

TÈCNIC EN MITJANS DIDÀCTICS: una professió de futur

Durant els dies 9,10 i 11 d'abril de 1991 es va realitzar a l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics el Seminari Tècnic en Mitjans Didàctics: una professió de futur.

Pissarra inclou ara els textos de les conferències exposades pels diferents ponents.

LA REFORMA DE L'ENSENYAMENT I LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Albert Catalán

(Professor de Ciències Naturals.
Institut «Guillem Sagrera»)

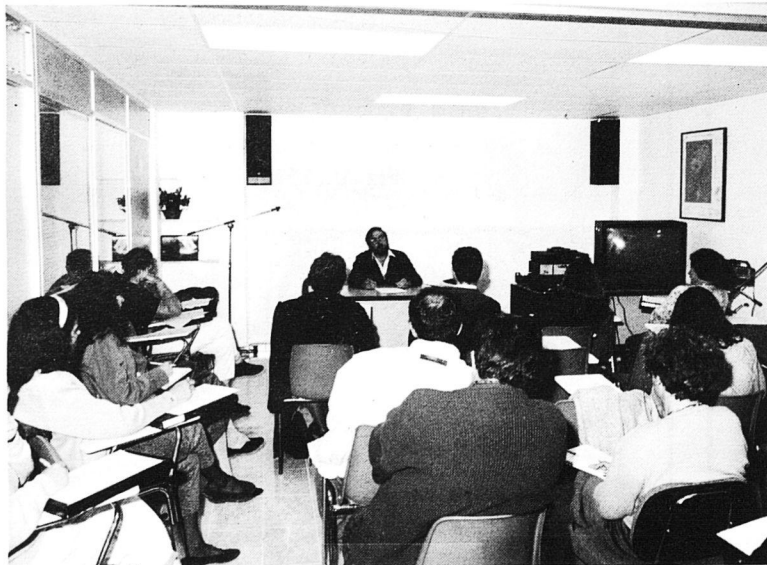
L'octubre de 1990 fou aprovada la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), a partir de la qual es posa en marxa de forma oficial la reforma de l'Ensenyament no-universitari. Darrera, en el passat immediat, queda la Reforma experimental de les Ensenyances Mitjanes, la del Cicle Superior d'EGB i la de l'Educació Infantil. En l'immediat futur es dibuixa una important transformació del Sistema educatiu no-universitari, no tan sols quant a la seva estructura, sinó, i tal volta això és el que més afectarà el nostre quefer, quant als seus continguts i la seva metodologia.

Aquesta transformació, ambiciosa almenys en la seva formulació, implica una quantiosa inversió per fer-la

possible; però, sobretot, requereix la comprensió del professorat quant al seu sentit i necessitat, i el seu interès per empènyer-la en el sentit adient. Correlativament, l'Administració ha de fornir els mitjans, estímuls i facilitats per a la formació que necessiten els ensenyants, i ha de canviar la seva pròpia actitud freqüentment burocratista, recelosa i mesquina cap a ells.

El professorat que ha de dur endavant la reforma es troba ja majoritàriament en actiu i, en general, té mancances quant als coneixements psicopedagògics, sociològics, didàctics, científics i tècnics. I, sobretot, té una actitud davant la seva pròpia tasca molt condicionada per una llarga experiència prèvia com a estudiant; per una formació inicial desconnectada de les necessitats reals de l'ensenyament; per una administració tradicionalment poc preocupada per la innovació educativa i pel coneixement i solució dels vertaders problemes; per una societat, en definitiva, dotada d'una gran inèrcia, que sol atribuir a l'escola un paper credencialista -«el que importa és aprovar per passar al graó següent»-, funcionalista -«el que importa és que els nins es preparin per obtenir els millors llocs de feina»-, quan no, simplement, de guarderia.

Estem convençuts que les deficiències en la qualificació professional dels ensenyants no són, quantitativament, superiors a les de qualsevol altra professió: segurament hi ha una proporció semblant de periodistes, fusters o metges competents/incompetents. Però també és cert que en poques professions es manifesta tan dramàticament el desfasament entre la dinamicitat i el canvi socials, i la paràlisi, la dificultat per seguir aquesta evolució per part d'un subsistema social, com és l'educació, la principal funció del



MITJANS DIDÀCTICS

qual és, precisament, la socialització dels infants i la transmissió (crítica?) d'una cultura.

Creim que és necessari i oportú demanar-se fins on vol l'Administració que arribi realment la reforma: perquè atesos els compromisos bàsics derivats de la nostra incorporació a la CEE i les exigències de competitivitat que això comporta, poden quedar aparcades moltes bones intencions; perquè és lícit demanar-se si existirà una voluntat política sostinguda per mantenir el nivell d'inversió necessària; perquè provocar la innovació a les aules significa provocar, a la recíproca, un major nivell d'exigència per part dels ensenyants cap a l'Administració. Perquè, en definitiva, compartim la idea que **«la Reforma educativa constitueix un succedani de la reforma social»** (Gil, 1991)¹ i, en conseqüència, no cal esperar massa més que allò que implica el compliment d'aquest «objectiu ocult».

Però també serà honest que ens demanem fins a on pot arribar la pròpia disposició al canvi d'uns ensenyants/funcionaris vitalicis -per no parlar de la situació específica i encara més greu dels ensenyants al sector privat-, que poden veure o creure que la reforma qüestiona alguns 'drets adquirits' o, simplement, les seves còmodes rutines. Així, si bé és cert que la Reforma requereix per part de l'Administració una voluntat decidida, també ho és que demana capacitat de negociació, generositat i voluntat per totes les bandes per tal de canviar una tradició d'aquest país consistent en que sigui la funció que s'adapti al funcionari, i no al revés com seria necessari, lògic i just.

Quina formació planteja la Reforma?

Al seu Títol Quart, la LOGSE considera, explícitament, que la qualificació i formació del professorat és un factor que afavoreix la qualitat i la millora de l'ensenyament (art. 55). Coherentment, indica que aquesta formació és **«un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les Administracions educatives i dels propis centres»** (art.56.2). Així mateix, estableix l'obligació de les Administracions educatives de planificar la formació permanent, i **«establir les mesures oportunes per afavorir la participació del professorat en aquests programes»** (art 56.3).

La pròpia LOGSE i el projecte de Disseny Curricular Bàsic (DCB) publicat el proppassat curs donen algunes indicacions sobre el nou paper del professor i la formació inherent.

Així, la Llei Orgànica indica que els Centres docents **«completaran i desenvoluparan el currículum dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats d'ensenyament en el marc de la seva programació docent»** (art. 57,1); que les Administracions educatives fomentaran **«l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i estimularan el treball en equip dels professors»** (art. 57.4) i la investigació, i **«afavoriran l'elaboració de projectes que incloguin innovacions curriculars, metodològiques, tecnològiques, didàctiques i d'organització dels centres docents»** (art. 59.1).

El DCB, per la seva part, indica reiteradament que és el professor l'encarregat de desenvolupar el currículum a través de la seva activitat docent i a l'aula.

Tot canvi curricular té conseqüències, de major o menor abast, en l'organització dels centres, en el recurs didàctics i en la qualificació del professorat. Si es tracta, com és el cas, d'un currículum obert (fins a un cert i discutible punt), és evident que aquestes conseqüències no són tan sols segures sinó importants.

Al model de currículum obert, l'Administració normativa només (i tal volta ja és massa, segons alguns) l'anomenat primer nivell de concreció. El DCB estableix uns objectius generals d'etapa, expressats en termes de capacitats, les àrees curriculars, els objectius generals de cada àrea, els blocs de continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals) més adients per desenvolupar les capacitats que es pretenen i, finalment, unes orientacions didàctiques i per a l'avaluació.

Als Centres i als Professors es reserva l'elaboració dels Projectes Curriculars de Centre, que representa el segon nivell de concreció: definició d'objectius de cicle, selecció de continguts adients i seqüenciació per cicles, establiment de criteris d'avaluació per cicles, definició de supòsits metodològics, definició de criteris d'organització espai-temporal, materials didàctics que s'empraran, i decisions sobre l'espai d'opcionalitat a l'Educació Secundària.

Finalment, el professorat, individualment o, si és possible, per equips d'àrea, establirà el tercer nivell de concreció: la programació d'aula, consistent en un conjunt d'unitats didàctiques, entesa cadascuna d'elles com a una «unitat de treball relativa a un procés d'ensenyament-aprenentatge, articulat i complet».

Quant a les condicions per a la Formació que requereixen els Professors i Professores per realitzar aquesta tasca, al DCB s'indica que «es possibilitaran organitzacions que permetin que la formació permanent pugui realitzar-se durant la seva jornada laboral» (el subratllat és nostre). Un altre document ministerial, el «Pla-Marc de Formació Permanent del Professorat» (1989), precisa algunes característiques del model de formació que es considera convenient: formació basada en la pràctica professional; el centre educatiu, eix de la Formació Permanent; formació a través d'estratègies diversificades i formació descentralitzada.

Un nou enfocament per a la tasca d'ensenyar i aprendre

En els documents esmentats es van perfilant uns trets distintius que, hipotèticament, condicionaran en el futur la feina de l'ensenyant. Aquests en són només alguns:

1.- *L'autonomia del professor.* El professor ha de ser un professional actiu capaç d'adaptar creativament, d'investigar i reflexionar sobre la seva pràctica. El professor o professora vé caracteritzat, sobre tot, per la seva funció en el disseny i desenvolupament curricular, ja que «**no es tracta d'un simple aplicador d'allò que altres han decidit, sinó que és la seva responsabilitat contestar les preguntes sobre què, com i quan ensenyar i avaluar en el segon i tercer nivell de concreció**» (Marchesi; Martín. 1989)².

Malgrat tot, «**bona part de les concepcions sobre la pràctica de l'ensenyament i dels discursos intel·lectuals sobre els professors com a motors de la mateixa obliden que els marges d'autonomia dels professors tenen un referent polític i històric**», i per això, «**la retòrica de certs discursos progressistes que detecten resistències al canvi en els profes-**

sors, que defensa papers actius per als professors, no han d'oblidar desvelar i demanar el canvi en les condicions professionals i ideològiques en que es mouen els professors (Mattingly, 1987)» (Gimeno, 1990)³. Creim que aquest comentari ens n'estalvia qualsevol altre.

2.- *El professor com a investigador; el treball en equip.* L'ensenyament és un procés d'interacció social que no es pot estandaritzar; per això, el professor ha de treballar com a un investigador que formula hipòtesi a partir de la pràctica i les verifica mitjançant les tècniques adients, per adaptar constantment la seva actuació a una realitat canviant. Aquest model, anomenat d'**investigació-acció**, es defineix com a «**l'estudi d'una situació social amb la finalitat de millorar la qualitat de l'acció dins la mateixa**» i consisteix en un «**procés total -revisió, diagnòstic, planificació, posada en marxa, control dels seus efectes- (...) i proporciona el nexa necessari entre l'auto-avaluació i el desenvolupament professional**» (Elliott, 1986)⁴. La investigació-acció té, entre altres, l'objectiu d'«**aconseguir l'acció cooperativa d'un grup de persones (mestres, alumnes, investigadors, pares,...) que han de decidir-se a actuar, proposar vies de solució**» (Imbernon, 1987)⁵. Es cerca, doncs, no tan sols un canvi de metodologia o de recursos, sinó d'actitud davant la pròpia tasca, que resulta particularment possible mitjançant l'intercanvi dins un grup de pertinença.

3.- *El centre com a ecosistema.* La influència de la teoria de sistemes en el pensament educatiu ha conduït a una visió també sistèmica del centre. Segons això, al centre coexisteix un conjunt d'elements interaccionants -no tots ells planificats ni previstos- que condicionen el resultat final de l'acció educativa. El centre es caracteritza com a «**unitat global configuradora de percepcions i realitats en professors i alumnes i com a àmbit -espai- propi del desenvolupament curricular**» (Oliver, 1989)⁶, i és «**la unitat ideal per a la investigació i el desenvolupament del curriculum**, (McDonald, 1984)» (Imbernon, 1989)⁷.

4.- *Enfocament constructivista de l'aprenentatge.* Els darrers anys ha pres força i, de fet, informa l'orientació del DCB, la línia de pensament i d'investigació segons la qual l'alumne no incorpora realment coneixements pel simple exercici de la memòria (aprenentatge repetitiu), ni aprèn de forma autònoma per desplegament progressiu d'una espècie de programa intern (aprenentatge per descobriment). Ben al contrari, els alumnes posseeixen idees prèvies que tenen l'origen en una experiència ingènua o en la incorporació acrítica d'allò que la família o els mitjans de comunicació trasmeten. Una frase de David Ausubel resumeix aquesta perspectiva que avui en dia inspira nombroses investigacions: «**Si hagués de reduir tota la psicologia educativa a un sol principi, enunciaría aquest: el factor particular que més influeix en l'aprenentatge és allò que l'alumne ja sap. Averigüi's això i ensenyi-se'l en conseqüència**» (Novack, 1988)⁸.

D'aquesta forma, l'ensenyament/aprenentatge es concep com a un **procés de desenvolupament personal** de l'alumne, tan sols possible quan el nin o la nina es troben en la situació de confrontar llurs idees amb la realitat. El professor ha de facilitar l'expressió d'aquestes idees i, sempre que sigui possible, la formulació de les hipòtesis necessàries per verificar-les en una confrontació amb els fets i amb altres idees. I això s'ha de fer establint objectius no tan propers a l'infant que no provoquin el desenvolupament personal que abans esmentàvem, ni tan llunyans -carents de «significació psicològica»- que l'alumne no pugui relacionar-los significativament amb els seus coneixements, destreses i valors.

En qualsevol cas, aquests enunciats, que troben suport en la investigació actual, presenten també insuficiències i no es poden aplicar de forma mecànica i universal. Tampoc hem de perdre de vista -encara que només sigui per justificar el paper crític que ens volen concedir- que el disseny del DCB, com el de la mateixa LOGSE, respon a unes determinades concepcions ideològiques i «tècniques». Així, a un recent número de «Cuadernos de Pedagogía» es senyalava, amb molt encert al nostre parer, i en relació a la sociologia, una de les quatre «fonts del currículum» segons s'indica al DCB, però autèntica ventafocs a les propostes concretes, que «**s'agafa la sociologia (...) quan es tracta del «sistema**

educatiu», però es recorreix en exclusiva a la psicologia a l'hora de tractar els processos d'aprenentatge i ensenyament. Aquí tot són 'etapes del desenvolupament', «construcció del coneixement», 'preconceptes', 'representacions', 'diversitat', 'capacitats', 'actituds', i una llarga llista de conceptes que es refereixen sempre a l'àmbit de l'individual. Per contra, són absents tots els que correspondrien a l'àmbit del social dins l'escola mateixa: autoritat, poder, ordre, burocràcia, competència, divisió del treball, organització del temps, disposició de l'espai, cultura, etc. La institució roman bàsicament indiscutida, i així queda fora la sociologia; la càrrega de qualsevol problema es desplaça cap al costat de l'individu, i d'aquesta forma s'expandeix la psicologia» (Fernández Enguita, 1991)⁹

Conseqüències per a l'organització de la formació permanent

D'acord amb el que s'ha anat comentant, el model de formació permanent del professorat correspondria a un paradigma 'tècnic crític', que «**emfatitza sobre els mecanismes de perfecció del professorat i l'ambient en què aquest fa el seu aprenentatge**» (Imbernon, 1987)¹⁰.

Això determina que en les activitats de formació que es dissenyin juga un paper tan important l'organització i el plantejament metodològic d'aquesta com els propis continguts (didàctics, científics, etc.). Si la formació ha de promoure, fonamentalment, un procés d'investigació sobre la pràctica, el professorat haurà de conèixer els principis i la metodologia de la investigació-acció i, en l'ordre pràctic, haurà de comptar amb recursos de formació i documentació, i haurà de disposar de les facilitats horàries i organitzatives per desenvolupar una tasca d'autoformació, de desenvolupament professional que, de fet, ha de perllongar-se durant tot l'exercici de la docència.

En segon lloc, l'accent que posen les noves orientacions en el treball en equip -per elaborar el Projecte Educatiu, el Projecte Curricular, etc.- han de condicionar que sigui el centre i els equips docents, i no el

professor individual, l'**objectiu prioritari de la formació**. Els equips de centre -claustres- i d'àrea o de cicle han de participar conjuntament en la formació, ja que aquesta ha de contextualitzar-se: lligar-se les situacions concretes, irrepetibles, de cada centre, de cada aula.

En tercer lloc, la Formació Permanent haurà d'atendre a tot allò que sol anomenar-se «reciclatge» (paraula prou desencertada!), és a dir, la qualificació o requalificació d'ensenyants per a les noves especialitats o per a aquelles altres insuficientment cobertes: música, educació física, educació artística a Educació Primària, educació tecnològica bàsica a Secundària, atenció a alumnes amb Necessitats Educatives Especials, noves especialitats a la Formació Professional específica, ensenyament en català, etc., etc.

El contingut concret de les activitats de formació ha de lligar-se a una correcta detecció de necessitats, entenent que aquestes no es limiten exclusivament a allò que el professorat percep com a tals, sinó també a les previsions de modificació del sistema educatiu que es fan des de l'Administració. Això, que es preconitza a les declaracions oficials i que figura generalment als Plans de Formació Permanent hauria de completar-se amb un altre element: les necessitats que deriven del discurs utòpic que reivindicam per a l'educació, i de la crítica independent que només pot provenir de l'activitat dels nuclis autònoms de reflexió, dels Moviments de Renovació Pedagògica -tan esmorteïts darrerament- o de qualsevol altre invent similar.

Congruentment amb aquesta detecció de necessitats i de demandes, les institucions dedicades a la Formació permanent han de planificar la seva intervenció a curt i llarg termini. En aquest sentit, la planificació que realitzen, a distints nivells, la Subdirecció General de Formació del Professorat, les Unitats de Programes Educatius i els Centres de Professors pot representar un important avenç per una administració avesada a la improvisació.

Emperò, cal també criticar la progressiva estandardització de les activitats; la homogeneització de la planificació, incompatible amb un autèntic procés de descentralització i adequació a la realitat que ha de tenir la formació permanent; la generació excessiva d'iniciatives centralit-

zades (p. ex., un programa com el de Formació a Centres al qual, en un principi, no hi jugaven cap paper els Centres de Professors); la primacia general de les iniciatives de formació individuals (p. ex. els Cursos d'Actualització Científica Didàctica de 150 hores que, al marge del seu bon disseny general, es plantegen de forma descontextualitzada i no impliquen els equips docents), o la mateixa modificació de la normativa d'elecció dels òrgans de govern dels CEP, que ja fou oportunament comentada en aquestes pàgines.

Alguns continguts per a la formació permanent

La reforma prevista ha d'afectar, com ja s'ha reiterat, l'estructura general de l'ensenyament no-universitari i el currículum d'aquest. Per tant, entenem com a necessari i urgent que en un termini de temps raonable -paral·lel al propi calendari de la Reforma- tot el professorat rebi una informació/formació mínima, general i obligatòria -i, per tant, en temps lectiu- sobre les característiques que es preveuen per al sistema educatiu reformat i, especialment, sobre els continguts i metodologia de les noves etapes d'aquest.

Un segon contingut bàsic de la Formació permanent està relacionat amb l'elaboració dels Projectes Educatius de Centre, així com amb tot el que suposa el desenvolupament curricular: Projectes Curriculars de Centre i Programacions d'Aula-, i que implica el professor com a membre d'un equip. Això comporta dotar el professorat d'uns coneixements generals en els aspectes psicopedagògics, sociològics, epistemològics i didàctics, com també orientar-los per a un treball eficient en equip, per l'adaptació curricular a un entorn concret, i per al tractament de la diversitat a l'aula.

En relació amb tot això, cal fer especial esment de l'elaboració de materials curriculars, on es juga una gran part del ser o no ser de la Reforma. En aquest sentit sembla encertat que el MEC hagi posat en marxa un programa de suport per l'elaboració de Projectes Curriculars i altres materials. La important dotació d'aquests ajuts i la vàlua professional d'alguns col·lectius docents que s'hi han acollit fan esperar la generació d'una

interessant oferta que es difondrà mitjançant acords amb les editorials. Però això també comporta un risc considerable: que la presentació d'una oferta beneïda pel MEC i amb el potent suport propagandístic de les editorials limiti l'activitat del professorat en l'elaboració i/o selecció de materials, ja que, d'altra banda, no tots els professors estan preparats, ni disposen de les condicions laborals adients per realitzar aquesta tasca. En aquest sentit, creiem adient la constitució de col·lectius de professors i professores -"d'aula", com comença a dir-se actualment i altres especialistes que lliguin el procés de formació permanent a l'elaboració de materials curriculars, que puguin treballar en contacte amb un entorn determinat i unes necessitats concretes, que puguin experimentar, i que puguin estar en contacte amb els usuaris -altres professors- per modificar aquesta feina. Les institucions haurien de dotar generosament aquesta feina i establir sistemes de control de qualitat i de producció tècnica. Els professors implicats, per la seva part, haurien de comptar amb l'ajut, el reconeixement i les facilitats laborals adients.

En tercer lloc, és necessari millorar la formació en aspectes relacionats amb l'organització administrativa i pedagògica dels centres, que recau fonamentalment en els equips directius, i amb les funcions de tutoria i orientació educativa i professional dels alumnes.

En quart lloc, convé recordar la presència de les anomenades «àrees transversals del currículum» (educació ambiental, educació per a la salut, educació no-sexista, etc.) que requereixen formació específica no tan sols quant al seu significat i abast, sinó quant a les dificultats didàctiques que presenten en aspirar a ser «principis organitzadors del currículum».

Finalment, i sense que aquesta relació tingui cap pretensió d'exhaustivitat, convé posar de manifest la importància de l'avaluació, no tan sols com a requeriment inexcusable del propi sistema de formació permanent (avaluar l'adequació dels plans a una realitat; avaluar el desenvolupament de plans, programes i activitats de formació; avaluar l'assoliment d'objectius,...), sinó com a part essencial del nou paper que es demana als ensenyants: avaluació formativa, avaluació d'objectius de tipus conceptual, actitudinal i procedimental; auto-avaluació i coavaluació; avaluació institucional, etc.

La participació del professorat a la Formació Permanent

La creació dels Centres de Professors ha suposat l'aparició, en els darrers anys, d'una oferta sense precedents -almenys quantitativament parlant- en el sistema educatiu. Avui, el centenar llarg de CEP que cobreixen la geografia de l'anomenat «territori MEC» (una altra definició que passarà a la història) permeten aproximar considerablement les possibilitats de formació a totes les escoles, a tots els professors i professores. El nombre d'activitats que s'ha ofert i que ha estat demanat pel propi professorat és realment important, i la participació d'aquest també ha estat significativa.

Emperò, és important no deixar-se dur per inèrcies més o menys triomfalistes i posar esment en les insuficiències, els perills i el possible esgotament de determinades estratègies.

Per bé que el nombre de participants a activitats ha estat important, en torn a un 30% anual a la majoria dels CEP, també és cert que la participació ha estat generalment molt superior a EGB que a EEMM; que existeix un col·lectiu «asidu» de la formació permanent i una gran quantitat d'ensenyants que pràcticament no hi participen; que la participació obeeix més a iniciatives individuals que d'equips docents; que s'avalua de forma molt insuficient -quan s'avalua- la repercusió a l'aula d'aquesta formació; que la motivació per formar-se respònd sovint només al desig d'incrementar el currículum personal; que moltes activitats de formació són del tot irrelevantes per canviar l'ensenyament... I també s'ha de fer esment de col·lectius que no han rebut fins ara l'atenció específica que requereixen: professors en atur, professors novells, etc.

Incrementar la participació del professorat significa augmentar i diversificar l'oferta però, sobretot, impulsar estratègies que recolzin el desenvolupament professional dels docents, cap a una mena d'«autosuficiència» en la formació. En aquest sentit l'anomenada «Formació a Centres» que alguns CEP comencen a posar en marxa pot ser una bona estratègia.

En un altre ordre de coses, és convenient que es mantengui/recuperi/estimuli l'autonomia dels CEP

quant a la participació del professorat en la gestió i la planificació, evitant que passin a ser simples administradors de decisions alienes. I també quant a la capacitat d'organitzar la seva activitat amb un alt nivell d'independència i amb les mínimes imposicions burocràtiques, per tal de poder adaptar convenientment el seu funcionament a la realitat de cada zona. Això no significa que l'Administració renunciï a controlar allò que és mantingut amb doblers públics i que, en definitiva, és un servei públic: significa només entendre que el nou paper que demana la Reforma al professorat és actiu, reflexiu, crític i autònom. Unes característiques que han de donar-se, en primer lloc, en l'organització de la seva formació permanent.

Naturalment, i com és habitual en aquest tipus d'elucubracions, queda pendent una ample capítol relatiu a les facilitats, estímuls i recompenses que pot implicar la Formació Permanent. És, tal volta, la qüestió fonamental per a molts, i inexplicablement ajornada per l'Administració. Perquè, en efecte, la Reforma implica necessàriament actualització i perfeccionament del Professorat. Però aquest només s'interessarà per la formació permanent si ho veu necessari, si ho veu possible i si ho veu convenient als seus interessos professionals i laborals. Heus ací el repte: dissenyar una 'carrera docent' que estimuli els professionals, però que contempli prioritàriament i recompensi allò que també és fonamental per a l'ensenyament: la qualitat de la feina ben feta i aquella formació permanent que canviï i millori les actuacions professionals.

Esporles, abril de 1991

- 1.- GIL VILA, F. *El análisis social de la realidad escolar*. Cuadernos de Pedagogía, nº 190, pp 12-14. Fontalba, Barcelona, març de 1991.
- 2.- MARCHESI, A.; MARTIN, E. *Reforma de la enseñanza, reforma del curriculum*. Cuadernos de Pedagogía, nº 168, pp. 86-88. Fontalba, Barcelona, març de 1989.
- 3.- GIMENO SACRISTAN, J. *Conciencia i acció sobre la pràctica com a lliberació professional dels professors*. Ponència a les «Jornades sobre Models i Estratègies en la formació permanent del professorat en els països de la CEE» Universitat de Barcelona, març de 1990.

- 4.- ELLIOTT, J. *Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios*. A. Elliott, J. et al., *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. València, 1986.
- 5, 7 i 10.- IMBERNON, F. *La formación permanente del profesorado. Análisis de los formadores de formadores*. Barcanova. Barcelona, 1987.
- 6.- OLIVER JAUME, J. *Espacios educativos y sistemas de formación. (metodología ecológica y organización educativa)*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 1989.
- 8.- NOVACK, J.D. *Constructivismo humano: un consenso emergente*. Enseñanza de las Ciencias, 6(3), pp. 213-223. ICE UAB/ICE UV, Barcelona, 1988.
- 9.- FERNANDEZ ENGUITA, M. *Sociología si, sociología no*. Cuadernos de Pedagogía, nº 190, pp. 8-10. Fontalba, Barcelona març de 1991.

ELS MATERIALS DE L'EDUCACIÓ

Pio Maceda

de la Secretaria Política Educativa
de la Confederació d'STEs

La psicologia ha aportat interpretacions sobre els processos d'adquisició dels esquemes cognoscitius i de socialització al llarg de les diferents etapes de la infància i l'adolescència. Amb diferents matisos, els psicòlegs coincideixen que els esquemes operatius es construeixen a partir de la reflexió sobre les pròpies experiències, d'una forma cada vegada més complexa.

Piaget ha vingut a dir-nos que l'alumne no aprèn a través del discurs del professor, sinó a través de relacionar els nous conceptes amb aquells que ja té. Allò que un sap de veres damunt un tema, constitueix un cos organitzat a la memòria que es posa en acció per abordar nous problemes que s'hi refereixen. En canvi, allò que es sap malament (memoritzat sense comprendre-ho) no funciona com a cos organitzat i operatiu.

Aquestes teories de la psicopedagogia del coneixement han cobrat realitat en la labor dels col·lectius del professorat que defensen l'escola com a investigació. Un exemple de fa bastants anys és el de Freinet, que sense una teoria molt elaborada, ja definia aquesta forma

d'aprendre que incorporava els materials (impremta escolar, guies de la biblioteca de treball, equips per a física i ciències, ...) en els seus plans de treball, com a suports imprescindibles de la construcció dels conceptes. Més actuals són les experiències damunt les quals teoritza Tonucci quan es planteja l'aprenentatge com a investigació des dels primers moments de l'escolarització.

Mentre en els anys cinquanta, Freinet i altres impulsors de l'ensenyament actiu avançaven en aquesta línia, la major part dels nins i nines del nostre país, rebien una cultura memoritzada enllaunada dins una enciclopèdia. Quan els anys seixanta, la Llei d'Educació va aportar la novetat metodològica del treball amb fitxes, la realitat va demostrar que aquesta no era una forma vàlida de treball perquè els nins i nines, majoritàriament, no s'identificaven amb el llenguatge i els continguts d'unes experiències excessivament retòriques, que eren les que hi apareixien.

Els anys no han passat de franc i el país, igual que la resta de les zones avançades, ha entrat en una era dominada per la informació, a través de poderosos mitjans de comunicació i de sistemes informàtics. L'escola ha d'ajudar les persones a viure en aquesta societat que els teòrics han denominat «societat de la informació». L'educació no pot limitar-se al llenguatge oral i escrit ni al llenguatge formalitzat de les matemàtiques; avui ha d'abordar el llenguatge àudio-visual (cinema, video, so) i els principals llenguatges de la informàtica.

No és correcte discutir, com encara es fa, si convé més o manco el llatí, perquè el llatí com a qualsevol altra assignatura, ben donada, és útil per a exercitar el coneixement. La discussió ha de centrar-se sobre quins són els elements imprescindibles per tal que una persona pugui desenvolupar-se al món d'avui. Si fa un segle era analfabet qui no dominava la lecto-escritura, no hauriem de considerar ara analfabet, també, qui desconegui els rudiments del llenguatge àudio-visual i el dels ordinadors?. El problema és que els alumnes tenen un horari limitat i cal oferir-los les qüestions imprescindibles, tot i completant-les després amb altres sense carregar-los en excés.



El motiu d'aquest article era reflexionar damunt el paper dels materials necessaris per a desenvolupar la nostra concepció de l'educació. Fins ara, a la major part dels centres, el llibre de text, detenta el quasi exclusiu monopoli dels continguts que han d'aprendre els alumnes.

El llibre de text, que sense dubte, ha jugat un paper molt important i s'ha perfeccionat al llarg del temps, té com a inconvenient esser una «cotilla» uniforme per a tots els centres quan la realitat cultural i social del nostre país és molt rica i diversa. A més a més, reflecteix uns models quasi sempre urbans i amb valors preeminentment masculins.

Fins ara, la major part de les alternatives complementàries al llibre de text es deuen al voluntarisme d'un sector del professorat, el millor exponent del qual es troba en el treball dels professors de pàrvuls, que confeccionen materials a fi de que cada alumne pugui reforçar aquells aspectes en els que té un major retard, de la mateixa manera que en fa un petit sector del professorat d'altres nivells. Tot això, però, és insuficient, si tenim en compte que caldria aconseguir materials adequats a cada realitat, i tant per a les matèries tradicionals com per a les noves tecnologies (ecologia, consum, etc.). És per això que, des d'aquí, plantejam dues necessitats. Per una part, que hi hagi equips de professors que s'especialitzin en la confecció de materials i per una altra, que es redueixi l'horari lectiu del professorat en benefici del no

lectiu, la qual cosa els permetrà reflexionar damunt la pràctica i planificar la correcta utilització d'aquests materials.

Cal que els equips que realitzin els materials, comptin amb preparació i recursos suficients per fer-los, perquè, si no, és difícil que serveixin per a motivar els alumnes que estan acostumats al luxe expressiu de la publicitat en els diferents mitjans de comunicació, inclosa aquella que es posa dins la bústia de ca seva. Dia a dia, la fitxa a ciclostil restarà més allunyada de l'interès infantil, a no ser que sigui fruit del treball dels propis alumnes que aprenen tècniques de reproducció amb el professor. Cada dia tindrà més importància el maneig del vídeo i l'ordinador i, per això, és imprescindible comptar amb un professorat que domini aquestes tècniques.

La conclusió podria ésser constatar que els materials són necessaris per a millorar l'aprenentatge dels conceptes i que, d'any en any, adquireixen més pes les noves tecnologies en aquest procés. I, al mateix temps, afirmar que per si mateixos, no tenen cap valor ja que els succeeix el mateix que als maons i als blocs de pedra, que cobren sentit en funció d'un projecte de construcció que, per a nosaltres, seria el Pla de Centre i el Programa concret de cada àrea.



ELS MATERIALS DIDÀCTICS I LA REFORMA.

Maite Soler.

Coordinadora de les Àrees de Documentació i
Experimentació de les Ciències i Didàctiques Tecnològiques de la
Generalitat de Catalunya.

(Extracte)

Creiem que la veritable reforma del nostre sistema educatiu, amb l'aplicació de la LOGSE, esdevindrà com a conseqüència d'avançar en dues línies complementàries:

- L'autonomia dels centres docents i la seva singularització.
- La dotació de materials didàctics diversificats i de qualitat, amb els suports de les noves tecnologies que permetin als professors i als centres fomentar el darrer nivell de concreció curricular.

Ambdues línies han de donar-se juntes. Sense materials, documents per a la classe, etc. seran els llibres de text, i per tant, les editorials les qui concretaran el currículum i és evident que, per motius comercials, aquesta concreció serà uniforme per a tot l'Estat, o per a tota la Comunitat Autònoma, i això està en contradicció amb la singularització de cada centre docent segons el seu Projecte Educatiu, Reglament de Règim Intern i Pla de Centre.

La tasca de les entitats públiques i privades és, doncs, posar les condicions perquè es produeixin materials, es coneguin els que existeixen arreu i es posin a disposició dels professionals del món de l'ensenyament per dur a terme la veritable reforma del sistema educatiu en el sentit del progrés i de la millora de la qualitat de l'ensenyament.

lectiu, la qual cosa els permetrà reflexionar, demunt la pràctica i plan materials.

Cal que els e amb preparació si no, és difícil q que estan acosti els diferents mitj es posa dins la ciclostil restarà r que sigui fruit de tècniques de re tindrà més impoi per això, és imp que domini aque

La conclusió són necessaris p tes i que, d'any tecnologies en a que per si mateix el mateix que als sentit en funció nosaltres, seria cada àrea.



ELS MATERIALS DIDÀCTICS I LA REFORMA

voluntat política. Sense aquesta és impensable una verdadera **REFORMA EDUCATIVA**.

DIGNIFICAR LA TASCA DOCENT I TOTS ELS ASPECTES QUE PUGUIN MILLORAR LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DEPÉN DE NOSALTRES.

Per això, vos presentam el següent document:

UN ENSENYAMENT PER A LA SOCIETAT DE L'ANY 2000.

Volem un ensenyament capaç de formar joves crítics, solidaris i autosuficients. Un ensenyament que sàpiga adaptar-se a les necessitats educatives de cadascú, que assumeixi un món en contínua evolució i que faciliti la col·laboració de tots els sectors de la comunitat educativa.

L'EDUCACIÓ: UNA INVERSIÓ AMB FUTUR

Volem una escola compensadora de les

desigualtats socials, un instrument de lluita per la dignitat i l'emancipació humanes. A més a més d'una nova estructura del sistema educatiu, reivindiquem una nova forma d'ensenyar, que, tot basant-se en el treball d'equip, compti amb els recursos humans i materials escaients.

UN OBJECTIU IMPORTANT: FER DE L'EDUCACIÓ UNA PRIORITAT.

Promoure una educació, una formació i una cultura que afavoreixin l'autonomia, la responsabilitat, l'educació ciutadana, és construir amb ciments sòlids una societat democràtica.

El pressupost destinat al servei públic de l'educació ha de ser prioritari, i són moltes les raons que avalen aquesta afirmació:

- a) La qualitat dels recursos humans és la clau del desenvolupament d'un país.

EL ONDE UNA INSTITUCIÓ AL SERVEI DEL

col·laboració amb el sector públic i el sector privat del sistema

- b) Una educació per a tothom és el fonament d'una societat democràtica.

REVALORAR EL TREBALL DOCENT: UN REPTE PER A TOTHOM.

Cerquem el just reconeixement de la importància social del treball docent, amb la mateixa categoria en tots els nivells d'ensenyament, des de l'educació infantil fins la universitària. Per això, reivindiquem:

- a) Una remuneració d'acord amb la importància que la societat ha de donar al treball docent.
b) Una formació inicial científica i superior, entroncada amb una formació contínua durant la nostra vida professional.

És per això que demanem la teva col·laboració impulsant el debat social d'aquestes 10 propostes per a la revaloració del treball docent i l'educació:

10 PROPOSTES

- 1. NO UN MAGATZEM.** Escolaritzar tota la població ja no és suficient; hom precisa recursos educatius i suports psicopedagògics adients.
- 2. NO UNA CURSA D'OBSTACLES.** La vida professional no pot convertir-se en una cursa d'obstacles per als ensenyants. La selecció ha d'estar entroncada amb la formació inicial i cal acabar amb les situacions d'instabilitat professional.
- 3. POSSIBILITAT D'ENSENYAMENT INDIVIDUALITZAT.** Hom precisa la suficient plantilla perquè el professorat pugui atendre adequadament les necessitats educatives de cada alumne/a.

nisteri pel que fa
coles i alumnes.

tres de parvulari
l'ensenyament
ó inicial, perma-

xen un fons molt
artit en seccions
re), videoteca, ...

proporcionar uns
que cada un dels
mercialitzant les

arxa de distribu-
a gestió, tot i el
ret proporcionar
estre, en qualse-

ltiples: revistes,
cles, video VHS,
ogiques ...



lectiu, la qual cosa és una pràctica i planificació dels materials.

Cal que els ensenyants treballin amb preparació i no, és difícil que ho facin si no estan acostumats a treballar amb els diferents mitjans. Si es posa dins la pràctica, el treball amb el ciclostil restarà menys efectiu que sigui fruit de tècniques de treball. Per tant, tindrà més importància. Per això, és important que domini aquestes tècniques.

La conclusió és que són necessàries mesures i que, d'any en any, cal aplicar tecnologies en aquest camp que per si mateixes no són el mateix que als anys anteriors. En funció de les necessitats, seria important treballar en cada àrea.



EL MATERIAL DIDÀCTIC I LA REFORMA

4. **SALUT LABORAL.** Cal millorar les condicions de salubritat dels centres, per tal de facilitar el treball del professorat i disminuir el risc de malalties professionals, definició del seu quadre i garantia d'una atenció sanitària en condicions.
5. **UN CENTRE AGRADABLE DE VIURE.** Arquitectura i voltants adaptats a les necessitats del treball docent i suficients locals per a tots els serveis.
6. **UNA TEORIA I UNA PRÀCTICA EDUCATIVA CONTEMPORÀNIA.** Els laboratoris, biblioteques i tallers han d'estar dotats dels millors materials. S'ha de facilitar l'aplicació i l'intercanvi d'innovacions educatives.
7. **UNA ESCOLA COL·LABORADORA.** No s'entén un ensenyament modern sense treball en equip i coordinació entre tots els professionals que formen part del centre educatiu, per la qual cosa es precisa una reducció de l'horari lectiu.
8. **UN ENSENYAMENT CIENTÍFIC, LAIC I INSERIT EN LA SOCIETAT.** L'escola s'ha d'obrir a un diàleg actiu amb la societat, amb la participació i el compromís de tots els sectors de la comunitat educativa.
9. **UN PROFESSORAT VALORAT SOCIALMENT.** Una remuneració d'acord amb la importància que la societat ha de donar al treball docent.
10. **UN ENSENYAMENT NO S'IMPROVISA.** Aquesta professió, que evoluciona sense parar, exigeix una formació inicial de nivell superior i una formació contínua al llarg de tota la nostra vida professional. Cal que les administracions i patronals garanteixin aquesta formació durant l'horari laboral.

EL CNDP, UNA INSTITUCIÓ AL SERVEI DEL PERSONAL DOCENT.

Pere Manzanares.

Delegat Itinerant al CDDP

de Perpinyà i responsable de la llibreria del CDDP de França.

El Centre Nacional de Documentació Pedagògica (CNDP) és, dins l'Estat francès, una estructura piramidal que té per missió de concebre, realitzar i distribuir tot el que els ensenyants (mestres, professors, formadors) necessiten sense haver-ho de realitzar ells mateixos.

El CNDP, amb una plantilla de 2.300 persones i amb seu administrativa a París que defineix les polítiques editorials i els grans eixos d'intervenció i animació, consta de 123 centres regionals (CRDP), departamentals (CDDP) o locals (comarcals) oberts als 300.000 educadors regulars o ocasionals del sistema educatiu.

Cada un d'aquests centres és organitzat segons tres grans eixos:

- Un servei de documentació (consulta i préstec de documents).
- Un servei editorial.
- Un servei d'enginyeria educativa (venda de documents, assessorament en tecnologies de comunicació, informació i documentació, animacions diverses, organització de diades temàtiques, exposicions, debats, ...).

El CNDP vol ésser la casa dels ensenyants, un lloc de trobada i de consulta privilegiat, animat per pedagogs al servei dels pedagogs.

Emanat del Ministeri de l'Educació Nacional (Instància de Tutela), el CNDP es beneficia d'una certa independència i autonomia. Aquesta fluïdesa li permet de mantenir-se a l'aguait dels canvis, de la demanda i de les noves problemàtiques en matèria d'educació. El CNDP col·labora sense dis-

criminació amb el sector públic i el sector privat del sistema educatiu francès.

El CNDP actua com a apèndix del Ministeri pel que fa a les grans campanyes dirigides a les escoles i alumnes.

Els usuaris representen tant els mestres de parvulari com d'EGB, d'Instituts, de Liceus, i de l'ensenyament superior, com d'organismes de formació inicial, permanent i d'adults.

Els serveis de documentació posseeixen un fons molt ric (de 30.000 a 60.000 referències) repartit en seccions de biblioteca, mediateca, logiteca (Software), videoteca, ...

Les llibreries posseeixen o poden proporcionar uns 18.000 documents amb la particularitat que cada un dels 123 centres pot editar documents tot comercialitzant les produccions dels altres.

Això ha suposat l'organització d'una xarxa de distribució bastant feixuga pel que fa a la seva gestió, tot i el recurs a la telemàtica, però que permet proporcionar qualsevol document editat, a qualsevol mestre, en qualsevol lloc i en poc temps.

Els suports dels documents són múltiples: revistes, opuscles, llibres, diapositives amb opuscles, video VHS, software amb opuscles, maletes pedagògiques ...



Tots els centres disposen dels periòdics i revistes administratives (Butlletins del Ministeri, revistes monogràfiques de gran abast) editats pels serveis centrals i el Ministeri, els butlletins de programació i reglamentació en cada disciplina o matèria i a cada nivell o etapa de l'escolarització.

Cada vegada es fa més evident i necessari relacionar-se amb persones d'àmbits no estrictament escolars, siguin culturals, socials, econòmics, institucionals o privats.

En el marc d'una emergència, cada vegada més evident també, de l'entitat europea, el CNDP contempla de manera positiva les relacions, intercanvis i col·laboracions amb els estats i comunitats veïnes.

Es així que, per primera vegada, es signarà, aquest mes d'abril, un conveni de cooperació entre el CNDP i la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Aquest conveni comprendrà els intercanvis de documents, els drets de reproducció de certs documents en les respectives llengües així com coproduccions i intercanvis de personal en el marc de la formació.

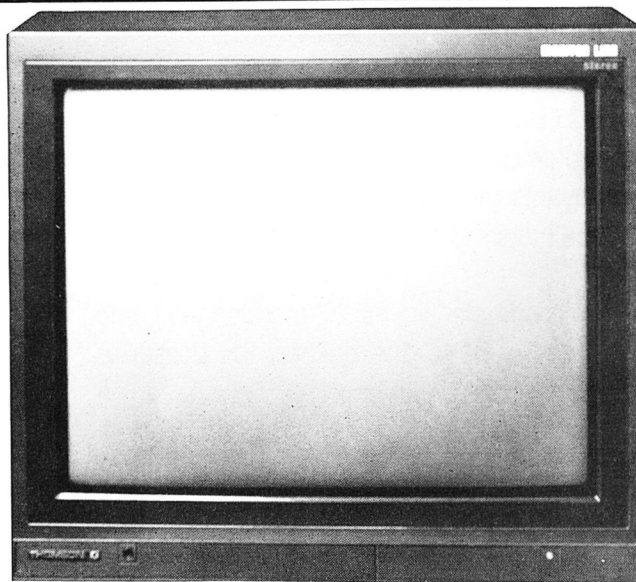
El Mercat Unic necessitarà demà una harmonització de les competències i del «savoir faire» dels homes provinents de països veïns. És ja un deure per als responsables de l'educació de preparar-hi els joves d'avui.

SUPER PLANAR

25 PULGADAS

PANTALLA BLACK MATRIX
ANTIRREFLEJOS

THOMSON



PINTURAS VILA S. L.

- * PINTURA DECORATIVA
- * ARTÍSTICA
- * PUBLICITARIA
- * LAMINADO EN ORO
- * ROTULACIÓN POR MICROPROCESADOR (Sistema Fasson y A.P.A.)
- * ROTULACIÓN EN EMBARCACIONES Y FACHADAS

Gremio Herreros, 48 - Nave B
Pol. Son Castelló
07009 Palma de Mallorca

Tel 29 29 40