

PISSARRA

Revista d'ensenyança de les Illes - N°54 maig-juny



Sindicat Treballadors de l'ensenyança de les Illes (STEI)
c. Vinyassa, 14, Ciutat de Mallorca. Tel. 46 08 88

DIRECCIÓ I CONSELL DE REDACCIÓ

Pedro Polo Fernández
Gabriel Caldentey Ramos
Neus Santaner Pons
Gloria Fullana González
Tomàs Martínez Miró
Joan Miquel Pintado Díaz
Sebastià Serra Juan
Francesca Grimalt Gelabert
Carmen Pascual Alperi
Baltasar Darder i Sansó

PISSARRA
Revista periòdica d'informació de l'ensenyança de les Illes Balears

EDITA
Sindicat de Treballadors de l'ensenyança de les Illes (STEI)

La revista no s'identifica necessàriament amb els articles que van signats pels seus autors.

Coberta d'A. Bernabé

Dèp. legal: 533/79 PM

**SERVEI DE LLIBRES
EXTRANGERS
LLIBRES DELS PAÏSOS
CATALANS
JOGUINES I LLIBRES
INFANTILS**



Carrer d'en Rubí, 5
Telèfon 71 38 21
07002 PALMA

ÍNDEX

| | |
|---|----|
| Editorial | 3 |
| La Formació del Professorat. De l'ègloga a l'elegia | 4 |
| El CEP de Palma i la Formació Permanent del Professorat | 8 |
| El CEP de Manacor | 12 |
| El Pla Marc de Formació Permanent de Professorat | 14 |
| La Formació Permanent a nivell provincial | 19 |
| L'Escola d'Estiu de Mallorca davant la Formació del Professorat | 20 |
| L'ICE i la Formació del Professorat | 23 |
| Treballadors de l'ensenyament, Currículum i Reforma: entre l'autonomia i la proletarització | 24 |
| El perill de contaminació radioactiva a les escoles | 28 |
| La immersió ideològica | 30 |
| Ensenyament en català: modificació de l'ordre 29 d'agost de 1986 | 32 |
| Dossier sobre malalties professionals | 33 |
| Aproximación històrica a las Revistas Escolares: Técnicas Freinet | 39 |
| Consells Escolars Municipals | 45 |
| Recerca Bibliogràfica | 46 |

Rectificació respecte a la informació sobre IB Guillem Sagrera, apareguda al darrer número de Pissarra: La substitució d'un curs complet en català per l'obligatorietat de dues assignatures a tots els cursos no és un retrocés sinó un canvi de plans.

EDITORIAL

La Formació Permanent del Professorat (FPP) és un dels aspectes fonamentals, tal vegada el més important, en el procés de Reforma del Sistema Educatiu.

I quan parlem d'FPP no només feim referència a la necessitat/obligació que cada docent té, com a qual-sevol treballador/a, d'actualitzar els seus coneixements, tenir en compte la incidència dels avanços tecnològics en el seu entorn més immediat, etc., sinó a quelcom de més bàsic per a la pràctica docent: la necessitat de replantejar-se de forma permanent la inadequació que hi pot haver entre els coneixements que hom posseeix i la manera de transmetre'ls; l'existència d'errors metodològics que, per repetits, gairebé no són detectats i que menen finalment a la perpetuació d'actuacions inoperants, fins i tot clarament involutives, del procés educatiu. És a dir, ens referim a una FPP que permeti a l'ensenyant d'analitzar reflexivament la seva pràctica **per tal de transformar-la**. Comporta la defensa del professor compromès i crític al qual cal dotar dels instruments adequats per discutir i reelaborar la seva pròpia acció docent.

L'esmentada FPP tendria els següents eixos centrals:

- La formació és un *continuum* que parteix d'una for-

mació inicial coordinada amb la posterior formació en exercici.

- El professor/a és el protagonista de la seva formació.
- La formació ha de vincular-se a la pràctica.
- La formació ha de comportar una investigació sobre les necessitats del professorat i una reflexió sobre la pràctica.
- S'ha de fer en equip i partir i situar-se en el CENTRE DOCENT.

Encara que l'Administració declara explícitament l'adscripció a un model d'FPP en el qual l'ACTIVITAT serveix per a analitzar i reflexionar sobre la pràctica docent amb la finalitat de canviar-la, altra cosa és que els instruments, programes, recursos, etc. que posa a l'abast condueixin preferentment en aquesta finalitat.

El fet que no s'estableixi la seva obligatorietat i dins l'horari laboral del professorat, prèviament dissenyat per tal de fer-la viable, provoca que, a la pràctica, l'FPP es vegi reduïda en no poques ocasions a l'assistència individual a activitats que posseeixen un nivell molt baix de repercussió dins l'aula i el centre, precisament d'un sector del professorat que encara no ha iniciat un procés mínim de reflexió sobre la seva pràctica docent.

Per això, insistim, l'FPP ha de partir i situar-se fonamentalment al centre docent. En conseqüència en són imprescindibles condicions com ara: dotació adequada d'espais per a allotjar departaments, grups de treball, etc.; una jornada laboral que contempli dins l'horari lectiu la necessitat de l'FPP, la qual cosa comporta la reducció de la docència directa, l'augment de les plantilles, etc. En definitiva, l'FPP ha d'esser contemplada al Pla de centre, en què s'han de recollir les activitats de perfeccionament i les estructures organitzatives i horàries que la facin possible; aspectes que fins ara no s'han resolt.

D'altra banda, entre les estructures institucionals encarregades de l'FPP (CEP, plans de formació, universitats, ICE...) les més esteses són els CEP, els quals hom podria acusar d'esdevenir paulatinament la plataforma institucio-

nal introductora de les activitats que el MEC considera necessàries, adreçades fonamentalment a una reconversió del professorat envers la modernització del sistema, apartat al qual l'Administració dedica la major part del seu pressupost. No és veritat, però, que aquesta reconversió sigui encarregada als CEP majoritàriament; els cursos d'especialització són realitzats per la universitat; les llicències per estudis i ajudes individuals no tenen res a veure amb els CEP...

Allò que és veritablement greu és que els CEP es vegin privats del marge d'autonomia amb què varen néixer: de cada vegada són més nombrosos els programes institucionals (innovació i elaboració de recursos, formació als centres, investigació educativa, etc.) així com els coordinadors provincials que no depenen del CEP; són obertes noves vies per al control institucional dels CEP, són convocades eleccions a consells del CEP en les pitjors condicions possibles, hom proposa d'eliminar l'elecció del director pel Consell...

Aquestes són les situacions contra les quals s'ha de lluitar. Si dels CEP ha de dependre en gran mesura l'FPP i aquesta és una peça clau dins la Reforma del Sistema Educatiu, cal reivindicar una gestió totalment democràtica, i que l'Administració potenciï, no només sobre els papers, l'FPP que defensam: REFLEXIVA I CRÍTICA, UNIDA A LA PRÀCTICA DOCENT, LLIGADA AL CENTRE, OBLIGATÒRIA I EN JORNADA LABORAL.

La Formació del Professorat. De l'ègloga a l'elegia

Introducció

Actualment es concep la Formació del Professorat (FOP) dins el paradigma «pensament del professor, presa de decisions», tot considerant el/la professor/a¹ com un agent reflexiu -amb tota la seva càrrega ideològica, professional i cultural- de llur actuació en les múltiples situacions en les quals aquelles es desenvolupen.

En el moment present, i davant la perspectiva d'una Reforma del Sistema Educatiu, el tema de la Formació Permanent del Professorat (FPP) ha adquirit una importància inqüestionable, en tant que línia d'actuació fonamental per emprendre amb certes garanties d'èxit, qualsevol reformulació de l'Educació.

La Formació Permanent pedagògica és, doncs, l'actualització cultural, psicopedagògica i científica dels ensenyants i el perfeccionament en l'ofici i les actituds del professorat a qualsevol nivell d'ensenyament (Inbernon, 1987).

La FOP té la finalitat d'aportar al professorat *una capacitat para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático análi-*

sis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1984).

La FPP a l'Estat espanyol

A grans trets, la història recent de la FPP es fonamenta en **tres eixos**:

a) **L'institucional**: que comença amb la Llei General d'Educació (1970). Els ICE desplegaven unes activitats generalment deslligades dels centres educatius i eren les instàncies encarregades de fer i certificar oficialment la FPP (és l'anomenat **model central-perifèric**).

b) **El social**: representat pels MRP, Escoles d'Estiu, Col·legis de Llicenciats... neix aquest eix com a resposta a l'anterior i cerca aglutinar el professorat d'un àmbit geogràfic més o manco ampli, per reflexionar entorn a la seva pràctica docent, condicions de treball, etc. És a dir, la resposta d'un sector professional front d'un model centralista i desconnectat de la realitat d'una societat que vol ser plural lingüísticament, històricament, culturalment (**model perifèric-perifèric**).

c) La tercera via, ja més recent, s'obre l'any 1983 amb el Pla Experimental de les Reformes de l'Ensenyament Mitjà, i la posterior del cicle superior d'EGB. Relacionat amb aquest procés de Reforma, el MEC estudia un nou model i sistema de FPP que durà (1984) a la creació dels **Centres de Professors (model**

perifèric-central).

Els Centres de Professors

Inspirats en els *Teachers Centers* anglo-saxons, vénen a representar la institució -i consegüentment el model- més estesa de FPP dins Europa.

Els CEP neixen per R.D. núm.: 2112/84 i cerquen ser les instàncies superadores de les dues vies per les quals discorria el perfeccionament del professorat -iniciativa autònoma de diversos grups docents, i programes institucionals poc sensibles a les inquietuds dels diferents col·lectius professionals-; dues vies paral·leles, però dissociades en mètodes i objectius.

Tot i això, seran les característiques de **descentralització** (adequació al medi) i de **gestió democràtica** (el professor protagonista i gestor del seu propi perfeccionament) les que donin major virtualitat, al nostre entendre, al model des del seu marc legal.

Els CEP representen, per tant, un nou model per a la FPP i la renovació del Sistema Educatiu, en un marc en el qual s'han produït canvis legislatius importants -LODE, LRU...- i en el moment d'enllestir processos de reforma profunds que es concretaran en la futura LOGSE.

Estem, doncs, en un context en el qual es declara, per primera vegada, el docent peça clau per a qualsevol canvi real del Sistema Educatiu. **El model de docent i el model de formació**

¹. Per raons d'espai estalviarem la flexió de gènere (femeni-masculí) com indiquen les normes per a l'ús no sexista de la llengua. Entenguem, per tant, que l'ús d'una marca o altra no implica cap prelatió, sinó que es refereix, indistintament, a ambdós sexes; respon en conseqüència, a l'economia d'espai que ens han donat per aquesta col·laboració.

S'ha d'entendre l'ensenyant com un vertader professional capaç de reflexionar individualment i col·lectivament sobre allò que es fa a l'aula per transformar-ho, en la línia apuntada por Stenhouse. El professor deixa de ser una font de coneixement consagrat i passa a ser l'incitador de la reflexió, de la investigació i del dubte.

I en aquest context -i amb aquestes condicions- el model CEP és, almanco en la seva definició, una resposta adequada, ja que implica l'Administració que assegura els recursos necessaris; el personal del CEP que ha de ser capaç de crear sistemes de comunicació ascendent/descendent -MEC/Professorat- i viceversa; i el professorat el qual s'assegura que el CEP l'assistirà en les seves necessitats.

És, per tant, un model de formació en el qual l'ensenyant es converteix en el protagonista -subjecte i objecte- de la seva pròpia formació; i es fuig, així, del tradicional model de subjecte passiu -receptor d'informació- de la planificació que han realitzat els experts. És, a més, la via intermèdia i equilibrada entre la direccionalitat i el «dirigisme» -l'Administració fixa fermament les línies a seguir-, i l'espontaneïtat -el professorat explicita les seves iniciatives i requeriments-.

En resum, amb aquest model es parteix de la premisa de considerar el docent com a *un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; o sigui que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta* (Marcelo, 1987).

Conseqüentment amb el que s'acaba d'apuntar, *la formación centrada en la escuela es una tendencia actual aplicada por la mayoría de países europeos en la FPP* (García Suárez, 1988). I aquesta **formació centrada en l'escola** es caracteritza per:

- * Es realitza en el lloc de treball o en el seu entorn escolar.
- * Es dirigeix a l'ensenyant com a persona individual, però integrada en el seu context professional.
- * Exigeix prèviament diagnòstic i planificació de necessitats.
- * El professorat pren part tant a la planificació com a l'execució i avaluació de la seva formació.

El futur de la FOP

Convindria parlar d'entrada del «Pla Marc de Formació Permanent del Professorat» per fer-ne una anàlisi i esbrinar les perspectives de futur de la FOP. Ara bé, com que trobareu una col·laboració dedicada específicament al tema en aquesta mateixa revista, us hi remetem. Tot i això, volem apuntar unes breus indicacions adients a la qüestió que estem plantejant.

Ens sembla erroni que l'Administració Educativa es plantegi la **dobla titulació** pel que fa a la **formació inicial** del futur professorat, perquè implica acceptar que la preparació del docent per a desenvolupar la seva tasca ha de ser diferent quant a durada en funció del nivell al qual s'integri. Això suposa -diplomatura/llicenciatura- una concepció jerarquitzada de les diverses etapes educatives, infravalorant-ne una -la Pri-

mària- en front de l'altra; és a dir, establir escales de valors a la tasca docent segons el nivell en el qual s'hagi de treballar. Tampoc no es contempla la **formació pràctica del professorat novell** orientada i tutelada adequadament -les pràctiques de Magisteri i el CAP ja sabem el que han donat de si-, i lligada a la formació teòrica convenient a cada cas.

La Formació «en servici» ha de ser **diversificada i adaptada** a les necessitats manifestades pel professorat, sempre procurant lligar-la a la realitat de l'aula i centre. Les activitats a planificar per aquesta formació continuada han d'aconseguir atreure el professorat que s'ha mostrat remís a qualsevol mena de formació post-acadèmica -per la qual cosa no exclouríem els cursets si fossin necessaris-, i ha de satisfer les demandes d'altres col·lectius professionals amb una trajectòria més apropada al paradigma de professor -**subjecte reflexiu**- i a la metodologia de la **Investigació/Acció**.

Les propostes que es fan al Pla Marc són en alguns casos compartibles, tot i que altres programes pequen d'inconcrets quan no d'insuficients, observats només des del seu disseny sense entrar en aspectes pressupostaris. Convé no oblidar que hi ha a debat -a punt de concloure- una Reforma del Sistema Educatiu que està molt supeditada a les mesures i actuacions que s'aplicaran o s'adoptaran en aquest terreny.

El paper de l'Administració en la FPP

En els seus diferents nivells o estadis -Subdirecció de Formació del Professorat, Direcció Provincial, Inspecció, Programes educatius...-,

l'Administració ha de ser activa i no ha d'escatimar recursos. I si hom diu que el professorat ha de ser actiu i no «activista», el mateix podem dir als responsables de la política educativa en els seus àmbits de responsabilitat.

S'han d'establir els sistemes precisos per detectar **les necessitats de formació** i s'han de fer de manera **descentralitzada** i, alhora, **programada**.

El Pla Marc ha de servir per això, per emmarcar les necessitats més generals i comunes, com els **Plans Provincials** han d'assolir un major nivell de concreció quant a detecció d'actuacions; però en darrer extrem, seran els CEP els que recolliran les demanades del professorat i centres de la seva àrea geogràfica, i les hauran d'atendre d'acord amb els eixos prioritaris que a cada cas s'estableixin. La comunicació entre aquests estaments cal que sigui fluïda i constant i la col·laboració permanent per assolir la tasca que se n'espera.

Dèiem suara que el paper de l'administració ha de ser actiu, però sense que això impliqui arrogar-se atributs divins -omnisciència, omnipresència, omnipotència? tot i que s'hi entestïn alguns polítics-. Convé parar esment a la paulatina transformació de contingut dels CEP (de **Centres de Professors a Centres Pagadors**) que es palesa cada cop més quan observam en el BOE convocatòries d'ajudes a la innovació i investigació educatives, grups de treball, etc. paral·lelament a les iniciatives dels CEP, tot convertint aquests en estructures de gestió per administrar els recursos econòmics lliurats per a activitats que els vénen imposades, sense cap altra mena de participació.

En resum, tendències dins l'Administració a tornar cap a models de FPP tecnològics i centralitzats n'hi ha i cal estar a l'aguait. El temps dirà si els rumors són quelcom més que opinions mal pensades.

Conclusions?

Intencionadament entre interrogants, perquè no pretenem agotar el tema, ni prop fer-hi. Estan plantejades de forma oberta i, en tot cas, no són més que *¿conseqüències?* de l'opció que deixam encetada.

Partim d'una de les declaracions de la UNESCO: *La educació es un fenomen social, creado por el hombre, y no un fenómeno de la naturaleza*, i de la convicció que els canvis educatius que es formulen simplement a partir de decisions polítiques són abocats al fracàs. Perquè la formació que rep el professorat i la manera com aquest s'identifica amb les reformes són crucials per al seu èxit.

Amb altres paraules, continus canvis en l'estructura, organització, línies d'actuació dels CEP provocats per indecisions polítiques de l'administració; conductes disperses, arbitràries o confuses dels propis CEP, han de provocar l'efecte contrari al que es pretén entre el professorat.

La manca de tradició en FOP en el conjunt de l'Estat, unida a una sèrie de consideracions de caràcter professional, laboral i polític poden provocar si no el fracàs, sí la **descreença i l'escepticisme** del model plantejat.

I això pot ser així en dues vessants: la professional i la político-administrativa.

A la primera, la professional,

perquè un professorat que ha perdut, tradicionalment, protagonisme en el debat político-educatiu -en favor dels experts que ofereixen solucions "externes"-; un professorat que s'excusa o s'amaga -inacceptablement al nostre parer- en una baixa retribució econòmica, en una manca de reconeixement social de la seva funció, en una absència d'incentius en la seva carrera professional...; és un professorat amb raons, que li permeten justificar el rebuig a l'esforç que implica el perfeccionament professional. Sense oblidar la resistència que ofereix la pròpia institució escolar a una transformació radical que l'afecta en la seva pròpia essència.

Siguin les que fossin les raons -i els seus significats-, la participació del professorat, malgrat l'augment significatiu en els CEP des de la seva creació, segueix essent insuficient -absolutament i relativa-, i està allunyada del nombre que seria indispensable perquè es produeixi un canvi qualitatiu a l'escola.

A la vessant político-administrativa podem trobar algunes de les causes provocadores de la conversió dels CEP en estructures inefectes i burocràtiques, com per exemple:

Els dubtes i vacil·lacions, quan no actuacions confuses i contradictòries, de l'Administració Educativa en aquest terreny. Pitjor encara, si es vol, la justificació que cada canvi polític -de responsables polítics, s'entén- o tècnic-polític es fonamenta en la remodelació d'organització, estructura i programes.

La superposició de dos eixos d'actuació amb predomini del descendent sobre l'invers, de dos sistemes de formació amb poca comunicació entre si -perifèric i central/perifèric- està imposant la línia clara

d'hegemonia institucional en detriment del model propugnat fins ara.

La manca de desenvolupament legal -d'acord amb el R.D. 2112/84- i el desinterès o inconveniència per establir acords de col.laboració que coordinin i economitzin els recursos i aportacions de les diferents institucions i entitats que tenen cosa a veure en la FPP: ICE, departaments universitaris, EUFP, Conselleria d'Educació, ajuntaments, MRP, escoles d'estiu, col.legis de llicenciats...

La voluntat de controlar els CEP amb normatives que designin els directors per un anomenat *perfil professional* -versió barata i distorsionadament eufemística de la tradi-

cional ¿digitació? -; per crear comissions o consells pedagògics que s'ensolapin -i tal volta entrin en col.lisió- amb els consells de CEP... En lloc d'estudiar mesures tendents a establir unes orientacions comunes a tots els CEP i utilitzar els recursos, a l'abast de qualsevol administració política, i els procediments per a l'avaluació i consegüent reconducció d'aquestes estructures que es desvien dels objectius pels quals foren creades.

L'Administració ha d'assumir el seu paper i responsabilitat -en tots els nivells abans esmentats- per oferir al professorat la formació -diversificada i adaptada- tan necessària com oportuna.

La participació del professorat ha de ser notable -preferentment en horari laboral, no exclusivament- perquè es produeixi un canvi qualitatiu a l'escola.

S'han d'obrir vies de participació en tots els sentits i per totes les instàncies per tal que les actuacions en la FPP siguin efectives.

Altrament, amb recels, desconfiances, vacil.lacions només s'haurà aconseguit passar del pla idíl.lic al plany llastimós, i tots plegats, entonarem el gori-gori ritual i cerimoniós.

Palma, abril 1990

Tomeu CANTARELLAS



Prensa Universitaria

c. Terra Santa, 5
07001 Palma
Tel. 72 06 96

QUINZE SÓN QUINZE

La programació d'aquesta experiència consisteix en el desenvolupament d'un treball a partir de quinze cançons populars de les Illes Balears. Es tracta d'aconseguir, tot partint de les cançons, un aprenentatge de la llengua catalana combinant l'expressió dinàmica (música i joc) amb l'expressió.

Àmbit d'aplicació: aquest treball és una programació adreçada als alumnes de cicle mitjà d'E.G.B. S'ha de dur a terme dins l'horari escolar sense interferir en la planificació "oficial", destinant-hi part del temps corresponent a les àrees afectades, procurant mantenir una regularitat i una continuïtat al llarg del calendari escolar per tal de possibilitar la viabilitat del pla.

Respecte als objectius, l'obra pretén l'aprenentatge de la llengua catalana, exercitar l'expressió dinàmica, a part d'una sèrie d'objectius educatius.



Autor: Tomàs Martínez i Miró

EL CEP DE PALMA I LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.

Els Centres de Professors es creen d'acord amb el Reial Decret (RD) 2112/1984 de 14 de novembre. En concret, el CEP de Palma es constituí per l'Ordre Ministerial (OM) de 25 de gener de 1985.

Segons l'esmentat RD, la Direcció Provincial ha de nomenar Director per al primer any de funcionament d'un CEP. En el cas de Palma, aquesta designació recaigué en Sebastià Crespí Rotger, que exercí el càrrec fins 31 de desembre de 1986.

El novembre de 1986 tingueren lloc les primeres eleccions a Consell i Director del CEP. Després d'una campanya no exempta de tensions, i amb una participació del 38% dels electors, resultà elegit el primer Consell del Centre de Professors. D'acord amb el procediment legalment establert, aquest proposà com a Director, d'entre els seus membres, a qui signa aquestes línies, el qual exercí el càrrec a partir de dia 1 de gener de 1987 fins ara.

LES PRIMERES PASSES.

Des del principi, el nou Consell i el Director del CEP comptaren amb una base per començar la seva tasca, obra d'un bon equip de professionals docents i de l'anterior Direcció que havien sintonitzat perfectament amb allò que es pretenia que fos el «Model CEP» en el camp de la Formació Permanent del Professorat.

Així, per exemple, l'experiència acumulada quant a l'organització de Programes Institucionals, com els dels Cursos d'Especialització o el d'Actualització Didàctica; o de Programes propis, com el de Grups de Treball i Activitats de Centres, fou molt valuosa cara a l'organització del primer Pla de Formació Permanent del CEP de Palma.

També resultaren molt útils aspectes relatius a l'organització del CEP: la infraestructura ja creada, que permeté dedicar l'atenció del nou equip al treball pedagògic; l'existència -en una iniciativa capdavantera al «Territori MEC»- d'un col·lectiu de Coordinadors d'Àrea/Cicle; la tradició -també com a iniciativa inèdita- d'una gestió democràtica al CEP mitjançant un Consell Assessor, etc.

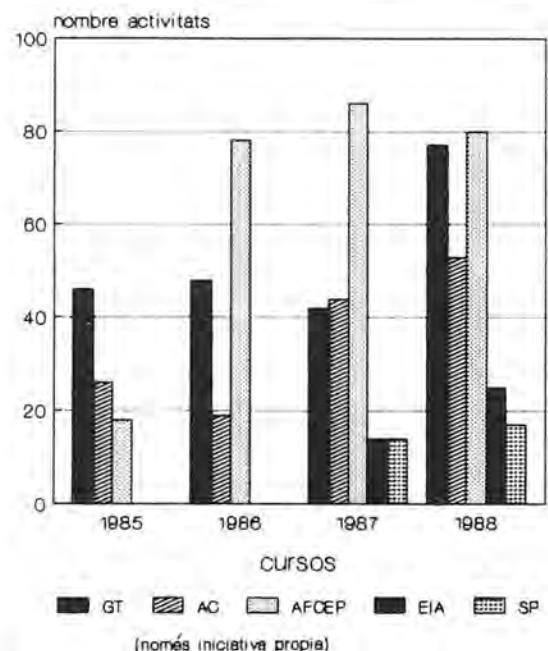
D'aquesta forma, durant el primer semestre de 1987, el Consell i la Direcció del CEP dedicaren la seva atenció a les següents tasques:

- Posar en marxa els programes propis de Formació Permanent.
- Donar suport als programes institucionals.
- Establir un esquema de funcionament que integrés els nivells de Decisió (Consell), Assessorament (Coordinadors d'Àrea/Cicle) i Execució (Professors de Suport).
- Completar/millorar l'organització dels aspectes administratius.
- Ampliar l'equip de Coordinadors d'Àrea/Cicle i definir les seves funcions.
- Millorar la infraestructura del CEP.

LA CONSOLIDACIÓ DEL CEP DE PALMA.

L'actuació del CEP de Palma durant els cursos següents (87/88 a 89/90) han permés anar consolidant unes línies de Formació Permanent (quadre 1) amb una

ACTIVITAT DEL CEP DE PALMA Cursos 1985/86 a 1988/89



QUADRE 2

RESUM QUANTITATIU DE L'ACTIVITAT DEL CEP DE PALMA DE MALLORCA DES DE LA SEVA CREACIÓ (Cursos 1985/86 a 89/90).

| Curs | GT | AC | AFCEP EIA | | SP | ACENT PEXP | | PAD | CESP | Total | Assistències |
|---------|-------------------|-------|-----------|----|----|------------|----|-----|------|-------|--------------|
| 85/86 | 46 | 26 | 18 | - | - | 27 | 33 | 8 | 3 | 110 | 3.056 |
| 86/87 | 48 | 19 | 78 | - | - | 24 | 14 | - | - | 183 | 2.387 |
| 87/88 | 42 | 44 | 86 | 14 | 14 | 28 | 16 | - | - | 244 | 3.250 |
| 88/89 | 77 | 53 | 80 | 25 | 14 | 16 | 17 | - | - | 293 | 4.406 |
| 89/90 | 48 ⁽¹⁾ | 34 | 93 | 9 | 22 | ? | ? | - | - | | |
| (+ 12?) | +.... | +.... | | | | | | | | | |

GT= Grups de Treball; AC=Activitats a Centres; AFCEP=Activitats de Formació del CEP; EIA=Experiències d'Innovació a l'Aula; SP=Seminaris Permanents; ACENT=Activitats Centralitzades; PEXP=Programes Experimentals; PAD=Programes d'Actualització Didàctica; CESP=Cursos d'Especialització

(1) La xifra de 48 inclou els Grups prorrogats d'anys anteriors (20) i els aprovats a la convocatòria de 1989/90 (28). Així mateix hi ha 12 Grups pendents d'Àprovació, en poden sorgir alguns més

NOTA. En aquest quadre/resum no s'ha inclòs el Programa de MÒDULS DE FORMACIÓ A CENTRES, que es troba en fase experimental i pendent d'avaluació.

participació creixent del professorat (quadre 2).

Tot i així, les xifres resulten molt fredes i en definitiva insuficients per reflectir una tasca on, precisament, són fonamentals els aspectes qualitatius.

Perquè els Centres de Professors volen impulsar un tipus de formació on són els propis professors els protagonistes del seu perfeccionament i on «l'expert» apareix bàsicament per donar resposta als problemes que van sorgint en el procés de reflexió sobre la pràctica docent, tal com s'exposa a un altre article en aquest mateix número. En aquest sentit, programes com el de Grups de Treball, Activitats a Centres, Experiències d'Innovació o Mòduls de Formació a Centres volen representar una aproximació a les necessitats i a la iniciativa que sorgeixen a «peu d'obra».

Juntament amb les nombroses activitats desenvolupades als distints Programes Ordinaris del CEP, convé destacar determinats Programes Especials que el CEP ha desenvolupat tot sol o amb la col.laboració d'altres institucions. S'inscriuen en aquest capítol Programes com el d'Educació Ambiental, realitzat durant l'Any Europeu del Medi Ambient (1988) comptant amb una subvenció de la CEE; el Programa de Debat de la Reforma del Sistema Educatiu (1987/88) en col.laboració amb el Col.legi de Doctors i Llicenciats; les primeres Jornades d'Educació per a la Salut de les Balears (1989), en col.laboració amb l'Ajuntament de Palma, el Consell Insular i el Govern Balear; la participació al Pla Provincial de Difusió i Debat del Disseny Curricular Base; la Formació d'Equips Directius, etc. Convé destacar com a Programa Especial del CEP el de Reciclatge de Professors d'EEMM per a l'Ensenyament en Català, que per dos anys consecutius ha format centenars de professors d'aquest nivell. Aquest curs s'ha desenvolupat dins el Conveni MEC/Govern Balear, amb la col.laboració de la Universitat, i l'Àrea de Català del CEP ha estat autora de la iniciativa i responsable de l'organització, i el propi CEP ha catalitzat l'acord necessari entre les institucions.

Malgrat considerar important l'esforç realitzat, especialment si tenim en compte la manca de precedents quant a aquest tipus d'Intervenció en el Sistema Educatiu, no hem de ser autocomplaents. Des d'una perspectiva purament quantitativa, perquè el volum de la Formació Permanent impulsada pel CEP resulta sens dubte insuficient en comparació amb les necessitats del professorat, i especialment amb la perspectiva de la Reforma de l'Ensenyament. Des de la qualitativa, perquè la motivació per participar continua essent majoritàriament individual i, per això i perquè resulta especialment difícil la Formació al propi centre pensam que la Formació Permanent modifica massa poc la pràctica.

En un altre ordre de coses, la integració del personal docent, juntament amb la del Consell del CEP i el Personal Administratiu i Laboral en un esquema operatiu de funcionament ha estat un objectiu de primer ordre que, malgrat les deficiències, ha mostrat prou efectivitat. De fet, l'organització i funcionament del CEP de Palma foren presos com a exemple en nombroses ocasions per l'Administració, proposant la seva divulgació a diverses reunions de Directors de CEP, Cursos de Formadors, etc.

En aquesta mateixa línia, el CEP de Palma fou incorporat l'any 1988 al Programa d'Intercanvi amb països de la CEE, cara a establir unes directrius comunitàries per a la Formació Permanent del Professorat dels països membres; l'informe corresponent a aquest Programa recull amb prou exactitud la situació del CEP de Palma i la seva valoració en el context europeu i es troba publicat dins el volum «Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté Européenne» (Comission des Communautés Economiques Européennes, gener 1989).

A través de la seva pràctica, el CEP de Palma ha considerat en tot moment prioritària la preservació de dos trets fonamentals de la identitat del nou model de Formació Permanent: la gestió democràtica, que es tradueix en un funcionament real i no purament simbòlic del Consell

del CEP, així com la incorporació de membres d'aquesta a les diferents Comissions de Treball establertes; i la participació del professorat en la seva pròpia formació mitjançant Programes i Estructures organitzatives on la seva presència i la seva veu siguin decisives. En aquest sentit, els responsables del CEP de Palma sempre han considerat fonamental el manteniment d'un equilibri entre tres elements: la iniciativa del professorat, la de l'Administració i la del propi CEP, representada aquesta pel Consell i l'Equip Tècnic-Pedagògic. Dissortadament, el segon element sembla que tendeix a assumir un progressiu protagonisme que permet dubtar objectivament de la intenció del Ministeri de mantenir el caràcter descentralitzat i relativament autònom dels Centres de Professors.

La preocupació per establir una base racional per a la presa de decisions i per millorar el funcionament general del CEP i dels seus distints Programes de Formació, dugueren a posar en marxa, durant el curs 1988/89, un Pla d'Autoavaluació (Avaluació Institucional), mitjançant un model mixt, qualitatiu i quantitatiu. El treball, realitzat durant tot el curs per una Comissió creada a l'efecte, donà com a resultat un extens informe amb conclusions i recomanacions que serviren per orientar el Pla del curs 89/90 i constitueix, juntament amb la realitzada al CEP de Salamanca, una tasca peonera a l'Estat Espanyol.

Finalment, l'experiència d'aquests tres anys i mig de funcionament regular del CEP ha estat marcada també per les noves Eleccions a Consell del CEP que tingueren lloc el desembre de 1988. Tal volta, el tret fonamental d'aquestes fou la baixa participació del professorat, les causes de la qual foren oportunament analitzades en aquesta mateixa revista.

UN FUTUR INCERT.

Si bé pot considerar-se que en aquest moment el CEP de Palma ha estabilitzat el seu esquema funcional, que compta amb una plantilla mínima de professionals qualificats i que ha avançat significativament quant a la seva implantació entre el professorat, les decisions que està prenent ara mateix l'Administració fan que el futur dels CEP no sigui clar, malgrat les declaracions verbals i escrites que els responsables no perden ocasió de fer.

Aquesta situació té el seu origen en el resultat de les primeres eleccions de Consells i Directors de CEP, que donaren uns resultats poc satisfactoris per als responsables ministerials: una gran part dels CEP passaren a ser gestionats per sectors conservadors, no afins preci-

sament a la política educativa del Govern; d'altres començaren a ser dirigits per professors/es independents o procedents dels Moviments de Renovació Pedagògica, dels sindicats progressistes, etc. En qualsevol cas, un estat de coses difícilment assimilable per una Administració avuada al tractament centralitzat de situacions artificialment homogènies i a l'exercici de sistemes de control burocràtics.

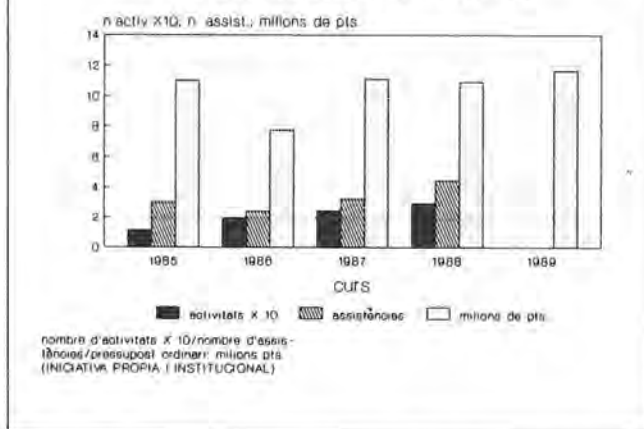
Amb el pretext, justificat o no segons els casos, d'una manca de rigor i professionalitat en el funcionament de determinats CEP, aviat començaren a sentir-se els rumors de possibles canvis de rumb en la política de Formació Permanent.

D'una forma paulatina i poc explicada, s'han anat succeïnt decisions al llarg dels darrers anys que permeten suposar que, en aquest moment, el «model CEP» es troba en crisi, almanco respecte a la forma en què inicialment foren concebuts.

Heus ací algunes dades que il·lustren aquesta consideració:

a) Els pressupostos ordinaris dels CEP, en el seu capítol dedicat a Perfeccionament del Professorat, s'han mantingut pràcticament congelats des del curs 1985/86, tal com mostra el gràfic adjunt (gràfic 1). L'increment d'activitats i assistències que s'observa es deu a fets com

activitat / assistències / pressupost cursos 1985/86 a 1989/90



haver comptat amb subvencions demanades o acords establerts pel propi CEP amb institucions o entitats, haver homologat activitats sense cost, etc. Aquest pressupost no inclou les quantitats específiques que la Subdirecció ha destinat al finançament de les seves iniciatives que s'han realitzat al CEP.

b) L'increment progressiu de les iniciatives de la Subdirecció, canalitzades a través del BOE, ha determinat que enguany tota la possible oferta d'un Centre de Professors es trobi exactament duplicada a través del BOE. Investigacions, elaboració de materials, experiències innovadores, activitats de formació a centres, etc.

són algunes de les ofertes que el professorat pot trobar a les corresponents convocatòries del Ministeri d'Educació. Es torna així a esquemes de planificació centralitzada, amb un seguiment i suport més institucional que tècnic, i amb una dotació econòmica amb la qual no poden competir els CEP.

c) La insuficient dotació de personal administratiu, que fa que el Professorat Assessor del CEP hagi de dedicar gran part del seu temps a tasques de gestió.

d) La intenció, encara no confirmada, de «professionalitzar» la plantilla dels CEP, convertir en definitives les places d'Assessor. D'aquesta forma es reforçaria el caràcter eminentment administratiu/burocràtic dels CEP.

e) L'establiment d'uns «Plans Provincials de Formació» que, en comptes de ser simples instruments d'anàlisi i planificació, tendeixen a incorporar de forma explícita els Programes i Activitats de Formació dels CEP, prescindint de les necessàries consideracions quant al respecte a l'organització interna de cada CEP, quant a la coherència amb el model de participació del professorat que aquests volen representar, i quant a la legalitat vigent respecte a les atribucions del Consell del CEP.

f) La manca de reconeixement al Consell del CEP, els membres del qual no disposen de cap tipus de reducció horària o estímul que compensi el considerable temps que dediquen al CEP.

g) La recent ordre ministerial de dia 5 d'abril (BOE

11/04/90), que modifica l'anteriorment vigent relativa a la composició, elecció i renovació dels Consells de CEP, així com del nomenament i renovació dels Directors. Entre altres novetats, aquesta disposició hi aporta que la que pugui presentar-se al càrrec de Director qualsevol funcionari -docent només amb requisits d'antigüitat i currículum- mitjançant un concurs de mèrits on l'únic paper reservat al Consell del CEP és el d'actuar com a comissió de baremació i selecció dels candidats. D'aquesta forma, hagi o no hagi participat a un procés electoral, qualsevol professor funcionari podrà, si té prou *currículum*, ocupar la màxima responsabilitat a una institució preconitzada com a democràtica, i presidir un Consell resultant d'unes eleccions.

Es prega la màxima atenció a propers jocs de prestidigitació...

Palma, abril 1990.

Albert CATALAN (Director del CEP de Palma).

Oferta especial per a
afiliats de l'STEI
tot un ordinador PC
compatible
des de 128.000 pts

MAC I N F O R M A T I C A

C/ Cecilio Metelo, 7. Tel: 971/72 13 77
Fax: 971/72 79 02. (07003) PALMA DE MALLORCA



FORMACIÓ PERMANENT

Per menys de 100.000 ptes.



ZEBRA, societat cooperativa sense ànim de lucre, dirigida al món de l'ensenyament, ofereix entre els seus serveis, en col.laboració amb l'**STEI** un fabulós viatge al cor de la Unió Soviètica, la primera quinzena del mes de setembre. L'itinerari és el següent:

MOSCOU

- Museu del Kremlin.
- Panorama de **Borodino**.
- Museu de Belles Arts de **Pushkin**.
- Exposició avanços econòmics de la URSS.
- Cementiri de **Novodevichy**.
- Circ.

KAZAKHSTAN

- Alma-Ata**: Museu de l'Estat Central de la República de **Kazakhstan**.
- Centre deportiu **Medeo**.
- Museu de l'art popular **Kazacho**.
- Museu arqueològic.
- Parc de la Cultura de **Gor´kij**.
- Zoològic.
- Concert d'un grup folklòric.
- Casa de l'Amistat.
- Trobada amb la joventut.
- Excursions a **Chimkent** i **Djambul**.

Per a més informació, cridau a l'**STEI**

FORMACIÓ PERMANENT

EL PLA MARC DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Cap a finals del curs 1988-89, el Ministeri d'Educació i Ciència publicà el Pla Marc de Formació Permanent del Professorat. Es tracta d'un document complementari del Disseny Curricular Base (DCB) i, en definitiva, de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) ja que en tot moment l'Administració planteja que no és possible una Reforma educativa sense comptar primordialment amb el professorat.

Es ben sabut, d'altra banda, que el professorat actualment en exercici és majoritàriament jove, amb una llarga vida professional per davant. Per això, els esforços s'hauran d'adreçar, prioritàriament, a la Formació Post-Inicial.

PERQUÉ UN PLA MARC DE FORMACIÓ?

El Pla Marc, que s'autodefineix com a una «planificació coherent i sistematitzada per a implicar a tot el professorat en el Projecte de Reforma que ha dissenyat el Ministeri d'Educació», es proposa com a objectius servir de referència per a les actuacions adreçades a la **transformació del Sistema Educatiu** i respondre a les **necessitats** manifestades pel professorat; organitzar els recursos disponibles per a la Formació Permanent; oferir els Programes de Reciclatge i Perfeccionament adients; facilitar la participació del professorat i, finalment, avaluar les distintes modalitats de formació que es desenvolupin.

El Pla s'estructura en dues

parts ben diferenciades. La primera constitueix el «cos teòric» del document i és, des del nostre punt de vista, la més consistent. La segona, més qüestionable, és un conjunt d'annexos on s'expliciten els distints Programes que l'Administració posarà en marxa o hi donarà suport.

Dins l'esmentada primera part, el document estableix una sèrie de referències al context socio-educatiu de l'escola i de la conseqüent formació del professorat. En aquest sentit, es fa al·lusió als canvis socials econòmics i culturals que esdevenen al nostre àmbit: les transformacions del mercat del treball, la internacionalització de l'economia, el paper dels mitjans de comunicació, l'esbarjo, el flux continu de productes culturals diversos i poc contrastats...

Els anteriors factors, juntament amb aquells que fan referència a l'educació per a la democràcia, determinen una profunda **redefinició del paper dels professors/es**.

Els docents, al marge del necessari desenvolupament de la seva cultura científica i pedagògica, hauran de treballar en un àmbit on resulten altament rellevants factors com l'autonomia professional i el treball en equip, la investigació en l'acció, la comunicació, l'atenció a la diversitat, l'organització escolar...

UN MODEL DE FORMACIÓ.

Després d'establir un paral·lelisme entre l'estructura i característiques del Sistema Educatiu

reformat, d'una banda, i els requeriments subsegüents quant a la Formació del Professorat, el Pla Marc passa a definir el Model de Formació Permanent.

Aquest Model es basa en quatre trets fonamentals. En primer lloc es lliga a la **pràctica professional**. S'entén, en aquest sentit, que la pràctica docent exigeix un replantejament continu, conseqüència de la singularitat, la interacció i la conflictivitat pròpies de les situacions d'ensenyament-aprenentatge. Per això, la Formació del Professorat haurà de vincular-se a la pràctica, i aquest lligam haurà de produir-se «a través de l'experimentació curricular, ja que el *currículum* és l'eix de convergència dels diferents coneixements, habilitats i actituds que posa en joc el professorat».

En segon lloc, el Pla Marc posa l'accent en el **Centre Educatiu com a eix de la Formació Permanent a l'aula**. Això resulta, fonamentalment, dels nous plantejaments curriculars que presenten com a essencial el treball en equip dels professors/es cara a l'elaboració dels Projectes Educatius de Centre, els Projectes Curriculars i les Programacions d'Aula, l'espai d'opionalitat i les adaptacions curriculars, etc.

El tercer tret del Model de Formació és el de la Formació a través **d'estratègies diversificades**, necessàries per atendre a la pròpia heterogeneïtat del professorat, a la varietat dels nivells i de les situacions concretes en què ha de

desenvolupar la seva tasca, als distints requeriments que se'n deriven, etc.

o als centres educatius, progrés professional, etc.».

ELS CEP I LA FORMACIÓ PERMANENT.

Finalment, el Pla Marc opta per una **Formació descentralitzada**, ja que «les necessitats d'un professorat heterogeni, en estreta relació amb un alumnat poc uniforme i amb els contextos que condicionen l'activitat educativa, només poden ser detectades i recollides per institucions o col·lectius pròxims». Des del punt de vista institucional, la descentralització es concreta en Plans de Formació d'àmbit decreixent: Pla Marc, Plans Provincials, Plans de Centres de Professors i, finalment, Projectes Educatius de Centre.

L'apartat dedicat al Model de Formació es completa amb declaracions relatives a la necessària dotació de mitjans econòmics i humans (assessors de formació) per desenvolupar els Plans i al paper dels Centres de Professors com a instruments preferents, encara que no únics, per a dur-los endavant.

Així mateix, es fa referència explícita a la participació del professorat, d'una forma que ens sembla prou convenient reproduir textualment, oferint-la a la reflexió dels lectors:

«La participació del professorat en aquest Pla només tindrà sentit si és de forma voluntària i àmplia.

L'Administració arbitrarà les mesures pertinents perquè les activitats de formació (...) puguin ser desenvolupades progressivament dins l'horari laboral del professorat (reduccions horàries, flexibilització de l'organització dels centres educatius, professors de suport als centres, etc.); i per al reconeixement de dita participació a efectes de concurs de trasllat, concessió de llicències per estudi, accés de llocs de responsabilitat en les tasques de Formació Permanent

El Pla Marc defineix a continuació quines són les estructures previstes per a desenvolupar-lo. Aquestes són els Centres de Professors, les Universitats i altres institucions i col·lectius (MRP, Col·legis Oficials, Associacions, etc.) totes les quals constitueixen, plegades, la «**Xarxa de Formació**».

Degut que la segona i tercera instància (Universitat i altres institucions) posseeixen autonomia en el seu camp d'actuació, el Pla Marc dedica una atenció especial als **Centres de Professors**. Recorda, en aquest sentit, el seu caràcter d'«instruments preferents per a la Formació del Professorat» (RD 2112/1984), que es concreta en actuacions relacionades amb l'actualització del professorat, el desenvolupament curricular, la investigació aplicada a l'aula, la difusió d'experiències innovadores, la creació de serveis útils per a la Formació Permanent, etc.

Els Centres de Professors, per la seva localització i estructura organitzativa han de possibilitar una atenció i una resposta propera als interessos del professorat. Els Plans de CEP, elaborats dins les referències establertes pel Pla Marc i el Pla Provincial, hauran de «promoure aquelles activitats de formació que impliquen de forma activa al professorat i que, partint de l'anàlisi de la seva pràctica, el duguin a analitzar i modificar la seva actuació professional, promovent la reflexió conjunta de tots els integrants del centre educatiu».

El Pla Marc també fa referència expressa al funcionament dels CEP, que basa en l'existència d'òrgans unipersonals (Director, Vice-director i Secretari) i col·legiats (el Consell de CEP i l'Equip Pedagògic).

Tot i que el document explica prou aspectes relatius a la composició i funcions dels distints òrgans, s'ha de dir que determinades opcions requereixen un desplegament legal específic que fins ara el Ministeri no ha sabut, pogut o volgut dur endavant. Anoti's al respecte la manca de referència explícita a l'elecció del Director per part del Consell del CEP, i d'entre els seus membres. Un oblit que sembla congruent amb la intenció manifestada per alts responsables de l'Administració d'eliminar total o parcialment el caràcter electiu d'aquell càrrec.

S'expressa, d'altra banda, l'interès per mantenir una estreta relació amb altres institucions i, especialment, amb les Universitats. En aquest sentit, el MEC manifesta la seva voluntat de formalitzar convenis per realitzar cursos d'especialització en Educació Infantil, Logopèdia, Educació Musical, Educació Especial, Llengües Extranjeres i Educació Física, així com cursos per a Assessors de Formació, d'Actualització Científico-Didàctica, etc. Si aquesta actuació forma part d'una tendència a transferir competències a la Universitat, en detriment de les que inicialment s'havien confiat als CEP és quelcom opinable encara que determinats fets eviten que això sigui un pur judici d'intencions. En qualsevol cas, forma part d'una progressiva reducció de l'àmbit de decisió autònoma dels CEP en favor de formes d'actuació directament controlades per l'Administració. Tot això, però, pertany a una anàlisi que no hi cap dins aquest article.

ELS OBJECTIUS I ELS MEDIS AL PLA MARC.

El document que comentam estableix quatre grups de finalitats i

objectius que es concreten seguidament en vuit línies preferents d'actuacions. Aquells són:

1.- Donar suport a l'adopció d'un **model curricular obert**, que implica sobretot un canvi d'actituds del professorat respecte a la seva feina, però també els coneixements adients per treballar amb aquesta nova perspectiva.

2.- Possibilitar la implantació de les noves etapes i modalitats educatives, que requereix de forma preferent **qualificar el professorat** que les ha d'impartir.

3.- Construir i consolidar la Xarxa per a la Formació Permanent, que implica **donar suport als Centres de Professors**, qualificar docents per a les feines d'assessorament i organitzar la formació a escala regional -Plans «Provincials»- per coordinar esforços i estalviar recursos.

4.- Formar els **professionals de suport al centre educatiu**, que intervenen en aspectes com orientació, atenció a alumnes amb necessitats educatives especials, etc.

En relació amb els esmentats grups de finalitats i objectius, s'estableixen les següents línies d'actuació:

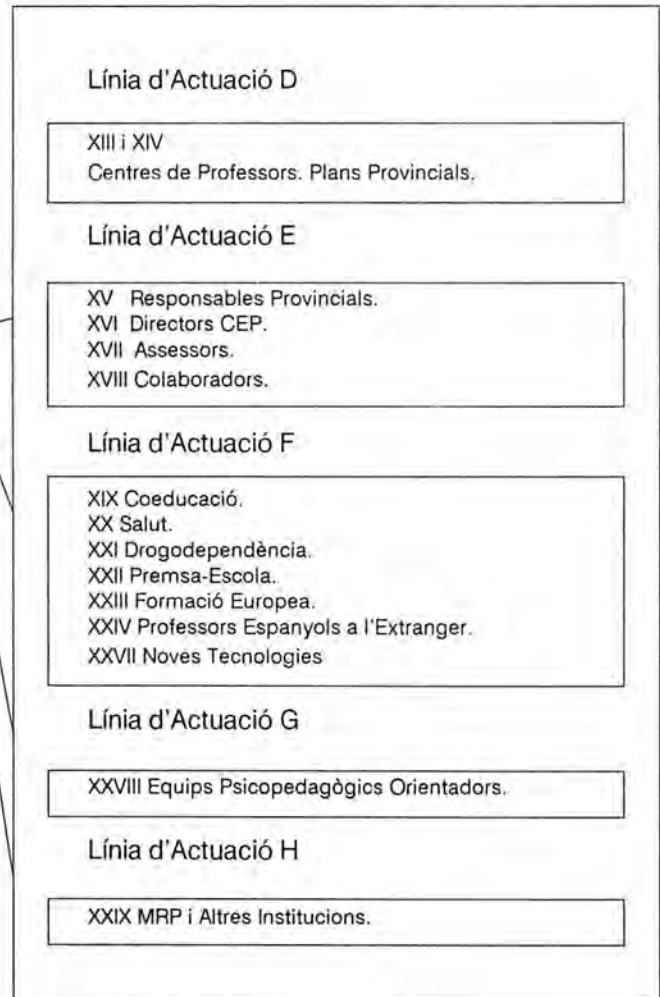
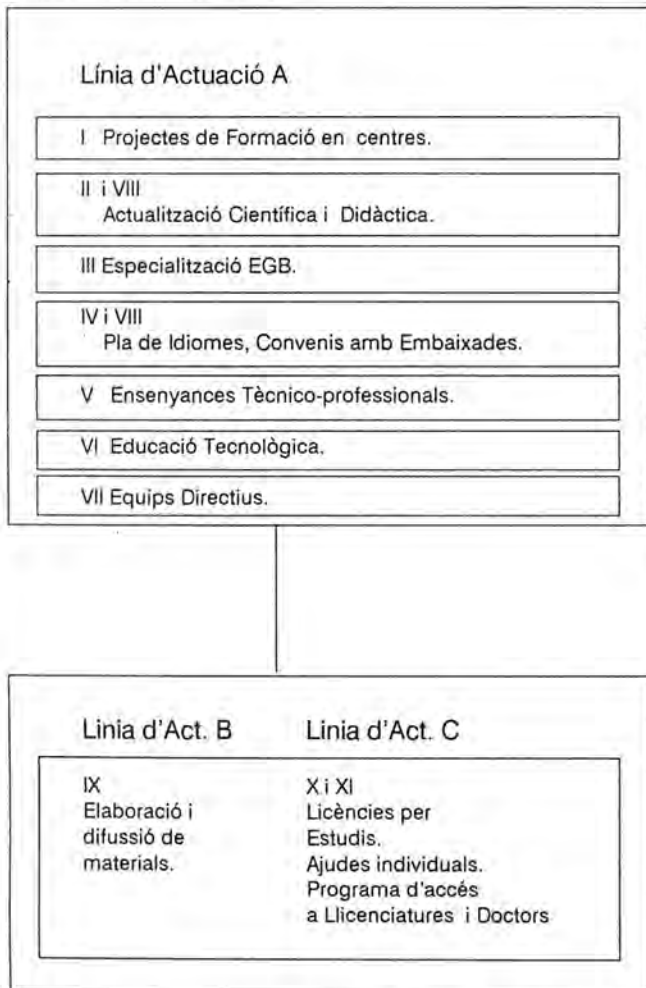
1.- Programes adreçats a millorar la pràctica docent als centres.

2.- Elaboració i difusió de materials per a la formació permanent.

3.- Suport a les iniciatives individuals de Formació del Professorat.

**PROGRAMES DIRIGITS
AL CONJUNT DEL PROFESSORAT D'ENSENYANCES
BÀSIQUES I MITJANES.**

PROGRAMES DE SUPORT A LA FORMACIÓ PERMANENT.



FORMACIÓ PERMANENT

CUADRO DE PREVISIONES DE CREDITO PARA EL PERIODO 1990-1995

Programa 421B: Formación del Profesorado
(en miles de pesetas de 1989)

| CAPITULO PRESUPUESTARIO | EXPLICACION DEL GASTO | 1989 (año base) | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 |
|-------------------------|---|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| CAP. I | Gasto de personal | 3.295.235 | 3.634.758 | 4.021.749 | 4.507.388 | 4.787.120 | 5.077.817 | 5.380.027 |
| CAP. II | Gastos de bienes corrientes y servicios | 1.988.392 | 2.187.231 | 2.515.315 | 3.018.379 | 3.622.055 | 4.346.466 | 5.215.758 |
| CAP. II | Confinanciación de la Formación del Profesorado con el Fondo Social Europeo | | 341.400 | 546.000 | 733.000 | 785.000 | | |
| CAP. IV | Becas al profesorado en situación de licencias por estudios y transferencias a Movimientos de Renovación Pedagógica | 130.000 | 264.500 | 335.325 | 358.491 | 382.000 | 405.916 | 430.212 |
| | TOTALES... | 5.413.627 | 6.427.889 | 7.418.389 | 8.617.258 | 9.576.175 | 9.830.199 | 11.025.997 |

4.- Organització i reestructuració de la Xarxa de FOP.

5.- Programes adreçats a qualificar i consolidar la Xarxa de FOP.

6.- Programes especials.

7.- Actuacions en el camp de la intervenció psicopedagògica i orientadora.

8.- Suport als MRP i entitats sense ànim de lucre per a la formació del professorat.

Aquestes vuit línies d'actuació es concreten finalment en la trentena de Programes que recull el quadre adjunt (1), cadascun dels quals es comenta al corresponent Annex del document. La limitació d'espai ens obliga a remetre als possibles interessats a la lectura de les característiques concretes de cada programa al propi Pla Marc.

Aquest Pla de Formació, que afecta a tot el **territori MEC**, es completa amb un apartat dedicat a l'Avaluació i un altre a la valoració dels recursos econòmics.

L'avaluació del Pla parteix de la consideració que els distints Programes que conté tenen un caràcter experimental, i per això es fa necessari disposar de sistemes que permetin llur modificació, afiançament o substitució. **L'Avaluació** posseix un **caràcter participatiu**, eminentment **qualitatiu**; **globalitzador**, incloses, per tant, totes les variables relatives a disseny i posada en pràctica i als distints elements que hi prenen part; **específic**, és a dir, adaptat a les peculiaritats de cada Programa; **contextualitzat** en la realitat on es desenvolupen els Programes de Formació i, finalment, **sumatiu**, adreçant-se a verificar el grau d'assoliment dels objectius proposats i la rendibilitat -no econòmica- dels Plans, Programes, activitats, materials, etc.

Quant als aspectes econòmics, el Pla Marc preveu un període d'execució de sis anys. Per l'any 1996 es preveu l'existència de 145 CEP, amb un total de 1063 professors destinats (10% de increment anual). El pressupost global es preveu incrementar-lo un 17% anual,

aproximadament segons les dades que figuren al quadre adjunt (2).

ALGUNES APRECIACIONS CRITQUES.

El Pla Marc de Formació del Professorat que ha posat en marxa el Ministeri té algunes grans virtuts. Representa la primera ocasió en què l'Administració educativa d'aquest país ha realitzat una planificació global i a mig termini de la FPP, i això és d'agrair, avesats com estam a tanta improvisació i manca de rigor. També és un fet positiu que el Pla pretengui fonamentar-se en allò que pot aportar la investigació educativa i l'experiència recent en aquest camp, i que vulgui ser coherent amb els objectius de la Reforma de l'Ensenyament. En tercer lloc, és digne de menció la qualitat tècnica del document que, malgrat inevitables defectes i mancances, pretén abastar totes les dimensions d'un Pla d'aquestes característiques, des de les més filosòfiques fins a les més pragmàtiques; fins i tot, novetat de novetats, les relatives a l'Avaluació.

Emperò també serà necessari i just indicar alguns dels esmentats defectes, a reserva d'aquells que el conjunt del professorat i les seves organitzacions en puguin trobar.

Així, per exemple, i començant pel final, el Pla és molt poc precís quant a la quantificació econòmica perquè, entre altres coses, globalitza els pressuposts destinats als CEP incloent en un mateix bloc els pressuposts ordinaris d'aquest, que s'han modificat molt poc els darrers cinc anys, amb els que l'Administració destina, com a partides tancades, als seus propis programes de Formació.

En un altre ordre de coses, hom rep la impressió d'una fragmentació general de les distintes iniciatives que recull el document, cosa lògica ja que els distints programes que hi figuren són el resultat de diverses idees, improvisacions i canvis de rumb que han esdevingut els darrers cinc anys a la Subdirecció General de Formació del Professorat. Malgrat les bones intencions que expressa el Pla, no pot deduir-se que en el termini de sis anys la major part del professorat hagi adquirit els coneixements i habilitats necessaris per als requeriments del nou sistema educatiu; en aquest sentit, manca un calendari i Pla

quantificat per a les concrecions anuals, així com previsions i compromisos concrets quant a la part de formació que ha d'esser obligatòria i realitzada en temps lectiu.

La pretesa descentralització que representen els Plans de Formació (Marc, Provincial i de CEP) no necessàriament signifiquen augment de l'autodeterminació de les parts subordinades. Ben al contrari darrera aquell concepte pot amagar-se -i la realitat ens comença a demostrar que és així- un augment de la intervenció per part de l'Administració comprometent un model de formació que es basa en la autonomia del professorat i l'adaptació a una realitat concreta.

El document tampoc estableix res enconcret per a la connexió entre formació inicial i continuada; no inclou cap Pla per a la formació de mestres novells; no seqüencia la formació que han de rebre els pro-

fessors/es al llarg de la seva vida professional i en funció de la seva etapa docent, del seu tipus d'alumnat i entorn i com era perfectament previsible, ignora les necessitats i problemes específics d'una Comunitat com la nostra, amb llengua pròpia, així com la problemàtica especial que presenta el desenvolupament curricular a les Comunitats sense competències en Educació.

El Pla és intencionadament? ambigu en programes com el d'accés a Llicenciatures i Doctorats, o molt discutible en altres com el de Formació a Centres, no per la seva filosofia, sinó pel seu disseny concret.

Darrera, o més enllà del Pla, queden aspectes fonamentals per resoldre que condicionen fortament qualsevol intervenció en el camp de la Formació Permanent. Són aquells que es refereixen als incentius, estímuls o reconeixement de les activitats que realitza el professorat, a la tipificació d'aquestes i a la seva homologació. Són aspectes que ens duen inevitablement a parlar del famós i no resolt tema de la Carrera Docent. Però això són figures d'un altre paner...

Palma, abril 1990.

Albert CATALA



GAT 725 C/31 DICIEMBRE, 12 Tels 20 46 00-20 45 02-03 PALMA DE MALLORCA

L'AGENCIA AL SERVICI DEL POBLE MALLORQUI

La Formació Permanent a nivell provincial.

Bartomeu LLINÀS. Cap de Programes Educatius

La ferma voluntat política de voler millorar la qualitat de l'ensenyament i adequar-la a les noves demandes socials, han generat l'anomenada Reforma del Sistema educatiu.

Diverses són les variables que podran fer possible la seva materialització. Una nova estructura, un nou currículum, suficient finançament, la participació educativa, el professorat... A aquesta darrera variable dedicarem el present article.

Un professorat entusiasta i convençut del paper que la societat li demana pot afavorir, i fins i tot multiplicar, l'efecte de la implantació de la Reforma. Pot fer realitat dins les aules les disposicions i normes escrites en la seva aplicació pràctica.

Aquest entusiasme i col·laboració necessaris es poden aconseguir mitjançant diverses estratègies per part de l'Administració.

La primera és clarificar quina serà la situació dels docents dins el nou sistema (lloc de feina, retribució econòmica, condicions de treball, promoció, etc.). La segona, preparar i formar adequadament el professorat per a la nova tasca que se li encomana. La tercera, el reconeixement del seu prestigi professional dins la societat, avalat per la tasca quotidiana i els controls que se n'estableixin.

Per al cas que aquí ens afecta, la Formació Permanent del Professorat,

s'ha de tenir present que la seva mitjana d'edat ronda els trenta-cinc anys i, per tant, haurà de romandre durant molts de cursos al seu lloc de feina. D'aquí que, en aquest moment i a curt termini, sigui prioritària la FP sobre la Formació Inicial.

Valorades les necessitats, la Dir. Gral. de Renovació Pedagògica va donar a conèixer el Pla Marc de Formació del Professorat per als propers cinc anys, concretat any rera any, en l'anomenat Pla Anual de Formació, d'aplicació dins els territoris sense transferències educatives.

Hom no pot oblidar que els CEP vénen funcionant des del curs 1985 i que amb els seus plans propis ja han incidit en aquest camp.

La necessitat de planificar i coordinar les diverses actuacions dels distints CEP provincials i d'altres institucions dedicades a tasques de FP, com també l'aplicació de diversos programes institucionals, ha conduït a la materialització del Pla Provincial.

De la comissió encarregada de la seva elaboració ha sortit una proposta que ha estat sotmesa a la Subdirecció Gral. de Formació del Professorat, per al seu estudi, discussió i aprovació.

Al Pla es reflecteix una anàlisi de la realitat, referent a l'especialització del professorat aquests darrers cinc anys i a les activitats des-

envolupades pels CEP. L'anàlisi es completaria una volta acabats els processos d'habilitació i adscripció dels docents.

També es marquen els objectius, prioritats, models i estratègies, complementats per un estudi de recursos humans i materials, de les diverses activitats a realitzar, el presupost necessari, així com l'avaluació i difusió del Pla.

Reflectir aquí tots els punts assenyalats, de manera exhaustiva, en resultaria impossible, hom reflectirà únicament els models de formació i la seva quantificació d'activitats que suposen.

Cursos d'especialització: Conveni MEC- UIB: 300 h., a la UIB.

Cursos d'Educació Física, Educació Musical, Pedagogia Terapèutica i Logopèdia, adreçats a professors d'EGB per a aconseguir especialistes de noves disciplines.

Cursos d'actualització científico-didàctica:

| Tipus | Núm. hores | Núm. cursos | Lloc |
|-------|------------|-------------|------|
| A | 150 | 2 | CEP |
| B | 50 | 9 | CEP |
| C | 20 | 40 | CEP |

Hom pretén desenvolupar-hi la capacitat del professorat en exercici, a fi que, dotat de coneixements teòrics i recursos pràctics, estigui progressivament més ben preparat per a la pràctica docent.

L'Escola d'Estiu de Mallorca davant la formació del professorat.

Cursos específics:

| Tipus | Núm. hores | Núm. cursos | Lloc |
|-------|------------|-------------|------|
| A | 150 | 3 | CEP |
| B | 50 | 3 | CEP |
| C | 20 | 16 | CEP |

Adreçats a potenciar diverses funcions - directiva, orientadora, tutorial, de programes educatius diversos- de gran importància per a augmentar la qualitat del Sistema educatiu.

Projectes de Formació a centres:

Núm de projectes: 14, a diversos centres docents. El seu objectiu és millorar la funció docent mitjançant la formació al propi centre educatiu, considerat com a primer nucli de FPP.

Experiències d'innovació a l'aula:

9, també als centres docents. Són experiències adreçades a l'experimentació de materials, propostes metodològiques, organitzatives, etc.

Grups de treball: 84, als CEP.

Són formats per equips de professors amb la finalitat de realitzar, en un termini concret, un projecte d'elaboració de materials, experimentació, investigació educativa, disseny i desenvolupament curricular.

Seminaris permanents: 49, als CEP i centres docents.

Són constituïts per professors d'un mateix cicle, àrea o matèria, els quals es proposen un pla de treball a llarg termini.

També cal ressenyar els **Cursos de Formació complementària d'Idiomes**, els **Mòduls de formació a centres**, les **Activitats de formació als CEP i als centres educatius**.

Una volta aprovat, el Pla Provincial serà editat i distribuït a tot el professorat de les Illes.

La societat actual, com a conseqüència dels avanços socials i científics, planteja la necessitat del constant perfeccionament dels professionals. Els ensenyants no poden restar-ne al marge; el paper atribuït als docents ha anat canviant i, d'una funció situada en el camp cognitiu s'ha passat a l'assumpció d'una sèrie de papers a desenvolupar en una cosmovisió de la realitat.

La formació professional dels docents ha de ser considerada un deure i un dret, i ha d'anar lligada als processos de desenvolupament dels *currículums*. La unió dels processos de perfeccionament i formació del professorat i de desenvolupament curricular farà que el *currículum* esdevingui una eina de treball que els docents utilitzaran per a desenvolupar el seu propi procés de formació i perfeccionament. La formació dels professionals de l'ensenyament estarà així lligada als problemes reals de l'escola.

La Formació Inicial

La formació inicial demana una urgent revisió per aconseguir una adequació de l'oferta i la demanda i per assolir, en el nostre cas, professionals compromesos amb la nostra realitat lingüística, històrica, cultural i social.

La formació inicial ha d'estar d'acord amb la realitat educativa, ha de ser comuna per a tots els qui desitgin ensenyar i ha d'incloure amples períodes de pràctiques remunerats als centres.

La creació d'una Facultat d'Educació, única per a tots els nivells d'ensenyament i una titulació única afavoriran la consecució del Cos Únic d'Ensenyants.

S'ha de reestructurar la formació inicial del professorat per superar la deficient articulació de teoria i pràctica, la metodologia poc innovadora, les infructuoses pràctiques docents, el predomini de matèries tradicionals i l'excessiva especialització, fonamentalment a l'Ensenyament Mitjà, sense una forta base pedagògica.



FORMACIÓ PERMANENT

La Formació Permanent

S'ha d'entendre com un procés continu que comença amb la formació inicial i segueix al llarg de la professió. S'ha de considerar un dret i un deure i ha de suposar una actualització de coneixements, correcció de disfuncions i atenció als interessos d'ampliació d'estudis.

Per poder assumir la necessitat d'una constant formació el professional de l'ensenyament l'ha d'entendre com un fet intrínsec a la seua tasca i, per tant, dins el seu horari de treball, descartant l'actual sistema voluntarista. S'ha d'assumir la necessitat de formació com un deure i s'ha d'articular d'acord amb les necessitats de la Comunitat Escolar. En els diversos Plans de Centre s'han de concretar les activitats de formació del professorat.

És el centre el que ha de generar i ser el punt de referència de la dinàmica de la formació del professorat.

La Formació Permanent del Professorat requereix una planificació adequada a les necessitats, objectius, recursos, dinàmica i avaluació.

Si es defineixen uns criteris de formació i un mapa global de necessitats i prioritats (Pla General) es pot fer realitat la participació de diverses institucions i entitats, sindicats, MRP, Centres, Universitat, Escoles de Magisteri, Cep,...en la resolució de les necessitats de la Formació Permanent.

Aquestes necessitats, plantejades pel propi sistema educatiu i pels ensenyants són: les destinades a cobrir les derivades de les reformes o actualitzacions del sistema, les que tenen per finalitat preparar un col·lectiu d'ensenyants enfront de nous continguts o d'un nou disseny dels centres, les demandes generades pels propis centres, d'acord amb el seu Projecte Educatiu, les destinades a cobrir els interessos individuals del professorat, les relacionades amb projectes d'investigació i les connectades amb les activitats dels MRP.

El Pla General ha de crear un marc general de formació a partir de les necessitats detectades, ha de coordinar els recursos materials i humans i ha de permetre la participació en l'elaboració i la gestió de totes les institucions que participen en la Formació del Professorat.

El Pla General ha de permetre que

cada zona (ciutat, comarca, districte..) concreti el seu Pla de Formació d'acord amb la demanda dels professionals i la possibilitat de posar en marxa un Pla específic de centre.

Aquests plans de formació han de ser objecte d'una avaluació, especialment qualitativa, centrada en la recollida d'informació contractada i en la que han de participar totes les institucions que tinguin relació amb la formació del professorat.

Embat
llibres

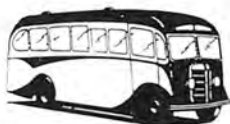
**ESPECIALITZADA AMB PEDAGOGIA
I PSICOLOGIA.**

Pge. Part. Papa Joan XXIII, n.º 5-E
Centre Comercial «Los Geranios»
07002 Palma de Mallorca Tel. 71 33 50

Viaja Joven



Verano '90



| | |
|--|---|
| ITALIA AL DENTE 12 días 42.900 | PARIS - AMSTERDAM - BERLIN 12 días 58.800 |
| PARIS, SIEMPRE PARIS 7 días 25.250 | PARIS - PAISES BAJOS 10 días 38.600 |



| | |
|--|---|
| ROMA 8 días 39.200 | ATENAS 8 días 34.200 |
| ESTAMBUL - CAPADOCIA 8 días 52.400 | VIENA AL COMPLETO 8 días 39.200 |
| ESTAMBUL AL COMPLETO 8 días 37.200 | VIENA - SALZBURGO - INNSBRUCK 8 días 55.400 |
| SAFARI EN KENIA 9 días 123.650 | MARRUECOS 8 días 58.700 |
| THAILANDIA 9 días 99.900 | CANCUN 9 días 121.500 |
| TUNEZ FASCINANTE 8 días 58.800 | ¡ NEW YORK, NEW YORK ! 8 días 63.100 |

L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ (ICE) DE LA UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS (UIB) I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

Els Instituts de Ciències de l'Educació varen néixer amb la Llei General d'Educació de 1970 la qual els assignava, entre altres, la funció de perfeccionament del professorat. Però la retirada per part del MEC de la seva aportació, l'estiu de 1984, va suposar que els ICE passassin a dependre únicament de les seves universitats i que cadascuna els assignàs el paper que cregués més adient.

L'ICE de la UIB fou creat el setembre de 1982 i, d'acord amb els Estatuts de la Universitat, és un ens universitari que exerceix funcions de formació i perfeccionament del professorat, de recerca i d'assessorament tècnic en els diferents nivells educatius (art. 74).

PROGRAMES D'ACTUACIÓ.

La intervenció de l'ICE en la formació permanent del professorat es dona a través de tres tipus d'actuacions: les Activitats de l'ICE (cursos, seminaris, conferències, trobades de formació); els Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana per als professors d'EGB i Ensenyament Mitjà i els Estudis de Postgrau.

Sota el nom d'Activitats de l'ICE ens referim a un conjunt heterogeni d'actuacions adreçades fonamentalment al perfeccionament del professorat i que tenen com a característiques específiques el fet que gairabé sempre es fan a proposta dels departaments universitaris i són de curta durada -entre 10 i 30

hores- i, en contraposició a les altres activitats, les quals generalment vénen molt determinades per la Universitat, l'ICE és el que hi decideix.

L'objectiu dels Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana és proporcionar als ensenyants els instruments científics i didàctics per a l'ensenyament en Llengua Catalana. S'organitzen mitjançant un conveni de cooperació entre la Conselleria de Cultura i Educació del Govern Balear i la UIB -que té assignades a l'ICE l'organització i realització dels cursos -signat a finals de 1985. Es realitzen de forma descentralitzada a Artà, Inca, Manacor, Palma, Sóller (Mallorca), Ciutadella i Maó (Menorca), Eivissa i Formentera.

Actualment s'està desenvolupant un projecte a tres bandes -Centre de Professors, Conselleria de Cultura i Educació del Govern Balear i Universitat- específic per a la formació en Llengua Catalana del Professorat d'Ensenyances Mitjanes.

Els Estudis de Postgrau es realitzen en el marc de la normativa que desenvolupa la Llei de Reforma Universitària, la qual estableix que les universitats podran impartir ensenyaments per a titulats superiors sobre camps del saber propis de la carrera de procedència o de caràcter intercurricular i especialment orientats a l'aplicació professional d'aquests sabers, i que aquests ensenyaments podran conduir a

l'obtenció del corresponent títol o diploma de postgrau propi de la universitat que els imparteix.

La UIB en ve realitzant, en conveni amb altres entitats, des del curs 1987-88 i les ha regulat mitjançant el Reglament d'Estudis de Postgrau i Títols propis de la UIB (FOU de 31 de març de 1988). Els departaments universitaris són els responsables de l'organització i direcció de cada un dels Estudis i el paper de l'ICE és generalment d'informar, gestionar i tramitar les propostes al Vice-rectorat corresponent i de gestionar-los econòmicament i administrativa.

Els Postgraus organitzats fins ara han estat un Cours de Formació de Formadors en Didàctica del Cicle Inicial, un Cours d'Especialització en Pertorbacions de l'Audició i del Llenguatge (logopèdia), dos d'Especialització en Educació Física, un d'Especialització en Educació Psicomotriu Bàsica i un Cours Superior de Gestió de Recursos Humans. Actualment s'està impartint un altre cop el Cours d'Especialització en Pertorbacions de l'Audició i del Llenguatge i un Màster en Gestió i Direcció d'Instal·lacions Esportives.

Francesca SALVÀ MUT.
DPT. FORMACIÓ DE L'ICE.

TREBALLADORS DE L'ENSENYAMENT, CURRÍCULUM, I REFORMA: ENTRE L'AUTONOMIA I LA PROLETARITZACIÓ.

Jaume MARTÍNEZ BONAFE

1. L'autonomia com a discurs institucional.

De l'entrada del PSOE al Govern ençà, diversos esdeveniments que culminen en l'actual proposta de Reforma evidencien la presència d'un *discurs institucional* que reclama majors competències del professorat en un marc d'autonomia major per a la presa de decisions.

A la meua manera de veure, aquest discurs sobre la defensa de l'autonomia professional emmascara la realitat d'una creixent proletarització i desqualificació laboral del professorat en l'exercici de llurs pràctiques d'ensenyament.

Per al desenvolupament del tema vull establir un diàleg entre dos extrems conceptuals: l'autonomia professional i la proletarització. Pretenc discutir de manera dialèctica la inclusió del discurs de l'autonomia professional en el marc teòric i pràctic del desplegament del *currículum*, veient com es configura realment el lloc de treball del professor -el valor d'ús de la seva força de treball- i la manera en què això suposa afirmar o negar alguns supòsits fonamentals del discurs professionalista.

2. La deconstrucció del concepte d'autonomia professional. La seva conformació ideològica i estructural.

El discurs de l'autonomia professional presenta al professor com a un investigador, un teòric, un pràctic reflexiu, un deliberador, un estratega crític, un artista creador i un

polític, és a dir, s'enfronta de forma reflexiva i analítica als problemes de la pràctica de l'ensenyament, sistematitza coneixements a partir de la seva activitat investigadora, intercanvia activitats amb els altres, recorre a la seva capacitat de creació en situacions imprevisibles i actua regit per criteris ètics a l'interior d'un context social.

3. L'encreuament amb la pràctica del concepte d'autonomia: política curricular, materials de realització i presa de decisions. Pauta d'anàlisi.

Analitzem el significat dels punts anteriors quan s'encreuen amb els tres nivells de concreció pràctica del desenvolupament curricular. Un primer referit a l'àmbit de la selecció i organització de la cultura que hom prescriu des de la política curricular, un segon referit a la manera en què això es concreta en la presentació de materials i un tercer nivell referit a la presa de decisions a l'aula i l'escola.

a) Vegem l'encreuament de l'autonomia professional en aquest primer nivell prescriptiu. Les imatges anteriors del professor com a investigador, deliberador, estratega crític, etc. s'enfronten en aquest àmbit a la pràctica o a l'exercici del poder -poder per fer i poder per voler fer-.

La primera condició -poder per fer- remet a una dimensió pedagògicocotècnica i pedagògicopràctica. Això es concreta en la possibilitat d'intervenir activament en les decisions sobre la forma en què se selec-

ciona i organitza el coneixement. Hom sap que la prescripció del currículum bàsic no es solament un marc de referència per a saber allò que l'alumne ha d'aprendre, sinó també una manera de definir, organitzar i conduir el treball del professorat. Per tant, la idea del professor investigador, reflexiu, etc. assenyalada aquí pràctiques relacionades amb la competència professional per a intervenir en l'elaboració del *currículum* bàsic.

La segona condició -poder per voler fer- reclama la necessitat d'un coneixement amb consciència que escapa a l'estricta marc tècnico-pedagògic. En altres paraules, l'autonomia professional també té una dimensió ideològicodemancipadora.

b) Al segon nivell de concreció, és important de destacar la tesi definida per Apple, segons la qual el *currículum* real a les escoles no es determina tant per les prescripcions administratives com pel «giny» que el formatetja. En concret, l'autor es refereix al llibre de text estandarditzat. L'autonomia professional, en aquest punt, al·ludeix un professor competent per a actuar de forma autònoma en un doble nivell: el de la producció i consum de material curricular. I no em referesc al fet que el professor ha d'elaborar el seu propi material -encara que molts ho han fet i ho continuen fent- sinó que tingui capacitat per a intervenir en el procés pel qual el disseny curricular bàsic es concreta en eines per a l'activitat a les aules.

Pel que fa al nivell de consum, allò que l'autonomia professional ha de significar és la capacitat dels professors per a seleccionar, modificar, adaptar, criticar, etc. el material que la indústria de la publicació de materials posa al seu abast.

c) Al tercer nivell de concreció referit a la presa de decisions a l'aula, el nomenarem currículum en acció. Encara que hi ha moltes pautes d'anàlisis d'aquest nivell, m'interessa relacionar el concepte d'autonomia professional amb dues realitats de l'activitat de desenvolupament curricular encunyades amb els termes de *currículum ocult* i *currículum nul*.

L'autonomia professional en aquest tercer nivell suggereix un professor capaç de decidir la seva acció a partir d'un coneixement -relacionador, autoreflexiu i crític- d'allò que ocorre al context que particularitza la seva pràctica.

L'existència d'un *currículum* ocult significa que sobre l'activitat actuen determinacions simbòliques, ideològiques, culturals... no planificades ni explícites. L'autonomia consistiria en el seu desvetllament. L'existència d'un *currículum* nul significa que hi ha aspectes de la vida social i cultural que mai no entraran a l'aula per motius ideològicopolítics (aspectes de la vida sexual i amorosa) o econòmic-estructurals (manca de mitjans). L'autonomia es tradueix en la presa de consciència de les determinacions i una actuació que en sigui coherent.

Fins aquí he analitzat el discurs institucional de l'autonomia professional enfrontat als tres nivells de concreció curricular.

4. Les anàlisis sobre la desqualificació laboral i proletarització docent.

La següent passa al meu discurs, consisteix a afrontar a la idea d'autonomia professional les anàli-

sis sobre la proletarització i/o desqualificació laboral dels docents.

Per a això, assenyalaré algunes conceptualitzacions sorgides d'estudis a l'interior de la nomenada sociologia crítica del *currículum*.

La tesi que es defensa és la necessitat de considerar el treball del docent en relació amb els seus condicionants socials, polítics, econòmics i ideològics. La interrelació entre la manera de producció capitalista, el paper de l'Estat i l'estructura de classes en la configuració de l'activitat laboral dels docents.

Citaré a continuació els principals arguments d'aquests estudis amb l'interès de confrontar-los al concepte anterior d'autonomia professional.

1. El primer argument desenvolupa la idea que la determinació del treball s'ha d'analitzar dins el context de la forma de producció i acumulació capitalista. Això significa:

a) Incloure el col·lectiu dels docents dins el conjunt dels assalariats.

b) La modificació en les condicions de treball és en relació amb la lògica de racionalització i readaptació del model de producció.

c) Considerar com en èpoques de crisi econòmica s'aguditzen les tensions Estat-professors i es reforcen els controls externs de la seva activitat.

d) Conseqüència de l'anterior és la creixent polarització de la societat, prenent com a referència les condicions actuals de la proletarització: parcel·lació de feines, treball rutinari, jerarquització, desqualificació laboral -separació entre concepció i execució- i pèrdua de control.

2. El segon argument recull l'afirmació que l'Estat actua com a servidor del Capital. Això vol dir:

a) Que l'Estat assumeix la lògica racionalitzadora del Capital.

b) Que actua com a aparat de producció i reproducció.

c) L'activitat productiva desenvolupada a l'interior dels aparats estatals mantenen la mateixa lògica racionalitzadora dels altres àmbits de la producció capitalista.

Per tant, la pèrdua de l'autonomia associada al coneixement i l'habilitat productiva, reemplaçada per la tirania de la cadena de producció pot aplicar-se també als treballadors de l'ensenyament.

3. El tercer argument va associat a la vella tesi que la història de la humanitat va unida a la lluita de classes. Els canvis produïts en la forma de producció es deuen tant als processos adaptatius del Capital com a la pressió exercida pels treballadors en situacions conflictives, mitjançant formes de resistència a les quals no n'és aliè el marc escolar.

4. El quart argument és una síntesi dels anteriors referida a l'àmbit específic de l'ensenyament. Ve a defensar la necessitat de considerar els docents a l'interior del procés de proletarització de tots els treballadors, amb els interessos dels quals s'han d'identificar.

5. Un cinquè argument assenyalava matisacions crítiques als quatre anteriors. Les més significatives són:

a) Al cas de l'ensenyament, la presència paral·lela a la desqualificació, de noves formes de requalificació laboral en funció de l'exigència de noves habilitats, atesa la nova racionalització del treball.

b) Si en èpoques de crisi econòmica augmenten les tensions i el control extern, en èpoques de major pressupost s'incrementa el discurs sobre la promoció, com a altre mitjà de control més subtil.

M'interessa ara recuperar del discurs de la proletarització els significants que al·ludeixen la crisi de l'autonomia professional i encreuar-los amb els tres nivells de concreció al desenvolupament del *currículum*.

5. La proletarització docent en el desenvolupament pràctic del *currículum*.

a) Vegem l'encreuament de la proletarització amb el primer nivell. Prenc com a punt de partença la idea d'Apple que les escoles reproduïxen l'ordre social que descansa en la desigualtat de sexe, classe o raça.

El coneixement que es produeix a l'escola i que es considera socialment legítim, està ideologitzat, desigualment distribuït i serveix interessos culturals i econòmics hegemònics. Pot ésser invertit per a accedir a millors ocupacions laborals.

En quina mesura el professor anomenat investigador, reflexiu... posseeix aquestes funcions en relació amb aquesta realitat?

Malgrat que una primera resposta pot ésser tan curta com senzilla, convé de veure-la en relació amb la diferenciació que efectua Apple entre *contingut i estructura del currículum*.

Respecte al *contingut* es poden establir diversos nivells d'anàlisi:

a) El predomini d'un model que separa concepció d'execució i desplaça el professorat a la qualitat de tècnic executor. I el contingut del *currículum* pertany al nivell de la concepció.

b) La teoria marxista que el patró compra la força de treball, que posseeix un valor d'ús, al camp de la docència es resol en la compra del coneixement professional del docent que val com a competència per executar plans. La concepció i disseny del pla es resolta pel patró en nivells superiors del sistema.

c) L'Estat selecciona, organitza, produeix i controla tipus concrets de coneixements que ven com a mercaderia cultural. El professor es troba separat del coneixement.

d) El treballador de l'ensenyament se sent «alliberat» de la responsabilitat aliena de pensar el contingut del *currículum*.

La segona categoria -**estructura del currículum**- fa referència a la manera en què el coneixement és presentat a professors i alumnes, és a dir, al seu formatetjat (segon nivell de concreció).

Ja abans he relacionat aquest nivell amb el concepte d'autonomia i ara el refereixo als anàlisis de la proletarització.

Aquest és el nivell amb major poder de conformació de la pràctica social de l'ensenyament, ja que la forma en què s'organitza la presentació dels material, actua com a un important mecanisme de control tècnic sobre la pràctica del professorat, puix que tradueixen en termes de tasques concretes les prescripcions administratives; suggereixen -quan no imposen- les activitats precises que han de realitzar professors i alumnes; sostreuen al professor la responsabilitat de la reflexió i planificació de les seves tasques; anul·len la necessitat d'interacció, etc.

Aquests aspectes, entre d'altres, vénen a mostrar com es genera el control tècnic sobre el treball del professor. Persones alienes (grans empreses editorials) decideixen la pràctica dels professors. Planificació i execució se separen i el treball del professor és expropiat del seu propi control. Allò que Levin ha

anomenat «L'alienació del professor dels seus productes» és un dels arguments fonamentals de la tesi de proletarització docent.

El tercer nivell de concreció referit a allò que acorre dins l'aula ha estat encreuat amb el concepte d'autonomia centrant-se en les idees de *currículum* ocult i nul. Ho veurem ara en relació amb les anàlisis de proletarització. La importància de considerar particularment aquests dos nivells curriculars rau en la idea que la immersió ideològica de la mentalitat professional del professor, sovint, es fa d'una forma no conscient a l'aula.

Es tracta de veure com actuen les ideologies no només **sobre** l'educació sinó **de** l'educació.

De la mateixa manera que a l'escola es formen les estructures mentals de l'individu, el treball a l'escola conforma una determinada ideologia de la professionalitat docent regulada per una lògica de control tècnic i interioritzada sota la seva aparença de normal i natural, que redueix el coneixement professional a qüestions específiques del control tècnic i pràctic del desenvolupament del *currículum*, però traça una espessa cortina de fum sobre la consciència emancipatòria.

El principi de l'absència de conflicte, la recerca de consens i la neutralitat sobre bases acrítiques es converteix en el criteri estratègic més comú.

Fins ací he volgut presentar l'enfrontament dialèctic entre els dos extrems conceptuals d'autonomia professional i proletarització.

Nota: Atesa l'amplitud del treball, la segona meitat es publicarà al proper número de la revista «PISSARRA».

Haga valer SU nómina

Muchas entidades desean su nómina. Entonces, hágala valer. Exija mucho. Lea la letra pequeña... y se quedará con la NOMINA VIVA de SA NOSTRA. Porque SA NOSTRA ha dotado a la NOMINA VIVA de unas ventajas sustanciales que usted, sin duda, sabrá apreciar. Siga leyendo la letra pequeña, y decídase. Su nómina vale mucho: Ingrésela donde la valoren más.



VENTAJAS DE LA NOMINA VIVA:

CREDITOS

- **Crédito instantáneo:** le adelantamos hasta ocho mensualidades de su nómina (máximo 1.000.000). La concesión es instantánea y al mejor tipo de interés del mercado: 14%. (T.A.E. 14,934%). El plazo de devolución es de un año, pudiendo elegir cualquier fecha dentro de ese periodo.
- **Anticipo Nómina.** Resolución inmediata. Se amortiza con el abono de la nómina del mes.
- **Préstamo nómina:** Puede solicitar hasta 8 mensualidades (máximo 3.000.000 ptas.). Las escalas de interés no varían para los beneficiarios de la NOMINA VIVA que van desde el 11,5% (T.A.E. 12,126%) a los 6 meses hasta el 15% (T.A.E. 16,075%) a los 6 años.
- **Préstamo vivienda:** En las mejores condiciones. Rapidez en la concesión y un plazo de devolución de hasta 20 años.

TARJETAS

- **Tarjeta Visa gratuita:** Si no dispone de ella, le ofrecemos la tarjeta VISA de Sa Nostra totalmente gratuita el primer año. Con ella podrá comprar-pagar y disponer de efectivo.
- **Tarjeta SA NOSTRA:** Podrá operar con ella en nuestra extensa red de cajeros automáticos y en la red 6.000 las 24 horas del día y realizar compras sin dinero.

OTROS SERVICIOS

- Seguro individual de accidentes.
- Oferta para sus depósitos.
- Tramitación gratuita de expedientes de jubilación, viudedad y orfandad.
- Domiciliación de pagos de recibos, impuestos, etc.
- Planes jubilación.

PREMIOS

- Cada mes se llevarán a cabo los siguientes **Sorteos**, entre todos los beneficiarios de la NOMINA VIVA.
- **Pagos mensuales de 100.000 ptas.**
 - **Regalos** (Videos, TV, Cadenas musicales, Radio Cassettes, Walkmans, Relojes, Calculadoras y otros muchos e interesantes regalos)
 - **Viajes** a París, Londres, Amsterdam y Atenas.

¿Ha leído la letra pequeña? Tome entonces una decisión grande. Notará la diferencia en pequeñas comodidades de cada día y en aquellos momentos de la vida en que es tan tranquilizador sentir que se tiene un respaldo. Apóyese en la NOMINA VIVA de SA NOSTRA, su mejor respaldo.

NOMINA VIVA



"SA NOSTRA" CAJA DE BALEARES

Su mejor respaldo

EL PERILL DE CONTAMINACIÓ RADIOACTIVA A LES ESCOLES

A hores d'ara molta gent sap que els parallamps radioactius suposen un risc constant de contaminació radioactiva del medi ambient i de les persones. La societat actual ha desenvolupat una sèrie de perills sota els quals se'ns ha acostumat a viure, generalment per mor de la ignorància i la incapacitat de la població per prendre les decisions que l'han d'afectar d'una manera directa i de vegades, com és el cas que ens ocupa, irreversible. LA PRODUCCIÓ DE SUBSTÀNCIES DE LA DESINTEGRACIÓ DE L'ÀTOM CONDICIONARÀ NO SOLS EL PRESENT SINÓ EL FUTUR DE LA VIDA A LA TERRA PER CENTENES I MILERS D'ANYS.

La legislació que obliga a retirar els parallamps s'ha fet partint del coneixement objectiu de la seva perillositat. Després, i a partir del conflicte que ha generat la no existència de llocs d'emmagatzament, ENRESA, mitjançant diversos portaveus ha donat cos a la idea que els parallamps no són perillosos, ho serien si es manipulen indegudament, per exemple per ingestió. Davant la insistència nostra en que l'americí 241 pot contaminar (dependre's dels parallamps i entrar en contacte amb animals i/o persones) de les teulades estant, representants de l'Administració ens tractaren d'exagerats ja que «perquè els fes mal, els nins s'haurien de poder enfilar a les teulades i posar-se a llepar els parallamps».

És evident que només amb informació objectiva podrem conèixer quina és la realitat. Actualment,

així com va avançant el coneixement sobre les conseqüències de la contaminació de persones que han estat en contacte amb substàncies radioactives s'ha arribat a la conclusió que s'han de disminuir les xifres de les quantitats mínimes (el límit de dosi) més enllà de les quals no s'haurien d'exposar les persones i que figuren a la legislació. Pel que fa a l'americí 241 el BOE situa el límit de la dosi anual que una persona adulta podria patir a l'any, en cinc mil desintegracions/segon. La legislació d'homologació va permetre que els fabricants disposassin en taxa d'exposició a l'atmosfera una quantitat d'americí 241 equivalent a 22200 milions (són sis ceros més a afegir-hi) de desintegracions/segon durant 432 anys. Tot i que la quantitat total que conté un parallamps produeix 3700 milions de desintegracions per segon. Si fossin, doncs, capaços d'esmicolar l'americí 241 d'un sol parallamps en set milions quatre-cents mil bocinets, tal volta podrien repartir aquesta dosi entre altres tantes persones, i si els ho administrassin del cap al cap de l'any, en forma de subpartícules ja desintegrades, fins fa poc es consideraria tolerable...

Hi havia o hi va haver, això era i no era, qui es va entretenir a pensar, i entre deliberació i deliberació va proposar: «**Si tanmateix l'americí té una vida mitjana de 432 anys, bé podríem fer-lo assimilable al llarg d'un període més dilatat de temps, va dir -Perquè si l'administrassin prèviament al pinso dels porcs negres de raça autòctona, podríem llavors fer sobrassada per**

molts d'anys, sense que fos per això indigesta».

Però un alt funcionari, llicenciat en Ciències i físic nuclear el va desenganar malhumorat: «-Calla brètol,-va exclamar-No saps que les partícules alfa són altament verinoses per als organismes biològics? Vint vegades més que les beta o les gamma! -va cridar exasperat-I quan s'han introduït dins un organisme viu -s'expressà en tò lacònic- perden la seua activitat més ràpidament».

«Quin desgavell ! -pensà l'altre- aquest me vol fer anar en orris la meua proposta de coordinació interministerial. El nou model de reconversió industrial a l'aguait del gran mercat europeu d'interés especial per a la Indústria i el Comerç Nuclear, i de l'Agricultura i la Ramaderia coordinada als programes experimentals de les delegacions d'Educació i Cultura. Un programa de l'any 2000 que alliberaria les escoles públiques dels «emprenyos» que provoquen al Govern els pares, els nins o bé els mestres, quan els entra aquella ditxosa psicosi dels ditxosos parallamps. Que hagin d'esser dolents! Quina exageració».

Deixant de banda facècies i coverbos, hem de saber distingir entre el temps d'activitat, els anys de vida i la intensitat (la força o potència, per fer-ho més entenedor) d'una font de radiacions atòmiques. A la província de Còrdova, a El Cabril, hi ha un cementiri de residus nuclears per substàncies de vida curta -períodes fins a 30 anys de vida mitjana-. Per tant no es pot pensar en emma-

gatzemar americí al mateix lloc. No existeix cap cementiri a Espanya per a residus de vida mitjana. Tampoc per a residus de llarga durada com el plutoni que dura més de 200000 anys. Cal distingir les radiacions de partícules alfa de la substància que els emet.

L'americí 241 emet, per desintegració, unes partícules que poden aïllar-se amb un plàstic. Val a dir que és fàcil (relativament) aïllar l'americí. A Terrassa hi ha un magatzem de parallamps radioactius que va esser precintat per la pressió de la població. El problema es derivaria cap al control de la instal·lació al llarg de tants d'anys (432 anys de vida mitjana, vol dir que passat aquest temps la seua activitat s'ha reduït a la meitat, han de passar 432 anys més per reduir aquesta meitat a una altra meitat). La intensitat de les radiacions de l'americí és molt baixa; en trobar-nos a més d'un metre i mig d'un parallamps, la radiació no faria alterar les indicacions d'un dosímetre que s'hagués situat a aquella distància. Repetim però que el perill prové del contacte directe de la substància amb el cos per dispersió de partícules.

Com que l'americí 241 ha d'emetre les subpartícules a l'aire per ionitzar l'atmosfera i atreure els llamps (aquesta és la teoria, a la pràctica s'ha demostrat que són tant o més efectius els parallamps tradicionals, o sia que els radioactius constitueixen un frau, a més de greu afrontament a la salut pública), el material radioactiu ha de mantenir-se aferrat al parallamps sense aïllament material hermètic, altrament no compliria la seva funció.

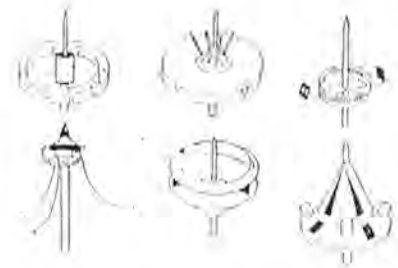
Sabem que si hi ha hagut o hi hagués contaminació de parallamps detectada a Mallorca, aquests fets no es farien públics. Aquesta és una confidència personal feta per una autoritat a membres de la nostra coordinadora. Què cal, doncs, fer?, com podem plantejar un camí vers una solució satisfactò-

ria?. No podem deixar de criticar la suggerència de cert funcionari de la Conselleria d'Indústria, que ens aconsellava guardar els parallamps amagats dins un poal al despatx del director. Quants de cents d'anys pot durar un director d'escola pública?.

Se'ns fa difícil de creure que sigui veritat que fan manco mal dalt les teulades. El nombre de càncers va creixent, i hi haurà, segur, més d'un factor causant, però tancar els ulls i la ment i ignorar la seua realitat contaminant perquè no es veu, és un fet massa infantil, ventura digne d'uns governants temerosos de perdre vots i cadires, però indigne del nostre poble i dels nostres fills.

Reclamam per a Mallorca respostes i respostes concretes.

Vet ací una pregunta: ¿Com és més fàcil de produir mal d'ací al dia que es disposarà d'un espai definitiu per confinar els parallamps: deixant-los com fins ara, prop dels patis on juguen els nostres fills, i dels carrers per on ens passejam a diari,



o bé al contrari, habilitant un espai, un registre i uns recursos institucionals per a mantenir-los aïllats?.

COORDINADORA PER AL DESMANTELLAMENT DELS PARALLAMPS RADIOACTIUS DE MALLORCA.

LA PALMESANA

PEDRÓ AMENGUAL VICH
PAPELERIA RECLAMOS

OBJETOS DE ESCRITORIO y
ARTICULOS PARA REGALO

Avda. Alejandro Rosselló, 36

Teléf. 46 06 39 - PALMA

LA IMMERSIÓ IDEOLÒGICA.

Al número corresponent a febrer-març de 1990 de la revista "Pissarra" aparegué publicada una interessant controvèrsia entorn de la qüestió de la immersió. L'interès li venia més d'allò que s'hi endevinava, que no d'allò que s'hi deia. De tota menera, resultava molt significatiu perquè mostrava molts dels símptomes de despistament que caracteritzen el món de l'educació al nostre país.

DISSIMETRIA EN EL PLANTEJAMENT.

Es parlava en les pàgines dedicades al tema de la immersió referint-se només (i sembla que cal donar-ho per suposat; no puc entendre per què) a aquells nens de parla espanyola que són ensenyats en català, però en cap cas no es feia referència a la immersió inversa: els nombrosíssims nens de parla catalana que són alfabetitzats en espanyol. En el primer cas, la immersió podia ser considerada «positiva» -perquè els nens al final dels seus estudis bàsics dominaven realment «les dues llengües»- o podia ser considerada com «una barbaritat», perquè es treu els nens de parla espanyola del seu món lingüístic afectiu i perquè aprenen català per motivacions utilitaristes, però «no l'estimen». No cal dir que les

persones que donaven la seua opinió sobre aquest tema no criticaven l'«altra immersió», és a dir la «normal» (aquella per a la qual no s'ha de demanar permís al Gran Germà): el món afectiu dels nens catalanoparlants sembla que es pot vehicular tranquil·lament en la llengua de l'Estat sense que l'equilibri psico-afectiu d'aquests es vegi alterat; de la mateixa manera que se suposa que dins l'unilingüisme espanyol també acabaran dominant les «dues llengües» (castellà-espanyol ???).

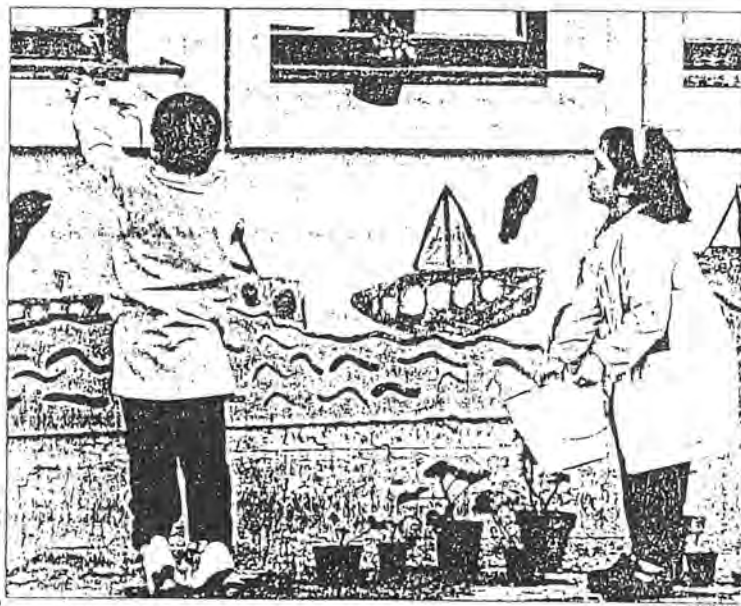
UNA VERGE IMMACULADA: LA PEDAGOGIA.

La cara més poc amable del colonialisme lingüístic tasta l'orella per voca de Maria Pla, catedràtica de Didàctica, quan afirma que «una

cosa és l'educació, i una altra la política», i hi afegeix: «Educació és la transmissió de cultura d'una generació a una altra. I això és diferent a utilitzar els nens com una espècie de soldats destinats a recuperar la catalanitat de Catalunya. Això no és educació, és una altra cosa». Se suposa, en canvi, que dissenyar un *currículum* absolutament hispanocèntric per als nens catalans (Geografia d'Espanya, Història d'Espanya, Literatura Espanyola, Llengua Espanyola... només hi manca «Toros y rejoneo!») no és convertir els nostres nens «en una espècie de soldats destinats a conservar l'espanyolitat dels nens de Catalunya». Això tampoc deu ser «educació». Obviament, també és una «altra cosa», perquè, en definitiva, l'educació en el seu conjunt, la pedagogia,

sempre és «una altra cosa». Quina cosa hagi de ser generalment és decidit des de l'àmbit de la política. Per tant, suposar que la catalanització de l'ensenyament sorgeix viciada (violada) per la «política» i en canvi suposar-li «virginalitat» al manteniment de l'espanyolització forma part innegable del pensament dissimètric a què feia referència a l'apartat anterior.

La pedagogia no és una mena de vestal immaculada al servei del Bé de la Humanitat (en abstracte), sinó un element més en mans del



Nens de l'escola pública Pau Casals de Sant Joan Despi.

poder destinat a difondre entre la població (escolaritzada) una determinada ideologia política (que, en el nostre cas, es manifestaria en una sèrie de tòpics: «respecte» a l'«Estat democràtic», «vil.lingüisme», «programes espanyols a tope», «convivència democràtica», «hispanoamericanisme tronat», «progressia a l'estil movida madrilenya», etc.

MODEL D'ESCOLA I MODEL DE PAÍS.

Els models aplicables a l'ensenyament són sempre dissenyats en funció del model de país i del model de societat que hom vol construir (vegi's si no els avantprojectes de la Llei per a la Reforma del Sistema Educatiu espanyol). Hom pot acomodar-s'hi sense discutir-los, o acceptar-los amb la intenció de treure'n partit (ja se sap que de bones intencions, l'Infern n'és ple!); però resulta igualment legítim -amb tanta apel.lació a la «democràcia», (cal suposar-ho) dissenyar models alternatius que ens convencin més com a nació i com a societat.

El bilingüisme pot ser «l'objectiu que té per llei l'ensenyament a Catalunya», mentre que, segons enquestes relativament recents, per primera vegada des de l'inici de la transició, la major part dels membres de la Comunitat Lingüística Catalana es mostren partidaris d'avançar cap al monolingüisme català. La llei consueix, per tant, un fre a les aspiracions de la població (popular, nacionals). Com ja podien concebre Montesquieu o Montaigne, quan una llei no satisfà les aspiracions populars/nacionals, aquesta ha de ser reemplaçada per una altra que les satisfaci efectivament.

SENTIMENTALITAT AL SERVEI DEL COLONIALISME.

I en tot aquest negoci de la immersió, quin és el problema personal que hi veu, per exemple, na

Marta Mata?. Que als nens participants en una enquesta sobre el tema «quan se'ls preguntava per què creien que els serviria el català que havien après, contestaven majoritàriament per **trobar feina**, la qual cosa no deixa de ser lamentable, perquè no inclou estimar el català, Catalunya i la cultura catalana». Contràriament, sembla que el muntatge olímpic Barcelona-92, la celebració de la Hispanidaz o el manteniment del vil.lingüisme sí que inclouen «estimar el català, Catalunya, i la cultura catalana». Ja deia Ernesto Jiménez Caballero que hi ha amors que maten!

Joshua A. Fishman, sociolingüista que no necessita presentació, ha afirmat que els irlandesos no usen el gaèlic, però que quant

menys l'usen més se l'estimen. No saltres -es refereix als nordamericans- no tenim cap vinculació especial amb l'anglès, però el feim servir en totes les ocasions i activitats. Qui tenguí el cervell clar, que ho vegi, i qui no que s'ho faci mirar.

Bernat JOAN I MARI
Catedràtic de Llengua Catalana.
I.B. Sa Blanca Dona. Eivissa.

SUPER PLANAR

25 PULGADAS

PANTALLA BLACK MATRIX
ANTIRREFLEJOS

THOMSON



Ordre de la Consellera de Cultura, Educació i Esports, per la qual es modifica l'article 3 de l'Ordre del Conseller d'Educació i Cultura, del dia 29 d'agost de 1986, de regulació de l'ensenyament en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les Illes Balears.

Núm. 5849

Atès l'article 22.1 de la Llei 3/1986, de dia 29 d'abril, de Normalització Lingüística el qual estipula que: «El govern de la Comunitat Autònoma, a fi de fer efectiu el dret a l'ensenyament en llengua catalana, ha d'establir els mitjans necessaris encaminats a fer realitat l'ús normal d'aquest idioma com a vehicle usual en l'àmbit de l'ensenyament en tots els centres docents» i en l'ús de les atribucions que em conferixen les disposicions legals vigents, tenc a bé d'emetre la següent

ORDRE.

1.- L'article 3 de l'Ordre del Conseller d'Educació i Cultura, de dia

29 d'agost de 1986, de regulació de l'ensenyament en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les Illes Balears, queda redactat de la manera següent:

«3.1.- La implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament es podrà dur a terme, bé a petició dels centres escolars o bé a instàncies de l'Administració Pública quan circumstàncies greus d'escolarització així ho reclamin. En aquest darrer cas, la resolució pertinent es prendrà previ acord entre el Ministeri d'Educació i Ciència i la Conselleria de Cultura, Educació i Esports, en tant no s'hagi produït la transferència de competències plenes en matèria d'Educació.

3.2.- Els Centres que desitgin implantar programes en llengua catalana hauran de presentar, abans del 31 de desembre de l'any anterior al del començament de la implantació d'aquests programes, la documentació següent:

A) Instància dirigida al l'Il·l.ble. Consellera de Cultura, Educació i Esports, signada pel Director del Centre.

B) En el cas de centres concertats i públics:

a) Acta de l'acord del Consell Escolar adoptat per majoria absoluta, signada per tots els components d'aquest organisme, amb expressió de la representació que ostenten.

b) Estudi sociolingüístic de l'alumnat.

c) Acord del Claustre de Professors pel qual s'aprova el Pla Pedagògic que es vol implantar en el Centre.

d) Projecte Pedagògic que hi pensen implantar, tan detallat com sigui possible.

C) En el cas de centres no concertats, es substituirà l'acord del Consell Escolar per la sol·licitud del titular del centre acompanyada d'acord favorable dels òrgans col·legiats del centre degudament signat.

La resta de la documentació a presentar serà la mateixa que per als centres concertats.

3.3.- Una vegada rebuda la sol·licitud a la Conselleria, els serveis tècnics pertinents d'aquesta elaboraran l'informe. Per a la confecció d'aquest informe podran realitzar les gestions i demanar les informacions que considerin oportunes.

Posteriorment n'elevaran proposta de resolució a la Consellera de Cultura, Educació i Esports.

3.4.- La Consellera en traslladarà l'informe i la proposta de resolució al Ministeri d'Educació i Ciència de la manera que reglamentàriament es determinarà.

El Ministeri d'Educació i Ciència n'aportarà raonadament i dins l'àmbit de les competències estatals la resolució definitiva.

3.5.- La resolució definitiva s'haurà de comunicar al Director del centre interessat abans del 30 del mes d'abril següent a la data de presentació de la sol·licitud.

3.6.- En el cas que la implantació de la llengua catalana com a llengua vehicular d'ensenyament es realitzi de manera preceptiva la resolució, en aquest sentit, es comunicarà també al Director del centre abans del 30 del mes d'abril següent a la data de l'acord pres per ambdues Administracions».

2.- Aquesta Ordre començarà a vigir el mateix dia en què es publicarà al *Botlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears*.

Donada a Palma de Mallorca, a dia trenta de març de mil nou-cents noranta.

LA CONSELLERA DE CULTURA,
EDUCACIÓ I ESPORTS.

Signat: Maria Antònia Munar i Riutort.



LLIBRES DE TEXT

LLIBRERIA GENERAL

I CARTES NAUTIQUES

C. ARABI 12 - 14 TFNO. 72 56 16

07003 PALMA DE MALLORCA

DOSSIER SOBRE MALALTIES PROFESSIONALS.

ELS PSIQUIATRES S'OMPLEN DE CASOS DE MESTRES FRUSTRATS A LA PRIMAVERA



«Avui» Diumenge, 3 d'abril del 1988.

Els psiquiatres saben que, especialment a la primavera, les seves sales d'espera s'omplen d'ensenyants frustrats, fatigats, angoixats per la pressió del final de curs que ja endevinen. Abril i maig són els mesos on s'acumulen més baixes en el món escolar a causa de malalties mentals o psico-somàtiques. La docència és una de les professions que més riscos comporta per a la salut mental dels qui l'exerceixen, sobretot per les pressions a què es veuen sotmesos. Les malalties més comunes són l'*stress* i la depressió però també hi ha brots d'esquizofrènia.

Barcelona.-La docència és una de les professions que comporta més riscos de malalties mentals per a qui l'exerceix. Això ho saben molt bé els psiquiatres que veuen com, especialment a partir del mes d'abril, les seves consultes s'omplen d'ensenyants que hi arriben fatigats, deprimits i frustrats, sense ànims per afrontar el temut final de curs.

Així ho ha reconegut a l'Avui el doctor Roger Ferrer i Gelabert, president de la Societat Catalana de Psiquiatria Infantil de l'Acadèmia de Ciències Mèdiques de Catalunya i Balears, que precisament ha rebut l'encàrrec de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de preparar uns debats per al pròxim mes de juny. El tema central de reflexió de l'Escola d'Estiu 1988 serà **La salut mental del mestre**.

Tot i sent especialistes en psiquiatria infantil, el doctor Ferrer rep a la seva consulta de la Seguretat Social la visita de nombrosos ensenyants angoixats. «I és que els mestres i professors tenen més risc d'emmalaltir mentalment que d'agafar altres malalties físiques» -explica el doctor Ferrer.

La primavera ja és de per si una estació en què es registren més trastorns psicopatològics, però a aquesta circumstància, els professionals de la docència han d'afegir que el seu mes més temut és el mes de juny, que és quan haurà d'examinar, corregir, fer de jutge, assumir el fracàs escolar de la seva classe i preparar el curs vinent.

MALALTIES MÉS COMUNES.

«Les malalties que es registren més sovint són: 1) trastorns per *stress*, fatiga i sobrecàrrega; 2) descompensacions neuròtiques, la més coneguda és la depressió, unida a trastorns d'ansietat.

De vegades aquestes descompensacions es manifesten amb trastorns psico-somàtics, és a dir, amb manifestacions corporals d'un problema mental, aleshores es pateixen maldecaps, insomnis, falta de gana, astènia, cansament... Sovint el metge de capçalera es pensa que és degut a una falta de vitamines i no li dóna importància. 3) Trastorns de tipus psicòtic, el que vulgarment anomenen grillar-se. En el cas dels

ensenyants acostumen a ser brots que duren poc, però que poden desembocar en una esquizofrènia amb trastorns paranoics que arriben a invalidar la persona. En aquest cas, el pacient se sent constantment vigilat, perseguit, controlat».

Les baixes per tota aquesta mena de malalties acostumen a concentrar-se en el mesos d'abril i maig i són bastants els qui no les superen per acabar el curs amb normalitat.

Els dos factors que converteixen els ensenyants en una població d'alt risc psicopatològic són, d'una banda, les característiques de la personalitat dels qui habitualment elegeixen aquesta professió i, d'altra banda, les pressions externes que reben.

Per explicar el primer factor hem de distingir entre mestres i professors, ja que aquests últims sovint són uns llicenciats que no pensaven en la docència quan van triar la seva carrera, però s'hi han vist abocats per culpa del mercat de treball. Això els pot comportar una frustració complementària, però la seva personalitat no té de per si uns riscos implícits.

«El mestre sí que ha escollit dedicar-se a ensenyar. Això vol dir que té una necessitat de comunicar-se i una voluntat de fer una tasca social. Les personalitats d'estructura neuròtica -diu el doctor Ferrer i Gelabert- i no parlo de neurosis en el sentit patològic, són les més comunes entre els mestres. Tenen alguna cosa a dir i l'han de comunicar, s'han de fer escoltar, això és fonamental en tota persona neuròtica, i si no es té aquest desig, és difícil ser mestre».

EL PRESSING DE L'ENTREPÀ.

D'altra banda, els ensenyants en general, mestres d'EGB i professors de BUP, tenen el que es pot dir gràficament el *pressing* de l'entrepà. Reben per les dues galtes o, el que és el mateix, es troben entre l'espasa i la paret. D'una banda els pressiona l'Administració, fent-los complir uns horaris i uns plans d'estudi que sovint van canviant, i d'altra banda, els pressionen els administrats, pares que volen que els seus fills aprovin i alumnes que mostren un desinterès per la majoria de coses. Els ensenyants han d'estar constantment adaptant-se a les circumstàncies exteriors que l'envolten, el tipus d'alumnes, el pla vigent, ... Aquesta necessitat d'adaptació ja és en si mateixa un factor de risc. El mestre no pot mai rutinitzar-se.

SÍNDROME D'ESTAR «CREMAT».

En general tots els qui exerceixen professions de tipus socials pateixen el que els psiquiatres anomenen **burn out**, o síndrome d'estar cremat. Aquest és un trastorn molt típic en assistents socials, metges, infermeres, advocats i ensenyants, perquè «no poden portar endavant projectes que consideren

positius per culpa de traves administratives».

Aquest afany no és tan fort entre els professors de BUP i FP, a molts dels quals els agradaria estar fent investigació en un laboratori o anàlisi sociològica d'un període de la nostra història i, en canvi, es troben exercint de padagogs d'una determinada matèria. «Diríem que el mestre, per regla general, està preocupat per reciclar-se, per millorar els mitjans de comunicació amb l'alumne i el professor està preocupat per aprofundir i dominar bé la seva matèria».

En parlar de solucions, el doctor Ferrer i Gelabert creu que primer de tot, com a mesura preventiva, caldria trillar els futurs mestres, «valorant, a més dels seus coneixements, les seves capacitats personals per exercir la professió i la seva salut mental. Un cop dins la professió, per evitar aquest burn out s'hauria de subministrar als ensenyants unes tècniques personals que els ajudin: grups d'anàlisi, de discussió, cursos d'informació sobre els factors de risc, ... I per últim, millorar la dialèctica entre el mestre i l'Administració i mestre i alumnat. Treure a l'ensenyant la sensació que sempre està sotmès a una demanda que no pot assumir».

Laia González
DIARI AVUI.

«AVUI», 8 de novembre de 1989

La fatiga i la falta de reconeixement social fan decidir els mestres a canviar de feina.

CADA COP ES DONEN MÉS PROFESSORS DE BAIXA A LES ESCOLES

L'abandonament és superior a l'EGB que a la Secundària

Els mestres decideixen pensar els hàbits i abandonar les aules

amb més freqüència ara que fa uns anys. Les escoles cada cop jubilen menys professors, perquè abans d'acabar la seva vida professional molts ja s'han escapat cap a altres feines, a l'Administració o a l'empresa privada. El poc prestigi social de la tasca docent i el cansament acumulat al llarg dels anys, a més d'unes condicions laborals que milloren molt poc a poc, fan que el fracàs escolar no el pateixin només els alumnes.

L'envelliment de la mitjana d'edat del professorat, el cansament, la falta de reconeixement social i la imperceptible millora de les condicions laborals han disparat en els últims anys el nombre de baixes de professors dels centres d'ensenyament públics i privats. L'Administració i l'empresa privada són els destins més freqüents dels que es decideixen a abandonar la seva plaça a les aules.

Els casos d'abandonament es donen més a l'EGB que a la Secundària. Entre els mestres d'EGB es detecta un gran nombre de baixes temporals per depressió, especialment a l'últim trimestre del curs. «És la professió més neuròtica de totes. Molts professors acaben patint trastorns mentals, a part de les inevitables afonies i malalties a les cordes vocals».

El problema s'ha agreujat últimament, perquè els mestres tenen avui una mitjana d'uns trenta-cinc anys d'edat, en fa prop de quinze que treballen com a mestres i comencen a experimentar símptomes de cansament. Segons un estudi fet a Màlaga pel catedràtic de pedagogia José Manuel Esteve, entre el vint-i-cinc i el trenta per cent d'ensenyants tenen conflictes personals o pateixen un cert desequilibri com a conseqüència directa o indirecta de la seva feina.

Amb el temps, els professors s'acaben avorrint d'haver d'explicar el mateix, any rera any. «Encara que d'un curs a l'altre intentis modificar i renovar el programa d'una assignatura, al cap de deu anys se t'acaben les idees i, inevitablement, repetei-

xes les explicacions i ja et saps els exemples de memòria».

Els professionals de l'ensenyament consultats coincideixen a assenyalar que les seves condicions de treball no són gens envejables. Tots sense excepció han pensat algun cop en la possibilitat d'abandonar la feina, i si no ho han fet és perquè no han trobat ofertes alternatives. «He deixat l'ensenyament i no me'n penedeixo. Vaig començar a fer classes l'any 1975 amb molta il·lusió i empena, però en els últims dos anys, havia patit un desgast total. Els meus companys em diuen que he tingut molta sort, que si ells trobessin una altra feina també abandonarien la docència. Estem tips de sentir que treballem molt poques hores i tenim massa vacances però no és així. Ara tinc un horari laboral més ampli i, en canvi, vaig molt més descansat. Quan arribo a casa puc fer el que vull en lloc de dedicar-me a preparar la classe de l'endemà o a corregir exàmens».

«EL DIA 16 DE BALEARES»,
18 DE SETEMBRE DE 1989

EL MINISTERI D'EDUCACIÓ
NEGOCIA UN PLA DE SALUT PER
ALS PROFESSORS.

Arturo Cenzano.

Madrid.- El MEC ha iniciat contactes amb els sindicats per a negociar un pla de salut laboral per a l'estament docent. La Direcció General de Personal té ja molt avançat el disseny d'una operació pilot, que permetria la determinació dels factors de risc professional, a través de tests de salut, als quals s'accediria de forma voluntària.

Per la seva part, el Centre d'Investigació i Documentació Educativa s'encarregarà de la realització d'un estudi que permeti de fixar un quadre de les malalties professionals més comunes entre el professorat.

Segons els primers informes,

els mestres pagan un alt preu psicològic per l'exercici de la seva funció professional. Un informe presentat en la darrera edició de l'«Escuela de Verano de Madrid» revela que un 29 per cent dels ensenyants presenten elevats nivells d'ansietat, stress, depressió, tensió i desbordament.

El MEC es proposa d'establir contactes amb els governs autonòmics que disposen de competències en l'àmbit sanitari, per tal de negociar la inclusió conjunta en els seus respectius plans de salut dels tests de salut a la població docent.

Educació pretén que les seves actuacions tinguin el suport dels sindicats del sector, per evitar qualque acusació entorn a la vulneració del dret a la intimitat dels ensenyants. A més a més de voluntaris, es pretén que els tests de salut siguin el més assèptics possible, sense incidir dins l'àmbit de la psiquiatria.

Per la seva part, l'OIT ha cridat l'atenció dels governs europeus sobre les greus conseqüències que es poden derivar del malestar psicològic del professorat, un fenomen que no ha deixat de créixer del final de la Segona Guerra Mundial ençà.

L'absentisme laboral, les baixes per malaltia, les sol·licituds de trasllat i una actitud d'inhibició front a l'alumnat, són les conseqüències més visibles de l'impacte psicològic.

No obstant això i malgrat que aquests símptomes es troben prou estesos, únicament el 0,76 per cent de l'estament docent, té clarament tipificat un diagnòstic de malaltia mental.

Els estudis realitzats indiquen clarament que el fracàs escolar -que afecta més del 50 per cent dels alumnes d'EGB- es deu molt més a la combinació de factors familiars i socials que a llacunes en la capacitat pedagògica dels docents.

En un alt percentatge, el mestre no és el responsable sinó la víctima dels desequilibris dins l'àmbit familiar i social que pateixen els alumnes.

«COMUNITAT ESCOLAR»
de 25 d'abril de 1990.

BAIXES PER MALALTIES ENTRE EL PROFESSORAT.

Una investigació realitzada en 350 centres d'ensenyament de Madrid, en la qual s'ha contabilitzat el nombre total de baixes per malalties, excloent els pariments, que hagin superat els tres dies de duració al llarg del curs 88/89, ha proporcionat els següents resultats:

1.- El nombre de baixes és relativament petit a principi de curs i augmenta al llarg del mateix, produint-se dues minvades importants en dades que coincideixen amb els períodes de vacances de Nadal i Pasqua, per incrementar-se de forma notoria els mesos de gener a abril. A final de curs es torna a produir un retrocés. És a dir, els valors més elevats es produeixen en el segon i tercer trimestre, la qual cosa demostra el desgast que pateix el professorat a mesura que el curs avança.

2.- Les professores d'EGB i EEMM sol·liciten, en proporció, més baixes que els seus companys varons, mentre que a FP el nombre de baixes està més equilibrat.

El nivell més afectat és el d'EGB (15.6%) seguit del BUP (10.45%) i per la FP (8%).

En relació a la classificació de les malalties per especialitat mèdica, la de traumatologia és a on se'n registra una major incidència; en segon lloc apareix la cirurgia en la qual s'engloben baixes provinents d'altres especialitats. Continuen en ordre d'importància les malalties de tipus respiratori, que degut a la seva curta durada, permeten suposar que són d'origen estacional, mentre que la psiquiatria adquireix una relle-

Quadre III

Baixes més freqüents segons sexe i nivell

| Especialitat | Dones | Homes | EGB | BUP | FP |
|----------------|-------|-------|------|------|-----|
| Traumatologia | 72% | 28% | 70.7 | 20.7 | 8.5 |
| Cirurgia | 73.3 | 26.7 | 71.4 | 23.3 | 5.3 |
| A. Respiratori | 77.6 | 22.4 | 74.5 | 21.1 | 4.3 |
| Psiquiatria | 74.5 | 25.5 | 63.5 | 31 | 5.5 |
| Otorrino. | 76.5 | 23.5 | 73.4 | 18.7 | 7.8 |

LA SALUT PSICOSOMÀTICA DEL PROFESSOR.

vància especial degut a l'alt nombre de dies de baixa que acumulen. Segueixen les malalties otorrinolaringològiques, directament relacionades amb la professió, degut a l'esforç i mal ús, que en molts de casos, es fa de la veu.

Tenint en compte aquests resultats, considerem que deu esser el propi MEC qui els analitzi i valori degudament, per dur a terme una política de prevenció, assistència i rehabilitació adequada, sobre tot en casos de psiquiatria i otorrinolaringologia que poden derivar amb facilitat en baixes cròniques, la qual cosa suposa un cost humà i material considerable.

Julia Azañedo (Professora de BUP i membre d'UCSTE).

Quadre I

Professors sobre els que es va fer l'estudi.

| | EGB | BUP | FP | TOTAL |
|-------|------|------|------|-------|
| Dones | 4162 | 1620 | 556 | 6338 |
| Homes | 1883 | 1126 | 547 | 3556 |
| Total | 6045 | 2746 | 1103 | 9894 |

Quadre II

Baixes per especialitat mèdica.

| Especialitat | Num. baixes | Duració mitjana (dies) |
|----------------|-------------|------------------------|
| Trumatologia | 309 | 45.3 |
| Cirurgia | 206 | 36.6 |
| A. Respiratori | 161 | 16.6 |
| Psiquiatria | 145 | 91 |
| Otorrino. | 128 | 38 |

És evident que el professorat pateix de manera significativa tot una sèrie de trastorns psicofísics que li són propis, és a dir, en una proporció superior a la mitjana de la població. El mateix succeeix amb determinats grups o col·lectius: els miners i els seus trastorns respiratoris; segons quins tipus de càncer a les indústries químiques; el cansament crònic i trastorns visuals del treballador de l'ordinador...

Ara bé, el col·lectiu que configura l'ensenyament no es troba gairebé exposat a «perills» físics externs (deixarem anar, perquè no ve al cas, la problemàtica dels parallamps radioactius, malgrat que penso que es tracta d'una reivindicació lògica).

Quins són els «agressors» dels ensenyants?. O pot ser seria més correcte demanar-nos quin tipus de personalitat resulta més fàcilment agredida dins l'ensenyament.

El que resulta evident és que són els trastorns anomenats psicossomàtics els que tenen una especial significació. Aquells que tenen, almanco una part molt important, el seu punt d'inici a l'esfera emocional o dels sentiments. La paraula que engloba una bona part d'aquests trastorns i llurs conseqüències (opressió precordial, taquicàrdies, trastorns digestius, mal de cap, dolors erràtics, mareigs, hipertensió o hipotensió, estat permanent d'esgotament, etc.) és l'anomenat «stress».

Una bona part del personal docent sembla viure prou «estressat» i presenta una sèrie de trastorns o manifestacions que li són propis. Aquests són els que tenim intenció d'anar coneixent dins el nostre àmbit.

Per això, hem configurat un senzill qüestionari que ens agradaria que contestàssiu. És anònim. Creim que serà de gran utilitat de cara a fer una primera aproximació sobre el tema dins la nostra comunitat.

Tan aviat coneguem els resultats, els donarem a conèixer. La nostra intenció és anar arbitrando mesures preventives, d'autoajuda, fins i tot terapèutiques... a partir de les causes. Anar oferint o suggerint camins que afavoreixin un més alt grau de benestar i satisfacció professional. Per assolir aquest objectiu ens cal la constant aportació per part del professorat. Tan sols les vostres opinions, crítiques i suggerències ho podem fer possible.

Us agraïem, i pot ser que tot el col·lectiu ho agrairà, que contesteu el qüestionari que hem preparat. És curtet. Envieu-lo a l'STEI.

Melcior PUIGSERVER CAÑELLAS.
Medicina Psicosomàtica.

QÜESTIONARI SOBRE LA SALUT DEL PROFESSORAT.

El qüestionari és anònim.

1 EDAT

2 SEXE

3 TREBALLA AL MEDI

RURAL

URBÀ

3 NIVELL AL QUE IMPARTEIX L'ENSENYAMENT

PREESCOLAR

CICLE INICIAL

CICLE MITJÀ

CICLE SUPERIOR

BUP

COU

F.P.

4 SITUACIÓ LABORAL

INTERÍ

PROPIETARI DEFINITIU

PROPIETARI PROVISIONAL

5 QUINS PENSES QUE SÓN ELS TRASTORNS MES FREQUENTS DINS EL PROFESSORAT?

TRASTORNS PER ANSIETAT

DIGESTIUS

UROGENITALS

PSÍQUICS

DEPRESSIÓ

CÀRDIO-RESPIRATORIS

REUMÀTICS

STRESS

ALLÈRGIES

PELL

GARGAMELLA I CORDES VOCALS

ALTRES:

6 HA PATIT VOSTÈ ALGUN O ALGUNS DELS TRASTORNS D'ALGUNA DE LES ÀREES ANTERIORS?

ANSIETAT

DIGESTIUS

UROGENITALS PSÍQUICS STRESS

DEPRESSIÓ

CARDIORESPIRATORIS

REUMÀTICS

PELL

GARGAMELLA I CORDES VOCALS

ALTRES:

7 EL NIVELL DE TENSÍO LABORAL (STRESS, ESGOTAMENT, ANSIETAT... I LES SEVES CONSEQÜÈNCIES; DEPRESSIÓ; MAL DE CAP; TRASTORNS DIGESTIUS; CIRCULATORIS; DEPENDÈNCIES, ETC) PENSA QUE ÉS...

BAIX

MODERAT

ALT

MOLT ALT

INSUPORTABLE

8 QUINES, CREUS QUE EN SÓN PRINCIPALMENT LES CAUSES

.....

9 A PART DE LES MESURES "ESTRUCTURALS" QUE PUGUIN SER NECESSÀRIES; A MÉS SERIA DEL SEU INTERÈS; PODER TENIR ACCÉS GRATUÏT A ALGUNA DE LES SEGÜENTS MESURES D'ASSESSORAMENT I AJUDA...

- REBRE INFORMACIÓ PREVENTIVA

- ACCÉS A UN TELÈFON D'AJUDA I ASSESSORAMENT PER A PROFESSORS

- CENTRE D'AJUDA INDIVIDUALITZADA ESPECIALITZADA

- ACCÉS A TÈCNiques GRUPALS DE RELAXACIÓ (O INDIVIDUALS)

- PUBLICACIONS ESPECÍFIQUES

- ALTRES:

CON UN AHORRO ASÍ,

GGK



UNA JUBILACIÓN ASÍ



"la Caixa"
CAJA DE PENSIONES

Una pequeña cantidad mensual será suficiente para disfrutar de una jubilación como se merece.

La Libreta PENSIÓN 2000 le ofrece un plan de jubilación ajustado a sus necesidades económicas y familiares. Además, podrá disponer anticipadamente de la reserva acumulada, según las condiciones establecidas por la ley. Consulte en cualquier oficina de "la Caixa", o llame gratuitamente al 900 310 310.

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LAS REVISTAS ESCOLARES: TÉCNICAS FREINET

INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de mi carrera profesional, siempre ha habido una herramienta que me ha acompañado: **Las Revistas o Periódicos Escolares**.

Después de tanto tiempo de emplearlas y de interesarme por ellas, por su didáctica y por su funcionamiento, me urgíó la imperiosa necesidad de saber algo más de ellas: cuáles eran sus orígenes, de dónde procedían, cómo habían evolucionado a través del tiempo, etc. Porque considero que es preciso investigar dentro de la escuela, no tan sólo el medio o a los niños con los que te vas a enfrentar, sino que es necesario ir más allá y saber el porqué de aquello que estás haciendo y de aquellas herramientas que estás empleando.

Es evidente que el concepto de Revista Escolar es muy ambiguo y que da lugar a distintas interpretaciones y definiciones. Sin embargo a mí las que me interesaban eran aquellas revistas que surgían de los colegios de EGB, y que estaban confeccionadas por y para los alumnos, aunque la intervención de los adultos, profesores o padres, pudiera existir y ser más o menos patente.

Tocar el tema de las Revistas Escolares y revisar los planteamientos y las aplicaciones Freinet en nuestras escuelas eran dos labores de obligatorio estudio dentro del mismo trabajo.

Se trataba de una labor interesante pero no exenta de dificultades, sobre todo por el enorme vacío informativo sobre el tema y la falta de trabajos sobre el mismo. Ha sido necesario recurrir a la entrevista directa con personas que han tenido que ver con el tema, a los archivos de les Escolés d'Estiu, de la OCB, y también a las colecciones de Revistas Escolares particulares, así como a las del Diario de Mallorca, la Biblioteca March y las mías propias.

Al elaborar el trabajo de investigación lo hice sobre la siguiente hipótesis: **Las Revistas Escolares y las técnicas Freinet surgen como una actividad encaminada a la mejora de la labor docente en las escuelas, es decir, como una labor de renovación e innovación pedagógica.**

Para ello el trabajo se centró en la experiencia realizada en Deià por el profesor Jaume Albertí, además de haber indagado más atrás en el tiempo y la historia, hasta encontrar la primera revista que pudiéramos llamar verdaderamente Revista Escolar.

El trabajo abarca el periodo de tiempo comprendido entre el 70 y el 80, no obstante en la búsqueda de material e

información se ha llegado hasta el año 34, a través de la experiencia de Don Miquel Deià Palerm en la Escuela Unitaria de Consell.

ANTECEDENTES

Ya en el siglo XIX podemos encontrar antecedentes de las revistas escolares, si bien es cierto que no son las típicas publicaciones que conocemos ahora, pero sí que fundamentaron las bases y fueron pioneras de las actuales. Cabe destacar «**El Educacionista**» (1912) en Lluçmajor, «**Infantivol**» en Sineu. El Colegio Palmesano (1882) edita un boletín dirigido a los padres donde ya aparecen algunos trabajos escolares.

En la década de los 30 aumenta el número de publicaciones: «**El Colegial**», en Inca (1930), «**Vida Rural**» (1933) en Manacor, «**Aurora**» (1933) en Establiments, y un largo etcétera. Son revistas en las que los niños participan con trabajos y aportaciones, pero la confección y elaboración la realizan los adultos; se imprimen en imprentas comerciales.

LA PRIMERA REVISTA ESCOLAR

La primera revista que podemos llamar Revista Escolar en Mallorca, surge en el año 1934 en Consell, de la mano de Don Miquel Deià Palerm. Se trata de la R.E. «**Consell**». Es la primera revista que pone en funcionamiento las **Técnicas Freinet** que, en aquellos momentos, tan sólo eran conocidas en pequeños círculos pedagógicos avanzados de España.

El Sr. Deià entró en contacto con ellas a través de un viaje realizado a Barcelona, donde visitó una exposición de material Freinet. A partir de este momento su labor sería incansable.

Pero la importancia, no sólo radicaba en haberlas puesto en uso, sino en acompañarlas de las enseñanzas de Alexandre Galí, colaborando con ello a la labor de introducción y normalización del catalán en las escuelas y a la lucha por la reivindicación histórica y cultural.

Todo sucedía en el marco socio-político de la Segunda República, por lo tanto, en un momento de inseguridad, de inestabilidad y de enfrentamientos políticos entre las fuerzas de derecha e izquierda.

La realidad en las escuelas era muy triste:

* Un profesorado mal formado, alejado de la realidad social.

* Escuelas mal equipadas, con un considerable número de alumnos, fundamentalmente en las unitarias de los pueblos y

barriadas.

Dentro de este desolador panorama es indudable que tan sólo por la iniciativa de algunos pocos y abnegados maestros podía triunfar la escuela.

Como elemento anecdótico cabe citar que la R.E. «Consell» fue presentada a la Comisión Depuradora (en los primeros tiempos del Movimiento) acusada de ser un instrumento separatista.

La revista consiguió publicar 34 números. Con el traslado del Sr. Dejà a la Escuela Pública de So N'Espanyolet se acaba la historia de la misma (una constante dentro de este tipo de publicaciones).

Para acabar este apartado dedica-

do a la R.E. «Consell», podemos decir que significa una cita importante en la historia por cuatro motivos básicos:

* Primera revista confeccionada por los niños.

* Porque publicó 34 números, de periodicidad mensual, cifra poco normal en estas publicaciones.

* Por la perfección técnica, así como por la riqueza de sus contenidos.

* Porque a partir de ella surgieron, siguiendo su ejemplo, otras revistas como: «Levante», «Despertar», «Renacer», «Estels» etc.

UN LARGO PERIODO DE VA-
CÍO: FINAL DE LA GUERRA HASTA EL
70.

Una vez acabada la Guerra, las circunstancias socio-políticas y el estado de nuestras escuelas, atendidas por un profesorado poco preparado y manipu-

lado, económicamente desatendidas y privadas de libertad de expresión, no permitían de ninguna manera que la actividad de las Revistas Escolares pudiera llevarse a cabo.

Las pocas que salieron eran de colegios privados y su duración fue efímera. Estamos, por lo tanto, ante un periodo vacío de publicaciones pero, pese a todo, surgen algunas: «Letras» (1942), en el C.P. So N'Espanyolet, «Eco», «La Cuartilla» y «Onda» todas del Colegio de Montisón de Palma, «Camino» del Colegio Sagrada Familia.

Hasta la Ley de Villar Palasí rigió los destinos de nuestro Sistema Educativo la Ley de 17 de julio de 1945, caracterizada básicamente por el control ideológico sobre la enseñanza:

* Aprobación de textos y programas.

* Constante vigilancia del magisterio.

LLIBRES DE LLENGUATGE



Torre de l'Amor, 4. Apartat 142
Tels. (971) 72 41 76 - 72 44 72
07001 PALMA DE MALLORCA

NOVETAT



DEIOL 1.

Llibre de llenguatge per a 6º d'E.G.B.

Autors: Miquel Cabot, Ramon Díaz i Joan Lladonet. Del Seminari de Didàctica del Català ICE-CENC.

Una passa més cap a una solució autòctona de l'estudi del català a l'E.G.B., seguint la sèrie iniciada amb LLUMENERET BLAU, ALIMARA, LLANTERNA I NEÓ

NOVETAT



GINY 1. Llibre de Llenguatge per a 1º de B.U.P., F.P. i cursos d'adults..

Autors: Miquel Font, Mercè Juan, Joan Lladonet (coordinador), Margalida Palou, Carme Sánchez i Magdalena Serra. Professors dels cursos de l'Obra Cultural Balear. Incorpora les tècniques més modernes per a l'estudi interactiu de la llengua.

* Devaluación de la profesión docente.

* Abandono de las escuelas.

* Bajo índice de escolarización.

En este periodo de tiempo y hasta el 70 surgen pocas revistas y suelen estar ubicadas en los colegios privados. La mayoría de ellas no son ni tan siquiera confeccionadas por los alumnos. De esta manera podemos encontrar: «**Mi colegio**» (1951), «**Triunfad**» (1952), «**Presentación**» (1954), «**El monaguillo**» (1957), «**Arbre**» (1960), «**Son Espanyolet**» (1960).

Todas estas revistas estaban confeccionadas en castellano y, excepto «**Arbre**», en 1960 ya habían dejado de existir.

Del 60 al 70 las condiciones son las mismas. Aparecen las revistas siguientes: «**Aire**» (1964), «**Colegio San Felipe Neri**» (1965). En 1970 aparece «**Puig Major**» de la Escuela Nacional de Inca y «**Agora**» del Colegio Sant Bonaventura de Lluçmajor.

LOS AÑOS 70 Y LA LEY DE VILLAR PALASÍ: BREVE REPASO.

La Ley de Villar Palasí, que supuso la introducción de los criterios de la UNESCO en la organización de la enseñanza, fue duramente atacada por todos los sectores, tanto de la derecha como de la izquierda. Además se encontraba gravemente amenazada por el contexto represor de aquellos años. No obstante, el gran fracaso de la Ley fue el económico. Como tantas otras leyes quedó frustrada por su inviabilidad económica, por la falta de recursos económicos que la sustentara. Ni el Libro Blanco, ni la Ley tuvieron cauces democráticos de participación y toda su filosofía consistía en acoplar la educación a un sistema productivo lleno de contradicciones empresariales y tecnológicas, que la bonanza europea se encargaba de disimular.

Todo el proceso de reforma y de atención a las escuelas públicas que llevó consigo la aplicación de la Ley, supuso, de partida, un gran empuje para los profesionales y un estímulo para poner

en práctica todo tipo de actividades.

También serán los años en los que se produce, después de cuarenta de silencio, la primera huelga de profesores de EGB. Supone también la entrada en el **Cuerpo del Profesorado de EGB** de un extraordinario número de profesores jóvenes: savia joven y renovadora. No obstante todo quedó en ilusiones, pues la preparación recibida en la Normal, no atendía a las características de aquella reforma. La Ley se hizo demasiado deprisa, a grandes pinceladas, sin tener en cuenta la preparación del personal docente.

De la nueva ley surgirían nuevos programas educativos e instructivos que dividían la enseñanza primaria en ocho cursos o niveles agrupados en dos etapas. Los cursos entre sí, de un año para otro, no suponían grandes barreras, no existía una total desconexión, las distancias eran mínimas; no obstante, las editoriales de libros de texto, ávidas de venta, y por otra parte los propios profesionales que no llegaron a entender el verdadero espíritu del nuevo Plan hicieron que cada cuerpo fuera una verdadera unidad totalmente aislada e inconexa de las demás.

Todo esto se vio agravado por la ridícula manera de agrupar a los alumnos, tomando como único y exquisito criterio la edad.

LA ESCUELA DE DEIÀ: MUY LEJOS DE LOS TRADICIONALES MÉTODOS PEDAGÓGICOS.

Dentro de este ambiente de seudo-reforma encontramos en 1973, como en el 34 el caso de D. Miquel Deià Palma, el caso de la Escuela Unitaria de Deià, bajo la dirección de D. Jaume Albertí.

Este fenómeno debe estudiarse dentro de un triple contexto:

* La defensa de las Escuelas pequeñas: unitarias e incompletas.

* Los movimientos de reforma: *Escoles d'Estiu*.

* La lucha por la reivindicación de la lengua.

No pretendo decir que la utilización de unas determinadas técnicas, como las de Freinet, aplicadas por Albertí y teorizadas por Ramon Bassa, estuvieran implícita y necesariamente asociadas a los apartados antes reseñados, pero lo que sí es cierto es que la gente que participó en la experiencia también estuvo luchando por reivindicar los otros aspectos. Es por ello que se hace necesario hacer referencia y analizar en lo posible todos estos puntos, si realmente queremos entender la experiencia de Deià.

Ya he comentado que el teórico de las Técnicas Freinet en Mallorca fue Ramon Bassa -maestro y profesor de la Normal- que desarrolló una ingente labor para dar a conocer dichas técnicas, tanto desde su propia escuela, con la práctica, como desde la Normal, así como otras actividades desarrolladas desde los Movimientos de Renovación (EE./MCEP./ACIES.).

Ni Albertí ni Bassa son los introductores de estas técnicas en las escuelas mallorquinas. La técnica ya era desarrollada en el 73 en la Guardería Reina Sofía de Son Gotleu (Sa Nostra), por un grupo de profesoras. Fue a partir del conocimiento de esta experiencia por parte de Bassa, que éste empezó a interesarse por tales técnicas y más tarde en Barcelona, a través de los Grupos Freinet (*Moviment Cooperatiu d'Escola Popular/Rosa Sensat*) profundizaría en el tema con trabajos y actividades que posteriormente difundiría por Mallorca.

Bassa impartió en la Normal una asignatura optativa que designó con el nombre genérico de **TÈCNiques DIDÀCTIQUES DE PRIMERA ETAPA D'EGB**, a través de la cual dio a conocer a los futuros profesores de nuestras escuelas las **Técnicas Freinet**, distintos aspectos de los Movimientos de Cooperación, tanto en Italia como en el estado español.

La experiencia de Albertí hay que entenderla desde el punto de vista de su particular concepción de interpretar y entender la escuela y en particular la Escuela Unitaria y sus convicciones sobre lo que se ha venido a llamar **Escuelas sin grados**.

El tipo de escuela que entiende Albertí, se aleja del modelo macroescuela/graduada al uso en aquellos años: **Se trata de buscar una escuela más abierta y libre sin frontera de edades o grados, abierta al entorno socio-cultural y a los intereses más próximos del niño, una escuela que rescate las raíces populares y no permita la lenta muerte de los pueblos. En definitiva era necesario buscar un nuevo sistema capaz de encaminarse hacia la globalización de las actividades.**

En la experiencia de Albertí el trabajo de las lenguas era fundamental, hasta el punto de que la lengua era una excusa para trabajar cualquier campo del saber y viceversa.

La obra preconizada por Freinet no se ha llevado a cabo con todas las consecuencias en la experiencia de Albertí. Este puso en marcha aspectos concretos, pero no todos. Entre los más positivos se encuentra la puesta en marcha del **Texto Libre**, apoyado en todo momento por la experiencia plástica. De resultados de esta actividad surgirá en el curso 73/74 la revista «**La Bona Vista**», utilizando para ello la imprenta de gelatina, de fácil construcción y muy práctica.

La «**Bona Vista**» surge cuando la Escuela de Deià albergaba alumnos hasta los 14 años, situación que duraría hasta el 76/77 en el que la escuela quedaría reducida a los alumnos de primera etapa, es decir desde primero hasta cuarto. El quinto curso y la segunda etapa pasarían a la Escuela Pública Es Puig, que absorbería gran parte de las

escuelas unitarias de la comarca de Sóller.

En el 76/77 desaparece «**Bona Vista**». Ello no supuso el fin de la experiencia, sino que con los alumnos de la primera etapa pondría en marcha una nueva revista «**La Barrera Rompada**», así como una serie de colecciones compuestas por diversos trabajos escolares.

El proceso de confección de estas revistas se podría esquematizar de la siguiente manera:

- * Se partía del texto libre (castellano y catalán).

- * Las redacciones se leían en clase.

- * Se votaban democráticamente en asamblea y se publicaban.

- * Se elaboraban tanto a mano como a máquina.

- * Se disponía de un consejo de redacción:

- Redacción y revisión.

- Preparación de las páginas.

- Impresión.

- Distribución.

- * Los beneficios que producía la venta de las revistas eran destinados a la propia escuela para la realización de actividades escolares y extraescolares.

Una semana de trabajo se podría resumir de la siguiente manera:

Lunes: Elaboración y trabajo de vocabulario (palabra/fonema).

Martes: Invención de una historia, dictado y copiado.

Miércoles: Dibujo de la historietta.

Jueves: Impresión en gelatina por un equipo encargado.

Viernes: Se cosían los cuadernillos, se revisaban y se disponían para la venta o intercambio.

Es importante reseñar que el ambiente cultural y artístico de Deià favorecía la estrecha relación escuela-pueblo y por lo tanto el éxito de la actividad.

El primer año de la experiencia supuso una actividad aislada que no tuvo mucha repercusión en las escuelas mallorquinas. A partir del segundo año otras escuelas de la comarca de Sóller,

animadas por la experiencia de Deià, empezaron a llevar a cabo experiencias similares con la creación de otras revistas.

Pero la verdadera difusión de la experiencia surgiría a partir de los Movimientos de Renovación y en particular de Les Escoles d'Estiu.

LES ESCOLES D'ESTIU Y LA EXPERIENCIA DE DEIÀ.

En l'Escola d'Estiu del 75 se realizaron diversos cursos de carácter intensivo sobre técnicas Freinet y de impresión, y se contactó con diversos movimientos de renovación como fueron los Grupos Freinet y Rosa Sensat.

Es importante destacar la creación en el año 74 de L'Associació per a la **Correspondència i la Imprenta Escolar (ACIES)**, que en el 76/77 pasaría a llamarse **Moviment Cooperatiu d'Escola Popular (MCEP)**. Estos movimientos a nivel de estado español editaban una revista llamada «**Colaboración**». En Mallorca no se ha editado ningún tipo de revista, tan sólo algunos documentos fotocopiados.

En el 77 el movimiento sindical del sector educativo de las islas ya estaba consolidado (STE). En este año, parte del grupo inicial que formaba el Secretariado Pedagógico se había separado y l'Escola d'Estiu se celebró en el Colegio de la Porciúncula. Jaume Albertí colaboró a través de los cursos de **Llenguatge a la primera etapa y Expressió Plàstica**.

En el 79 se formaron grupos de trabajo y seminarios para la búsqueda de material de trabajo. Se llevó a cabo un monográfico sobre **Les Experiències escolars entorn a la pedagogia Freinet (Primera Etapa)** y un cursillo de **Tècniques d'impressió a l'escola**.

Durante **Les Escoles d'Estiu** del 80 al 82 Albertí colaboró con distintos cursillos sobre técnicas Freinet y actividades de Plástica, así como con diversas actividades en defensa de **Les Escoles Petites**.

Es muy importante resaltar la ingente labor que se llevó a cabo para defender y evitar que **Les Escoles Petites** y **Escoles Incompletes** desaparecieran bajo la amenazante sombra de la Ley General de Villar Palasí. Para más información sobre el tema acudid al libro **Les Escoles Petites a Mallorca**, cuyos autores son Albertí y Bassa.

REVISTAS SURGIDAS BAJO EL ESTÍMULO DE LA EXPERIENCIA DE DEIÀ.

A partir del 74, gracias en gran parte a la actividad motivadora de la experiencia de Deià, surgen un sinnúmero de revistas escolares:

1974
«Espiras» de Santa María del Camí.
«Aula» de Santanyí
«Escola» de Son Ferriol
«Juventud» de Palma
«Galatzó» de las escuelas de Puigpunyent y Galilea conjuntamente.

1975
«Escola Nostra» de Santa María del Camí
«Endavant» del colegio de Montisón de Pollença
«Neptuno y Doña Rogelia», revistas de nivel del colegio Montisón de Palma.

1976
«Joan Mas» del colegio Joan Mas de Pollença.
«Aula» del colegio de Lluçmajor.
«Entre tots ... per tots» del colegio nacional Sant Bartomeu de Alaró.
«S'Arenal» del Arenal
«Mistral» del colegio nacional Gabriel Alzamora de Palma.
«Muro» de la escuela del colegio de Muro.

1978
«Escola» del colegio nacional de María de la Salud
«King's Magazine» del King College de Génova.
«Diálogos y Visión» de Palma.

«Escola» del colegio Sant Alfons de Felanitx.
«Xaloc» del colegio nacional de Campanet.
«El Puput Xerrador» del C.N. de Montuiri.
«Bocchoris» del C.N. Miquel Capllonch de Pollença.
«Tots junts» del C.N. de Esporles.
«Teix» de Sóller.

1978
«Pantaleu» del C.N. de Andratx.
«La Cantera» del C.N. Victor Hellín de Génova.
«L'Avenc» del C. Parroquial de Santa Maria del Camí.

1979
«El Estornudo», «La branqueta» y «La Cometa» en Palma.
«Topo Coco» de Bunyola.
«Millorem» de Calvià.
«S'Escola» a Capdecellà.

1980
«Sa Creu Vermella» de Son Ferriol.

A partir del 81 surgen otras revistas aún no clasificadas entre las que podemos citar: «S'Escola nostra», «Sa Formiga escriptora», «Periòdic Escolar», «El Roble de papel», «Escola nostra», «Sa Gavina», «Es pontet»...

Bibliografía.
LIBROS CONSULTADOS

ALBERTI/BASSA: **Les escoles petites a Mallorca**. ICE. Ciutat 1985.
ALZINA, J. y otros: **Història de Mallorca. Els Treballs i els dies**. Moll. Ciutat, 1975.
OLIVER, J.: **Escola i Societat. Els treballs i els dies**. Moll. Ciutat, 1975.
YERENA: **Educación y Sociología en España**. Akal Universitaria. Madrid, 1987.

REVISTA Y DOCUMENTOS

ALBERTI, J.: **S'alternativa de ses escoles petites**. Diari de l'Escola d'Estiu de Mallorca 1980.

BASSA, R: **Deià: Escola Unitària: recerca lingüística**. Perspectiva Escolar nº 20.

BOVER, J.: **Les Revistes Escolars (1970-1977)**. Revista Lluç 673.

Comissió Organitzadora EE. **L'Escola d'Estiu 1977**. Perspectiva Escolar nº 19.
FORCADA, JM. **Aproximació a la història de les Revistes Escolars a les Balears**. Revista Lluç.

RINCON, J.C. y GALMES, C. **Prensa i Escola**. Treball mecanografiat inèdit. 1988.

RIOS, P. **El Movimiento de Renovación Pedagógica**. Cuadernos de Pedagogía nº 136.

ROQUE, J.Ma. **La escuela de Deià, muy lejos de los métodos pedagógicos tradicionales**. UII 1/11/77.

OTROS DOCUMENTOS.

Programas de l'Escola d'Estiu 1977 y 1979.

Programa Temario de la Asignatura Tècniques Didàctiques per a la Primera Etapa.

Colección de Revistas Escolares de la Banca March.

Colección de Revistas Escolares del Diario de Mallorca.

Colección de Revistas de Joan Carles Rincón Verdera.

ENTREVISTAS PERSONALES

Jaume Albertí y Ramon Bassa.

Juan Carlos Rincón Verdera

ANGLÈS A ANGLATERRA

ESTIU 1990

PER A JOVES DE 13 A 18 ANYS

PRIMER TORN: Del 3 de juliol al 24 de juliol

SEGON TORN: Del 24 de juliol al 14 d'agost

INFORMACIÓ I INSCRIPCIÓ:
DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ
C/ SANT FELIU, 8-A - PALMA

CURSOS SUBVENÇIONATS PER LA
DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ

**CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I ESPORTS
GOVERN BALEAR**

ELS CONSELLS ESCOLARS MUNICIPALS (CEM).

L'STEI, amb el patrocini de la Direcció General d'Educació va celebrar a Mallorca, Menorca i Eivissa unes Jornades sobre «Els Consells Escolars Municipals», amb la participació de tots els sectors implicats: representants d'Associacions de Pares, Alumnes, Mestres i Ajuntaments.

Després de les ponències presentades per: Melchor Botella, representant del Professorat i responsable de Política Educativa d'UCSTE, membre del STE-PV; Josep Maria Torre, representant dels Pares i membre de la Federació d'Associacions de Pares de Catalunya i Eduard Pallejà, representant dels Municipis i membre de la Federació de Municipis de Catalunya, es varen establir grups de discussió i debat per analitzar punts fonamentals com:

1.- Estructuració dels Consells Escolars Municipals: competències, funcions i organització. Composició, criteris de representativitat.

2.- Interrelació entre els Consells Escolars de Centre i els respectius Consells Municipals.



3.- Descentralització i planificació educativa.

El debat va esser molt interessant i fructífer. Entre les conclusions podem destacar:

- Exigir les transferències educatives.

- Reclamar el desenvolupament de l'article 35 de la LODE que regula els Consells Escolars d'àmbit territorial, consultant, almanco, els sectors implicats.

- Reforma de la LODE cap a l'homologació dels centres sostinguts amb fons públics, per evitar la diferència de composició dels Consells Escolars de Centre entre els Centres Públics i els Concertats i que en aquest darrer cas no es limiti a una simple funció consultiva no vinculant per als titulars dels centres.

- Cada municipi -dins el marc del Decret- hauria d'especificar a través del reglament les competències, composició i funcionament dels CEM.

La composició de cada Consell Escolar Municipal (CEM) hauria d'estructurar-se d'una forma equilibrada i paritària entre els representants de pares, alumnes, profes-

sors, municipi, associacions de veïns i altres, però amb una gran flexibilitat, segons la grandària del municipi per evitar una composició formalista, burocràtica i inoperant. La funció bàsica dels CEM seria la planificació educativa tenint en compte la determinació dels llocs escolars que s'han de crear, substituir o suprimir dins el municipi per aconseguir l'accés de tots els ciutadans a nivells educatius i culturals que els permeti la seva realització personal i social; les necessitats de plantilles; la fixació de ratios (alumnes/aula/professor); la realitat sociocultural (integració/marginació) així com l'admissió d'alumnes del seu municipi i la planificació de l'oferta extracurricular (menjadors escolars, transport, serveis d'orientació auxiliar, biblioteca, clubs esportius, etc.) que podria ajudar a una millor distribució dels recursos a l'abast de les escoles per aconseguir un tractament igualitari dels centres i evitar greuges comparatius.

Esperam que la celebració d'aquestes jornades hagi servit com a punt d'encontre que impulsi la participació de tots els sectors implicats en el fet educatiu.



RECERCA BIBLIOGRAFICA

POZO, J.I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata.

Aquesta obra realitza una anàlisi detallada i crítica de les teories de l'aprenentatge sorgides des de la psicologia cognitiva, tant les més recents com les més clàssiques. El llibre contribueix de forma important al disseny de situacions que requereixin coneixements científics o la captació de nous significats o destreses.

MAYO, W.J.: *Cómo estudiar y no olvidar lo aprendido*. Ed. Playor.

Es tracta d'una obra dirigida als estudiants per tal que coneguin les seves possibilitats, sàpiguen

com preparar-se per a l'estudi i dominin les seves tècniques bàsiques. Després de cada capítol d'informació teòrica, l'obra compta amb un qüestionari per a l'autoavaluació.

RAMO TRAYER, Zacarias.: *Guía para el funcionamiento de los centros de EGB*. i *Guía para el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato y FP*. Ed. Escuela Española.

Dos llibres que intenten respondre de manera satisfactòria totes aquelles qüestions que es plantegen els professors a títol individual, claustres i equips directius, relacionades amb el funcionament

dels centres d'EGB i d'EEMM. Drets i deures dels professionals de l'ensenyament i fonament legal del funcionament dels centres conformen aquestes obres.

BAQUÉS, Marian.: *Juegos previos a la Lecto-Escritura*. Edicions CEAC.

Jugar és la millor manera d'aprendre. Marian Baqués ens ofereix quasi sis-centes suggerències lúdiques per realitzar abans de llegir i escriure. Es tracta d'una eina útil i una aportació interessant al món de l'educació preescolar.

CARRILLO MATEO, E. i altres.: *Dinamizar textos*. Ed. Alhambra.

Els autors conceben el text com un element de joc, d'experimentació, fugint de l'estàtica i de la contemplació i passant a la manipulació, la recreació, la ruptura, la dissecció i l'anàlisi com a pas previ per a l'apropiació del text, el seu gaudiment i la seva vivència. Teoria i pràctica a l'abast d'aquesta idea.

MAZA GOMEZ, Carlos.: *Sumar y Restar*. Ed. Visor.

Aquest volum que es subtitula «El proceso de enseñanza/aprendizaje de la suma y la resta» ens ofereix una panoràmica sobre les aportacions més importants registrades fins avui en dia en publicacions espanyoles i estrangeres sobre el tema de la suma i la resta.

*Casa
Pomar
Flores*

ARTICLES PER A ARTISTES

PAPERS PINTATS I PINTURES
MARCS I MOTLLURES

Sant Miquel, 77 - Tel. 72 14 83
07002 PALMA DE MALLORCA

SELMÍ, Lucía i TURRINI, Anna.: *La escuela infantil a los cinco años*. Ed. Morata-MEC.

Aquest volum, el darrer de la trilogia de les autores, presenta el disseny i desenvolupament del *currículum* realitzat a les escoles infantils de Mòdena a Itàlia. Les autores es centren en les propostes, experiències, material, jocs ... creats a una aula de nins i nines de cinc anys que formen part d'una comunitat amb la meta de millor integrar-s'hi en ella.

PÉREZ AVELLANEDA, Marino.: *Enseñar a estudiar*. Ed. Escuela Española.

Es tracta d'una programació de tècniques d'estudi a EGB i EEMM. El professor trobarà suggerències i activitats pràctiques per a facilitar el procés d'aprenentatge. Subratllat, notes al marge, fitxes, esquemes, resums, ... són algunes de les tècniques que ens descriu aquesta obra.

BADIA I MARGARIT, Antoni M.: *Llabor de Futur*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

L'insigne lingüístic comenta la seva gestió com a Rector de la Universitat de Barcelona entre els anys 1978 i 1986, 8 anys al servei de l'ensenyament amb la convicció que aquesta tasca també col.laborava en la reconstrucció nacional de Catalunya.

COLLECCIÓ CÓMO DOMINAR. Editorial Playor.

Aquesta col.lecció, que abasta la llengua, les ciències socials, les ciències pures, les ciències empresarials i les humanitats, presenta un conjunt d'obres eminentment pràc-

tiques i sistemàtiques que, per la seva estructura, permeten l'autoaprenentatge. En destacam les tres darreres obres que ens introdueixen al coneixement de les Ciències Socials, la Biologia i les Idees Polítiques.

BALE, J.: *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Editorial Morata-MEC.

Obra pràctica i amb abundància d'il.lustracions; posa a l'abast dels docents les idees i estratègies per introduir a l'ensenyament primari les destreses i conceptes geogràfics.

MARTÍ, J., PONS, L., SOLÀ, J.: *Actes de les terceres jornades d'estudi de la llengua normativa*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

El present volum recull les actes de les terceres jornades d'estudi de la llengua normativa celebra-

des el desembre de 1987 al Departament de Filologia Catalana de l'Universitat de Barcelona amb l'objectiu d'actualitzar l'ús normatiu de la llengua d'acord amb la situació social del català.

Revista «MUNDO CIENTÍFICO». Editorial Fontalba.

Aquesta publicació, versió en castellà de la «RECHERCHE», ens ofereix tot un seguit de temes relacionats amb la flora, la fauna, la medicina i la investigació científica en general.

Dels darrers números publicats us recomenam el número 96 dedicat especialment a la sexualitat.



**Llibreria
Jaume de Montsó**

Tot llibre té per
col.laborador al
seu lector.

Maurice Bames

**Papa Joan XXIII, 1er B.
Geranis Centre
07002 Palma**

**Llibreria General
Especialitzada en Filosofia,
Textos: EGB, FP, BUP i Escacs**



FEIM FEINA PER POSAR LA CULTURA A L'ABAST DE TOTHOM

A través del Centre Coordinador de Biblioteques i amb la seva xarxa de 58 biblioteques, el **CONSELL INSULAR DE MALLORCA** apropa, dia a dia, la cultura a tots els ciutadans.

Aquest Centre, que va nèixer l'any 1985 amb tan sols onze biblioteques, en l'actualitat cobreix gairebé la totalitat de l'àmbit insular, refermant la decidida voluntat i la tasca continuada del **CONSELL INSULAR DE MALLORCA** a l'hora de posar la cultura a l'abast de tothom.



**CONSELL INSULAR
DE MALLORCA**