor Gayà, que pronunciaren sengles parlaments que es reproduïxen tot seguit.

## Gabriel Janer Manila

Bon vespre a tots. Ens hem reunit per presentar aquest llibre de Víctor Gayà, *Manual per protegir-se de mestres i educadors*.

Crec que és un llibre a partir del qual es pot fer un bon debat sobre educació, sobre els mestres i sobre tantes coses que envolten el món de l'ensenyament.

D'aquest llibre, el primer que vull dir és que m'ho he passat molt bé llegint-lo; crec que és una bona cosa que es pugui dir això d'un llibre. I és un llibre no innocent —crec que no n'hi ha cap d'innocent— escrit contra algú, com els millors. I allò que es tracta de veure és contra qui està escrit. Naturalment quan escrius contra algú, escrius a favor d'algú altre, i aleshores es tracta d'escatir a favor de qui està escrit.

*Manual per protegir-se...* pot semblar un pamflet contra l'educació institucional, contra els mestres, contra la família educadora; però jo

diria que és un llibre paradoxalment pedagògic, i ho és perquè reflecteix una posició ben definida, demostrant uns coneixements de psicologia i pedagogia profundíssims. A mi m'agradaria —i ben segur que ho farà— donar-lo a estudiants de pedagogia per veure d'organitzar el debat que jo m'imagin que el fet de llegir-lo pot suscitar.

No és un llibre contra l'educació, s'ha d'advertir d'entrada. Passa una mica com amb un llibre —recentment molt de moda— de Daniel Pennac, que es va despenjar amb una obra que es deia *Com una novel·la*, i que a primera vista anava contra la lectura dirigida des de l'escola, però que de fet anava en contra de la lectura imposada, ordenada, forçada, i a favor de la lectura crítica i lliure.

He dit que aquest llibre és extremadament pedagògic, i aquesta n'és la primera característica. Després diria que és un llibre ben dels anys setanta; d'aquell temps que parlàvem d'antipedagogia, d'antipsiquiatria, de pedagogia subterrània, de la societat desescolaritzada; és a dir, dins aquell moviment d'Ivan Illich, de Hevered Reimmer... Record que, en aquell temps, de vegades començava alguna classe citant Margaret Mead: «La meua àvia va voler que jo tingués una bona educació, per això no em va enviar mai a escola».

Però, en tercer lloc, aquest llibre entronca amb un corrent ben actual: el dels objectors d'escola, aquells que es neguen a anar a escola. Això sí, cap al·lot no hi ha anat mai voluntà-

riament, però ara ho manifesten públicament.

*Manual per protegir-se de mestres i educadors* és un llibre escrit amb humor, amb tota una extensa gamma de registres d'humor; és a dir, no és només satíric o irònic o burlesc o de paròdia, és tot això i més. Crec que és un humor molt mallorquí i que qualificaré d'humor jueu, el que els estudiosos de l'humor, de la sátira, de la burla, denominen humor jueu i que consisteix en un humor escèptic, amarg, adolorit. En Charlot, per exemple, és un home marginat, desgraciat, que no se'n pot avenir, no se sap adaptar a la situació del món. És el tipus d'humor que després trobam en alguns matisos dels germans Marx, també a Jerry Lewis i, sobretot, a Woody Allen; jo crec que és un llibre molt dins la línia de Woody Allen, és un humor dolorós davant la incertesa de l'existència, amarg davant un món on no acaba de trobar el seu lloc, escèptic davant les solucions de l'engranatge; un sentiment adolorit que provoca el riure en comptes del plor. És a dir, davant el panorama de l'educació, davant la realitat que l'autor coneix molt bé des de la psicologia i des de la pedagogia, provoca el sentiment de riure en comptes de fer plorar.

Jo, a Víctor Gayà, li retrauria algunes coses. La primera, crec que encara té una excessiva fe en l'educació, encara creu una mica massa. En el llibre hi ha un plantejament, una proposta educativa i vull recordar que l'educació té més poder del que

ens pensam sobre la vida i la consciència de les persones.

El segon retret el faria a la classificació dels mestres. M'ha agradat molt aquesta classificació, és molt interessant, molt divertida, però jo hi hauria afegit un tipus del qual a vegades parl: el professor fàl·lic, aquell que viola la gent amb la seva ensenyança. De totes formes, potser que aquesta sigui una característica comuna a tots els esmentats.

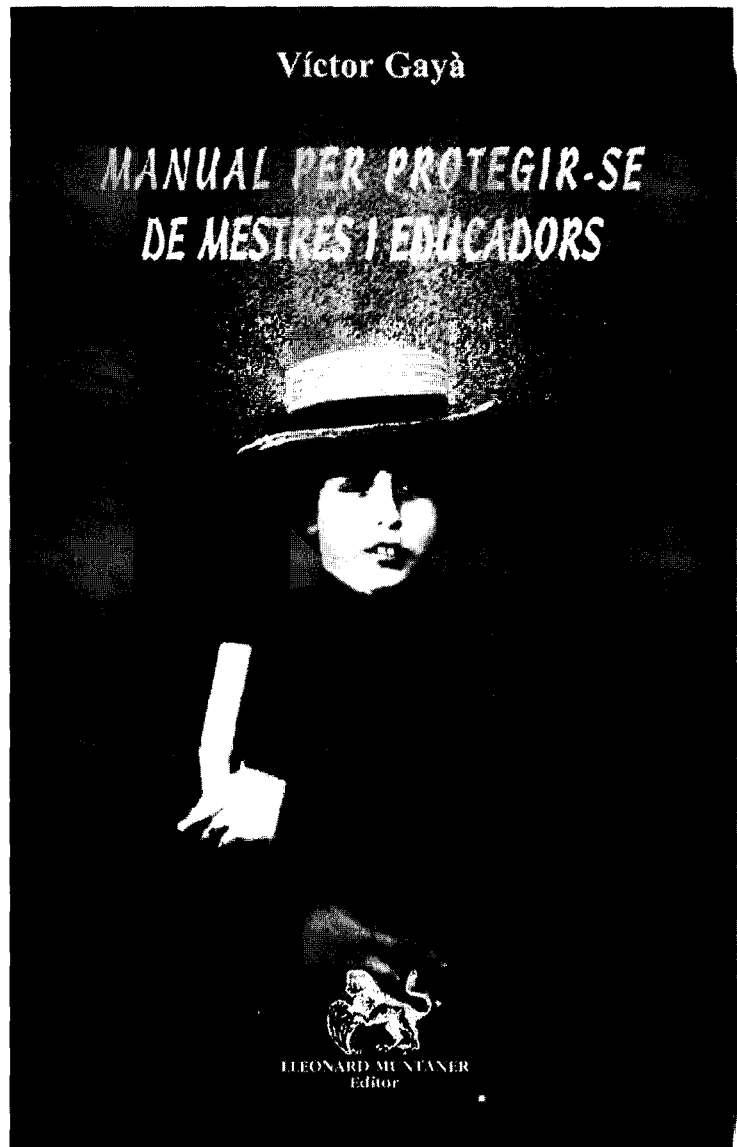
En definitiva, allò que és aquest llibre és una absoluta defensa de l'autoeducació, això és el més important, fa una autèntica apologia de l'autoeducació: allò que tu faràs amb tu mateix.

Vull acabar amb un escriptor també dels anys setanta o seixanta que m'havia impressionat especialment: Jean Paul Sartre, que cap al final d'*Els mots* diu: «Al final de la meua vida som allò que els altres han fet de mi». Però, més endavant, torna a aquesta idea, que és la que a mi m'interessa especialment: retreure ara: «Allò que m'importa no és el que els altres n'han fet de tu, sinó allò que tu faràs amb el que els altres n'han fet de tu». L'educació és molt sovint catastròfica, aquest llibre ho denuncia i ho fa amb gràcia i amb humor i, al final, amb saviesa, ens ve a dir que seràs tot allò que tu facis amb el que els altres n'hagin fet de tu. Moltes gràcies.

### Antoni Pol Marcús

«Mai he sabut massa bé per a què serveixen els pròlegs dels llibres». Paraules que es llegeixen al pròleg, verset primer del *Manual per protegir-se de mestres i educadors*.

Benvolgut i ensinistrat auditori: Les sàvies paraules de l'hagiògraf educacional Bernat Sureda ens donen un sòlid punt de partida —el reconeixement de la pròpia ignorància— a ell, per encetar el pròleg, a mi, *ad antítesis*, per engegar aquesta presentació, amb la lleu diferència que les presentacions de llibres sí que serveixen per qualche cosa: serveixen



a l'autor, a l'obra presentada i als assistents a l'acte.

Quan se'm va confiar la presentació d'aquest *Manual*, m'assaltaren una sèrie de dubtes sobre la meua idoneïtat: Com podia un aborigen de la Mallorca profunda, mancat d'assessor d'imatge, saltar a la gespa del màrqueting i engegar un acte per donar a conèixer un producte de caire preventiu? Què diria la Conferència Episcopal Hispana sobre aquest invent profilàctic? Seria prudent introduir nous elements de controvèrsia en uns moments d'agitació electoral? Què podria dir un professor exhaust i que mai ha sabut si la segona vocal neutra de la paraula «ensenyament» s'escriu amb e o amb a?

Vet aquí que, després de rumiar-ho, les meves reticències es convertiren en raons per acceptar la comanda.

Dedicaré un breu comentari a la coberta, la responsabilitat de la qual és de l'editor. La portada és, si més no, sibil·lina. El títol, la primera contradicció flagrant —i l'autor ho reconeix humilment ja a les primeres pàgines—, què ens pot ensenyar un llibre dedicat a protegir-se dels ensenyants?

Es mèrit també de l'editor la recuperació de la decimonònica litografia siciliana «L'Educazione», que figura com a frontispici: d'una manera plàstica exposa un mètode didàctic que mai no hauria d'haver desaparegut de les nostres aules i que es caracteritzava per la seva eficàcia, eco-

logia i contundència. Per alguna raó la vida extrauterina s'engega amb una culbatuda a temps. Ho diuen els clàssics: «La vida, ja en néixer, és un gran plor». L'experimentada pedagogia havia introduït recursos per no interrompre aquest ritme vital, però ara..., la canyeta, el regle o el puntero, *ubi sunt?* De les palmetades, dels *catxetes* i dels *capons*, què se n'ha fet?

Quan es passa i repassa el cos del *Manual per protegir-se...*, una de les coses que criden l'atenció és la gran quantitat de gent que ens alligona al llarg de la nostra vida: els pares ens ensenyen, des de la naixor, a tenir gana cada tres hores. A partir dels tres anys ens posen en mans de professionals: les jardineres, amb la seva obsessió per la netedat; les mestres que ens empelten de vergonya vers allò més natural; els mestres, transmissors de la part oficial de la cultura dominant; els professors de segona «ennarcisats» amb el seu diploma de llicenciatura; la *jet teacher* universitària i la seva supèrbia de cuirassat.

Fora del camp específicament acadèmic també pul·lulen els educadors que cerquen el nostre bé: l'Esperit Sant que es multiplica en la catterva de capellans i altres apòstols, exercint la càtedra de la llibertat de càtedra del Sant Esperit; els professionals de l'amor a la pàtria amb la seva peculiar pedagogia de fer la classe amb l'arma damunt la taula; les professionals de l'amor, capdavanteres de la metodologia activa, participativa, motivadora i personalitzada; els professors de la primera, segona i tercera feina que mai no poden acabar de complir la seva funció perquè el contracte no dóna temps per a més; i afegiu encara els docents de docència tàcita com els advocats, metges, assessors fiscals, botiguers, mecànics...

Trobareu els senyals identificadors de tots aquests espècimens en el *Manual* que ens ocupa. Me n'he deixat qualcun? Sí, no tingueu ànsia. Els darrers capítols estan dedicats a l'avi-fauna següent: companys sentimentals, esposos, amistançats, amants..., els sogres i la dictadora prole.

El *Manual* no presenta solament el llistat de l'exèrcit docent que cal tenir en compte per tal de protegir el nostre natural estat rousseaunià. En Víctor Gayà desemmascara descaradament els punts febles de l'enemic, pitja el botonet de la rialla histriònica que desintegra el rival, en recull després pietosament les desferres, les recompon i les col·loca dins nínxols metodològicament, didàcticament, cibernetícament perfectes que, com a vitrines de museu o pantalles de videojocs puguin servir per adoctrinar els usuaris. I això ho fa des de la metacontradicció: ensenya a no deixar-se ensenyar. El mètode és arriscat i sols pot usar-lo amb èxit un mestre, com en Víctor, que sàpiga barrejar els ingredients de la vaselina mediterrània: ironia, amabilitat, sentit de l'humor..., i un estil farcit d'enginy, de jocs de paraules, de neologismes, de definicions aristotèliques, com aquella que diu: «La penitència és un càstig no subjecte al control d'Amnistia Internacional, que el Síndic de Greuges arxiva per falta de proves i on el Tribunal de la Rota no hi entra, inhibint-se a favor de la Santíssima Trinitat».

Ja es veu que en Víctor Gayà juga fort i no té por a topar amb l'Església. D'altra banda es mostra amatent amb els «gonellistes» brindant-los expressions afortunades com «crystal·lí i mallorquí», en comptes de «clar i català». De vegades no se sap molt bé si l'expressió és una errada d'impremta, o una ironia, o un genial encontre de les dues coses, com la «tecnologia puta» de la pàgina 96.

Resumint. El *Manual per protegir-se de mestres i educadors* és un llibre divertit i profund, crític i afalagador, punyent i amable. Els primers a llegir-lo haurien de ser els mateixos mestres i educadors: tal vegada hi trobin un bon remei a la seva angoixa tots aquells que es considerin culpables dels fracassos del nostre sistema educatiu.

Si contenim les nostres ànsies redemptores, si sabem respectar l'obra de la naturalesa, si aconseguim de no fer malbé les coses i les persones que

segueixen el cicle de les estacions, serem molt a prop de la tesi defensada per Víctor Gayà. Si, a més, preferim aprendre dels meteors, abans d'aixecar el coll de l'abric als nostres pupils, potser endevinem el temps que farà.

## Jaume Santandreu

Em sent afalagat i honorat anit per seure a taula amb tan il·lustres presentadors, sobretot després d'aquesta mena de tesi pedagògica que ha fet en Gabriel Janer Manila, i d'aquesta irònica presentació, tan en consonància amb l'estil i el contingut del llibre que avui ens ocupa: *Manual per protegir-se de mestres i educadors*.

M'agradaria només dir una cosa: que aquest llibre m'ha agradat molt i ho dic a tothom. El trob una pura meravella, una delícia. I ara hauria de callar i ja està. Tots tenim dret, quan veiem un quadre o una pel·lícula, a dir: «M'ha agradat molt», i no haver-ho d'explicar. El mal vostre és que jo ara no seré tan valent per callar i anar-me'n tan tranquil, i us hauré d'endossar una sèrie de raonaments. De tota manera no us allibereu ni de mestres ni d'educadors, ni tampoc de presentadors.

Jo hi veig tres vessants que em complauen molt:

El primer és el vessant literari. És un llibre especial, els déus facin que sigui el primer o el segon o el tercer —perquè mai saps on comencen les sèries—, però que sigui un llibre que obri camí dins aquest gènere que tant ens falta. Perquè, de poesia en tenim molta i molt bona; basta repassar els premis que donen en el Principat i..., bé, encara tenim poetes vius que..., no és que frisem que morin, però quan siguin morts els podrem fer molta més bulla, com, per exemple, en Blai Bonet. Novel·listes? Ja no ens poden donar més premis. Teatre? Anam esquifidets, però encara ho provam. D'assaig, ara comença, des que hi ha Universitat, i de ciència, igual. De crítica literària un desastre, res de res; n'anam molt mancats, aquí

ningú fa crítica, tots fem alabances i presentacions però no crítica. En Joan Mas sí que en feia, de crítica, però ara s'ha recollit dins la mediterrània peresa.

Tampoc hi havia, fins a la publicació del *Manual per protegir-se...*, aquesta dimensió, aquest gènere de la ironia, del divertiment, de l'humor. Bé, de fet hi havia un precedent molt pròxim que és el de n'Antoni Pol i Marcús, amb un llibre tan preciosos com el que presentam anit, que es diu *Urbanitat de disseny*, un petit tresor. Aquests dos tresors de la ironia tenen en comú una dona binissalemera. Jo no sé si són les dones que els han fet així o és Binissalem que fa dones tan bones; el que sembla segur és que Víctor Gayà i Antoni Pol han anat a beure un bon vi dolç per devers Binissalem. Jo ja n'havia parlat amb en Víctor Gayà, que si un dia es fa la història d'aquesta nova forma literària tan necessària a Mallorca, hi podrien anar tot dos junts, com a principi.

Aquesta forma literària que no és poesia, ni novel·la, ni assaig, ni ciència i, aleshores, ho és tot junt, seria un poc el que podríem dir l'escriptura en majúscula de la gràcia. És curiós que, de totes les gràcies s'ha quedat amb el nom propi de Gràcia, aquella que duu més ironia, on no hi ha cinisme, ni sarcasme, ni mordacitat, però tampoc no hi ha avorriments. En aquest punt jo crec que en Víctor Gayà se'n duu un deu tant de conjunt com de forma, com de fons.

*El Manual...* el podeu obrir per qualsevol pàgina, trobareu que suca cada paraula i li treu tots els sentits i els enginyos i, com deia n'Antoni Pol, de vegades t'atures en una paraula i et demanes si es tracta d'una errada d'impremta que ha quedat beníssim o ha estat capaç de pensar-ho; i així tot té com una ressonància, com un segon sentit, i, clar, és un poc allò que dic a Camada: «Quan ja has fet por, et veuen darrera cada bubota».

Jo, anit, em volia permetre el luxe d'insultar en Víctor, anomenant-lo allò que realment és després d'haver escrit aquest llibre: Víctor, ets un as-

teista paremàtic! No ho pot ser qualsevol. Cercau-ho al diccionari, que per això n'hi ha, germans; veureu que diu *asteisme*, ironia fina, i *parèmia* és un proverbi. Jo crec que bé s'ha meregut aquest títol que pareix com una flastomia, un insult. Quan un passi un semàfor en vermell, li heu de dir «Ets un asteista paremàtic!», i mai no es creurà que li dieu: «Ets un doctorat en ironia fina proverbial».

Després del vessant literari, el segon vessant, molt important, que jo veig en aquest llibre, és el social. Jo crec que llibres com aquest són una aportació molt meritòria a la salut mental, al gran problema que tenim els homes d'avui, que és com entretenir el nostre pensament, com divertir el nostre cap. Jo crec que llibres com aquest fan allò que n'Eduard Bonnín (Eduardo, li deien ells) ens ensenyà als  *cursillos de cristiandad*. Jo hi vaig ser professor, qui no és humil és perquè no vol, jo he fet de tot en aquest món, manco cosa bona. Doncs, n'Eduard Bonnín ens deia, en castellà, que té més força: «*Sembrar de ironía los lugares peligrosos*».

Per a mi mon pare va ser un exemple d'aquesta categoria d'home, que sabia anar de berbes, mai sarcàstic, però amb una ironia extraordinària. Un altre exemplar que jo he estimat molt va ser Joan XXIII, que va compondre més coses amb una ironia que amb totes les encíclics possibles. Podríem posar molts d'exemples d'aquest mètode que consisteix a sortir pel camí de la ironia quan et cau una cosa violenta. Una de les frases que public al diari, perquè jo faig frases, m'agrada molt fer-ne, va un poc per aquesta *camada*. I és que em va impressionar que els bisbes francesos tinguessin el coratge per dir que, almanco els qui han de morir de la sida, per no propagar la mort, es poden posar un preservatiu; els bisbes d'Espanya digueren el contrari i jo o m'havia d'enrabiari o havia de fer una ironia d'allò. La frase diu: «Els bisbes espanyols haurien estat tan coratjuts com els francesos, si algú els hagués explicat que

un condó no és res més que una mitra pel cap d'abaix».

Endemés dels vessants literari i social, un vessant personal. Jo m'hi he sentit. Quan he dit que m'agrada molt aquest llibre és perquè m'hi he sentit identificat, m'hi he trobat a moltes pàgines i me n'he rigut de mi mateix, però també m'he sentit identificat en la manera de dir i en la manera de fer, fins al punt que he pensat en aquella frase que diu: «La ironia és la tendresa dels tímids», que si mossegam és perquè no ens deixen besar.

Jo som un adorador de l'enginy, un adorador de les ocurrències. Jo llevaria la pena de mort de tot el món, però també la mort de pena. Només condemnaria els avorrits, no tenen dret a existir, i això no m'ho he inventat ara per quedar bé. En un llibre que sortirà ara mateix en aquesta mateixa editorial i que es diu *Tristeses amant*, hi ha un poema que comença així: «Un home trist, així, / sense poder ni glòria / contant sols amb les eines seves / de la ironia clarivident, / de l'enginy crític...»

Jo, en aquest moment, feria una súplica a en Víctor Gayà, i és que s'esforçàs i ens donàs un segon llibre que es digués *Manual per protegir-se de bisbes, monges i capellans*, que jo no tenc el coratge de fer.

I acab agraint-li que critiqui tot-hom manco les meves estimades al·lotes de la porta de Sant Antoni; voldria acabar llegint aquest paràgraf que ell els dedica: «El que sí vull en aquest lloc, és retre homenatge a les professionals de l'amor pel paper pedagògic (també terapèutic) que han desenvolupat abnegadament durant segles, i molt especialment en aquelles èpoques en què la disciplina sexual era ignorada, prohibida o perseguida oficialment. Elles saberem, en aquests difícils moments històrics, omplir aquest buit, i, endemés, ho feren sempre amb la proverbial metodologia —només molt recentment incorporada a altres matèries— activa, participativa, motivadora i personalitzada». Moltes gràcies.

## Víctor Gayà

Després de les magnífiques intervencions de Gabriel Janer, Antoni Pol i Jaume Santandreu, jo faria bé de callar i deixar-vos amb l'encís de les seves paraules. Com que els meus companys de presentació han comentat el meu llibre amb incisió i profunditat, jo em permetré de ser absolutament breu i superficial, i no hi ha res més breu i superficial que la coberta. La coberta és per cobrir, per protegir, cosa que per a un *Manual per protegir-se...* és ben adient i necessària.

És clar que la coberta —ja ho ha advertit abans Antoni Pol— és obra de l'editor: d'ell n'és la concepció, ell és l'autor de la fotografia, i també del fotografiat. Una fotografia ben provocativa, per cert. Som al segon dia de quaresma i hem esperat fins ara per presentar aquest llibre la coberta del qual reflecteix una imatge de carnaval; tal vegada sigui aquest l'esperit del llibre: fer carnaval d'un tema que sembla tan seriós com la quaresma.

El nom de l'editor, Muntaner, també aporta el seu òbol a la significació protectora del llibre, ja que un muntaner no és altra cosa que un guarda, un guarda de muntanya o garriga.

Ara m'adon que aquest manual pertany a la col·lecció «Llibres de la Nostra Terra», com diu a la contracoberta, i ja pas una penada, perquè, segons això, només la gent de la nostra terra està a hores d'ara realment protegida; no sé si hauríem de pensar a exportar-lo.

Naturalment el títol de l'obra està escrit a la coberta, i ho està en lletres color carabassa (no sé si li hem de cercar qualche connotació, a això): *Manual per protegir-se de mestres i educadors*.

Manual és allò que es toca amb les mans, que es manipula, que es palpa; o que es toca amb els ulls que, com sabeu, molt sovint tenen més tacte que les mans. Llavors, no penseu que basti sentir-ne parlar, d'aquest llibre, sinó que s'ha de tocar i s'ha de llegir, i no solament per damunt, com faig ara, que jo ho puc fer perquè ja l'he llegit.

Per protegir-se. Janer Manila deia abans que aquest era un llibre *contra* algú. Jo no ho he pretès, altra cosa és que m'hagi traït el conscient reprimit. Jo he pretès que fos per protegir-se de les agressions dels altres, en comptes de ser jo l'agressor. D'altra banda, dubtava si en lloc de titular-lo *Manual per protegir-se...* no hagués estat millor fer-ho *Manual per capguardar-se...*, és a dir, que el que es tracta de protegir és el cap, Déu n'hi do!

Mestres i educadors. Què són? Hauríem d'endinsar-nos per les pàgines del llibre per tal d'aclarir-ho, i d'antuvi m'he proposat de no fer-ho, però m'ajudarà el que es diu a l'explicació de la contracoberta: «Mestres, a més de a les escoles i col·legis, n'hi ha pertot arreu: tots en tenim algun a la família; cada dia ens hi topam als llocs més inversemblants, a la feina, al cafè, a la televisió..., i, fins i tot ens hi colgam.». I fixau-vos que hi ha un refrany molt mallorquí que diu: «Qui es colga amb un mestre, ensenyat s'aixeca». Moltes gràcies.



**TALLER GRÀFIC RAMON**

*La Bona Impressió*

EDICIONS  
COMUNICACIÓ IMPRESA  
AUTOEDICIÓ  
DISSENY GRÀFIC  
TREBALLS D'ALTA QUALITAT

JAUME BALMES, 43 - TEL. 75 44 32 - FAX 20 70 13  
07004 PALMA - MALLORCA



Carrer d'en Rubí, 5  
Tel. (971) 71 38 21  
07002 Palma (Mallorca)





# TAULER

► **Cursos d'Estiu de la UIB.**

Informació: ICE.Tel.: 17 24 10.  
Aquest estiu la UIB organitza els cursos següents:

• **Tendències en la Societat de les Tecnologies de la Informació (20 h).**

Del 15 al 20 de juliol. Palma.



• **XXè Curs Internacional de Cant i Direcció Coral (20 h).**

Del 25 de juliol al 2 d'agost.  
Palma.



• **I Universidad sobre Relaciones Internacionales (20 h cada curs).**

Centre de Cultura Sa Nostra.  
Palma. Cursos:

- La Comunicación entre Latinoamérica y España.  
Del 26 al 30 d'agost.
- Universidad e Iberoamérica.  
Del 26 al 30 d'agost.
- Curso de Cooperación para el Desarrollo: Análisis y Futuro.  
Del 2 al 6 de setembre.
- Literatura Hispanoamericana.  
Del 2 al 6 de setembre.
  - Cuba.  
Del 9 al 13 de setembre.
  - Mediterráneo.  
Del 9 al 13 de setembre.



• **II Acadèmia Internacional de Música. Menorca.**

Del 2 al 8 de setembre de 1996.

- Curs d'Orgue.
- Curs d'Interpretació i Tècnica Vocal.



• **I Encontre sobre Turisme i Medi Ambient (20 h cada curs).**

Calvià. Cursos:

- Turisme i Medi Ambient des de la Perspectiva de l'Ecologia i la Geografia.  
Del 16 al 20 de setembre.
- Les Noves Pautes del Desenvolupament Turístic i Local. La Sostenibilitat com a Referència.  
Del 16 al 20 de setembre.
- Interpretació i Turisme.  
Del 23 al 28 de setembre.
- Economia del Medi Ambient i del Turisme. Del 23 al 28 de setembre.



• **VII Jornades de Filosofia del Dret (Ecologia i Dret, què cal fer?).**

Palma. 27 i 28 de setembre.



► **Escola d'Estiu de Mallorca.**

Del 26 al 30 d'agost de 1996.  
IES Aurora Picornell (Palma).

Informació:  
Tel.: 72 29 25. Fax: 27 85 03.

► **Escola d'Estiu FERE.**

La FERE, en conveni amb l'ICE de la UIB, organitza una escola d'estiu per als professionals de l'ensenyament. Els cursos es faran a la Salle de Palma (c/ de Son Rapinya, 7), i un a Maó, entre els dies 1 i 5 de juliol de 1996.

Informació:

La Salle (tel.: 79 35 00) o bé ICE de la UIB (tel.: 17 24 10).



► **III Congrés Europeu de Programes d'Immersió.**

Barcelona. 25, 26, 27 i 28 de setembre.

Informació: Institut Europeu de Programes d'Immersió.

Tel.: (93) 458 87 00.  
Fax: (93) 458 87 08.



► **Congrés de Rondallística: Rondalles de Mallorca, Rondalles del Món.**

Centre de Cultura Sa Nostra.  
Palma. 28, 29 i 30 de novembre.

Informació: Direcció General de Política Lingüística.

Tel.: 17 65 00.  
Fax: 17 65 02. Fina Terrassa.



► **Exposició Això era i no era... Màgia i misteri de les Rondalles. Cent anys de l'aplec de rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó. 1896-1996.**

Novembre de 1996-gener de 1997. La Llonja (Palma).

Inauguració: 28 de novembre de 1997.

► **Simpòsium Premsa i Escola.**

Palma. Març de 1997.

Informació: ICE de la UIB. Tel.: 17 24 80. Fax: 17 24 01. Miquel F. Oliver.



► **Curs de Postgrau de Literatura Catalana.**

210 hores. 1997-98. Matrícula: desembre de 1996. Inici del curs: febrer de 1997.

Informació:

ICE de la UIB.

Tel.: 17 24 80.

Fax: 17 24 01. Aina Dols.



► **Curs d'Especialista Universitari en Didàctica d'Anglès a Primària (1996-97 i 1997-98).**

ICE de la UIB en col·laboració amb el MEC. 210 hores. Tots els dimecres, de 18 a 21.30 hores. L'objectiu fonamental del curs és oferir una formació teòrico-pràctica basada en la realitat de l'alumnat d'anglès a primària, combinada amb les metodologies modernes més adaptables.

Informació:

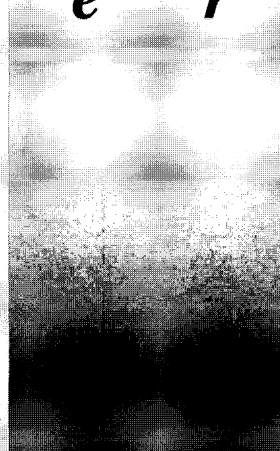
ICE de la UIB.

Tel.: 17 24 10. Guillem Daviu.



UNIVERSITAT

o b e r t a



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació

**Oberta a tothom  
a partir del mes de setembre**

**Per a més informació:**

**Edifici Sa Riera**

C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07001 Palma

Tels. 17 30 14 - 17 24 11

## Calendari d'exàmens oficials per a la convocatòria de setembre de 1996 (assignatures anuals i quadrimestrals):

**CONEIXEMENTS BÀSICS DE LLENGUA** (per als alumnes que hagin suspès el mòdul del segon quadrimestre)

- MÒDUL 1: 4 de setembre de 1996 a les 16.30 h
- MÒDUL 2: 4 de setembre de 1996 a les 18.30 h
- MÒDUL 3: 5 de setembre de 1996 a les 16.30 h
- MÒDUL 4: 5 de setembre de 1996 a les 18.30 h

### LLENGUA I

*Bloc 1 i bloc 2*

- Prova oral: 3 de setembre de 1996 a les 16.30 h
- Prova escrita: 3 de setembre de 1996 a les 18.30 h

### LLENGUA II

*Bloc 1 i bloc 2*

- Prova oral: 6 de setembre de 1996 a les 16.30 h
- Prova escrita: 6 de setembre de 1996 a les 18.30 h

### MEDI SOCIAL I CULTURAL

- Mòdul 1 (Geografia):* 4 de setembre de 1996 a les 10 h
- Mòdul 2 (Història):* 5 de setembre de 1996 a les 10 h
- Mòdul 1 (Literatura):* 6 de setembre de 1996 a les 10 h

### METODOLOGIA GENERAL DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA CATALANA:

4 de setembre de 1996 a les 12 h

### SEMINARI DE LLENGUATGE ESPECÍFIC I SEMINARI DE TRACTAMENT DE LENGÜES EN EL CURRÍCULUM:

5 de setembre de 1996 a les 12 h

**Els exàmens dels mòduls i blocs, les sessions de tutoria i la publicació de resultats es faran als mateixos centres on s'hagin fet les classes. En tots els casos hi haurà un termini per fer reclamacions per escrit: fins al dia 26 de setembre de 1996.**

- Publicació de resultats: 13 de setembre
- Sessions de tutoria: 16 de setembre a les 18 h
- Recollida de paperetes: 18 de setembre

## Calendari d'exàmens lliures per a la segona convocatòria de l'any 1996 (Setembre):

**Mòdul 4 de Coneix. Bàsics de Llengua**  
12 de setembre a les 16.30 h

### Llengua I

- Prova oral: D'acord amb els llistats que es faran públics a partir del dia 9 de setembre als centres de matriculació
- Prova escrita: 16 de setembre a les 16.30 h

### Llengua II

- Prova oral: D'acord amb els llistats que es faran públics a partir del dia 9 de setembre als centres de matriculació
- Prova escrita: 18 de setembre a les 16.30 h

**Metodologia General de l'Ensenyament de la Llengua Catalana** 16 de setembre a les 18.30 h

**Mòdul 1 Geografia** 17 de setembre a les 16.30 h

**Mòdul 2 Història** 17 de setembre a les 18.30 h.

**Mòdul 3 Literatura** 19 de setembre a les 16.30 h.

**Llengua III** 12 de setembre a les 16.30 h

**Didàctica II** 19 de setembre a les 18.30 h

**Cultura III** 19 de setembre a les 16.30 h.

**Seminari de Llenguatge Específic** 20 de setembre a les 16.30 h

**Seminari de Tractament de Llengües en el Currículum** 20 de setembre a les 16.30 h

**Recollida de paperetes** 30 de setembre  
**Reclamacions per escrit** fins al 4 d'octubre

3. Els llocs de realització dels exàmens lliures per a les dues convocatòries seran els següents:

- Menorca: IB Joan Ramis i Ramis (Maó)
- Eivissa: IB Isidor Macabich (Eivissa)
- Mallorca: CP Guillem Mesquida (Palma).



**Universitat de les Illes Balears**  
Institut de Ciències de l'Educació