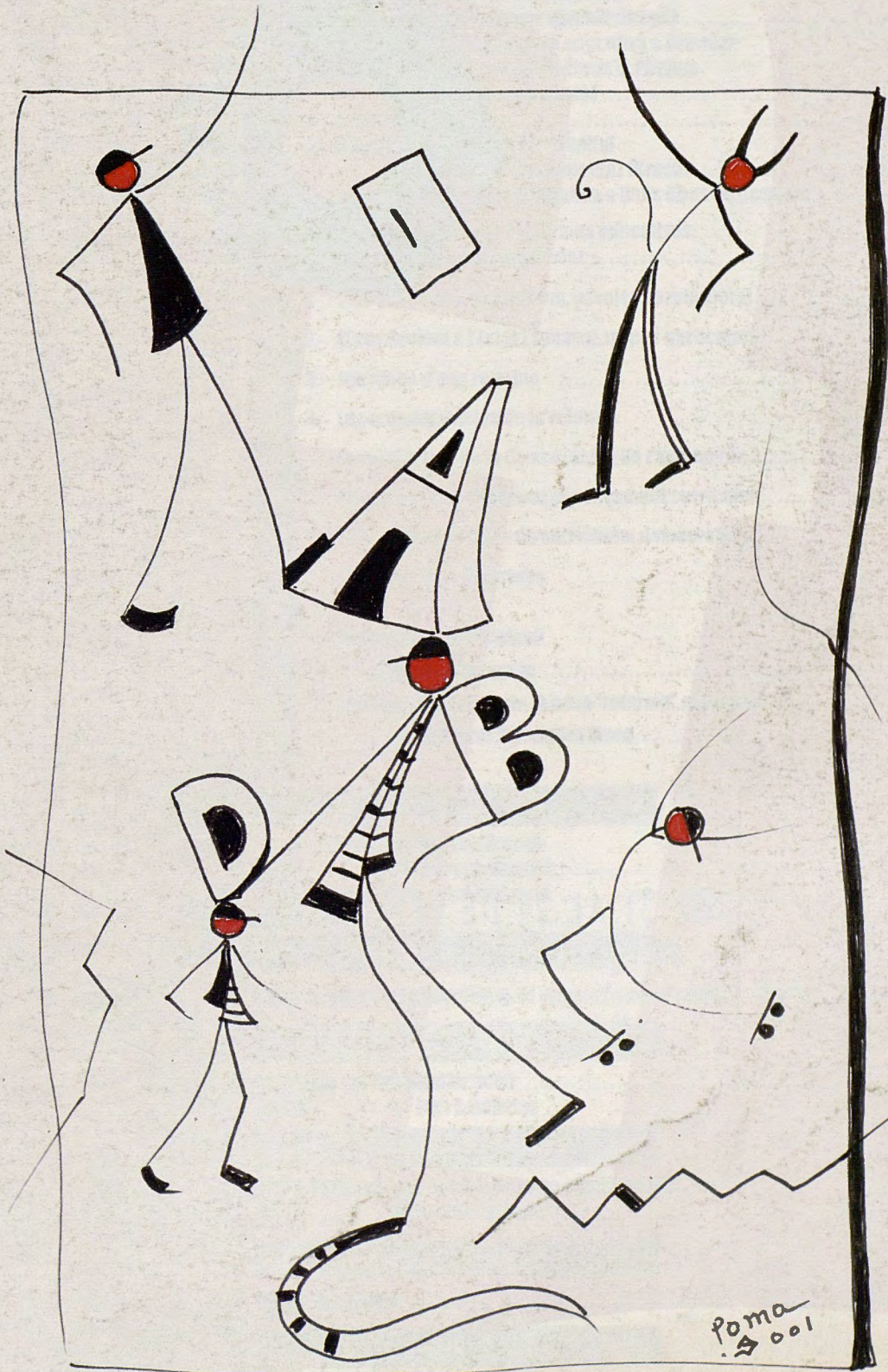


Revista d'ensenyament de les Illes

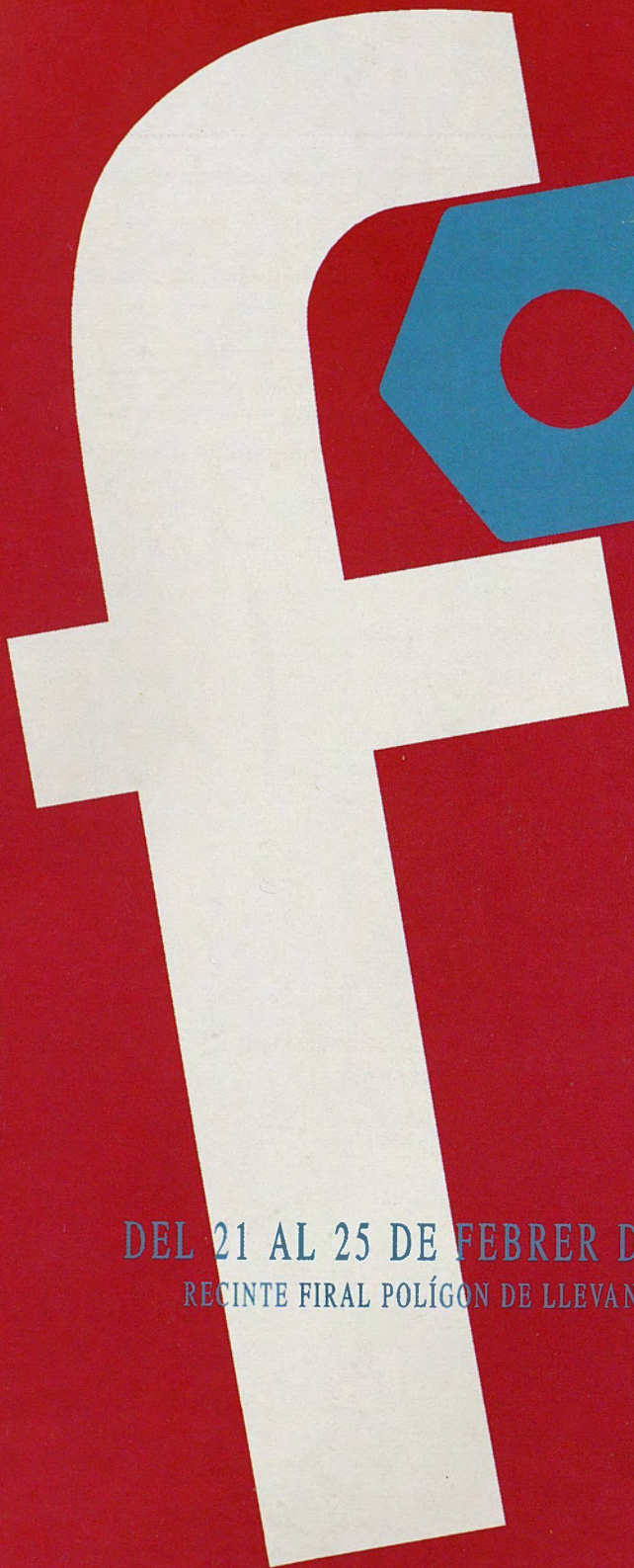
PISSARRA

NÚM. 102 FEBRER / MARÇ 2001



Reformes educatives?

I MOSTRA DE FORMACIÓ PROFESSIONAL DE LES ILLES BALEARS



DEL 21 AL 25 DE FEBRER DE 2001
RECINTE FIRAL POLÍGON DE LLEVANT. PALMA



**GOVERN
DE LES ILLES BALEARS**

Conselleria d'Educació i Cultura

Quatre illes,
un país
cap frontera

PISSARRA

Revista periòdica
d'informació de
l'ensenyament
de les Illes Balears.

EDITA:

STEI-i

Sindicat de treballadores i
treballadors de l'Ensenyament -
Intersindical de les Illes Balears.

Carrer Jaume Ferran, 56
07004 Palma

Telf. 971 90 16 00

Fax. 971 90 35 35

Pàg. WEB: www.stei-i.org

E-Mail: mallorca@stei-i.org

menorca@stei-i.org

eivissa@stei-i.org

CONSELL DE DIRECCIÓ**I REDACCIÓ:**

Biel Caldentey

Vicenç Garcia

Onofre Martí

Pere Polo

Neus Santaner

Sebastià Serra

Joana Torres

COORDINACIÓ:

Pereta Daniel

HAN COL-LABORAT:

Carlos Augusto Abicalil

Antoni Ballester

Biel Caldentey

Llorenç Capellà

José Contreras

Edelmiro Fernández

Edmundo Fernández

Vicenç Garcia

Larry Kuehn

Pere Polo

Juan Rodríguez Recio

Neus Santaner

PORTADA:

Dibuix de Jaume Poma

MAQUETACIÓ I COMPOSICIÓ:

Jaume Oliver

IMPRESSIÓ:

Escola de Formació en

Mitjans Didàctics.

telf. 91 00 60

PUBLICITAT:

Jaume Ferran, 56 Palma.

Telf: 971 90 16 00

Els articles publicats en

aquesta revista expressen

únicament l'opinió de les seves auto-
res i els seus autors.

Dip. Legal: PM 533/79

ISSN: 1133-052X

Pissarra 102**Febrer-març 2001****EDITORIAL**

La contrareforma comença pel currículum68

REFORMES A L'EDUCACIÓ

- REFORMES EDUCATIVES A AMÈRICA LLATINA**
- 1.- Reformes educatives i reestructuració del treball docent
Per Carlos Augusto Abicalil (Brasil)6
 - 2.- Resposta a la globalització educativa a Amèrica:
Estratègies per defensar l'Educació Pública
Per Larry Kuehn (Canadà)11
 - 3.- Educació i treball18
 - 4.- La Universitat i la crisi del capital
Per Edmundo Fernández Díaz (Brasil)26
 - 5.- Cinc anys de reforma educativa a Bons Aires (Argentina)29

**Democràcia, ciutadania i reformes educatives:
Per Pere Polo Fernández35**

- José Contreras: CURRÍCULUM DEMOCRÀTIC I AUTONOMIA DEL PROFESSORAT**
- 1.- Tres polítiques: currículum, escoles i professorat 40
 - 2.- El currículum a l'Estat Espanyol, un cas particular 41
 - 3.- Les raons d'una reforma 44
 - 4.- Les conseqüències de la reforma:
la redefinició de la democràcia i de l'autonomia 46
 - 5.- En què se'ns ha convertit el pensament curricular 48
 - 6.- Les condicions per a un currículum democràtic 50
- Per José Contreras

- ANÀLISI DE LA "CONTRAREFORMA" EDUCATIVA**
- 1.- Volem ser les granotes?
Per Vicenç Garcia 55
 - 2.- Les formes i el fons de la nova "reforma" educativa
Per Edelmiro Fernández Otero 56

ESTADA A LES ILLES DEL DR. JULIO ARANGO

**Entrevista al Dr. Julio Arango
Per Llorenç Capellà58**

Campanya de sensibilització64

STEI-I - ENSENYANTS SOLIDARIS

Projecte de capacitació de docents a Centreamèrica 200068

UNIVERSITAT

Informe Universitat 200073
Per Biel Caldentey

EDUCACIÓ

**Seminari sobre aprenentatge significatiu
Per Antoni Ballester75**

LLIBRES I MATERIAL DIDÀCTIC

Ressenyes78

FULLS SINDICALS

La Formació Professional: una necessitat socialI-VIII

Embat *25 anys*

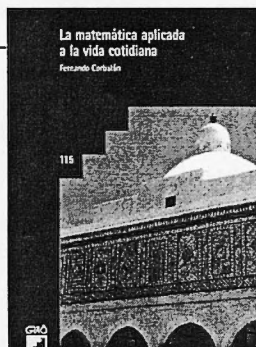
Libres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E, Geranis Centre
 Tel. 971 71 33 50 Fax 971 21 36 41
 07002 Palma de Mallorca
 Email: embat@atlas-iap.es

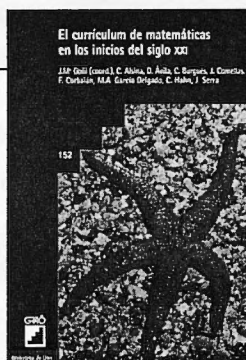
FEBRER
 DEL 2001

NOVETATS

DIDÀCTICA DE LA MATEMÀTICA



CORBALÁN, F
La matemàtica aplicada a la vida quotidiana.
 1995, 172 pàg.,
 2276 ptes.



GOÑI, J.M.(coord.)
El currículum de matemàtiques en los inicios del siglo XXI.
 2000, 122 pàg.,
 1.700 ptes.

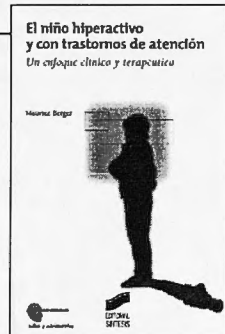
DIDÀCTICA GENERAL

BIDDLE, B.
GOOD, TH.
GOODSON, I.F.
La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.
 2000, 321 pàg., 3.200 ptes.

BIDDLE, B.
GOOD, TH.
GOODSON, I.F.
La enseñanza y los profesores. II La enseñanza y sus contextos.
 2000, 317 pàg., 3.200 ptes.

BIDDLE, B.
GOOD, TH.
GOODSON, I.F.
La enseñanza y los profesores. III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación.
 2000, 343 pàg., 3.200 ptes.

PSICOLOGIA EDUCATIVA



BERGER, M.
El niño hiperactivo y con trastornos de atención. Un enfoque clínico y terapéutico.
 2000, 158 pàg.,
 1.850 ptes.



BIGAS, M.
CORREIG, M.
 (edits.)
Didáctica de la lengua en la educación infantil.
 2000, 251 pàg.,
 2.600 ptes.

ORGANITZACIÓ I GESTIÓ EDUCATIVA

ANTUNEZ, S.
La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas.
 2000, 173 pàg., 2.360 ptes.

BOLIVAR, A.
Los centros educactivos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades.
 2000, 252 pàg.,
 1925 ptes.

LA CONTRAREFORMA COMENÇA PEL CURRÍCULUM

ELS Decrets de reforma dels continguts mínims de l'Ensenyament Secundari Obligatori i del Batxillerat aprovats pel Govern Central (que s'han aprovat sense cap tipus de negociació amb les organitzacions sindicals de l'ensenyament, ni tan sols amb les Conselleries d'Educació), suposen una contrareforma amb poca lògica i duta a terme amb el que en llenguatge planer diem "feta amb els peus". D'una banda el fracàs escolar, que per a nosaltres és social, que hauria de ser tractat amb tota la importància que es mereix en un estat on el seu cap presumeix "que todo va bien", de l'altra, una Reforma educativa, iniciada fa ara deu anys, els resultats de tota la seva aplicació encara no es coneixen globalment.

Cal però analitzar els factors d'aquesta contrareforma:

1. La LOGSE mai no ha estat acceptada pel PP.

2. L'anterior ministra d'educació va intentar introduir uns canvis que foren rebutjats no solament per la majoria parlamentària sinó per una bona part del professorat.

3. La contrareforma ha vengut precedida d'una mobilització mediàtica de determinades associacions de professionals de l'ensenyament, que veien com les seves assignatures perdien pes en el currículum de l'ensenyament secundari i, potenciada per una campanya que tendeix a la desqualificació de l'ensenyament actual.

4. L'ensenyament, sigui de l'època que sigui, necessita finançament. Una bona reforma educativa que tracti de fer de l'alumnat les vertaderes persones per canviar la societat del futur, no es pot dur a terme amb apedaçaments i amb pegats. Aquests Decrets que modifiquen els ensenyaments mínims

a impartir a ESO i a batxillerats no tenen en compte que per a la formació integral de l'alumnat cal que les diferents àrees que componen el currículum actual tinguin un nombre d'hores suficients per poder aconseguir els objectius que es pretenien, i amb la reducció de les hores de Música i Arts Plàstiques és impossible la consecució dels objectius que actualment tenen aquestes assignatures. Deixar aquestes assignatures amb una hora setmanal no té cap suport pedagògic on agafar-se. Amb aquesta mesura es comença el camí de la seva desaparició. A més a més pareix com si es volgués potenciar altre cop "assignatures maries". Com si una societat culta no tengués necessitat de la música, de la pintura, la dansa, l'escultura, etc. **Per aquest motiu, exigim a la Conselleria d'Educació que mantengui l'horari d'ambdues matèries.**

D'altra banda, des de l'STEI-i consideram inadmissible la impartició del currículum per a l'assignatura de la Història que ha imposat l'Administració educativa central, perquè si aquests continguts els unim als que correspon fixar l'administració autonòmica no hi haurà hores suficients per a dur-lo a terme. Per tant plantejam la reducció del currículum bàsic.

Des de l'STEI-i rebutjam un currículum de la Història que dona preponderància a l'estudi de les etapes més allunyades en el temps en detriment de les més properes. El que ens allunya del que és habitual en els països del nostre entorn fa que disminueixi la capacitat de l'alumnat per entendre el present mitjançant l'estudi de la història.

La contrareforma curricular que vol imposar el PP no és la solució als problemes que té l'ensenyament, és just una operació de maqui-

llatge, de cosmètica per conformar l'electorat. És necessari que tant el govern central com els autonòmics considerin l'ensenyament, l'educació, com una prioritat i que realitzin les inversions adients per a desenvolupar les mesures contemplades en la legislació vigent: disminuir l'alumnat que hi ha a cada aula, **atenció personalitzada a la diversitat de l'alumnat**, amb una formació específica per al professorat que ha de fer aquesta feina integradora, desdoblaments dels grups en determinades àrees, suport a la labor de tutoria, disminució de l'horari del professorat de més de 55 anys, potenciació i finançament de les activitats formatives complementàries, formació de les mares i pares per a la corresponsabilitat en la formació...

Per últim, a l'espera de la reforma de les tres lleis educatives no universitàries (LOGSE, LODE i LOPEGCE) **l'STEI-i fa una crida davant aquesta ofensiva que atempta contra les competències educatives autonòmiques, vol acabar amb l'ensenyament comprensiu i separa l'alumnat segons el seu rendiment, reinstaurant els vells criteris formatius segregacionistes amb la denominació: Itineraris Formatius.**

Des de l'STEI-i reiteram el nostre compromís amb els principis educatius compensadors de les desigualtats socio-culturals, econòmiques i de gènere. Hem d'evitar retornar a un passat desintegrador. Defensem que l'educació és l'eix en torn del qual es configuren els valors que volem transmetre al nostre alumnat. **Lluitem contra les polítiques conservadores i reaccionàries que volen conformar guetos escolars!**

REFORMES EDUCATIVES A AMÈRICA LLATINA

1

REFORMES EDUCATIVES I REESTRUCTURACIÓ DEL TREBALL DOCENT

CARLOS AUGUSTO ABICALIL
President de la Confederació Nacional de Treballadors de l'Educació del Brasil

Quina és la reivindicació dels treballadors de l'educació?

Aquestes experiències establiran els marcs de la reforma desitjada i reivindicada pels educadors vinculats a la lluita per la ruptura, contra la discriminació, contra tota l'alienació, contra tota la servitud. Com a referència d'aquestes reformes comptam amb moltes experiències revolucionàries i clandestines en un ambient d'insubordinació que aliava militants, acadèmics, professionals de l'educació, estudiants. Les principals reivindicacions d'aquestes reformes es poden concretar en:

Autonomia :

- Pedagògica
- Administrativa

Professionalització:

- Formació inicial i continuada del professorat
- Salari digne
- Concurs públic i titulació

per a l'ingrés

·Jornada de treball que ha d'incloure la feina fora de l'aula

Currículum:

- Transformador i alliberador
- Vinculat amb la realitat
- Científic
- Arrelat al medi i a la cultura popular
- Emancipador
- Plural

Aquesta concepció de la reforma educativa té com a objectiu la construcció de l'educació com un dret públic, com a obligació de l'estat i instrument de superació de les desigualtats.

Per tant els objectius d'aquesta educació es realitzen a l'escola pública gratuïta, democràtica, laica i de qualitat per a tothom a tots els nivells.

Tenint en compte l'extremat retard educatiu del nostre poble, no és possible pensar en una

Què entenem per reformes?

Actualment es redueixen les reformes educatives a una modernització de l'esperit liberal. Per a nosaltres, els educadors i educadores brasilers, el primer fet necessari i indispensable és trencar aquesta visió reductora i interessada. Abans de qualsevol iniciativa neoliberal vàrem ser nosaltres els que vàrem exigir i reclamar reformes. Des del moviment per l'escola pública a les primeres dècades del segle XX, vàrem donar suport per la construcció de l'escola pública i gratuïta. Nosaltres vàrem rebutjar un sistema d'exclusió elitista i segregador. Vàrem construir experiències pedagògiques innovadores.

reforma educativa pels que estan escolaritzats avui dia però sí és possible de fer-ho per a les generacions futures.

Brasil manté el primer lloc pel que fa a la desigualtat, ja que manté 17 milions d'analfabets i altres 30 milions que no tendran els quatre anys d'escolaritat consecutiva i successiva. La mitjana d'escolarització està entre les més baixes del món, és inferior a cinc anys. Menys del 30% dels infants entre 0 i 3 anys van a guarderies. Menys de la meitat de les criatures entre 4 i 6 anys freqüenten algun establiment pre-escolar. 2,5 milions de criatures entre 7 i 14 anys no tenen una plaça a les escoles. 6 milions d'adolescents entre 14 i 18 anys (que podrien estar en un curs mitjà) no freqüenten cap tipus d'escola. La tasa global d'accés al nivell superior és inferior al 75%.

Per poder superar aquesta exclusió és necessari:

Brasil manté el primer lloc pel que fa a la desigualtat, ja que manté 17 milions d'analfabets i altres 30 milions que no tendran els quatre anys d'escolaritat consecutiva i successiva. La mitjana d'escolarització està entre les més baixes del món, és inferior a cinc anys. Menys del 30% dels infants entre 0 i 3 anys van a guarderies. Menys de la meitat de les criatures entre 4 i 6 anys freqüenten algun establiment pre-escolar. 2,5 milions de criatures entre 7 i 14 anys no tenen una plaça a les escoles. 6 milions d'adolescents entre 14 i 18 anys no freqüenten cap tipus d'escola.

- l'eradicació de l'analfabetisme
- la universalització de l'educació bàsica
- l'expansió de la universitat pública.

L'oferta pública d'escola bàsica a Brasil està fortament descentralitzada. Històricament l'escola primària figura com a responsabilitat de les comunitats locals. Durant els anys setanta hi va haver una forta privatització pel que fa a educació d'elit a les províncies.

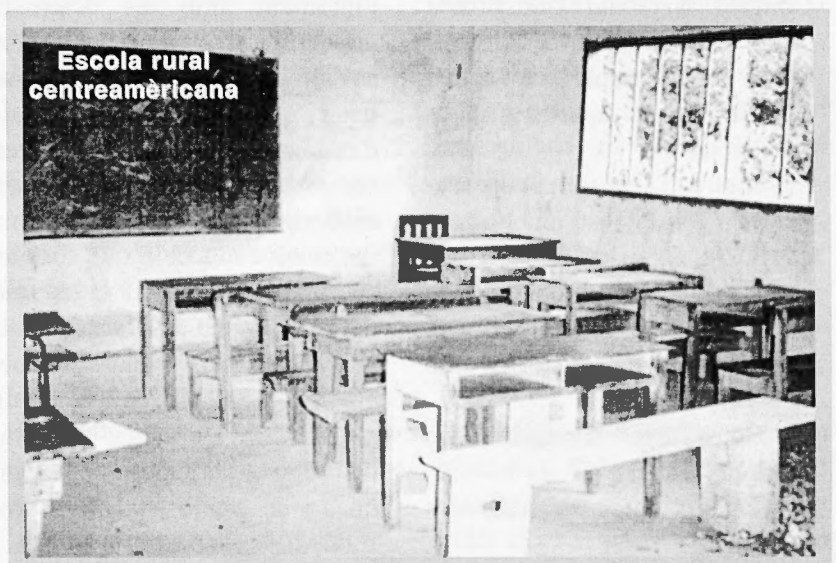
Hi ha una tradició de sistemes paral·lels i concurrents entre vint-i-set estats i cinc mil sistemes municipals a més de la coexistència de l'escola privada. Contradictòriament, les pròpies autoritats nacionals en el camp educatiu tenen una avaluació crítica d'aquesta estructura de desarticulació sistemàtica però insisteixen de manera radical en la descentralització del finançament, de l'oferta i de la gestió, agreujant desigualtats regionals i moltes vegades en una mateixa ciutat establint una dualitat inacceptable entre alumnes municipals, estatals i privats, amb tractaments totalment diferents. Per aquesta raó, la reivindicació de la reforma dels educadors brasilers proposa el que anomenam: sistema articulat nacional.

Hi ha d'haver coordinació dels diferents sistemes per evitar duplicitats. A través d'una planificació ascendent, integradora dels diferents centres de cada una de les esferes administratives, a través de consells d'administració públics, control democràtic, fons comuns de finançament, un salari i una jornada de treball i condicions de treball definits nacionalment i avalats cada cinc anys a congressos nacionals d'educació.

Òbviament, una reforma en aquesta direcció és una pauta per a un altre model de relacions socials.

Què implicaria una reforma semblant?

- Ruptura amb els règims autoritaris
- Compromís en l'avanç dels drets socials i civils
- Cultura de participació democràtica:
 - Capacitat crítica
 - Pluralitat
 - L'escola com a consolidació dels drets.
 - Construcció d'igualtats, de justícia, de solidaritat
- Docents amb un compromís acadèmic, professional, polític i social
- Un projecte nacional de desenvolupament no exclouent, sostenible, sobirà i emancipador



- Gran compromís dels nostres moviments socials i populars
- Una pedagogia alliberadora.

Documents d'organismes internacionals de finançament i suport al desenvolupament ens expliquen els avanços de l'expansió de l'oferta quant a l'accés a l'escolarització a tota Amèrica Llatina però aquesta expansió es fa a costa del deteriorament dels equipaments i instal·lacions, de les condicions de treball i del salari dels professionals de l'educació.

Les condicions reals de feina docent en l'educació pública bàsica són:

- Múltiple ocupació
- Feminització de la professió
- 1/3 del professorat no té la titulació adequada

Tornam a experimentar una democràcia representativa que dura més d'una dècada però hem viscut molts de períodes autoritaris, amb breus lapses de llibertat civil. Durant els 30 anys de la darrera dictadura militar vàrem estar impeditos d'organitzar sindicats en el sector públic, vàrem patir un fort control ideològic. Va ser indispensable per tomar a terra la dictadura militar la consolidació dels moviments per la democràcia i pels drets civils i socials que culminaren en el Congrés Nacional Constituent de 1998. Una reforma constitucional duta a terme per l'actual Govern redueix aquests avanços civils i socials.

En contra d'aquests retalls s'aglutinen reivindicacions en torn de la CNTE (Confederació Nacional de Treballadors de l'Educació). A més continuen existint problemes històrics amb arrels extraescolars:

- Altes taxes d'abandó i de repetició
- Insuficiència de recursos didàctics

- Nombre excessiu d'alumnes
- Salaris mitjans insuficients (mitjana nacional de R\$ 409)

Els nous formuladors de les polítiques educacionals són especialistes a proporcionar alteracions i modificacions de l'ensenyament, a més ometen els programes establerts i posen noves condicions d'aprenentatge, moltes vegades agreujat pels retalls econòmics de les mateixes fonts.

Segons el Banc Mundial, els 10% més rics concentren 47,9% de riquesa nacional, els 10% més pobres just tenen un 0,8%.

Les reformes educatives, per a nosaltres, per tant, són un ample camp de lluita, que serveix per aconseguir fites. Des de la confrontació directa amb els governs, vagues i diferents actes organitzats, entre els quals destaquem el Fòrum Nacional en Defensa de l'Escola Pública (des del procés constituent) i el Fòrum Nacional de Lluita per la Terra, el Treball, la Ciutadania i la Sobirania. En aquestes instàncies hi ha una formulació de la política educativa i de les polítiques generals amb una forta consistència teòrica, social i pràctica, aliada a la mobilització de masses. En el camp específic de l'educació, vàrem realitzar conjuntament amb els diferents moviments socials, estudiantils, acadèmics, populars i partits d'oposició 3 congressos nacionals d'educació (CONED), que varen ser capaços d'establir directrius, elaborar i consolidar un pla nacional d'educació que disputa en un plànol oficial la decisió dels senadors i diputats federals en un projecte de llei vàlid per 10 anys. Al mateix temps, recull, sistematitza i divulga les innumerable experiències pedagògiques i de gestió educativa profundament democratitzadores i

Les reformes educatives, per a nosaltres, per tant, són un ample camp de lluita, que serveix per aconseguir fites. Des de la confrontació directa amb els governs, vagues i diferents actes organitzats, entre els quals destaquem el Fòrum Nacional en Defensa de l'Escola Pública (des del procés constituent) i el Fòrum Nacional de Lluita per la Terra, el Treball, la Ciutadania i la Sobirania.

El discurs reformador es confon en la seva base perquè està impregnada per aspiracions reformadores, però amb dificultats operatives de sentit crític, i embadalida per la cultura del consumisme, de l'individualisme, de l'eficiència i de l'eficàcia, de la competitivitat legitimada. Un ambient profundament contradictori i fortament significatiu.

properes a la qualitat social ja en funcionament, tant pel que fa a les xarxes escolars d'administracions democràtico-populars com a escoles o grups d'escoles que gosen desafiar els programes oficials. El 1999, la CNTE va promoure la Marxa Nacional en Defensa i Promoció de l'Educació Pública. Organitzada en 8 mesos d'activitats a tot el país, des d'assemblees escolars, a plenaris municipals i estatals, (amb devers 1.500.000 persones) fins a la data de la Marxa Nacional a la capital federal, amb 30 mil participants.

El retrat que es va fer de l'escola durant la marxa nacional en defensa i promoció de l'educació pública es pot resumir en:

Més del 70.18% de l'alumnat del país no complirà l'escolarització obligatòria. (8 anys)

El 64'1% del professorat només té secundària complet.

Just el 32% té el superior complet.

Més del 68% del país considera que el professorat hauria de guanyar més.

Aquest diagnòstic confirma unes característiques del professorat del país. Sobretot l'angoixa:

- No saber-ho tot, no conèixer les fonts d'informació i coneixement, codis i llengües

- La manca de llibres i manuals

- La descompensació entre el que es desitja i el que s'aconsegueix

El treball fet per especialistes sobre salut mental dels treballadors i treballadores en educació fet per la CNTE i els seus sindicats afiliats en el conveni a un laboratori de psicologia de treball de la UB (Universitat de Brasília), ofereix resultats a la publicació d'un llibre, co-editat per la editora Vozes:

" Educação, carinho e trabalho -

la síndrome de "burnout".

Bàsicament identifica la manera i les condicions de treball a les escoles públiques estatals que provoquen el sofriment psíquic dels professionals de l'educació. Destaca tres eixos de tensions:

- Entre l'afecte i la raó
- Les relacions socials (persones i familiars)
- No hi ha control sobre el medi

Les reformes proposades pel Govern Central per a l'educació s'apropien fortament del discurs que fa memòria de les aspiracions de la nostra proposta reformadora. Mentrestant el discurs ha incorporat un altre contingut, amb una altra orientació ideològica - a la pràctica, estretament vinculat al nou model econòmic liberal conservador.

Incidències del neoliberalisme en l'educació:

- Opció programàtica pel mercat
- Reducció de drets. Reducció de l'estat
- Eliminació del temps històric. Les reformes no parteixen de tàbula rasa. El present és l'únic lloc possible. El futur no és la mera traïció de les promeses

El discurs reformador es confon en la seva base perquè està impregnada per aspiracions reformadores, però amb dificultats operatives de sentit crític, i embadalida per la cultura del consumisme, de l'individualisme, de l'eficiència i de l'eficàcia, de la competitivitat legitimada. Un ambient profundament contradictori i fortament significatiu.

El 48% dels adolescents són portadors d'algun símptoma de la síndrome de burnot, malgrat això, el 90% estam satisfets amb

la professió i manitestam un alt grau de compromís com a treballadors.

El conflicte d'un professional entre el que podia fer i el que efectivament aconseguia fer esdevenia un cel o un infern/ una victòria o una frustració.

En aquesta lluita la CNTE propugna la qualitat social com a contrapunt.

1.-La dimensió col·lectiva del treball:

- El pla pedagògic del centre

- La democratització de la gestió

- La formació continuada vinculada a un projecte polític pedagògic

- L'enfrontament amb la despersonalització a l'exercici professional

- La revalorització del treball docent

- La redefinició de temps i espais escolars (temps per ensenyar i temps per aprendre)

2.- Coordinació de les polítiques socials:

- Combatre l'explotació del treball infantil

- Generació de places de feina

- Distribució de renda

- Habitatges populars en condicions

- Assistència i promoció de la salut

- Suport social en les situa-

cions de risc

- Nutrició escolar

- Participació política i radicalització democràtica

El nostre pla de reforma ens ha fet descobrir les mancances del contingut programàtic de les reformes del govern central:

- Expansió de la contractació precària i temporal

- Municipalització desresponsabilitzadora

- Segmentació de la situació professional del professorat

- Desvalorització de la formació universitària dels professorat

- Liberalització de la professió docent

- Percentatge de currículum lliure en l'ensenyament mitjà

Una crisi de finançament de l'educació que ha duit a:

- La reducció del 22% dels recursos per al sistema federal en 5 anys

- Un 54% d'augment en les matrícules de l'ensenyament mitjà contra un increment de tan sols 17% d'inversió dels estats

- Forta reducció de la matrícula infantil

- L'evasió dels professors millors qualificats en funció de millors salaris i de millors condicions de feina

- Estimulació dels processos d'acceleració de l'aprenentatge

El Govern federal encomana una proposta a IPEA de regulació per l'article setè de la Res. 03/97 CNE/MEC (Consell Nacional d'Educació/ Ministeri d'Educació)

Per a nosaltres, no s'ha de claudicar mai. Les qüestions fonamentals a reformar són:

Per a quina societat?

Amb quina base ètica?

Per a quins ciutadans?

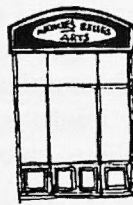
Sota el discurs de les reformes descentralitzadores, universalitzadores i equitatives, els eixos constitutius de la reforma, a Brasil, indiquen una centralització de la formulació de l'avaluació i del control (sempre ajustat) dels fons, amb una forta descentralització de l'execució de la gestió financera. S'augmenta la base de l'oferta i per altra part creixen les contradiccions en el procés:

Concloure és sempre una dificultat. Optam per reafirmar la nostra transitorietat i la transitorietat de totes les coses, així com va afirmar un poeta miner

"nada a temer senao correr da luta,
nada a fazer senao esquecer o medo".

Casa Pomar Flores

PAPERS PINTATS I PINTURES
ARTICLES PER A ARTISTES
VASES I MOTLLURES



SANT MIQUEL, 77

07002

Palma de Mallorca

Telèfon 971 72 14 83

Fax 971 71 93 12

**REFORMES EDUCATIVES A
AMÈRICA LLATINA
2**

**RESPOSTA
A LA
GLOBALITZACIÓ
EDUCATIVA A
AMÈRICA
Estratègies per
defensar
l'educació
pública**

LARRY KUEHN

Director d'Investigació i Tecnologia.
Federació Magisterial de British, Columbia.
Vancouver, B. C., Canadà.

A aquesta se la veu com contribuent del desenvolupament econòmic o com un servei que ha de subjectar-se a regles de comerç, particularment en el cas de l'APEC, que compta amb dos comitès enfocats a educació: un Grup de Recursos Humans i un Fòrum Educatiu. L'agenda d'ambdós comitès consisteix a utilitzar l'educació per produir capital humà i omplir les necessitats empresarials del camp econòmic. En contrast, ALCA separa la política educativa dels temes comercials. L'abast del programa educatiu difereix perquè també considera els objectius socials de l'educació, i no

només els econòmics.

L'Organització d'Estats Americans (OEA) té una secció que no és negociadora comercial, a la qual se li ha donat la responsabilitat de la Secretària per a les iniciatives educatives. L'agenda d'activitats educatives per al procés hemisfèric s'anomena "Programa Interamericà d'Educació" (el contingut d'aquest programa pot trobar-se a la pàgina electrònica de l'OEA).

Programa interamericà d'educació

Aquest programa és divers i

En diverses cimeres de Líders dels Països de les Amèriques (amb l'exclusió de Cuba) s'ha ambicionat crear un Àrea de Lliure Comerç a les Amèriques (ALCA). El procés va començar el 1994, amb l'objectiu d'acomplir l'esmentada negociació per a l'any 2005. Els governs dels països coberts sota el Tractat de Lliure Comerç d'Amèrica del Nord (TLC) han aspirat a ampliar a tot l'hemisferi la mateixa política.

El govern canadenc descriu l'anterior com la creació de "regles comunes a través de l'hemisferi per promoure el comerç i disminuir la corrupció, fent el procés més fàcil i menys burocràtic".

Un element és diferent en el procés de l'ALCA, respecte als altres tractats comercials. Dins del TLC, de l'Acord General a la Indústria de Serveis (AGIS), iniciat en l'Organització Mundial del Comerç (OMC), i de l'APEC (Cooperació Econòmica Àsia-Pacífic), l'educació es col·loca completament en un context econòmic.

complex. Alguns dels seus elements - almenys en la seva retòrica - són potencialment progressistes i proveeixen espais per a la participació i l'accés al poder, amb un enfocament en drets humans i desenvolupament democràtic. D'altres són regressius: debiliten la base d'influència pública i promouen una relació amigable corporativa amb abasts neoliberals. El programa no esmenta la influència del Fons Monetari Internacional (FMI), del Banc Mundial (EM) i, el seu company regional del Banc Interamericà de Desenvolupament (BID). Revisem alguns dels objectius

potencialment progressistes continguts al Programa Interamericà d'Educació:

· Donar suport a polítiques com "universalitzar l'accés a una educació de qualitat a tots els sectors de la població, especialment als grups en risc".

· Promoure programes que donin suport a nens i nenes en risc, joves i adults.

· Promoure una política educativa que consideri els drets humans, l'educació per a la pau i els valors democràtics, la igualtat d'oportunitats i drets entre homes i dones i l'equitat de gènere.

· Promoure la col·laboració d'institucions dedicades al desenvolupament educatiu, de la ciutadania, de les societats multiculturals i al desenvolupament sostenible.

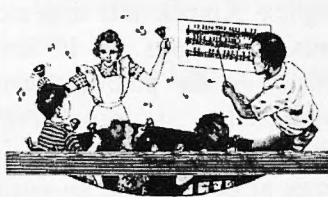
· Promoure la consolidació i el suport d'institucions dedicades a l'educació indígena.

· Promoure suport per desenvolupar sistemes educatius a països que estiguin travessant circumstàncies econòmiques especials.

Sens dubte, aquests objectius estan oberts a qualsevol interpretació. Quins recursos siguin proveïts, qui dugui a terme les activitats i com s'interpretin aquests propòsits afectarà basant qualsevol intent progressista. Algun o tots els objectius poden concretar-se, de manera que, malgrat les aparences, és possible que reforcin estructures de poder desiguals. Tanmateix, la retòrica del contingut deixa espai per proposar programes positius des d'una perspectiva de justícia social i desenvolupament democràtic. Hi ha altres d'objectius més problemàtics. Per exemple, "Estimular l'aplicació de mesures per qualificar l'eficiència educativa" significa probablement posar en marxa programes d'avaluació estàndard dirigits a proveir una anàlisi de cost-benefici tan abstracte que únicament un comptador pot creure que això es relaciona amb la situació educativa.

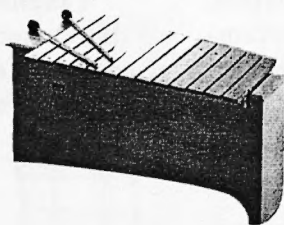
Així mateix, "la difusió d'innovacions educatives reeixides per integrar la força de treball"

Algun o tots els objectius poden concretar-se, de manera que, malgrat les aparences, és possible que reforcin estructures de poder desiguals. Tanmateix, la retòrica del contingut deixa espai per proposar programes positius des d'una perspectiva de justícia social i desenvolupament democràtic.



Musical VIA ROMA

- Instruments d'Orff i Escolars
 - Pissarres
 - Instruments de Corda
 - Instruments de Vent
 - Lloguer i venda de Pianos
 - Pianos electrònics i Orgues
 - Informàtica Musical
 - Llibreria Musical i Partitures
 - Accessoris Musicals
- Més de 30 anys al servei de la Música



DISPOSAM D'UN
AMPLI CATÀLEG
SOL·LICITAU·NOS·EL
AL TEL. 971 72 28 26



La Rambla 7
07003 Palma de Mallorca
Tel. 971 72 28 26
Fax 971 71 18 08

Alguns dels problemes identificats són producte directe de les polítiques d'ajust estructural del FMI. Els retalls a les despeses del govern freqüentment signifiquen reduccions a les fonts assignades a educació pública i la introducció de pagaments per part dels usuaris. Tot això té l'efecte de fer l'educació universalment impossible, i de deixar pocs recursos per promoure educació indígena, equitat de gènere i educació per a la pau i els valors democràtics.

podria ser un codi destinat a preparar persones joves per convertir-les en treballadors dònals.

La crida per millorar la capacitat dels mestres a través d'informació tecnològica podria tractar-se d'una forma d'abandonar la responsabilitat de l'Estat quant a atorgar-los una capacitat sòlida, i reben en canvi una capacitat només mitjançant l'ús del vídeo i comunicació amb base a computadores.

Potser l'aspecte més qüestionable del Programa Interamericà d'Educació de l'OEA és el seu fracàs en esmentar el FMI, el BM i el BID. Alguns dels problemes identificats són producte directe de les polítiques d'ajust estructural del FMI. Els retalls a les despeses del govern freqüentment signifiquen reduccions a les fonts assignades a educació pública i la introducció de pagaments per part dels usuaris. Tot això té l'efecte de fer l'educació universalment impossible, i de deixar pocs recursos per promoure educació indígena, equitat de gènere i educació per a la pau i els valors democràtics.

Les demandes establertes a països del sud pel BM i el BID perquè reuneixin certes condicions i aquests organismes els atorguin préstecs, contradiuen els objectius expressats anteriorment. De manera regular, el BM i el BID fan una crida a descentralitzar la gerència de les escoles, per exemple, i solen presentar-ho com el mètode per a promoure l'eficiència i dotar de poder les comunitats. De fet, un efecte comú és que es redueix la capacitat del professorat i/o les comunitats de tenir un impacte real en les polítiques educatives. En lloc de donar suport a grans grups de mestres i pares de família treballant junts, es creen petits sectors de poc poder i, per tant, poca influència política per obtenir recursos i condicions que els facin assolir fites d'igualtat, equitat, qualitat i universalitat.

Estratègies per a defensar l'educació pública a les Amèriques

Grups de persones compromeses que comparteixen les mateixes preocupacions es tro-



ben treballant per poder influir en favor de la justícia social. Aquesta empresa necessita organització i coordinació, i requereix crear coalicions entre els diversos sindicats, organitzacions no governamentals (ONGs) i altres entitats amb base social. Les següents són algunes estratègies a considerar per tota persona compromesa en la defensa de l'educació pública a les Amèriques:

1. *Defensar l'educació pública a nivell local i nacional, amb una consciència estratègica del context global. Informar i mobilitzar els mestres a participar.*

Encara que la defensa de l'educació pública inicia a nivell local, és important comprendre el context en el qual es remodelen les polítiques locals i nacionals. També podem aprendre de nosaltres mateixos quines estratègies han estat efectives si compartim les nostres experiències i unim les nostres accions. El dia del mestre, que se celebra dia 5 d'octubre, podrien realitzar-se activitats globals, és a dir, dur a terme accions locals i nacionals. L'any 1999, la Internacional de l'Educació (IE) va establir el lema "Mestres, força per al canvi social".

2. *Ideologia antineoliberal amb un programa alternatiu per a l'educació pública nacional i internacional.*

Una estratègia per al neoliberalisme és saber que no hi ha alternativa. Un element clau de l'estratègia d'IDEA (Iniciativa Democràtica per a l'Educació a les Amèriques) és proposar i debatre opcions que donin suport a l'educació pública nacional i internacional com un dret de tots.

3. *Realitzar investigacions i anàlisis per compartir-les amb altres organitzacions d'Amèrica.*

Molts intel·lectuals i escriptors, finançats per corporacions i organismes internacionals, es dediquen a produir material de suport a les posicions liberals. És indispensable que els sindicats i altres grups que tinguin una agenda alternativa produeixin treball intel·lectual per donar suport a les alternatives en contra del neoliberalisme.

4. *Instaurar ponts de comunicació entre organitzacions a través de conferències, i, crear una xarxa per internet.* L'èxit de la campanya utilitzada per diverses ONGs per bloquejar la negociació de l'Acord Multilateral d'Inversió en l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), és una prova de com resulta d'essencial l'ús de les xarxes de comunicació global per mantenir contacte entre grups i compartir informació, estratègies i èxits.

5. *Treballar amb organitzacions laborals i de mestres a nivell internacional i regional.*

Les organitzacions internacionals i els sindicats exerceixen un paper clau: tenen l'avantatge de comptar amb xarxes ja creades i més recursos que la majoria dels grups de la societat civil, per a, potser, utilitzar-los per construir ponts i estratègies a través de les fronteres. Això pot resultar d'enorme interès públic, incloent els interessos de treballadors d'organismes internacionals, allà on els governs s'han posat a la tasca de crear i estendre les estructures neoliberals a nivell global.

Exemple d'organitzacions així

Grups de persones compromeses que comparteixen les mateixes preocupacions es troben treballant per poder influir en favor de la justícia social. Aquesta empresa necessita organització i coordinació, i requereix crear coalicions entre els diversos sindicats, organitzacions no governamentals (ONGs) i altres entitats amb base social

Perquè els esforços internacionals arribin a bona fi, han de tenir una base social d'activistes que comprenguin la naturalesa del projecte neoliberal i donin suport a una alternativa de societat civil global descrita per alguns estudiosos com "globalització des de baix".

són la Internacional de l'Educació, la Confederació d'Educadors Americans (CEA), la Federació d'Organitzacions Magisterials de Centreamèrica (FOMCA), la Central Única de Treballadors (CUT), l'Organització Regional Interamericana de Treballadors (ORIT), etcètera.

6. *Participar en la construcció d'una societat civil global que treballi per crear ambient saludable i justícia social, que inclou l'educació pública.*

Els grups sorgits d'aquesta societat civil global podrien influir en les decisions d'organismes internacionals com l'OMC, la Cimera de les Amèriques i l'OEA, entre altres.

Aquests grups, de fet, han tractat de reunir diverses ONGs per investigar sobre aquests temes; de promoure posicions progressistes i de desenvolupar campanyes comunes, amb l'objectiu que les seves veus siguin

escoltades per mitjà de manifestacions o organitzant cimeres alternatives, o tractant amb oficials del govern per discutir una agenda que contempli la salut ambiental i els drets laborals, econòmics i socials.

Com a part del procés de negociació relacionat amb la Cimera de les Amèriques al Canadà, el govern d'aquest país va esmentar que existeix un compromís quant a escoltar els punts de vista de la societat civil. El Programa Interamericà d'Educació de l'OEA inclou la consulta a representants de grups acadèmics i organitzacions de professors. Els ministres d'Educació de les Amèriques es reuneixen dues vegades a l'any per discutir el procés d'aquest programa.

Activitats com la Conferència IDEA al setembre-octubre de 1999 a Quito, l'Equador, s'orienta a assegurar el debat i suport al programa que es presenti a organismes internacionals, en aspectes tan importants com l'educació pública a



Amèrica. Aliança Continental Social és una altra organització civil que cerca reunir grups laborals, ambientals i d'acció social i ubicar aquest punt a l'agenda de la globalització neoliberal de les Amèriques.

Ara bé, perquè aquests esforços internacionals arribin a bona fi, han de tenir una base social d'activistes que compranguin la naturalesa del projecte neoliberal i donin suport a una alternativa de societat civil global descrita per alguns estudiosos com "globalització des de baix".

7. Prendre part activa en campanyes internacionals orientades a obtenir drets socials.

Dins d'aquests drets s'inclou el dret a l'educació i el dret dels treballadors a formar organitzacions que els protegeixin.

L'èxit de la campanya "Jubileu 2000" per cancel·lar el deute de la majoria dels països del sud demostra que és possible pressionar mitjançant campanyes internacionals i fer-se un tema de debat a l'agenda global. El model de campanya ha de ser estudiat per desenvolupar-ne d'altres per drets laborals, socials i econòmics, com a part de la resposta a les negociacions comercials globals i regionals. Una campanya per a "clàusules socials" en els acords de comerç aquesta sent considerada per la Confederació Internacional de Sindicats de Comerç Lliure (CISCL) i per la Internacional de l'Educació.

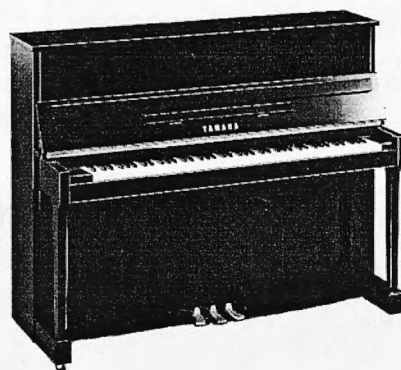
8. Oposar-se al "culte de l'inevitable".

Aquells que pressionen l'agenda neoliberal desacrediten l'o-

posició amb asseveracions constants sobre que no hi ha alternatives: les economies han de ser més flexibles i s'han d'eliminar drets laborals, econòmics i socials. Sostenen, així mateix, que transferir més i més poder a les corporacions i produir desigualtat a les societats són efectes inevitables de les polítiques neoliberals.

El plantejament d'alternatives sòlides, com l'esmentada campanya "Jubileu 2000", i el rebuig a l'Acord Multilateral d'Inversió (AMI), són indispensables per motivar-nos i continuar combatent el dany creat pels acords d'inversió i la globalització neoliberal.

Ara tenir un piano és més fàcil



Sense necessitat de comprar-lo, decideixi

LLOGUER-OPCIÓ COMPRA AIXÍ DE FÀCIL

Si el seu fill o filla comença a estudiar piano, vostè ha de pensar en la necessitat de tenir un piano a casa seva.

És lògic que la decisió de comprar-lo definitivament la prengui segons els resultats del curs.

No es preocupi: **MUSICASA** li soluciona aquest problema.

MUSICASA li cedeix un piano, acústic o digital.

NOMÉS PER 8.700.- ptes. mensuals, més quota inicial de 28.990.- ptes. Per exemple:

Si vostè decideix comprar el piano que li vàrem cedir, fa un any o més, o qualsevol altra marca,

li descomptarem 133.300 ptes.-

YAMAHA

MUSICASA

Pl. Es Fortí, 1
(cantonada Passeig Mallorca)
Palma de Mallorca
Telf. 971 281559

CIVE 2001

Congrés Internacional Virtual Educació

2 al 6 d'abril
via INTERNET

Termini presentació ponències
28-febrer-2001

Termini d'inscripcions obert

<http://www.stei-i.org>

CIVE-2001

Congrés Internacional Virtual d'Educació

Del 2 al 6 d'abril, via Internet.

Organitzat per :

- *- CiberEduca.com.
- *- Escola de formació en Mitjans Didàctics

Amb la col·laboració de :

- *- L'STEI-i (Sindicat de treballadores i treballadors de l'ensenyament - Intersindical de les Illes Balears)
- *- Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears
- *- Fundació Universitat Empresa

Més informació a : <http://www.cibereduca.com/catala%20Cive2001/cive2001.htm>

Es convida tothom a participar a CIVE-2001 com a ponents. L'objectiu de CIVE-2001 és el de convertir-se en punt de trobada d'experiències educatives de tota Espanya i Llatinoamèrica. La inscripció per als ponents és gratuïta i addicionalment rebran un CD-ROM amb totes les ponències i tallers de CIVE-2001 i la Certificació damunt paper corresponent a la seva ponència.

<http://www.cibereduca.com/catala%20Cive2001/ponencies>

El termini d'inscripció com assistents ja està obert fins al 31 de març. Existeixen 3 modalitats

- GRATUÏTA (ponències)
- TALLERS (ponències, tallers, xats, llistes de distribució,...)
- TALLERS + CD-ROM amb tota la informació i material generat a CIVE- 2001.

Tots els inscrits com a assistents també rebran una Certificació d'assistència i les certificacions corresponents als tallers realitzats.

<http://www.cibereduca.com/catala%20Cive2001/cive-insc.htm>

REFORMES EDUCATIVES A AMÈRICA LLATINA

3

EDUCACIÓ I TREBALL

Extracte del document elaborat pel Centre Interamericà d'Investigació i Documentació sobre Formació Professional (CINTERFOR-OIT), Uruguai, a propòsit de la Cimera Internacional d'Educació, celebrada a la ciutat de Mèxic del 10 al 14 de febrer del 1997.

Mèxic: CEA/IEESA, 1997, pàg. 11-16, 33-38. (Cuaderno de Trabajo, 3)

La inadequació entre el sistema educatiu i les noves realitats productives no és l'únic desajust al qual s'assisteix avui. Els empresaris, els sindicats, els Estats globalment considerats, els diferents grups, sectors i interessos que integren la societat es troben en un moment crític de redefinició dels seus papers, les seves formes de funcionament i organització. L'imperatiu de la transformació abasta tots aquests actors, i les seves oportunitats d'aprofitar de manera positiva l'esmentat procés apareixen segmentades actualment.

La tasca de repensar el paper, comeses i organització de l'educació en general i de l'educació per al treball en particular és una responsabilitat social, com l'és també la tasca d'estructurar els nous tipus de relacions laborals,

la redefinició dels Estats i la reducció de les diferents formes d'inequitat i discriminació existents en els nostres països.

Potser la més preocupant en el moment actual és que els processos de canvi en curs es presenten alhora que la crisi dels mecanismes tradicionals de representativitat dels interessos generals de la societat, particularment de l'Estat. Aquest es configurarà entorn d'un paper de productor de béns i serveis, però ha deixat de costat el seu paper regulador quant a promocionar la cohesió social, la solidaritat, la convivència ciutadana, la vida econòmica, l'administració de justícia, l'equitat distributiva de béns educatius i culturals, entre molts altres aspectes propis de la societat contemporània. Si a això s'afegeix la falta de credibi-

El que ha vingut succeint amb l'educació tècnica i la formació professional durant les dues últimes dècades a Amèrica Llatina i el Carib és més que la simple falta d'ajust als nous paràmetres d'organització del treball, la producció o les noves tecnologies, incompatibilitat que podria haver estat compensada per canvis de contingut, metodologia o estructura institucional. Mentre que els enfocaments de lliure mercat han conduït a modificar els aspectes que considerem problemàtics (acumulats durant l'etapa desenvolupista), àrees complicades que en aquesta última ja existien encara romanen sense solució. A això s'afegeixen nous espais problemàtics sorgits en l'etapa actual.

litat l'Estat i les seves institucions per vasts sectors socials, s'haurà de trobar un panorama que convoca a reflexionar i a actuar. Si no fem això, les diverses formes que adquiriran el creixent descontentament i la violència posaran en qüestió els auspiciosos èxits experimentats al terreny democràtic, en el qual tant s'ha avançat a la regió durant la última dècada.

En poques paraules: la precariedad de l'Estat, la falta de credibilitat en les institucions i la fragmentació del poder no fan sinó amenaçar la cohesió i la integritat del teixit social. D'aquí la necessitat de definir una proposta educativa que presenti, com imperatius, revalorar el treball productiu, la participació política, els valors democràtics, la justícia social i la identitat cultural.

Polítiques i estratègies d'educació per al treball

Entre altres causes, les característiques del nou context en termes de transformacions accelerades en matèria econòmica, productiva i tecnològica, i l'agreuament dels quadres d'exclusió social, han desencadenat una vertadera efervescència de noves propostes de reforma, l'aparició d'experiències innovadores i l'intercanvi entre diversos àmbits institucionals a nivell regional.

La pluralitat i heterogeneïtat dels processos d'educació per al treball tornen summament complexa la tasca de sistematitzar el que ha vingut realitzant-se en els últims temps. De totes maneres, i des d'una perspectiva analítica, és possible destacar els següents aspectes, breument analitzats:

- En pràcticament tots els països de la regió es discuteixen i implementen projectes de reforma educativa de vast abast que, en bona mesura, s'orienten per al desafiament d'una major coherència entre educació i desenvolupament i entre educació i mercat de treball.

- Cada vegada augmenta l'intercanvi entre diversos espais institucionals (a l'interior de l'educació, entre diverses modalitats i, cap a fora, entre educació i societat i educació i món productiu), així com la transdisciplinarietat a les discussions sobre educació.

- Des dels més variats àmbits sorgeixen innovacions d'interès, tant des del punt de vista del concepte mateix d'educació i formació per al treball com des dels arranjaments institucionals formulats, la definició dels públics de l'educació i les metodologies d'acció.

Educació per al treball i reformes educatives

En el plantejament històric d'un sistema educatiu formal estructurat en tres grans nivells (una educació bàsica o primària amb l'objectiu de lliurar coneixements bàsics o generals d'abast universal; una educació mitjana o secundària amb finalitats fonamentalment propedèutiques, i una educació superior que proporciona una preparació especialitzada d'alt nivell professional), el nivell mitjà és el que ha estat tradicionalment sotmès a majors tensions i intents de redefinició. En forma contínua, al nivell educatiu mitjà l'han travessat les polítiques de l'educació bàsica o de la superior. En aquest sentit, l'educació mitjana ha estat re formulada periòdicament en funció de prolongar l'escolaritat bàsica obligatòria, d'incrementar les demandes propedèutiques del nivell superior o de les polítiques selectives o restrictives d'accés al nivell superior. En ser un nivell originalment concebut per a certes elits, el seu caràcter preparatori per a l'educació superior no requeria de majors justificacions; tanmateix, en passar a nivells majors de demanda comencen a sorgir els qualificatius d'irracionalitat en relació amb les expectatives d'escalament cap a l'educació superior (1).

La resposta a aquesta massificació de l'ensenyament mitjà va ser la sortida de l'educació tècnica mitjana, dirigida principalment als sectors acabats d'incorporar a l'àmbit educatiu, a qui oferia una sortida laboral per mitjà de l'acreditació escolar d'una "formació per al treball productiu". Amb freqüència, l'ensenyament tècnic ha estat avaluat al·ludint a la seva relació, la seva "vinculació" o la seva funcionalitat amb el mercat de treball, així com per la seva capacitat (a no) d'aportar significativament als processos

L'Estat es configurà entorn d'un paper de productor de béns i serveis, però ha deixat de costat el seu paper regulador quant a promoció de la cohesió social, la solidaritat, la convivència ciutadana, la vida econòmica, l'administració de justícia, l'equitat distributiva de béns educatius i culturals, entre molts altres aspectes propis de la societat contemporània

de modernització productiva, en un grau que no es replica per als restants nivells del sistema educatiu formal.

Tant la lectura parcial d'informes d'algunes investigacions sobre els resultats de l'educació tècnica mitjana, com la constatació d'un cost major d'aquesta en relació amb altres batxillerats, ha conduït a un fort qüestionament pel que respecta a continguts i organització. Sorgeixen així les propostes de reforma tendents a atorgar-li un caràcter més acadèmicista i menys vocacional que en el passat.

Coincidint amb aquestes propostes, pren apogeu el concepte que privilegia l'ambient empresarial com el més propici per al desenvolupament de competències modernes, més ajustades a la dinàmica de la producció, la tecnologia i el treball.

Sense desconèixer les virtuts de l'empresa com ambient d'aprenentatge, és bo portar aquí les reflexions que diferents autors han aportat sobre el vincle educació-empresa:

1) Més allà de l'afirmació de la importància comuna dels móns de l'educació i el laboral per al desenvolupament de la formació i la producció, cal fer

notar la presència de dues racionalitats diferenciades. Segons Maria Antonia Gallart:

"[...] la racionalitat educativa se centra en la transformació de l'alumnat, en brindar-li la possibilitat de créixer personalment i comunitàriament i incorporar nous sabers i competències; el seu objectiu manifest és un programa a transmetre i un perfil de graduat.

"L'organització de l'escola se subordina a aquest objectiu pedagògic i, si bé hi pot haver un desplaçament de finalitats cap a un ritualisme burocràtic, la motivació pedagògica es troba sempre subjacent".

Pel seu costat, la racionalitat laboral es basa "en una divisió del treball orientada a la productivitat i [es condiona] per l'exigència de determinades característiques del producte a vendre's en el mercat en termes de qualitat i quantitat" (2). Això porta dificultats concretes a l'hora de compatibilitzar activitats i temps, que no sempre se superen amb èxit.

2) Una cosa que es deriva també de les anteriors afirmacions: *la empresa no pot substituir l'escola en la seva funció pedagògica*. Si bé en molts

La resposta a la massificació de l'ensenyament mitjà va ser la sortida de l'educació tècnica mitjana, dirigida principalment als sectors acabats d'incorporar a l'àmbit educatiu, a qui oferiria una sortida laboral per mitjà de l'acreditació escolar d'una "formació per al treball productiu". Amb freqüència, l'ensenyament tècnic ha estat avaluat al·ludint a la seva relació, la seva "vinculació" o la seva funcionalitat amb el mercat de treball, així com per la seva capacitat (a no) d'aportar significativa-ment als processos de modernització productiva, en un grau que no es replica per als restants nivells del sistema educatiu formal.



Des d'un punt de vista estrictament econòmic, no queda clar que delegar la formació tècnica a l'empresa sigui una alternativa eficient. La capacitació excessivament aplicada als paràmetres d'una empresa determinada pot resultar en un factor de rigidesa per al mercat laboral en dificultar la mobilitat horitzontal dels treballadors, si és que aquests no dominen les competències genèriques i, en especial, aquelles que els permeten realitzar rectificacions i adaptacions a nous llocs de treball.

casos - com pel que fa a la familiarització amb determinats avenços tecnològics o el coneixement del que és l'ambient productiu real i les regles del joc a l'interior d'una empresa - la utilitat de l'empresa és fonamental per al procés formatiu, el cert és que aquest últim ha d'aspirar a metes notòriament més ambicioses, com és la formació per a l'exercici responsable i actiu d'una ciutadania moderna, a més del desenvolupament personal dels alumnes en àrees més vastes que les de la lògica estrictament productiva.

3) Des d'un punt de vista estrictament econòmic, no queda clar que delegar la formació tècnica a l'empresa sigui una alternativa eficient. Això es basa que, si bé sembla existir certa tendència cap a l'establiment de normes o estàndards de producció, i per tant de sabers i competències requerits, el cert és que l'activitat productiva és creixentment dinàmica i canviant, alhora que es produeixen diferenciacions no només entre sectors sinó també entre unitats productives de diferent mida o formes organitzatives i d'inserció al mercat. I per això la capacitació excessivament aplicada als paràmetres d'una empresa determinada pot resultar en un factor de rigidesa per al mercat laboral en dificultar la mobilitat horitzontal dels treballadors, si és que aquests no dominen les competències genèriques i, en especial, aquelles que els permeten realitzar rectificacions i adaptacions a nous llocs de treball.

4) La proposta d'assignar una major responsabilitat a les empreses en els aspectes tècnics de la formació es basa en el supòsit, freqüentment no comprovat, que aquestes compten amb informació actualitzada i fiable respecte dels canvis tecnològics i productius en curs i per

venir. La realitat tendeix a mostrar que les empreses estan molt més desinformades del que aquesta teoria dels processos laborals suposa. Descomptant la cúspide de l'empresa llatinoamericana i del Carib que en veritat està associada als nous paradigmes tecnoproductius (segment que de manera regular no supera el 2% d'ocupació de la Població Econòmicament Activa en qualsevol dels nostres països), la realitat empresarial i productiva a la regió s'integra amb un sens fi d'activitats heterogènies en termes de la seva formalitat o informalitat, els seus nivells de productivitat, la seva disponibilitat de capital i tecnologia, les seves formes d'organització i les condicions de treball i remuneració que ofereixen al seu personal. Aquest vast univers d'unitats productives probablement és més un demandant de serveis i suports diversos - no només formatius - que un soci fort per fer-se càrrec de porcions completes del procés formatiu.

A l'hora de l'avaluació, és bo recordar que en un mercat de treball - en el qual l'oferta de treballadors és major que la demanda d'unitats productives, on moltes utilitzen tecnologies més intenses en capital que en feina, amb fortes tendències a l'exclusió - el paper de l'educació és assegurar un accés equitatiu a les competències necessàries per ubicar-se i moure's dins d'aquest restringit mercat.

L'educació no és la responsable (a almenys no n'és l'única) que les persones - i sobretot els joves - no trobin treball. Ella només pot actuar en el marc determinat per variables com el creixement demogràfic o la creació de llocs de treball per mor de l'economia, a partir de les quals pot ajudar a l'ingrés als llocs creats i a millorar els nivells de rendiment tant

al nivell formatiu com en el productiu.

Al seu torn, la formació per al món del treball és només una de les funcions que compleix l'educació. En paraules de Gallimart: "[...] la creació de coneixements, l'adquisició de valors, el creixement de l'autonomia personal i la capacitat d'intervenir en la història augmenten amb l'educació".

Educació i competències laborals

La definició de polítiques, estratègies i programes d'educació que plantegin incorporar de manera sistemàtica i significativa components relacionats amb el treball productiu ha de considerar que aquella acció es dona en un marc econòmic i social de profund canvi, i per això aquests programes són considerats com mitjans propicis per impulsar no només la modernització de l'aparell productiu i de la força de treball, per enfrontar les noves condicions, possibilitats i expectatives, sinó també per incorporar en el corrent modernitzador nacional - a cada un dels països - a sectors que encara romanen marginats o postergats de les grans transformacions que viu el món.

Una educació que contempli com eix central, no complementari ni circumstancial, el treball productiu requerirà elevar la qualitat dels continguts per transmetre i dels mètodes i instruments a utilitzar, tendint que els participants els converteixin no només en mitjans per rebre informació sinó que els obrin les possibilitats d'aprendre a aprendre, aprendre a investigar i aprendre a treballar.

Es tracta de crear, entre els qui participen en els processos educatius, hàbits i actituds que els permetin incorporar-se efectivament en els processos d'educació

permanent, que els brindi la capacitat d'adequar-se, anticipar-se i propiciar els canvis que exigeix la modernització de l'aparell productiu i les transformacions dels mercats. Tot això a través de la recerca del desenvolupament de les seves potencialitats, utilitzant esquemes participatius i flexibles, en els quals conjuntament desenvolupin habilitats d'innovació i aprofitin l'experiència laboral per aprendre del treball i aprendre a treballar millor.

Una educació que incorpori en forma protagonista una cultura del treball i de la producció ha de tenir una agenda que inclogui la formació per a ocupacions o oficis determinats com el desenvolupament de noves actituds enfront al significat del treball productiu i de l'ambient en què es condueix. Deurà, a més, contribuir a revalorar i prendre consciència dels processos econòmics, socials, culturals i tecnològics en els que s'inscriu la actuació del propi treballador.

La cultura del treball no es restringeix a promoure una elevació de l'eficiència dels factors a l'interior de les unitats productives; és precís:

- Superar el nivell microeconòmic per contextualitzar el treball en una vertadera dimensió nacional;

- fomentar l'elevació dels nivells educatius dels treballadors adults;

- propiciar l'adquisició d'habilitats i destreses en un marc de desenvolupament de les capacitats creatives, d'aprenentatge i de perfeccionament continu en tots aquests aspectes relacionats amb l'organització i el desenvolupament del procés productiu, de participar en els beneficis i en la millora de les condicions de vida de tots els individus.

En definitiva, necessitam educar

La definició de polítiques, estratègies i programes d'educació que plantegin incorporar de manera sistemàtica i significativa components relacionats amb el treball productiu ha de considerar que aquella acció es dona en un marc econòmic i social de profund canvi, i per això aquests programes són considerats com mitjans propicis per impulsar no només la modernització de l'aparell productiu i de la força de treball, per enfrontar les noves condicions, possibilitats i expectatives, sinó també per incorporar en el corrent modernitzador nacional - a cada un dels països - sectors que encara romanen marginats o postergats de les grans transformacions que viu el món.

En aquesta nova realitat, referent a la formació professional, es necessita no una memorització sense sentit d'assignatures paral·leles, ni tan sols adquirir habilitats relativament mecàniques, sinó sabers transversals susceptibles d'actualitzar-se en la vida quotidiana, que es manifesten en la capacitat de resoldre problemes diferents dels presentats a l'aula escolar.

i formar per a la modernitat, en un marc que incorpori tots els sectors socials; de distribució equitativa dels fruits del desenvolupament; de cohesió social i d'unitat nacional.

En aquesta nova realitat, no n'hi ha prou amb una formació professional d'alguns mesos ni amb una preparació especialitzada de diversos anys però enfocada cap a una sola ocupació o família d'ocupacions. La constant del canvi i l'alt nivell d'incertesa existent en els nous mercats de treball requereixen habilitats que exigeixen una educació formal prolongada (nou o deu anys d'escolaritat) que brindi a l'alumnat, a més de les habilitats bàsiques, la capacitat de captar el món circumdant, ordenar les seves impressions, comprendre les relacions entre els fets que observa i actuar en conseqüència. Per això es necessita no una memorització sense sentit d'assignatures paral·leles, ni tan sols adquirir habilitats relativament mecàniques, sinó sabers transversals susceptibles d'actualitzar-se en la vida quotidiana, que

es manifesten en la capacitat de resoldre problemes diferents dels presentats a l'aula escolar. Són aquestes competències bàsiques les que avui són anomenades *competències d'ocupació*, en tant que són necessàries per aconseguir feina en un mercat modern i poder capacitar-se posteriorment.

D'altra banda, la pràctica concreta en una lloc laboral resulta indispensable per tenir accés a certs aprenentatges: relacions i normes dins de l'organització productiva, tecnologies usuals, compliment de tasques específiques. Aquells que no aconsegueixen ocupar-se en tasques que requereixen qualificació (o sigui, qui només pot exercir treballs ocasionals no qualificats i qui es troba desocupat llargs períodes), no aconsegueixen capacitar-se mitjançant l'aprenentatge en el treball i són candidats a integrar les files dels exclosos. És summament important que el total de la població adquireixi aquestes competències d'ocupació, tant per raons d'equitat, per evitar la margina-



Taller de reparació de calçat a Tegucigalpa (Honduras)

ció, com per raons de productivitat, perquè la força laboral pugui recapacitar-se d'acord amb els canvis i les noves oportunitats.

Incorporar una cultura del treball i de la producció als diversos programes i nivells pot arribar a constituir una eina de transformació profunda dels sistemes de producció i dels esquemes per organitzar el treball, que superin les pràctiques "instrumentalistes" i "productivistes" de molts programes de capacició.

Una educació que admeti aquestes dimensions permetrà desenvolupar no només les qualificacions ocupacionals dels participants sinó, també, perfeccionar el seu nivell cultural i facilitar l'adopció de responsabilitats individuals i col·lectives, en la vida quotidiana i en l'àmbit de treball.

Del que es tracta, en última instància, és d'incorporar el treball productiu no sols com un tema central dels programes sinó com un element dinamitzador i integrador; un factor d'aglutinament i de cohesió. El treball productiu no es redueix, així, a prendre en compte el marc dels programes i continguts curriculars de certs components que fan a l'habilitació o complementació ocupacional; es tracta, pel contrari, de fer fer al treball productiu un paper de catalitzador que actuï com una politja de transmissió i de circulació dels béns i dels fruits de la modernitat, tant en els seus aspectes materials com culturals, educatius i ideològics.

Conclusions

1.- El treball productiu continua sent el principal vehicle per a la integració social, econòmica i cultural de les persones i dels diferents grups socials. La posada en marxa de la possibilitat d'accés a ell du seriosos pro-

blemes per a la vida dels individus perquè no poden realitzar plenament les seves aspiracions professionals i les seves expectatives de participació en la societat. Aquesta última, pel seu costat, també es priva de l'aportament d'importants contingents de ciutadans que podrien contribuir, en el camp productiu, cultural i polític al seu propi desenvolupament.

2.- La cultura del treball productiu hauria de ser, per tant, central en qualsevol modalitat o nivell d'educació-informació, no en una perspectiva instrumental o merament complementària, sinó com eix estructurador dels processos de socialització que ocorren en l'àmbit educatiu, i contribuir tant a la plena realització professional de totes les persones com a la seva integració econòmica i política en la dinàmica del desenvolupament.

3.- A aquests desafiaments seculars de l'educació-formació se n'hi afegeixen avui d'altres, resultat dels profunds processos de canvi als quals assisteixen les nostres societats i economies, i de les seves vastes conseqüències. L'educació-formació per al treball ha de col·laborar, alhora, a reduir els actuals nivells d'inequitat a l'accés a la feina i al coneixement, i articular-se, incidint, amb els processos de transformació tecnològica i productiva.

4.- Davant dels esmenats desafiaments, no hi ha una resposta única en la regió. Per entendre i aprofitar aquesta diversitat probablement sigui necessari ocupar-se més del que és qualitatiu que del que és quantitatiu, més de les experiències originals i innovadores que de les tendències estadístiques, doncs és en aquest plànol on es formulen les alternatives de major interès i esperança.

5.- Si s'hagués de trobar

Des del punt de vista dels actors de l'educació-formació, i dins d'aquests principalment els educadors, s'obre llavors una doble tasca. Primer, cercar fórmules innovadores, moltes vegades a nivell micro (a escoles, centres, programes, comunitats, etcètera), per respondre els múltiples i complexos desafiaments que se'ls presenten. Segon, analitzar i interactuar críticament amb els processos de reforma educativa en curs, en funció de rescatar - segurament reformulat - l'extraviat vincle, la pèrdua de coherència entre educació i estratègies de desenvolupament.

un comú denominador a la diversitat de recerques que ocorren a la regió des del camp de l'educació-formació per al treball, s'hauria de dir que es tracta d'experiències que cerquen una major i millor articulació amb la societat i el món de la producció, sense perdre per ella el seu èmfasi en l'educatiu; que tendeixen a eliminar o reconceptualitzar les fronteres entre modalitats i nivells educatius, combinant les aportacions de les diverses tradicions amb altres de provinents del món productiu, de les organitzacions socials i comunitàries, de l'educació no formal; que cerquen recrear els àmbits de formació-educació com un element - important, però un element més - dels requeriments que pot tenir un sector, una unitat productiva, una comunitat o

una persona i que, per tant, s'ha d'integrar en aquestes demandes, en les quals no és l'única protagonista d'una possible solució.

6.- Des del punt de vista dels actors de l'educació-formació, i dins d'aquests principalment els educadors, s'obre llavors una doble tasca. Primer, cercar fórmules innovadores, moltes vegades a nivell micro (a escoles, centres, programes, comunitats, etcètera), per respondre els múltiples i complexos desafiaments que se'ls presenten. Segon, analitzar i interactuar críticament amb els processos de reforma educativa en curs, en funció de rescatar - segurament reformulat - l'extraviat vincle, la pèrdua de coherència entre educació i estratègies de desenvolupament.

Notes:

1 Godoy R.st, *Vora. Alternatives de l'educació mitjana a Amèrica Llatina*. Santiago de Xile: UNESCO/CEPAL/PNUD, 1979.

2 Gállart, Maria Antonia. "Educació bàsica i formació per al treball", a *Bàsica. Revista de l'Escola i el Mestre*, núm. 7, Mèxic, 1995. Patronat SNTTE per a la Cultura del Mestre Mexicà.



Avda. Gabriel Alomar i Villalonga, 17. 1er-A.
07006 Palma
Tel. 971 463 321 Fax. 971 465 488

Formació Permanent del Professorat

Cursos homologats per la Conselleria d'Educació i Cultura
Segon trimestre curs 2000-2001

Mòduls específics

Participació i organització de centres educatius (3 crèdits)
Elaborant el currículum escolar (2,5 crèdits)

Mòduls d'informàtica

Word 97 (3 crèdits)
Powerpoint (5 crèdits)
Introducció a Internet (4 crèdits)
La Informàtica a l'Educació (4 crèdits)

Temes transversals

Educació per a la Pau i la Solidaritat. Igualtat d'oportunitats (3 crèdits)
Habilitats socials a l'escola (3 crèdits)
Atenció a la diversitat (3 crèdits)

REFORMES EDUCATIVES A AMÈRICA LLATINA

4

LA UNIVERSITAT I LA CRISI DEL CAPITAL

EDMUNDO FERNANDES DIAS

Catedràtic de l'Institut de Filosofia i Ciències Humanes de la Universitat de Campinas

Ex-secretari general de la ANDES-SN, Brasil

*La universitat brasilera passa
Luna brutal crisi instaurada pel
Ministeri d'Educació i Cultura
(MEC), en complicitat amb les pròpies
autoritats universitàries, que
adopten una postura de servitud
voluntària. La crisi es manifesta en
diverses formes, però el seu nucli
està vinculat a l'aspecte de la pos-
sibilitat d'autonomia de la institució.
Fundada en la perspectiva de l'elaboració
d'un saber traduït en cultura,
ciència i art, la universitat veu
que avui el seu destí depèn de les
determinacions més immediates
del mercat; en altres paraules, de
les relacions socials capitalistes,
per a les quals qualsevol autono-
mia significa un desafiament a la
seva permanent i universal tempta-
tiva de sotmetre tota la societat a
l'ordre del capital.*

El capitalisme, malgrat la seva aparent solidesa, viu una crisi crònica en constant recerca de redefinició, procés que inclou greus moviments per adequar el govern de l'economia i el govern de les masses.

Els orígens d'aquesta actual crisi troben la presència i lluita constant dels treballadors. Aquells "gloriosos" anys del capitalisme, tanmateix, duen el germen de la lluita dels pobles colonials i dels moviments socials que van actuar poderosament per limitar el seu poder. Aquesta lluita va assumir el paper de conflicte obert, tant al plànol nacional com en el plànol de la producció. En els països capitalistes centrals això va ser conegut com a "lluita de classes a la producció".

Tant els neoliberals com i els regulacionistes parlen de petrificar la

forma d'acumulació. Com fer-ho? Flexibilitzant el treball i, necessàriament, reordenant l'aparell polític-jurídic. Així, perquè el capitalisme surti de la seva crisi és fonamental la reestructuració productiva i la reforma de l'Estat, processos que els governants brasilers s'han encarregat d'implementar en la nostra societat.

La llibertat del mercat és la llibertat d'ampliar l'opressió i l'explotació no només del treball sinó de la societat sencera. En aquest sentit, camina airós el discurs de la post modernitat, de la fi de les classes, de la fi de la història. Eliminar l'antagonisme de les classes treballadores és imprescindible per a la llibertat del capital. L'educació és un element decisiu en aquesta transformació. Amb el mateix objectiu, el Banc Mundial ha venut produint un ampli conjunt de

propostes que apunten a desqualificar l'escola pública i, en especial, la universitat pública.

Tal conjunt de propostes és actualitzat amb tot rigor pels "tècnics" del Ministeri d'Educació a les ordres de Paulo Renato, per a qui la universitat, en un país com el Brasil, és un luxe i una injustícia. Assumint com seu el discurs del Banc, el MEC diu que la universitat gasta recursos que necessita més l'escolaritat social bàsica.

La vella tesi defensada per la ministra Esther Figueiredo Ferraz (en els governs de la dictadura) guanya ara vises de modernitat. És el que és vell que insisteix a aparèixer amb la careta de "nou".

Per contrarestar els interessos de la majoria de la població, el govern introdueix la idea del luxe. Diu el govern: en aquests temps de globalització tenim la històrica

La llibertat del mercat és la llibertat d'ampliar l'opressió i l'explotació no només del treball sinó de la societat sencera. En aquest sentit, camina airós el discurs de la post modernitat, de la fi de les classes, de la fi de la història. Eliminar l'antagonisme de les classes treballadores és imprescindible per a la llibertat del capital. L'educació és un element decisiu en aquesta transformació. Amb el mateix objectiu, el Banc Mundial ha vengut produint un ampli conjunt de propostes que apunten a desqualificar l'escola pública i, en especial, la universitat pública.

tasca d'incorporar la tecnologia ja realitzada en altres països. Per què idò hem de gastar rius de diners per sustentar una universitat ineficaç i innecessària?

És aquí on adquireix sentit el tema de l'autonomia. Sobre això, dues precisions són necessàries. Primera: no es tracta en realitat de l'autonomia sinó del vell i habitual problema de la gerència i el finançament, és a dir, del descompromís generalitzat del govern amb l'ensenyament superior públic. Segona: la jerarquitització de les universitats. Certament, l'aspecte del finançament és aquí crucial, ja que és per mitjà d'ell que es farà el procés de "privatització a comptagotes" de la universitat, passant per la seva transformació en organitzacions socials. El text de les Directrius per a l'Autonomia ho indica clarament. Quant a la jerarquitització, es produirà en cascada: primer es definirà quines són les universitats "de punta" i després s'assignarà el seu lloc a les altres; després s'establirà quins són els centres "de punta" i després s'assignarà el seu lloc als altres, i de seguida es classificaran els equips d'investigació, els grans professors, etcètera. El pas inicial en tot això el podem veure, per exemple, en el projecte de l'interventor de la

Universitat Federal de Río de Janeiro, on parla de docents acadèmics i docents professionals. Es compleix, així, la profecia bíblica: "aquells que ja tenen, més els serà donat, i els que no tenen res, encara que sigui aquest poc els serà tret".

Detall suplementari: el govern promet a les autoritats universitàries tant el pressupost global com la quantitat que recapti al final de l'exercici, sempre que no generin reflexos de pressupost. Amb un avantatge extra: la possibilitat de diferenciar carreres i salaris. El govern ataca, així, la columna vertebral dels sindicats universitaris: el Sindicat Nacional de Docents d'Ensenyament Superior (ANDESSN) i FASUBRA. Amb carreres i salaris diferenciats, què és el que uniria les diferents universitats? Queda obert, doncs, el camp als malignes sindicats d'empresa i a les antidemocràtiques federacions verticals.

En la millor tradició neoliberal brasilera, les paraules d'ordre dels sectors que defensen la xarxa pública són preses pels que fan d'aquesta una cosa nostra.

Però són represes només les paraules, no el seu contingut. Un bon exemple és l'autonomia.

L'autonomia era per a la universi-



tat una forma d'independitzar-se dels governants de torn. Ara aquests la prenen per independitzar-se de la universitat. Com diria Virginia Wolff: qui té por de la universitat i de la seva autonomia? Mentre la universitat va ser submissa i va estar sota el control dels seus tradicionals administradors, això no era cap problema. Però ocorre que la universitat no és, com n'hi ha molts que pensen, una institució i un projecte allunyat de les contradiccions socials. Al contrari: viu plenament i intensament totes aquestes contradiccions. L'activitat moderna de la universitat, per als neoliberals, apareix com l'expressió d'un saber universal, el domini d'una racionalitat única establerta per sempre. Va, a poc a poc, construint un cos teòric i pràctic que automàticament regula el seu procés de constitució i producció.

En realitzar aquesta uniformitat s'anul·len, es tornen "il·legítimes" les altres formes de procedir, de pensar, etcètera. El desenvolupament científic i tecnològic apareix com un element que defineix el que s'ha de fer i, alhora, el que és legítim pensar.

És així com s'amputa el més important en la vida de la universitat: la seva diversitat, la seva manera particular de relacionar-se amb la vida. L'autonomització d'un saber, aparentment no contrastat i incontrastable, torna il·legítim el conjunt de sabers alternatius, diferents, que contradueixen els sabers dominants.

En aquest concepte d'universitat, la política es percep com una intrusa indesitjable.

Pertoca al moviment docent expressar les posicions en defensa de la llibertat d'investigar, d'ensenyar, de construir projectes socials; planejar-los vivint diferents formes de pensar i actuar. L'existència del nostre sindicat (ANDES-SN) ho demostra a la societat. Va ser per mor de la seva

lluita que es va impedir la total privatització de la universitat brasilera; es va crear, entre altres, un projecte de qualitat unitària; es va garantir una estructura unificada per al sistema públic federal; es va elaborar un projecte democràtic en el qual es basés la Llei de Directrius i Bases de l'Educació Nacional.

És necessari, per tant, reintroduir la qüestió de la política, de les formes socials diferenciades, perquè la universitat es converteixi en camp obert a les possibilitats i desafiaments de la totalitat social - i no només sigui productora de teòrics i pràctics de la classe dominant, una utilitzada en els seus intents d'hegemonia.

Sabem que el camp per constituir o no l'hegemonia és el conjunt social.

Fins i tot suprimint els pensaments diferents, els "no científics", eliminant la diferència en el seu interior, la universitat representa la realització del saber, el paper de partera d'hegemonies.

No ens detindrem més en aquest assumpte, però és obvi que, quan es forma un economista o un advocat, estam formant un economista per al capitalisme, un advocat per a l'ordre. Aquesta és la tendència bàsica que, amb tot, no és fatal, ja que les contradiccions transcendeixen la universitat.

Al moviment docent correspon, unit a la resta de moviments de treballadors - universitaris o no -, actuar en el sentit de constituir una nova estabilitat més enllà del capital.

Nota:

Aquest assaig es va publicar originalment a Cuadernos AD, de la secció sindical de docents de la Universitat Federal de Río de Janeiro. - Río de Janeiro, núm. 3, juny del 1999, pàg. 16-17.

Un informant s'anul·len, es tornen "il·legítimes" les altres formes de procedir, de pensar, etcètera. El desenvolupament científic i tecnològic apareix com un element que defineix el que s'ha de fer i, alhora, el que és legítim pensar.

És així com s'amputa el més important en la vida de la universitat: la seva diversitat, la seva manera particular de relacionar-se amb la vida. L'autonomització d'un saber, aparentment no contrastat i incontrastable, torna il·legítim el conjunt de sabers alternatius, diferents, que contradueixen els sabers dominants.

En aquest concepte d'universitat, la política es percep com una intrusa indesitjable.

**REFORMES EDUCATIVES A
AMÈRICA LLATINA**

5

**CINC ANYS
DE
REFORMA
EDUCATIVA
A
BONS AIRES**

Es mestres taxi de l'EGB

Assumint la ideologia neoliberal i sotmetent-se en conseqüència als dictats polítics elaborats per a Llatinoamèrica pels organismes de crèdit internacional (Banc Mundial i Fons Monetari Intencional), el govern nacional i el provincial intenten desestructurar el sistema educatiu a través d'una transferència sense recursos i de la Llei Federal d'Educació. Apressades després pels temps electorals, les autoritats educatives de Bons Aires varen imposar una reforma educativa sense consens ni participació, en un context autoritari, contra la voluntat de docents, alumnes i comunitat; amb "canvis" realitzats sense racionalitat, absolutament improvisats, sense temps de capacitació, informació, debat ni reflexions pedagògiques; centrada a implementar l'anomenat "tercer cicle".

A cinc anys del començament d'aquesta reforma i a quatre d'haver implementat el tercer cicle és possible avaluar les seves principals conseqüències:

Desarticulació i desaparició de les escoles mitjanes, tècniques i agràries

Institucions de referència, identitat i contenció d'un sector generacional (l'adolescència) particularment afectat avui per les polítiques d'exclusió vigents i les seves manifestacions socials: desocupació, violència, drogoaddicció, SIDA, etcètera.

Fracàs de l'EGB com a unitat pedagògica

No s'han produït modificacions més que formals de primer a sisè graus. El setè any implementat el 1996 no s'articula de cap manera amb la creació posterior de l'octau i el novè, que han quedat aïllats més enllà de l'espai físic que comparteixin. Aquest tercer cicle "virtual" va aprofundir la fragmentació del sistema educatiu i va provocar fractures en l'organització escolar, impactant en la quotidianitat de les escoles i en la vida de tots els actors socials que les transiten.

Primarització del 8è i 9è

El discurs de la reforma que va

sustentar la compulsiva transformació del primer i segon graus de l'escola mitjana en els antepenúltims anys de l'EGB va "primeritzar" l'extensió de l'escolaritat obligatòria a la província de Bons Aires. Aquest discurs es va traduir, entre altres coses, en la no consideració de les característiques de l'adolescent, de les cultures institucionals, de les condicions de treball i de la formació de docents.

La imposició d'una estructura per àrees sense que s'establissin les condicions que la fessin possible i sense garantir als docents l'acompliment en la disciplina per a la qual es varen formar, va incidir encara més en la qualitat dels aprenentatges.



Poques respostes per al nivell inicial

L'obligatorietat de la sala de cinc anys proposada per la pròpia reforma no s'acompleix, així com tampoc la creació de suficients jardins que atenguin infants de tres i quatre anys tant en zones urbanes com a les zones del camp.

La insuficient expansió del nivell inicial inclou també la falta de jardins maternals. Els jardins d'infants recentment creats varen respondre més a interessos "clientelars" que a les prioritats consensuades per districtes, que privilegiaven l'atenció dels sectors populars.

Una altra de les mesures efectuades va ser la reducció de càrrecs de vicedirectors i preceptors, fet que va afectar la tasca pedagògica i institucional. A les zones rurals, els SEIN (Serveis d'Educació Inicial Nucleats), que depenien d'un director de jardí d'infants pròxim, varen passar a dependre directament de l'inspector d'a-

rea, que per raons de sobrecàrrega de tasques i distàncies no hi pot esser el que seria desitjable. Es desvirtua, així, el valor pedagògic d'aquesta experiència.

Conflictiva imposició per articular escoles primàries i mitjanes

No es va tenir en compte ni es va preveure l'existència de "cultures institucionals" tan diferents. Això originà conflictes que tensaren encara més la vida quotidiana de les escoles, i deterioraren els vincles entre els docents.

Sobrecàrrega de treball en els equips directius de primària

En les mateixes condicions de treball, prèvies a implementar el tercer cicle, els equips directius es varen veure obligats a articular els 8è i els 9è, dins del mateix espai físic o a l'espai de l'escola mitjana. A això s'hi afegeixen els trasllats, que en alguns casos excedeixen els quaranta carrers dins del radi

En les mateixes condicions de treball, prèvies a implementar el tercer cicle, els equips directius es varen veure obligats a articular els 8è i els 9è, dins del mateix espai físic o a l'espai de l'escola mitjana. A això s'hi afegeixen els trasllats, que en alguns casos excedeixen els quaranta carrers dins del radi urbà, situació que s'agreuja en zones rurals.

Malgrat la normativa vigent recomanada pels organismes internacionals, que estableix un màxim de mil alumnes per a cada escola, la reforma de la província de Bons Aires va batre tots els rècords, superant en molts casos els 1.500 alumnes. La incorporació del 8è i el 9è any, amb el seu corresponent augment de matrícula, va determinar ampliacions que varen suprimir els pocs espais que no eren aula que hi havia. Varen desaparèixer, així, biblioteques, patis, sales de professorat, gabinets, gimnasos, horts, etcètera.

urbà, situació que s'agreuja en zones rurals.

A tal panorama s'hi va sumar la responsabilitat que varen haver d'assumir les directives davant les obres de construcció i/o reforma imposades per la reforma, que de manera irresponsable executà en el transcurs del cicle lectiu, agreujant les condicions de seguretat dels edificis escolars per a nins i nines i docents.

La sobrepoblació de les escoles

Malgrat la normativa vigent recomanada pels organismes internacionals, que estableix un màxima de mil alumnes per a cada escola, la reforma de la província de Bons Aires va batre tots els rècords, superant en molts casos els 1 500 alumnes.

La incorporació del 8è i el 9è any, amb el seu corresponent augment de matrícula, va determinar ampliacions que varen suprimir els pocs espais que no eren aula que hi havia. Varen desaparèixer, així, biblioteques, patis, sales de professorat, gabinets, gimnasos, horts, etcètera.

Falta de capacitació sistemàtica i adequada

S'ha estimulat una indiscriminada acumulació de crèdits lligada al temor per la pèrdua de la feina, mentre la Xarxa Federal de Capacitació ofereix una sort de mercat de cursos, sense garanties de serietat ni pertinència, on cada un va i pren el que pot. La reforma ha implementat la capacitació de manera compulsiva, com una eina de l'ajust laboral. Les seves característiques principals són les següents:

- Es realitza exclusivament en cursos fets en horari extraescolar.

- Desconeix els títols docents, ja que estableix que els que no realitzin la "reconversió" quedaran fora del sistema educatiu.

- Ha exclòs sistemàticament els i les docents de planejar la capacitació, implementant-la de forma autoritària.

- Ha estat implementada de forma discriminatòria cap a la majoria del professorat, i destinada de forma gairebé exclouent als docents del tercer cicle.

- Es troba allunyada de les problemàtiques amb què dia a dia s'han d'enfrontar els docents; desvinculada de la practica a l'aula i institucional, no brinda un espai que contengui els coneixements del professorat participant.

- Concep el treballador com un mer "agent" d'una transformació pensada per altres i, alhora, com un "objecte" que és necessari "reciclar", com un "continent" sense "contingut".

Modificació cuitada de la formació docent

La reforma ha imposat una nova estructura curricular per a les carreres de formació docent, sense gradualitat, parcial i incompleta, i sense cap participació ni d'alumnes ni de professors.

Abandonament i deteriorament de les següents branques:

Educació especial

- La reforma encara és un "esborrany" que no ha començat a implementar-se;

- hi ha desinversió en recursos humans i en infraestructura, producte de la descurança en aquesta branca.

Psicologia i assistència social escolar

- Es va desdibuixar el

paper de l'Equip d'Orientació Escolar (EOE) en les seves tasques pedagògica i preventiva, ara desenvolupa un treball merament assistencialista;

- atenció de major població escolar; es va estendre a dos i tres serveis;

- als Centres Educatius Complementaris (CEC) es va produir una pèrdua de càrrecs i es va desdibuixar l'especificitat de la tasca pedagògica per a la qual varen ser creats.

Educació d'adults i formació professional

- Es va començar a aplicar el primer cicle d'EGB sense cap tipus de capacitació;

- en formació professional es varen reduir, amb la conseqüent pèrdua de càrrecs, les hores curriculars; també es va restringir l'oferta.

Educació artística

S'han transformat els càrrecs provisionals en diferents mòduls, i s'ha reduït la matrícula atesa. La falta d'inversió ha deixat alumnes de primer i de segon cicle, entre altres, sense professors.

Educació física

- El creixement edilici originat per l'expansió de la matrícula de l'EGB es va traduir en la pèrdua de patis, espais naturals de feina per al professorat d'educació física;

- La superposició de classes i esbarjos atempta contra la salut laboral;

- La substitució del càrrec per mòduls a l'EGB va convertir el docent en un mestre taxi.

Augment dels nivells de deserció, absentisme, sobreedat i compensació

Un dels principals problemes del 8è any és l'elevat índex d'ab-

sentisme, que assoleix el 34% de la matrícula provincial. El mateix ocorre amb la deserció, que en tota la província ascendeix a 10,90%, encara que en veritat la quantitat de desertors encoberts seria sensiblement major. La sobreedat, segons dades de la pròpia Xarxa Federal d'Informació Educativa, en el 8è any durant el 1997 duplicava la de la resta del nivell (al voltant de 37%, contra el 19% a 6è i 7è). Per últim, entre 1997 i 1998 es varen accentuar els ja elevats índexs d'alumnes que compensaven àrees del coneixement a 8è i 9è. Mentre el 1997 aquell índex s'ubicava entre el 40 i el 45%, el 1998 es va elevar al 50% dels alumnes, cosa que significa que més de 100 000 alumnes varen compensar als vuitens anys i una xifra similar en els novens.

El nucli pedagògic és l'assignatura pendent de la reforma educativa

El currículum és una construcció cultural, social, i no un concepte abstracte.

L'actual reforma destrueix els nivells les modalitats, que són producte d'una construcció històrica, desvalora el docent i tendeix a segmentar el sistema.

No hi ha espais per a reflexionar les accions en conjunt,

Un dels principals problemes del 8è any és l'elevat índex d'absentisme, que assoleix el 34% de la matrícula provincial. El mateix ocorre amb la deserció, que en tota la província ascendeix a 10,90%, encara que en veritat la quantitat de desertors encoberts seria sensiblement major

TECNOSPORT



PISCINES



TENNIS



SQUASH



POLIESPORTIUS



GUNITATS

PAVIMENTS
POROSOS



C/ Gremi dels Boters, 19
07009 Palma
Tel.: 971 43 02 00
Fax: 971 43 14 80

C/ Deulosal, 19
Maria de la Salut
Tel.: 971 52 53 50

Després de sis anys de salaris congelats es va aprovar una llei per crear un Fons Provincial de Finançament Educatiu, però aquest resulta absolutament insuficient. El sou bàsic del mestre de grau és de 234 pesos, un dels salaris més baixos del país.

menys encara per a la construcció curricular. Les etapes en què es va implementar la llei varen ser planificades improvisadament i violatòries dels temps que porten a una real transformació educativa: el dels processos per elaborar un projecte d'educació, el del projecte institucional, el del procés d'aprenentatge de l'alumnat i els temps del procés en el qual el mestre està aprenent.

Infraestructura

La reforma va implementar la infraestructura basant-se en temps i necessitats electorals, de manera discrecional i sense claredat en la distribució de recursos.

La construcció i refacció dels edificis necessaris per a la posada en marxa del 8è grau va patir de greus falles. No sempre es varen construir al lloc on més falta feien, ja que varen prevaler altres factors: influències polítiques, desconeixement de les comandes històriques de les escoles i comunitats, etcètera. Els alumnes varen haver d'a-

frontar situacions de risc perquè no es varen prendre les mesures de seguretat necessàries. Nombroses escoles amb greus deficiències d'infraestructura no varen ser ateses en la més mínima.

Diputats nacionals i provincials del Frepaso varen iniciar una causa per defraudació, malversació de fons i incompliment dels deures de funcionari públic. L'assessoria pericial del Poder Judicial de La Plata va detectar que, a la construcció de l'escola testimoni seleccionada, s'havien avaluat sobrepreus entre el 20 i el 26% del seu valor.

El pla d'obres executat pel MOSP va ser de 340 milions, amb un sobrepreu global d'entre 68 i 88 milions de dòlars, amb els quals s'haurien pogut construir prop de cinquanta edificis escalars més. Cada aula costa 110 000 pesos: mil pesos el metre quadrat.

Drets laborals

La reforma va retallar els drets laborals dels treballadors de l'educació, precaritzant les condi-



Dies de vaga en favor de l'escola pública a Montevideo

cions laborals i salarials. El govern va arbitrar estratègies de fort disciplinament, control de les seves tasques i ordenació, darrere de la lògica del temor a perdre la font de treball. Estudis de salut en el treball docent informen de fatiga extrema per males condicions i sobrecàrrega laboral.

Finançament

Després de sis anys de salaris congelats es va aprovar una llei per crear un Fons Provincial de Finançament Educatiu, però aquest resulta absolutament insuficient, ja que els 300 milions de pesos que el constitueixen només arriben a possibilitar un increment salarial que oscil·la entre l'11 i el 15%, segons els diferents nivells i branques d'ensenyament. El bàsic del mestre de grau és de 234 pesos, un dels salaris més baixos del país.

És fonamental crear un Fons Permanent d'Educació, amb recursos genuïns, que siguin destinats a la jerarquizació del salari docent i a la millora del sistema educatiu, que garanteixi

una qualitat educativa real.

La implementació del polimodal
Mostra novament la submissió dels temps i les etapes que implicaria una "vertadera" transformació educativa:

- Participació de docents, alumnes i pares en l'elaboració d'un projecte per a l'escola secundària;

- avaluar en tots els seus aspectes l'aplicació del tercer cicle de l'EGB;

- diagnòstic real del nivell mitjà i del perfil adolescent;

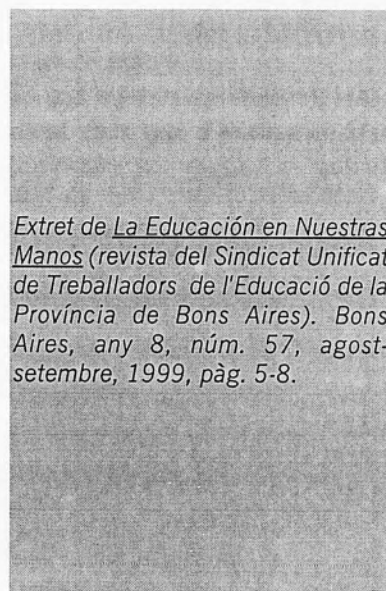
- capacitació docent prèvia i relacionada amb un disseny curricular construït a partir del consens social.

Les polítiques d'avaluació

Es varen aplicar en el sistema educatiu polítiques d'avaluació de caràcter nacional que tenen com objecte mesurar el rendiment dels alumnes sense considerar els contextos i les condicions de producció pedagògica en les quals ensenyen i aprenen tant mestres com alumnes.

Els resultats d'aquestes avaluacions "culpabilitzen" els professors i no construeixen aplicacions consistents sobre els processos educatius. Per aquest motiu no han produït modificacions en les pràctiques educatives ni han millorat la qualitat de l'ensenyament.

És que aquestes polítiques, realment, més que d'avaluació, són polítiques per regular el treball docent.



Extret de La Educación en Nuestras Manos (revista del Sindicat Unificat de Treballadors de l'Educació de la Província de Bons Aires). Bons Aires, any 8, núm. 57, agost-setembre, 1999, pàg. 5-8.



MENÚ DIARI

Ctra. Manacor - Inca, km. 9
Tel. 971 83 02 46
07520 PETRA

BATEJOS - NOCES
COMUNIONS
MENJARS D'EMPRESA



Democràcia, ciutadania i reformes educatives

Pere Polo Fernández

Participar en aquesta trobada m'ha fet constatar que encara hi ha utopies per què lluitar, que aquestes no ha desaparegut en un món globalitzat, sinó que hi ha moltes persones que fins i tot donen un sentit a la seva vida per la lluita, per una justícia, una participació, una democràcia per a tots i totes.

Pablo Gentili i Gaudencio Frigotto, coordinadors de l'encontre, recorden que "vivim una conjuntura marcada per transformacions profundes i contradictòries. Queda la possibilitat de prolongar i millorar la vida humana per a uns, enfront d'altres, que al mateix temps, mutila i precaritzza la vida de quasi la meitat dels habitants del planeta."

"En la base d'aquestes transformacions, es configura la característica que assumeix el procés de mundialització del capital associat al receptari neoliberal. Una combinació explosiva que ens allunya de la possibilitat de construir una societat on la integració es garanteix a partir del reconeixement i la realització efectiva dels drets inalienables; drets que permet reconèixer-los com a ciutadans i ciutadanes d'una societat on la justícia i la llibertat no siguin monopoli d'aquelles que concentren el

poder econòmic... un capitalisme que es torna cada vegada més violent, excloent i destructiu.

Buscant ampliar les fronteres de la reflexió teòrica i tractant d'escapar al format tradicionalment elitista de les associacions científiques, el G.T. Educació, Treball i Exclusió Social pretén establir vincles permanents amb moviments socials, sindicats, organismes de drets humans i ONGs que desenvolupen treballs en aquest camp. Entrades que no sols aporten a les C. Socials una enorme quantitat d'experiències i lluites democràtiques, sinó també l'interès per la producció i sistematització de coneixements imprescindibles per a una aproximació crítica a la realitat social. Sabem que quan el camp intel·lectual s'allunya dels moviments socials acaba sent, quasi sempre, un camp pobre, poc imaginatiu i políticament dèbil."

"Democràcia, ciutadania i educació a Amèrica Llatina", varen ser els eixos temàtics de discussió. Per a preparar el futur, per a somiar-lo i ajudar a construir-lo".

Citaré alguns títols de les taules que varen servir per a potenciar la discussió:

- Estat, mercat i ciuta-

Durant els dies 14,15 i 16 de novembre he pogut participar, invitat per **CLACSO** (**Consell Llatinoamericà de Ciències Socials**), a la segona trobada del Grup de Treball: **Educació, Treball i Exclusió Social**, que sota el títol: "**UN FUTURO PARA ARMAR, Democracia, Trabajo y Exclusión Social**" es va desenvolupar a **Bons Aires**.

dania: qüestions per a pensar l'educació des de la política.

- Moviments socials, lluites populars i democràcia: les noves fronteres de l'educació. (conferència de Marcos Roitman (Univ. Complutense).

- Crisi social neoliberalisme i alternativa democràtica: els desafiaments de l'educació. Conferència de José L. Coraggio. (Ungs. Argentina).

- Territoris de la ciutadania: l'educació com espai públic. Conferència Pau González Casanova. (Unam. Mèxic.)

- Democràcia, ciutadania i reformes educatives: qüestions per a pensar el treball docent. Vàrem participar en aquesta mesa: Eduardo Macalusse (diputat R. Argentina), Ivonne Passat (AFUTU, Uruguai), Rosa M. Torres (Institut Fronesis, Equador), i Pere Polo (STEI).

En aquesta darrera taula rodona es va postular l'educació com a dret democràtic. El que segueix és un resum de la meva aportació.

L'EDUCACIÓ COM A DRET DEMOCRÀTIC

L'educació no la concebem com un mer dret formal reconegut constitucionalment sinó

com un dret inherent d'un ciutadà inserit en una societat sustentada en una escala de valors genuïnament democràtics.

El model de l'"Estat del Benestar" va consagrar polítiques actives per a garantir drets socials com l'educació, la sanitat... .

Des de la ideologia neoliberal es transforma el concepte de ciutadà en usuari de serveis, el dret a l'educació en "dret" a rebre com usuari-client un servei la gestió i finançament del qual serà progressivament privatitzada com la culminació d'un procés que es pretén que sigui percebut com natural i lògic. El model d'estat -més d'acord amb l'esmentada ideologia- seria l'estat de mínims que deixa en l'estacada les capes populars i empobreix les classes mitjanes.

L'estat tendeix a anar abandonant, reduint i disminuint el seu paper actiu en la planificació i administració dels serveis públics per a anar transferint la responsabilitat pública cap a un plànol més individualitzat. D'aquí que sorgeixin amb major intensitat en el debat públic mediàtic les teories de la culpabilització davant dels problemes educatius, mentre s'oculden o emmascaren les arrels socioeconòmiques i culturals de la desigualtat escolar.

Es transforma en una recerca de culpables (pares versus professorat i viceversa, alumnat...) eludint-se o minimitzant-se la responsabilitat de la gestió política del sistema educatiu.

Incidint en l'educació, més

com "un servei" i no com un dret, ens introdueixen la lògica del mercat que subverteix la lògica pedagògica de l'educació com un sistema de compensació activa de la desigualtat.

En l'esmentada concepció, l'educació és "un producte" la qualitat del qual es mesura en termes d'"excel·lència" en el pla individual i d'elitisme en el pla social.

BREU REPÀS SOBRE LES REFORMES LEGISLATIVES DE L'ESTAT ESPANYOL

Durant el període de governs socialistes (1982-1996) es va dur a terme avarent la major part del desenvolupament legislatiu dels articles de contingut educatiu de la Constitució. LRU, LODE, LOGSE, LOPEGC.

Després de tot aquest procés introduït pel Govern "socialista" del PSOE, ara -amb el Govern "conservador" del PP- ens varem trobar amb una política que bàsicament ha consistit a deixar que les coses passin, això és, que la lògica del que ja s'havia instaurat segueixi el seu curs, si bé amb algun afegit respecte a: a) una major liberalització en l'elecció de centres per part de les famílies (i d'alumnat per part de les escoles!); b) una major deterioració de les escoles públiques, en les que, segons les zones, es concentra l'alumnat dels sectors socials més marginals, i del que fugen les famílies que posseeixen majors recursos econòmics i culturals; c) una introducció més decidida als centres educatius de tècniques gerencialistes, com últimament, les tècniques de

L'estat tendeix a anar abandonant, reduint i disminuint el seu paper actiu en la planificació i administració dels serveis públics per a anar transferint la responsabilitat pública cap a un plànol més individualitzat. D'aquí que sorgeixin amb major intensitat en el debat públic mediàtic les teories de la culpabilització davant dels problemes educatius, mentre s'oculden o emmascaren les arrels socioeconòmiques i culturals de la desigualtat escolar.



Pablo Gentili, Coordinador del Seminari, en una de les ponències

Gestió de la Qualitat. Total, i d) una major pressió avaluativa sobre les institucions escolars i sobre l'alumnat, valent-se d'"indicadors de qualitat", normalment paràmetres internacionals.

EL MODEL D'ESCOLA QUE PROPUGNAM

L'escola per si sola no canviarà la societat. Pot col·laborar ja que el model d'ensenyament forma els ciutadans i les ciutadanes d'una manera o altra.

Si estam compromesos amb una visió del món basada en la igualtat, la solidaritat i la justícia social hem de reivindicar un ensenyament: universal, gratuït, en condicions de creixement en qualitat social, democràtic i compensador de les desigualtats.

Una escola que correspongui a aquestes exigències només capdins del model d'ensenyament

públic perquè ha d'entendre's com una inversió, no com una despesa.

Defensar el model d'ensenyament públic suposa renunciar a la competència entre els centres educatius i renunciar a la concepció de l'educació com una mercaderia que es pot comprar i vendre. Perquè qual-sevol ésser humà té dret a l'educació, un dret que neix amb les persones i subsisteix al llarg de tota la vida, les administracions públiques tenen l'obligació d'oferir un lloc, digne i de qualitat.

El nostre model d'escola ha de capacitar l'alumnat per a afrontar la realitat amb un esperit i sentit crític, creatiu, lúdic i solidari, i per a participar en la construcció de la societat en evolució constant de la qual formen part. Ha de ser un servei públic essencial fonamentat en la concepció de l'educació com a dret en el qual

puguin participar tots els sectors de la comunitat educativa per a consolidar un ensenyament públic de qualitat social.

En definitiva, l'educació ha de ser una prioritat política per als poders públics, que han de garantir un finançament adequat. En el nostre marc sociopolític l'exigència d'un 6% del PIB de cada estat invertit en educació és el referent de les forces progressistes.

A manera de conclusions:

1. Cal combatre les idees dominants abans que es plasmin en canvis regressius del model actual de l'educació pública.

La batalla contra el neoliberalisme és també cultural. Cal reinventar, reintroduir el llenguatge progressista en el debat de les idees...

2. Per a una educació

democràtica cal reclamar una política democràtica.

a) Cal ressaltar el caràcter polític de les responsabilitats dels poders públics respecte del Sistema Educatiu. I desemmascarar el tecnocratismes (pseudo pedagògic) i el paper de "gestor" de les autoritats educatives.

b) La selecció "curricular" ha de ser fruit del consens i el debat participatiu, no es tracta tant d'oferir "informació que ha de ser apresada" com d'oferir "situacions d'experiència que tenguim sentit, significat vital per a l'alumnat i la comunitat. L'educació hauria de formar ciutadans i ciutadanes capaces de participar en la definició de les polítiques educatives.

La definició del currículum és fruit d'una operació de "selecció cultural". El debat i el procediment és tant o més important que el mateix resultat.

3. L'educació ha de preparar ciutadans i ciutadanes que reflexionin críticament sobre la cultura que aprenen.

La pràctica educativa ha de desenvolupar un model d'inserció dels futurs ciutadans en la seva societat que els permeti la reflexió i la crítica així com tots els recursos bàsics per a afrontar la seva vida privada i pública. En definitiva generar una cultura democràtica com a valor d'experiència, no sols com a coneixement de valors teòrics captats, apresos intel·lectualment.

4. Els conflictes educatius com a conflictes d'arrel sociopolítica. L'ensenyament escolar es troba immers en

conflictes que no sempre són educatius, encara que es projecten sobre ella, d'aquí la importància de desemmascarar les periòdiques campanyes de desprestigi de l'ensenyament públic que presenten temes tals com: la seva major taxa de fracàs acadèmic, la seva pitjor qualitat...etc, per a anar generant una imatge social catastròfica del que és públic (aquí on les forces progressistes han aconseguit treballosament anar guanyant drets socials...)

5. Defensem un docent, treballador o treballadora de l'ensenyament, que enfront del paper transmissor de sabers i valors que la societat li encomana, ha de repensar críticament el seu paper, sabers i valors.

Enfront de l'estil reproductiu de valors, actituds, prejudicis i coneixements assignat al model escolar tradicional propugnam línies d'actuació per a anar repensant la nostra pràctica docent per, en definitiva, reactivar conforme a un estil crític, reflexiu i combatiu en el terreny de la defensa de drets populars.

Posteriorment, a l'Uruguai, vaig participar invitat per AFUTU (Asociació de Funcionaris d'Uruguai de l'Universitat), durant tres dies, en un seminari sobre les transformacions de la formació professional, en el que varen participar representants del Ministeri d'Educació, Diputats Nacionals, Representants Empresarials, professors de la Universitat, del Treball i estudiants.

Vet aquí unes pinzellades

Defensem un docent, treballador o treballadora de l'ensenyament que enfront del paper transmissor de sabers i valors que la societat li encomana, ha de repensar críticament el seu paper, sabers i valors.

Enfront de l'estil reproductiu de valors, actituds, prejudicis i coneixements assignat al model escolar tradicional propugnam línies d'actuació per a anar repensant la nostra pràctica docent per, en definitiva, reactivar conforme a un estil crític, reflexiu i combatiu en el terreny de la defensa de drets populars.

sobre la meua intervenció:

"Educació, Formació i Ocupació".

Partint de la crisi econòmica de la dècada del 75 al 85, el PSOE emprèn tota una reforma davant de la pèrdua d'ocupació i estacionament del consum:

- Reforma de l'ensenyament reglat: LODE, LRU, LOGSE.

- Polítiques d'ocupació després de la formació reglada, especialment a través de la formació ocupacional i la formació contínua.

- Política de moderació dels salaris reals per a augmentar la contractació i reduir la inflació.

- Reducció de costs no salarials: reducció de les cotitzacions empresarials a al S.S., ajudant determinats tipus de contractes.

Flexibilitza el mercat de treball introduint una major precarització en la contractació laboral, la creació de les ETT (empreses de treball temporal),...

La Formació Ocupacional es deixa en mans privades. La formació passa a ser un element constant en el discurs, tant polític, empresarial com sindical.

Posteriorment pas a desenvolupar la relació que hi ha entre la formació distingint entre aquells que intenten aconseguir ocupació:

Formació Ocupacional i els que aspiren a mantenir l'ocupació o ascendir de categoria laboral:

**Formació en el treball.
Formació Contínua.**

Vaig ressaltar l'ampliació del període escolar, però reconeixent la pèrdua de valor dels

certificats acadèmics, el que ens porta a analitzar les formes d'accés a l'ocupació, així com els criteris de selecció que es donen per a això.

Analitzà posteriorment la F. Ocupacional i els seus efectes i defectes, en la formació i en el treball, així com la formació en l'ocupació (contínua) i la situació que es dona en l'estat espanyol -el discurs de cada un dels participants: Administració, patronals i sindicats-.

Proposant com a alternativa una llei de Persones adultes, que organitzen tot el referent a educació al llarg de la vida. Lluitar contra la privatització al llarg de l'educació. Aquesta és un dret social.



José Contreras és professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Imparteix Didàctica General, Currículum, i Investigació en l'Acció. Actualment s'interessa per les polítiques educatives i les formes en què aquestes condicionen el treball docent. Les seves principals publicacions són: *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* (Madrid: Akal, 1994, 2ªed.) i *La Autonomía del Profesorado* (Madrid: Morata, 1999, 2ed.)

José Contreras :

**CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT**

1

**Tres polítiques:
currículum, escoles
i professorat**

En l'actualitat, i a la majoria de països occidentals, les polítiques educatives tenen com a objectiu un canvi radical en l'educació del qual encara no hem vist quines seran les seves últimes conseqüències.

Aquestes polítiques es fonamenten en tres fronts que, encara que poden considerar-se tècnicament diferents formen part d'una estratègia comuna: les polítiques sobre el currículum, sobre les escoles i sobre el professorat.

Els canvis que aquestes polítiques estan causant són especialment importants perquè no es limiten a canvis pedagògics ni tan sols a canvis que es restringeixin al sistema educatiu sinó que el que s'està transformant són les relacions entre l'estat, els serveis públics i els seus usuaris, sent l'educació sols un cas particular dins d'una tendència més general (Ball, 1997; Whitty, et alii, 1998). L'estat tendeix a abandonar la

seva política anterior de planificació i administració dels serveis públics per passar a una nova política en la qual les seves funcions bàsiques són les de fixar els objectius, "portar el timó", perquè siguin altres, els proveïdors de serveis, els que "remin" (Osborne i Gaebler, 1994). Aquesta nova política es basa en la pseudo-privatització dels serveis, la competitivitat entre els nous proveïdors, la lliure elecció

dels usuaris i una nova "ètica del treball" basada en noves formes de producció postfordista com l'orientació al mercat, la producció flexible, "els cercles de qualitat", etc (Allen et alii, 1992; Robertson, 1996; 1997).

Essent molt importats les conse-

cionant el treball educatiu a les escoles. A través de les noves polítiques del currículum, les quals no estan deslligades de les noves funcions i responsabilitats que assumeixen les escoles, s'està duent a terme una transformació del treball docent.

A través de les noves polítiques del currículum, les quals no estan deslligades de les noves funcions i responsabilitats que assumeixen les escoles, s'està duent a terme una transformació del treball docent.

qüències socials que poden tenir les noves formes d'organització dels serveis educatius, la introducció de polítiques neoliberals, de privatització i de mercat, cal observar-les des del punt de vista de com es constitueix i es desenvolupa el currículum. La raó fonamental per adoptar aquest punt de vista és perquè, des d'una perspectiva pedagògica, ens és precís saber la forma en la qual la política del currículum està condi-

Al cap i a la fi, el currículum s'ha convertit en els nostres sistemes educatius en la forma suprema de definir el contingut del servei que proporciona. Si estem davant d'una política de tres fronts, mirar-

la des del currículum ens permetrà entendre la forma en la qual aquest opera a l'articulació de les noves polítiques dels serveis públics. Però també, comprendre la forma en la qual s'estan abandonant aspiracions educatives, o bé buidant-lo del seu significat per mor de les formes de control sobre la pràctica que s'estan legitimant amb les noves reformes.

José Contreras :

**CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT
2**

**El currículum a
l'Estat Espanyol,
un cas particular**

La LOGSE era la primera reforma educativa global després del franquisme, i elaborada per un partit d'"esquerrres", el PSOE. A partir d'aquell moment es parla d'un currículum "obert i flexible", en el qual el professorat assumeix noves competències, deixant de ser un mer funcionari obedient, per prendre part en decisions sobre la forma de concretar el currículum prescrit. D'altra banda, davant perspectives conductistes dominants fins aleshores es defensa una visió constructivista.

Molts ensenyants progressistes i Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), que intentaven un ensenyament no oficialista, menys

dependents dels programes oficials i més preocupats per ensenyar allò a què trobaven sentit, tenint en compte l'alumnat, connectant amb la seva realitat, etc. (Martínez Bonafé, 1998, cap. 8), van sentir que una reforma que parlava que el professorat assumís competències curriculars, i que es guiés per una visió constructivista de l'aprenentatge, els reconeixia el que ja feien; era la seva reforma. Això va ser un fet evident en el període d'experi-

mentació anterior a la LOGSE, procés que va recaure fonamentalment, i d'una manera voluntarista, sobre el professorat més inquiet i compromès. Paradoxalment però, com veurem més endavant, alhora que s'afirmava en la reforma una filosofia compartida per molts d'ensenyants se'ls exclòia negant la seva experiència, el seu saber i les seves tradicions pedagògiques que mantenien en els seus MRPs.

Una anàlisi superficial i ràpida

El desenvolupament de la reforma ha introduït patrons de mercantilització i de competitivitat entre les escoles i el desenvolupament d'una ideologia i d'una pràctica consumista, identificant elecció i Democràcia

sobre el real desenvolupament de la reforma ens permetrà de descobrir el que en aquell moment era més difícil de captar: l'aliança entre la política curricular i els altres dos fronts - la política de les escoles i la del professorat - i la forma en què que semblava una liberalització de la pràctica educativa de dependències burocràtiques, una major autonomia professional i una pedagogia progressista, es convertia, per una part, en una

A Espanya la reforma va ser apercebuda, justificada i legitimada com una reforma bàsica i fonamentalment curricular. Ho ha estat, entre altres coses, perquè ha estat la reforma qui ha popularitzat entre nosaltres aquest vocable, fins al punt de convertir-ho en matèria de definició (LOGSE: Llei Orgànica General del Sistema Educatiu, de 1990).

estratègia de modificació de les relacions entre l'estat i els serveis educatius, introduint patrons de mercantilització i de competitivitat entre les escoles i el desenvolupament d'una ideologia i una pràctica consumista per a aquestes, identificant elecció i Democràcia. I per una altra, es convertia en formes més sofisticades de control professional.

Aquestes són les conclusions de l'anàlisi:

1.- Una de les novetats que va introduir la reforma respecte a la política del currículum va ser la seva articulació en tres nivells de concreció,

segons la pròpia terminologia oficial: el primer és competència de l'estat (que fixa, mitjançant decret del govern, els ensenyaments mínims) i de les comunitats autònomes amb competències educatives (que elaboren el currículum oficial per a cada Comunitat Autònoma a partir dels ensenyaments mínims del govern central); el segon, és competència de cada centre educatiu (que elabora el projecte curricular de centre - PCC -), i el

L'STEI-i I LA FUNDACIÓ KOVACS SIGNEN UN CONVENI DE COL-LABORACIÓ

Dia 8 de febrer del 2001, el Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament - intersindical de les illes Balears (STEI-i) i la Fundació Kovacs han signat un conveni de col·laboració per millorar la situació sòcio-sanitària de les nombroses treballadores i treballadors afiliats en aquest col·lectiu i facilitar, al mateix temps, el desenvolupament de la seva activitat laboral en òptimes condicions de salut.

Aquest conveni comprèn dues grans àrees d'actuació: Assistència i Formació. Quant a l'àrea assistencial, aquest acord cobreix l'avaluació, assessorament mèdic i, en cas d'estar indicada, la realització d'intervencions neuroreflexotèriques per la Fundació Kovacs a pacients que pateixin patologies mecàniques del raquis i que siguin degudament remesos per l'STEI-i. Quant al finançament d'aquestes intervencions, la Fundació cobrirà el 97 per cent del total.

Pel que respecta al tema formatiu, la Fundació Kovacs, mitjançant l'Escola Balear de l'Esquena, subministrarà a les treballadores i treballadors de l'STEI-i cicles de formació en prevenció de Risc en Salut Laboral. Aquests cicles constaran de classes teòrico-pràctiques de dues hores de duració i de caràcter interactiu. Per garantir l'eficàcia del programa de formació i l'aplicació pràctica i individualitzada dels coneixements rebuts, l'alumnat es reunirà en grups de 10 com a màxim. Aquests seminaris seran totalment finançats per l'STEI-i. Així mateix, la Fundació Kovacs durà a terme programes de xerrades i conferències dirigides a les treballadores i els treballadors d'aquest col·lectiu.

La signatura d'aquest conveni s'emmarca dins de la línia d'actuació de la Fundació Kovacs, que en el seu afany per estendre al màxim una informació rellevant per a la majoria de població -prop del 80% de les persones pateixen mal d'esquena en algun moment de la seva vida- ha signat recentment convenis amb algunes institucions com són la Universitat de les illes Balears (UIB) i les Conselleries de Benestar Social i Sanitat del Govern de les illes Balears.

La Fundació Kovacs, creada fa 14 anys, és una institució sense ànim de lucre dedicada a la investigació mèdica, a l'assistència sanitària i a la promoció de la salut pública. La seva principal àrea d'especialització és l'esquena i és l'entitat espanyola de més prestigi en aquesta àrea. El seu equip inclou més de 300 metges de 12 països diferents que col·laboren activament en diferents projectes d'investigació.

Per a més informació:
STEI-i
FUNDACIÓ KOVACS

971 901600
971 720809

Les persones interessades a acudir a la Fundació Kovacs, hauran de passar abans per l'STEI-i per recollir un volant, allà pagaran 1.000 ptes. de la seva primera visita i, en cas d'acollir-se a un tractament, aquest correrà a càrrec seu.

La Formació Professional: una necessitat social.

L'any passat tingué lloc als nous locals de l'STEI-i un curs sota el lema **La Formació Professional: una necessitat social**, coordinat per Jaume Perelló Llabrés.

Aquest curs s'havia fixat com a objectius bàsics els següents:

1.- Analitzar l'estat actual de l'FP relacionant-la amb l'entorn socioeconòmic de les illes Balears.

2.- Debatre la formació permanent del professorat.

3.- Establir els objectius prioritaris per millorar l'FP a les Balears.



Hi hagué una sèrie de ponències i taules rodones, cada una de les quals analitzà diversos aspectes del complicat entramat que suposa l'FP. En elles

intervingueren diferents representants de l'administració i associacions, professorat de formació professional i orientadors de centres escolars.

Aquest article pretén resumir les ponències, els

debats i les conclusions que es produïren en aquest curs.

Aquesta taula rodona donà inici a les jornades oferint una visió general de la situació de la formació professional, per això participaren en aquesta taula rodona les personalitats més representatives en el sector. La intervenció del Sr. Llinàs plantejà que des de l'assumpció de competències a l'any 1998 fins ara poca cosa s'ha fet. Amb el darrer canvi polític la Conselleria d'Educació i Cultura pretén iniciar una nova etapa, començant per la creació d'una direcció general específica per a FP i continuant amb la publicació de tota una normativa per regular i adequar els ensenyaments professionals a les particularitats socials i econòmiques de la nostra comunitat. El pilar fonamental damunt el qual s'ha de recolzar tot el sistema és el Consell Balear de Formació Professional (CBFP), publicat al mes d'abril, que orientarà totes les accions pels tres sistemes: L'FP reglada, l'ocupacional i la contínua. Queda en segon terme l'enllestiment d'un

CAP A UN NOU MODEL D'FP

Ponents:

- **Jaume Gual**; Direcció General de Planificació i centres de la Conselleria d'Educació i Cultura.

- **Francesc Obrador**; Direcció General d'FP de la Conselleria de Treball.

- **Bartomeu Llinàs**; Direcció General d'FP de la Conselleria d'Educació i Cultura.

- **Gabriel Caldentey**; Membre de la comissió executiva de l'STEI-i

Coordinació:

- **Jaume Perelló**

decret d'FP com a marc genèric del qual en derivaran posteriors normatives: Mapa escolar de cicles formatius, formació del professorat, garantia social, revisió dels currículums...

El Sr. Jaume Gual manifestà que les infraestructures i recursos són insuficients i que són necessaris capítols pressupostaris nous per dotar els cicles formatius, tot això com a conseqüència de la infradotació de les transferències educatives. A la vegada els cicles formatius que tenen poca demanda s'han de racionalitzar, reconsiderant per una banda adaptar-los al un nou mapa d'FP i per l'altra reconvertir-los en altres de la mateixa família.

El Sr. Obrador basà la seva llarga exposició en donar una visió general de com es distribueix tota l'oferta formativa professional, emmarcat tot dins d'unes directrius europees d'actuació. El programa operatiu de la Unió Europea fa que els països comunitaris es comprometin a fer una política per a l'ocupació, incloent-la en els plans estatals corresponents. Els fronts d'actuació són bàsicament quatre: la inserció laboral dels joves i majors sense ocupació, la promoció de noves ocupacions, la formació contínua dels professionals i finalment el foment d'ocupació en l'àrea de la dona. Actualment entrem dins d'un nou programa operatiu que "obliga" la inversió de devers 12.000 milions anuals en formació dels quals només uns 700 milions seran aportats per fons europeus, per tant els ajuts provinents de la Unió Europea es veuran minvats considerablement respecte dels passats sis anys.

El Sr. Biel Caldentey representant de l'STEI reivindicà més creativitat autonòmica en matèria legislativa abandonant el mimetisme estatal, en aquest sentit digué que l'organigrama del CBFP no té perquè ser idèntic a l'esta-

tal, ha d'estar adaptat a la realitat política i social de les Balears. El CBFP des dels seus inicis ha nascut coix, en ell hi figuren representades a parts iguals la Conselleria de Treball i la Conselleria d'Educació i Cultura, de banda també està prevista la presència dels agents socials i és aquí on ens trobam una mancança: només hi són representats els sindicats majoritaris amb l'exclusió de l'STEI, el qual també és majoritari, si més no en la mesa d'educació on té el 70% de delegats. Aleshores sembla inconcebible que un sindicat amb aquesta representació no estigui a un òrgan on l'FP reglada és un pilar fonamental. Destacà també que la inversió en educació no universitària és baixa: a les illes és del 2,1% del PIB mentre que la mitjana estatal arriba fins el 4,7%; només assolint la mitjana podríem estar en un sistema educatiu de qualitat, el qual s'ha de recordar que encara està en construcció.

Entrant ja en el debat, hi hagué acord que s'ha d'augmentar el prestigi i la promoció dels cicles formatius entre els alumnes de secundària i també entre els seus pares, que també esdevenen peça clau. El desconeixement social de l'FP és preocupant i amb paraules del Sr. Gual "l'FP reglada està ferida de mort, hi ha d'haver un canvi de xip", els alumnes que van a CCFF de grau mitjà són els que no poden amb els batxillerats i els que van als de grau superior és perquè no poden amb la universitat. Queda clar que l'orientació professional falla tant des dels departaments d'orientació com des de la resta de professorat. De banda s'incidí en la millora de la col·laboració de les dues conselleries per una major racionalització dels recursos, un exemple en seria l'aprofitament de les instal·lacions dels IES per fer formació contínua i ocupacional, això suposaria per als IES millores de finançament i d'equipaments.

L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA.

Ponents:

- **Vicenç Rul·lan;** orientador de l'IES Calvià.
- **Catalina Torres i Maria Antònia Rosselló;** Orientadores de l'IES Aurora Picornell.

El Sr Vicenç Rul·lan, exposà que aclarir el motiu pel qual no es tria cursar formació professional no és gens fàcil. Per una banda hi

ha un tipus d'alumnat que considera el batxillerat com un camí de no retorn. És a dir, proven de fer batxillerat, no els va bé, fracassen i se'n van després a fer feines no qualificades. Per altra banda, molts d'alumnes comencen a fer la seva primera feina a un bon sou i això fa que deixin d'estudiar aviat.

L'aplicació d'un bon programa d'orientació ha de contemplar:

- Autoconeixement del que vol l'alumnat.
- Bona orientació per part dels professionals.
- Coneixement de la realitat del món laboral.

L'ajuntament de Calvià ofereix beques de pràctiques per a les persones que fan cicles o cursos universitaris, l'objecte de les quals és

que els alumnes coneguin la realitat econòmica i social del món laboral mitjançant un contacte directe amb l'empresarial.

El departament d'orientació d'aquest institut de secundària ha posat en pràctica les anomenades carpetes d'orientació: l'alumnat hi va posant tot tipus de material informatiu sobre tot el que consideren que és rellevant de cara al seu futur.

Les orientadores de l'IES Aurora Picornell, Catalina Torres i Maria Antònia Rosselló, exposaren que la realitat social d'aquest institut fa que la tasca del departament d'orientació sigui molt important. Més que cursar un cicle formatiu o fer batxillerat, l'objectiu primordial de tot el professorat d'aquest centre educatiu és que el seu alumnat acabi amb èxit l'ensenyament secundari obligatori. Per

aquest motiu, es fan molts de programes de diversificació perquè l'alumnat pugui aprofitar els seus estudis de secundària.

Malgrat que no sigui un centre de formació professional, destaquen la importància que tendria per a l'institut que s'hi pogués cursar algun cicle formatiu d'àmbit pràctic, donades les característiques personals dels seus potencials alumnes (per exemple, algun cicle relacionat amb la restauració del moble).

Per acabar, consideren que les institucions públiques s'haurien d'implicar més en el coneixement de les realitats socials dels diversos centres educatius ja que, al cap i a la fi, no són més que un reflex de la societat en general.

El Sr Joan Estaràs manifestà que l'orientació professional s'ha de dirigir, bàsicament, a quatre grans grups socials:

- Persones joves.
- Persones desocupades.
- Persones ocupades.
- Grups específics de persones.

Dins l'Estat Espanyol hi ha anualment uns 200.000 alumnes que queden fora del sistema educatiu. Tenint en compte aquesta dada, podem veure la importància que té el tema de l'orientació professional.

L'orientació professional ha de ser per a tothom i s'ha de basar en el principi d'igualtat d'oportunitats. A més a més ha de complir els següents requisits:

- Ha d'haver-hi més llibertat a l'hora d'escollir.
- S'ha de respectar sempre la llibertat individual de les persones.
- Han de regir unes normes de confidencialitat.

L'organització de l'orientació professional depèn molt del Consell General de La Formació Professional. Malgrat tot, les decisions d'aquest consell no són vinculants i el Govern pot acceptar o rebutjar les seves propostes. A les illes Balears s'ha creat recentment el Consell Balear de la Formació Professional. Una de les primeres feines que haurà de fer serà determinar quin tipus d'entorn econòmic, laboral i social tenim a la nostra

L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL I LA NOVA FORMACIÓ PROFESSIONAL.

Ponent:

**Joan Estaràs; Orientador de l'IES
Guillen Sagrera.**

comunitat per poder encaminar, així com cal, el tema de l'orientació professional.

Destaca el fet que l'administració de treball i la d'educació no s'entenen mai, tant a nivell autonòmic com a nivell estatal. Tampoc no hi ha hagut mai una planificació laboral a mig i llarg termini, moltes vegades per la curta durada



temporal dels càrrecs públics.

La qualificació professional, basada en unitats de competència, està molt vinculada al món de l'orientació professional, d'aquesta manera podem afirmar que la formació professional és la suma de qualificació i orientació professionals.

Els referents de la qualificació professional han de ser els següents:

- Accions de formació.

- Negociació col·lectiva.
- Certificacions.
- Vacants.
- Accés a l'ocupació.
- Classificació professional.

Per acabar, cal que hi hagi més connexió entre la formació professional reglada i l'ocupacional. A hores d'ara, l'ocupacional només és una titulació professional mentre que la reglada és titulació acadèmica i titulació professional.

LES NECESSITATS DE QUALIFICACIÓ DAVANT L'OFERTA EDUCATIVA

Ponents:

- Javier Tejero; Conseller del Consell Insular de Menorca.
- Maria Antònia Vadell; Vice-presidenta del Consell Insular de Mallorca.
- Llúcia Llompарт; Agent de desenvolupament local de la Mancomunitat del Pla.

Aquesta taula rodona estava encaminada a establir quin tipus d'ensenyaments alternatius podem trobar a la nostra comunitat, ensenyaments vinculats sempre a unes necessitats de qualificació que normalment no són cobertes per l'oferta educativa d'ensenyament reglat. Per això es va optar per parlar de l'oferta de formació professional ocupacional que promouen els diferents consells insulars i mancomunitats de les illes.

Per començar, el Sr. Javier Tejero significà la manca de coordinació que hi ha entre els diferents agents de formació, integrats en tres subsistemes d'FP: La reglada de la qual se n'encarrega l'escola pública i concertada,

la contínua feta pels agents socials i l'ocupacional promoguda per diferents entitats com l'INEM, consells insulars i corporacions locals. Destacà que la formació ocupacional té una oferta escassa i que en ella es fa necessària l'oferta de noves professions, que responguin a unes necessitats actuals i d'acord amb la realitat illenca. Per exemple, en l'àmbit mediambiental, el de tractament de residus sòlids i l'animació sociocultural, són nous filons ocupacionals.

La intervenció de la Sra. Maria Antònia Vadell anà destinada per una banda a demostrar la complexitat del món de la formació, i per altra a destacar el paper que poden jugar les administracions locals per donar resposta als fracassos de formació a nivell estatal. L'argument usat per aquesta afirmació és que les corporacions locals coneixen millor la problemàtica de l'atur de cada comarca i és aleshores quan intervé FODESMA, òrgan lligat al desenvolupament local i al foment de l'ocupació. Les intervencions en matèria de formació se centren bàsicament en tres camps: les escoles-taller i cases d'oficis, compromeses en el foment de l'ocupació de menors de 25 anys, orientades en el medi ambient i la recuperació d'oficis antics. En segon lloc tenim els

programes de garantia social dirigits a alumnat d'entre 16 i 21 anys que ha fracassat en el sistema educatiu reglat. Finalment ens queda la formació ocupacional, que té com a objectiu inserir en el món laboral gent en atur i oferir formació en l'àrea de conservació de la natura i la recuperació del patrimoni arquitectònic.

La Sra. Llúcia Llompарт va definir la seva tasca com agent



de desenvolupament local, significada com una tasca destinada a la gestió de bosses de feina, la detecció de les necessitats d'ocupació i el desenrotllament de programes de desenvolupament i ocupació. Remarcà que la majoria de treball vacant està en els sectors hotelier i de construcció i conseqüentment en les professions que hi ha en el teixit industrial com poden ser fusters, ferrers, etc. Destacà que l'empresariat no està massa interessat en la formació, havent-hi un desconeixement de l'oferta pública de formació considerada per la ponent com pobra. Les relacions de col·laboració entre les empreses, els sindicats i les administracions no són tan àgils com haurien de ser.

Ja en el terreny del debat es va fer palès que en certs casos els agents formadors tenen dificultats per trobar alumnes i que en oca-

sions s'han furtat alumnes d'uns amb els altres. Tot plegat ens indica una contradicció: per una banda la gran varietat d'empreses, organismes, institucions i administracions abocades en processos formadors per gaudir d'unes subvencions que provenen de nivell europeu, estatal o autonòmic i per l'altra el boom econòmic en el qual ens trobem que fa que les empreses cerquin treballadors a qual-sevol preu sense reparar en la formació dels mateixos. També es va fer notar la monopolització de la formació ocupacional per part de les dues organitzacions sindicals majoritàries i les dues organitzacions empresarials, que cauen en el parany de no atendre les necessitats reals i particulars de les comarques i dificulten els acords entre consells insulars i altres institucions per a la creació de nous cursos.

Els quatre ponents coincidiren en la necessitat de poder cursar mòduls aïllats de cada cicle i de la introducció d'un mòdul de llengua estrangera en els cicles mitjans i superiors, ja que és necessari per treballar a la nostra comunitat. També hi hagué coincidències en manifestar que s'ha de fer una reestructuració de certs cicles, una revisió dels currículums de tots els cicles formatius i allargar certs cicles mitjans cursant la FCT en el darrer any. També hi hagué coincidències, en certa manera, en lligar els cicles de grau mitjà amb els de superior a través d'una prova d'accés. L'orientació professional també es mostrà com un valor que s'ha de potenciar.

El Sr Miquel Martorell digué que el seu centre està especialitzat en els cicles formatius d'automoció i hoteleria i s'adapta al món laboral del seu entorn, ja que tenen un tipus

ITINERARIS D'FP. L'FP COM A OFERTA EDUCATIVA ATRACTIVA I LA SEVA ADEQUACIÓ AL MAPA ESCOLAR.

Ponents:

- Miquel Martorell; Director de l'IES Juníper Serra.
- Joan Bisbal; Director de L'IES Guillem Colom Casesnoves.
- Magdalena Salom; Cap D'estudis de L'IES Pau Casesnoves.
- Juan Luís Rodríguez; Coordinador de Cicle del Centre Sant Josep Obrer.
- Sr. Marià Juan; Secretari de L'IES Isidor Macabich.



d'alumnat molt ben considerat en el món de l'empresa. Pel que fa a la formació professional de base, es fa a través de les optatives de quart d'ESO i tenen com a mínim una optativa per família professional.

El Sr Joan Bisbal indicà que el principal problema que té el seu institut és la dificultat per aconseguir la matrícula mínima d'alumnat per poder impartir un cicle formatiu, ja que està situat en una comarca de poca població estudiantil. En aquest centre gairebé tot l'alumnat que acaba l'enseny-

ment obligatori se'n va a estudiar batxillerat, per això quasi tot l'alumnat de cicles hi ha accedit mitjançant prova d'accés. També troba que el problema de la formació professional és una qüestió de nomenclatura, i s'hauria de parlar, per exemple, del batxillerat d'hoteleria o del batxillerat d'administració i finances.

Des d'Eivissa, Marià Juan digué que l'alumnat de l'Isidor Macabich té bastant de relació amb el món empresarial i troben feina amb facilitat un cop han finalitzat els seus estudis de formació professional. La majoria d'estudiants que fan cicles també hi accedeixen a través de la prova d'accés. A partir de les vacances de Nadal tenen moltes baixes de matrícula, sobretot en els cicles de grau superior. A l'hora de fer l'elecció entre triar un batxillerat o un cicle formatiu de grau mitjà, consideren que majoritàriament són els pares i les mares i no els seus fills i filles qui elegeixen.

Perquè l'oferta de formació professional sigui més atractiva, és primordial que hi hagi més diversitat de cicles i que es doti el sistema d'una major flexibilitat.

Quant a l'IES Pau Casesnoves, la seva cap d'estudis manifestà que els cicles formatius d'aquest institut tenen molt bona acollida. De fet, molts d'alumnes potencials no han pogut cursar el cicle desitjat per un excés de matrícula. La majoria d'alumnat que fa cicles

de grau mitjà prové de quart d'ESO, a diferència dels dos instituts anteriors. No està d'acord amb el nexa directe entre cicles de grau mitjà i cicles de grau superior, i fins i tot, qüestiona la darrera reforma que avança la prova d'accés als cicles superiors a l'edat de divuit anys.

Considera que l'oferta només es pot fer més atractiva oferint més qualitat i fent molta més promoció i propaganda dels distints cicles formatius.

En l'àmbit de l'ensenyament concertat també hi ha problemes perquè l'alumnat s'adapti al món laboral i empresarial en acabar els seus estudis corresponents. Juan Luis Rodríguez reclamà un canvi de mentalitat del professorat que imparteix l'educació secundària, sigui quin sigui el seu nivell, ja que s'ha de partir de la base que tots els estudis són igual d'importants i interessants. Es queixà del fet que a les illes Balears les empreses contracten normalment mà d'obra barata i sense qualificar, i tot això és molt perjudicial per a la formació professional reglada. Perquè l'FP sigui flexible i de qualitat s'ha d'adaptar constantment als canvis tecnològics.

LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT.

Ponents:

- **Miquel Mestre.** Cap de serveis de planificació i participació de la conselleria d'educació

- **Pere Pau Sintes.** Professor de cicles a l'IES Lluçmajor i responsable de F. Professional a la C. Executiva de l'STEI-i

En la seva exposició, Miquel Mestre digué que la formació permanent del professorat s'ha de fer en col·laboració amb les associacions empresarials il·lenques: CAEB, PIMEM i la Cambra de comerç. També s'han signat per al proper curs convenis de col·laboració amb altres comunitats autònomes, concretament Catalunya, País Basc i Andalusia. Per altra banda s'incrementa la participació i col·laboració amb certs col·lec-

tius empresarials i socials. En aquest sentit es poden destacar els següents:

· Conveni amb l'associació de distribuïdors de l'automòbil.

· Conveni amb l'associació d'instal·ladors electricistes.

· Conveni amb la Cambra de Comerç.

· Conveni amb l'entitat financera SA NOSTRA per a fer cursos relacionats amb la gestió de productes financers i d'assegurances.

L'organització i planificació dels cursos de formació permanent s'ha de fer conjunta-ment amb el professorat afectat, ja que són ells els que coneixen més bé quines són les seves necessitats formatives.

Hi ha empreses privades que estan interessades en la formació del professorat dels instituts, perquè després formin els seus treballadors i treballadores. D'aquesta manera podríem dir que s'obren les portes perquè el professorat de l'FP reglada pugui impartir també formació professional contínua.

S'està estudiant també la possibilitat que el professorat faci estades voluntàries a les empreses privades durant els mesos de juny i setembre. Aquesta estada es faria de dues maneres:

- Com a simples observadors externs.
- Com a membres d'un equip de treball.

En Pere Pau Sintes reivindicà com a punts claus de la formació permanent del professorat: formació pedagògica i tècnica,

ajudes per a assistències a fires i congressos i que les estades a les empreses siguin voluntàries i donin crèdits de cara a sexenís i oposicions.

Actualment, l'únic professorat que està en contacte amb el món empresarial és el que imparteix el mòdul de Formació en Centres de Treball.

La xerrada començà amb la intervenció del Sr. Guillem Horrach, que féu una definició dels tipus d'alumnat que va a parar als cursos de garantia social. Indicà que aproximadament un 30% dels alumnes d'ESO no obté el graduat en secundària. Són alumnes provinents de compensatòria, de diversificació curricular, on han fallat, i que ja només els queda l'opció de passar a la iniciació professional, comunament anomenada garantia social. La tipologia de l'alumnat es desfà en una minoria que són de diversificació curricular, molts amb necessitats educatives especials i altres són inadaptats provinents de 3er i 4t d'ESO. És un alumnat per al qual s'ha de cercar motivació per a l'estudi i que requereix una bona adaptació per part del professorat. La possibilitat de deixar més de banda els estudis teòrics, incidint més en la part pràctica i les expectatives de trobar feina com a resultat objectiu de l'aprenentatge, són elements que contribueixen a la motivació esmentada. Això dona tot plegat uns resultats acceptables consolidats: un 60% dels alumnes opten per fer la prova d'accés a un cicle formatiu de grau mitjà per prosseguir els estudis iniciats; paradoxalment això no és un objectiu d'aquest tipus d'estudis, sinó que ho és la inserció laboral.

El Sr. Pep Cladera indicà les experiències viscudes personalment des dels inicis de la garantia social. En l'experimentació inicial l'objectiu primer era evitar l'abandonament dels estudis, incentivant per això la participació de la família en tots els aspectes de la formació, fent que alumne i família se sentissin identificats amb el sistema educatiu.

La continuïtat en els estudis és un factor important. La convocatòria pel setembre de les proves d'accés als cicles formatius, fa que aquest alumnat amb l'aturada estival perdi ritme, i li costi més recuperar els coneixements adquirits. El curiós de tot és que un 70% d'alumnat inicialment desmotivats per l'ESO i que fa cursos de garantia social acaba estudiant un CF de grau mitjà i

ELS CURSOS DE GARANTIA SOCIAL

Ponents:

- **Guillem Horrach**; professor de garantia social de l'IES Verge de Sant Salvador.

- **Pep Cladera**; professor d'atenció a la diversitat de l'IES Son Servera.

- **Miquel Mestre**; cap de servei de planificació i innovació de la Direcció General d'FP i Inspecció.

- **Joan Pasqual i Felip Lladó**; professors de garantia social a l'Ajuntament de Binissalem.

el 80% d'aquests aconseguen la titulació. Tot plegat fa que ens entri el dubte de si realment funciona l'ensenyament secundari i l'orientació professional que en ell es fa.

La intervenció dels senyors Joan Pasqual i Felip Lladó ens indicà que l'alumnat que tenen ells és més problemàtic que el dels instituts perquè són alumnes que estan matriculats als IES però que no van a classe. El programa de formació que fan és de 12 mesos, 6 dels quals corresponen al període de pràctiques. Consideren que el sistema funciona a mitges, primerament perquè els sis mesos de formació a l'escola són insuficients per aprendre un ofici amb uns mínims de qualitat i segon perquè les infraestructures són insuficients.

La posició de l'administració quant a tota aquesta problemàtica és que cal crear una normativa autonòmica que reguli aquest tipus d'estudis, sabent que és necessària una definició a nivell estatal del futur de la garantia social, que acabi amb la provisionalitat que aquests estudis duen des de l'experimentació de la LOGSE. Aquesta provisionalitat actualment està subordinada a l'actitud que prengui el nou govern estatal en la matèria. Indicà el Sr Miquel Mestre que la iniciació

professional ha d'induir hàbits de comportament en els alumnes, per amotllar-se al sistema i viure en societat, tenint present també el sentit pràctic de saber un poc una professió.

Es va fer veure el desconeixement inicial del empresaris cap aquest alumnes,

però que de cada dia són més ben valorats; és un alumnat que va a les empreses amb bons hàbits, sovint millors que els dels mateixos treballadors.

LA INSERCIÓ LABORAL

Ponents:

- **Jaume Torres; tutor d'FCT.**
- **Joan Gual, vicepresident de la cambra de comerç.**
- **Miquel Massanet; representant de la direcció general d'FP.**

La taula rodona la va obrir el Sr. Jaume Torres indicant que en el seu centre també tenen dificultats per omplir les matrícules de cicles formatius, un fet gairebé general a la part forana. A tot això hem d'afegir que la idea dels alumnes que comencen un CF de grau mitjà és la de seguir els estudis i no són conscients que l'objectiu dels CCFF de grau mitjà és la inserció laboral immediata en haver acabat. Com a conseqüència de l'anterior, s'inicien estudis de batxillerat sense la capacitació necessària. Dels alumnes que ell ha tractat s'ha trobat que un 50% d'ells realitzen el mòdul d'FCT, la resta fracassen ja sigui per deficiències en la vocació professional o bé per manca de capacitats, entre altres.

La tasca d'un tutor d'FCT consisteix a trobar empreses que vulguin acollir alumnes en període de pràctiques i assignar-les als alumnes en funció dels següents criteris: les seves capacitats, les possibilitats reals d'inserció en la mateixa empresa, la proximitat geogràfica i finalment la possibilitat de l'empresa de desenvolupar el programa formatiu. El paper dels empresaris esdevé clau, és necessària una bona actitud cap al tutor i els alumnes. S'ha d'establir una dinàmica tal que l'empresari vagi a les escoles a cercar professionals.

Els principals problemes que es troba un tutor d'FCT es concreten bàsicament en dos: la desmotivació dels alumnes perquè l'oferta educativa és molt magra, fet agreujat per la deficient comunicació viària a la part forana, i en segon lloc, literalment es pot dir que les empreses "agafen qualsevol persona que passa per allà davant", perquè no saben que hi ha gent preparada o simplement no n'hi ha.

El representant de la cambra de comerç feu veure que a les empreses hi ha demanda de personal qualificat, demanda ni de prop atesa pels alumnes que han acabat estudis de cicles formatius. Sabent això i que la llei a més obliga a les associacions empresarials a preocupar-se per l'FP reglada s'està fent una actuació en tres fronts: el primer, recórrer tots els centres d'ensenyament secundari explicant què és l'FP posant-la com una sortida vàlida dels ensenyaments; el segon, la publicitat, probablement l'actuació més costosa i la menys eficaç, i ja finalment cal explicar a les empreses de tots els sectors econòmics què és l'FP. Indicà també que el gran enemic de l'FCT és que la gent quedi contractada abans d'acabar-la. El paper dels empresaris esdevé un element clau en tot el procés: s'han de promoure sessions de feina dels empresaris als centres educatius, a part d'estrènyer més els lligams entre les associacions empresarials i la Conselleria d'Educació basats en l'establiment de convenis de col·laboració

El Sr. Miquel Massanet esmentà que les transferències en matèria d'FP no s'han lluit massa. La fase de transició està sent massa llarga. Manca una base normativa que reguli l'FP a nivell autonòmic. Les relacions escola-empresa han d'anar més enllà de l'FP específica, ja des de l'ESO la relació amb les empreses hauria de començar, donant a conèixer el món empresarial i laboral amb visites a les empreses, xerrades, conferències, etc.. Davant la problemàtica de la manca d'alumnat, la Conselleria estima que els centres han de seguir mantenint l'oferta, especialment en els IES de la part forana.

Ja dintre del debat va sorgir com a element comú d'altres taules rodones que l'orientació professional és molt millorable, s'han de donar els recursos humans necessaris i s'ha de preveure la creació d'una figura específica: l'orientador professional. La flexibilització de l'FP esdevé també un element clau, centrada en uns horaris adequats i en la possibilitat de cursar mòduls de CCFF de forma independent per donar d'un costat una formació més atractiva i complementària a l'alumnat i per l'altre possibilitar la formació contínua de professionals provinents de les empreses.

L'STEI-i i la Banca March renoven el seu conveni de col·laboració.

El passat dia 7 de febrer el Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament - Intersindical de les Illes Balears (STEI-i) i la Banca March renovaren el conveni de col·laboració.

L'esmentat conveni recull una oferta variada de productes financers:

- * Préstecs hipotecaris per adquisició, reforma o rehabilitació de l'habitatge.
- * Préstecs personals.
- * Productes d'estalvi com dipòsits a termini fix i compte estalvi habitatge.
- * Serveis com domiciliacions i banca electrònica.
- * Plans de Pensions
- * Fons d'Inversió
- * Assegurances
- * Targetes de crèdit i dèbit...

L'afiliació podrà gaudir d'unes condicions preferents en relació a aquest conveni, i d'unes condicions especials si vol domiciliar la seva nòmina a l'esmentat banc.

En qualsevol cas, si és del vostre interès, podeu anar a qualsevol oficina de la Banca March a informar-vos del contingut d'aquest conveni.

tercer dels docents individualment o en equip de cicle, els quals concretaran l'ensenyament mitjançant programacions d'aula. Es pot dir que és el segon nivell, el del centre escolar, el que representa "l'obertura" política del currículum, concedint als centres noves potestats, però també noves tasques i noves responsabilitats respecte al que serà l'ensenyament a cada escola.

2.- Ha de tenir-se en compte que en el trànsit des de l'experimentació de la reforma a la seva conversió en política oficial, algunes comunitats autònomes estaven desenvolupant processos de gran implicació del professorat, a pesar d'això es va decidir implantar a tot l'Estat Espanyol el model que havia posat en marxa Catalunya, i que es caracteritzava

per la seva orientació de dalt a baix, a partir de la proposta elaborada per César Coll (1987). S'implanta un model que, encara que justificat en principis psicopedagògics constructivistes, en realitat es tradueix en un procés de burocratització sobre les formes de planificació, desenvolupament i avaluació de les activitats d'ensenyament a les escoles, de manera que es respongui fidelment als continguts i les formes d'organització de l'ensenyament que especifica el currículum oficial.

3.- El currículum "obert i flexible" (expressió convertida en si mateixa en un eslògan) que es concreta en diferents nivells és la forma d'expressió d'aquest control burocràtic. Aquest procés de concreció té les seves

pròpies regles, fixades administrativament. Així, per exemple, s'entén que el que ha de fer cada centre educatiu amb el currículum oficial és distribuir i seqüenciar el conjunt d'objectius i continguts al llarg de l'etapa educativa de la qual es tracti, com també han de respectar-se les seves característiques estructurals (per exemple, mantenint la diferenciació entre continguts relatius a conceptes, a procediments i a valors). Per a això, a més de regular la forma concreta en la qual tal procés ha de realitzar-se a cada centre, es fixen calendaris i terminis d'elabora-

Un dels efectes de tal procés és el creixement de les regulacions burocràtiques i les preocupacions administratives, així com la complicació tècnica de la realització dels PCC, que els converteix en tasca d'experts, excloent d'aquesta forma qualsevol índex de participació social o de discussió en termes més polítics que burocràtics.

ció, així com la forma orgànica específica en què cada centre ha de constituir-se per elaborar, discutir i aprovar els projectes curriculars. Un dels efectes de tal procés és el creixement de les regulacions burocràtiques i les preocupacions administratives, així com la complicació tècnica de la realització dels PCC, que els converteix en tasca d'experts, excloent d'aquesta forma qualsevol índex de participació social o de discussió en termes més polítics que burocràtics.

4.- D'altra banda, s'espera que cada escola elabori el seu projecte, entenent-ho també en el que té d'adaptació a la diversitat i a les característiques pròpies de cada centre i fixades en el seu projecte educatiu. És en aquest aspecte en el qual semblen

haver-se abocat els responsables i experts dels quals s'ha valgut l'administració per elaborar i difondre la reforma educativa espanyola, a l'hora de justificar la necessitat dels PCC. Així, el que en realitat s'ha introduït és la convicció que la adaptació del currículum oficial és la forma per la qual aquest s'adopta. L'elaboració dels projectes s'entén com un procés pel qual s'espera que els ensenyants es convencin i assumeixin que el seu procés de reflexió i de configuració dels seus projectes, des de la seva pròpia autonomia professional, no pot donar lloc més que a la concreció dels plans oficials de reforma, tal com aquests són concebuts centralitzadament (Escudero, 1994).

5.- A més, la idea que les escoles han d'elaborar el seu PCC per donar resposta a la diversitat s'ha associat a la necessitat d'autonomia dels centres educatius. Però també es confia, com van assenyalar les "autoritats ideològiques" de la reforma que l'elaboració del currículum doni als centres un sentit d'integració col·lectiva, un esperit compartit, on puguin manifestar-se les peculiaritats i singularitats de l'equip docent i de les seves formes d'adaptar-se al seu entorn (Coll i Martín, 1994). En la conjunció entre atenció a la diversitat de cada escola, esperit de centre, i projecte curricular propi, la idea d'autonomia s'ha anat establint a poc a poc com a forma d'assenyalar la importància que cada centre manifesti les seves pròpies peculiaritats, la seva pròpia singularitat. Així, l'autonomia,

entesa com a capacitat de diferenciació, dóna sentit a la idea d'una escola que s'adapta al seu context. I el que en principi només era la conseqüència (escoles diferents és probable que facin coses diferents), s'ha acabat presentant com el factor de motivació: les escoles han de ser autònomes per ser diferents.

6.- Si aquesta lectura era la que es deduïa de la forma en la qual s'ha anat argumentant el sentit del projecte de centre i de l'autonomia escolar, la posterior Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres (LOPEGC), de 1995, i la justificació de la mateixa per part de les autoritats ministerials en el moment de la seva elaboració i promulgació, ha suposat la confirmació d'aquestes perspectives. En efecte, ja des de la seva presentació com a projecte de llei, el ministre d'educació li va donar publicitat anunciant que les famílies tindrien més opció per a l'elecció d'escoles, ampliant-se la zona geogràfica d'elecció. I el llavors secretari d'estat d'educació, en diferents mitjans de difusió va destacar que l'autonomia suposaria que els centres educatius desenvolupessin "projectes educatius diferenciats". L'argumentació se centra ara a dir que les escoles públiques han de fer-se més atractives per als ciutadans, per la qual cosa han de posar-se en el mateix pla que les privades, això és, han de ser variades i elegibles, han de fer pública la seva targeta d'identitat (Marchesi, 1995), de tal manera que també les famílies s'hi impliquin i se'n r e s p o n s a b i l i t z i n . Conseqüentment, la forma en la qual s'està entenent la implicació de les famílies en l'educació és sobretot animant i facilitant l'elecció d'escoles. Per això, la llei insisteix en la importància d'ava-

luacions dels centres, de manera que les famílies puguin disposar de major informació a l'hora de realitzar les seves eleccions. I també s'insisteix en la necessitat d'una direcció més "professionalitzada", això és, amb una formació específica, amb més autoritat i amb majors incentius. Igualment, es reforça la inspecció, amb una funció destacada en l'avaluació dels centres, equips directius i professorat en general.

7.- Després de tot aquest procés introduït pel govern "socialista" del PSOE, ara, amb el govern "conservador" del PP, ens trobem amb una política que bàsicament ha consistit a deixar que les coses passin, això és, que la lògica del que ja s'havia ins-

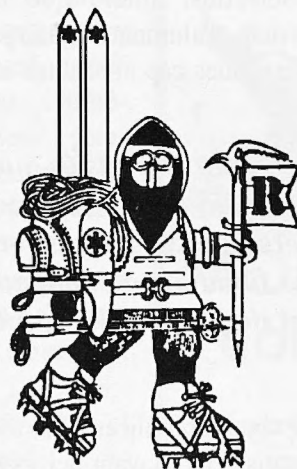
taurat segueixi el seu curs, si bé amb algun afegit respecte a:

1) una major liberalització en l'elecció de centres per part de les famílies (i d'alumnat per part de les escoles!);

2) un major deteriorament de les escoles públiques, en les quals, i segons les zones, es concentra l'alumnat dels sectors socials més marginats, i de les quals fugen les famílies que posseeixen majors recursos econòmics i culturals;

3) una major pressió avaluativa sobre les institucions escolars i sobre l'alumnat, valent-se "d'indicadors de qualitat", normalment paràmetres internacionals.

ESPECIALISTES EN ARTICLES DE MUNTANYA, CAMPING, ESQUÍ I ESCALADA



ES REFUGI

Via Sindicat, 21
pati interior.
(antic edifici del
Sindicat Forà)
Telèfon 971 71 67 31
07002 Ciutat de
Mallorca

T'EQUIPAM PER A L'AVENTURA

José Contreras:

CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT
3

Les raons d'una reforma

En defensa de reformes curriculars com l'espanyola, solen adduir-se raons d'ordre pedagògic i institucional que han passat a ésser centrals en les actuals teories de la innovació i del canvi educatiu. Teories que posen l'accent en la importància del centre educatiu com a unitat de canvi, i en els inconvenients d'innovacions que es preocuparan de les transformacions del currículum a les aules, sense atendre però els aspectes col·lectius, culturals i organitzadors de la institució escolar (Rudduck, 1994).

Això ha donat lloc a la proliferació de teories i de propostes per al canvi institucional on s'intenta defensar que són els centres, i els individus en el seu interior, que tenen la possibilitat i han de tenir la capacitat per a la innovació i millora contínua (Fullan, 1993; 1998). En definitiva, la consideració del professorat i de les institucions escolars com a mitjancers actius en els processos de canvi, dels centres com a unitats i com a cultures totals,

del canvi com un procés continu d'aprenentatge, i dels ensenyants com forces individuals que poden dirigir les seves energies

com a agents actius, s'han convertit en arguments de pes per al suport de reformes en les quals es reconegui l'autonomia del professorat i dels centres escolars.

Això no obstant, hi ha altres raons que també han de ser tingudes en compte si volem entendre les motivacions per al foment des de les administracions educatives d'a-

quest tipus de polítiques. Per exemple, i en primer lloc, com han assenyalat els sociòlegs francesos Dubet i Martuccelli (1998), en els últims temps, al si de la institució escolar s'han produït transformacions radicals. Per exemple, l'extensió massiva de l'escolarització va fer que al seu interior apareguessin cada vegada més processos selectius, alhora que més diversitat d'alumnat. Igualment, les demandes cap al sistema edu-

El resultat de canvis com aquests és que l'escola ha deixat de ser una institució de consens per passar a ésser una institució diversificada, amb una crisi difusa davant de la diversitat de finalitats demandades poc conciliables i on "la unitat de judici" s'ha trencat.

catiu s'han multiplicat, alhora que la insatisfacció davant del mateix per complir el paper que antany tenia: el de la promoció social. El resultat de canvis com aquests és que l'escola ha deixat de ser una institució de consens per passar a ésser una institució diversificada, amb una crisi difusa davant de la diversitat de finalitats demandades

poc conciliables i on "la unitat de judici" s'ha trencat. Els professors, l'administració i els pares formen un quadre dramàtic en el qual cada un es percep com hostil a tots.

L'organització pedagògica s'ha desestabilitzat amb l'ensorrament de les antigues formes pedagògiques, la "caiguda" del nivell, la pèrdua de prestigi del professorat, la competència de la cultura escolar amb les atractives i poderoses cultures de masses i la presència a

les aules d'alumnes conflictius. L'escola ja no és una estructura institucional ben definida i estable en les seves normes i continguts, amb regles que

puguin emanar del centre administratiu i que siguin complides homogèniament en tots els centres. Ja no hi ha solucions generals, sinó que han de ser fetes a mida. Ara cada centre i cada ensenyant han d'elaborar les seves pròpies polítiques. Com podem veure, aquests canvis situen el tema de l'autonomia del professo-

rat i dels centres en un altre ordre de problemes ben diferent. Davant de les profundes alteracions en l'escolaritat i dels problemes que porta, els estats, les organitzacions burocràtiques i administratives han perdut legitimitat i capacitat per administrar des del centre els conflictes i els traspassen a la pròpia capacitat i responsabilitat local dels establiments educatius particulars (Anderson, 1998; Weiler, 1990).

El currículum descentralitzat i l'autonomia dels centres passen a ser d'aquesta manera el lloc al qual els conflictes es transfereixen, difuminant-se les seves causes. Les diferències socials de la societat en general no s'aprecien tant a cada centre en particular, que poden ser més homogenis i poden concretar el currículum d'una forma aparentment menys conflictiva. O bé els centres en els quals es produeixen conflictes socials o ideològics poden ser menys en quantitat, quedant aïllats de la resta del sistema, o bé aquests poden ser atribuïts a altres causes. Passar els conflictes al nivell local no significa, tanmateix, abandonar el control central. Recordem que una de les característiques de les actuals reformes educatives és que aquests processos de descentralització s'estan produint sense que l'estat abandoni el control d'un currículum nacional ni els processos de regulació sobre la forma en la qual han de desenvolupar-se localment les reformes. La legitimitat de l'estat es veu doblement reforçada en la mesura en què aquestes reformes (això és, la fixació del currículum nacional, el seu contingut i la seva justificació) es fan més acceptables, en abandonar la responsabilitat sobre conflictes socials associats a l'educació (que ja no podrien atribuir-se a la política central, sinó als propis centres), i en la mesura que aquest abandonament de responsabilitat aconsegueix presentar-se satisfac-

tòriament com una devolució a la societat i als ensenyants d'espais de decisió, mantenint el control central sobre aspectes fonamentals del currículum i de la gestió educativa. La necessitat de fer les escoles i el currículum més sensibles i adaptables als contextos i necessitats locals, com una de les justificacions oficials de les actuals reformes educatives, pot aconseguir a més desviar el centre d'interès del contingut del currículum estatal a la seva adaptabilitat, i presentar la desigualtat social, que pot observar-se en les desigualtats dins del sistema escolar, com a una qüestió de pluralitat i diversitat social, o com un assumpte de bones i males escoles que se soluciona elegint correctament.

El que suposa això és, en definitiva, transferir el conflicte i el risc del centre a la perifèria, de l'administració a les escoles, i de la política a la gestió. Hem de tenir en compte que els models que s'estan defensant sobre el desenvolupament organitzacional i les "institucions que aprenen" procedeixen del món de la indústria i de les grans empreses que han aplicat estratègies semblants en els seus processos de producció. Com ha explicat Robertson (1997), davant el model d'organització burocràtica, centralitzat i reglamentat per a la producció en massa, de model for-

dista, s'ha desenvolupat l'empresa postfordista, que fixa objectius de producció i transfereix als equips de treballadors la responsabilitat en el seu compliment, en una millor adaptació de la producció a una clientela variada. I per això es val de processos tant de flexibilització interna, amb empleats més polivalents, adaptables, flexibles i responsables, com de flexibilització externa, on aquells sectors de la producció que són més arriscats, per tenir menor capacitat de flexibilitat, són sotscontractats a altres empreses menors, que són les que assumeixen el risc. De manera equivalent, al món escolar, mentre que es pretén que els ensenyants siguin més flexibles, s'adaptin al context i es responsabilitzin dels seus resultats, se'ls encoratja, amb un esperit empresarial, a que "reinventin l'educació" i assumeixin riscos (Gerstner, et alii, 1996), aquells que l'estat ja no vol assumir com propis.

XICS
MODA INFANTIL
COLORS I QUALITAT

BERENGUER DE ST. JOAN, 4
TEL. 971 72 53 41
07012 PALMA DE MALLORCA

Map labels: PARRIS DE MALLORCA, MOLINER DE SANT JOAN, AV. JAUME III

José Contreras :

CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT
4

Les conseqüències de la reforma: la redefinició de la democràcia i de l'autonomia

Tot aquest estat de coses és important no només perquè defineix quina és la naturalesa i la tendència de les polítiques que es duen a terme, sinó també perquè té clares influències sobre les formes de pensament que s'estenen respecte al sentit de l'educació, del treball docent i del paper del currículum i de les escoles. Així, podem extreure una sèrie de conseqüències que s'estan consolidant a partir d'aquestes reformes :

1.- Cada vegada s'entén més l'escola com un bé de consum per al ciutadà on aquest ha de manifestar la seva participació en l'oferta de béns escolars, elegint-ne uns i rebutjant-ne d'altres. L'escola és més democràtica - es pensa - si tenim més capacitat d'elegir la que ens interessa. És a dir, si les escoles són més diferents entre elles. Això condueix a les escoles a la competitivitat en la qual el mercat d'oferta i demanda ha d'ajustar-se. I aquí el currículum compleix un paper important, ja que es constitueix en patró de mesura de la comparació entre centres, determinant el valor de les escoles.

En efecte, el currículum no només actua com a mode de control sobre els objectius dels centres, sinó que, a més, permet fer avaluacions comparables entre els diferents centres, i per tant impulsa a aquests a intentar elevar el rendiment segons ve definit pels esmentats objectius, i a les famílies a assimilar que la qualitat de les escoles depèn de l'èxit en el rendiment.

2.- El que reflecteix tot això és efectivament un model d'ajust i demanda, però no un model de diàleg social en la definició de l'escolaritat. Escoles i usuaris resulten estar fent moviments d'ajust a partir de demandes i necessitats que no controlen, perquè no actuen com a col·lectiu que pren decisions deliberatives i compartides, sinó com agents aïllats guiats per interessos individuals, no socials. No participen en la

Un efecte d'aquesta responsabilitat sense poder és una redefinició de la meritocràcia, en una època en què els exclosos augmenten i on la mobilitat social és descendent.

definició col·lectiva de l'educació i de les seves vinculacions amb la societat, sinó tan sols en processos d'elecció i d'adequació a partir de decisions de les quals estan exclosos, perquè són decisions que pren l'Administració.

3.- L'autonomia escolar es planteja sobre la base de l'aïllament dels centres. Això significa, per una banda, l'absència d'estructures socials intermèdies amb capacitat de creació i actuació política, i no només d'execució

administrativa (Angulo, 1992). No existeixen sistemes d'acció social organitzada per articular el fet escolar d'una forma més àmplia del que és possible des de les escoles individuals. Per altra banda, l'aïllament dels centres fa que el desenvolupament curricular i educatiu en general quedi reduït al que pugui ser generat des dels recursos aïllats de cada escola. Però difícilment poden els centres aïllats generar polítiques i recursos adequats per a un desenvolupament curricular que requereix una

mica més que capacitat de decisió sobre l'organització i seqüenciació dels continguts, això és, per a un desenvolupament curricular que necessita capacitat d'acció transformadora de les condicions d'ensenyament. A l'aïllament, la majoria de les escoles i instituts l'únic que poden fer és identificar el desenvolupament curricular amb el desenvolupament de documents: els PCC. A més, l'aïllament, amb aparença d'autonomia, anima el professorat a centrar-se només a la seva escola,

més que a desenvolupar una perspectiva professional amb la qual comprendre la relació entre l'ensenyament, el sistema educatiu en general i les condicions socials i polítiques del seu treball (Angus, 1994).

4.- L'autonomia de centres està pensada com una forma d'autoadministració, i no com una forma d'autogestió política. D'aquí la combinació de major capacitat de decisió i d'una creixent reglamentació. L'autonomia, entesa com desenvolupament administratiu queda clarament reflectida en una de les principals tasques simbòliques de la reforma: escriure el PCC. És així com s'explica que l'autonomia dels centres s'hagi convertit en una complexitat burocràtica i una sofisticació de les formes de gestió dels centres, més que en un projecte polític-educatiu en el qual implicar l'alumnat i les famílies.

En la mesura en què la relació amb la comunitat és substituïda per la dinàmica d'elecció, centres i ensenyants es repleguen sobre si mateixos, cap a la definició del producte educatiu que ofereixen al mercat, i cap a la gestió, cap al compliment de les exigències administratives sota les quals ha de realitzar-se tal relació d'oferta i demanda, identificant autonomia amb autoadministració per a l'èxit. Això suposa que l'ensenyament escolar perd el seu sentit polític (que significaria la consciència que l'educació ha de ser entesa com una pràctica que té pressuposts i conseqüències socials, pel que ha de ser objecte de participació, deliberació i acord social), quedant convertida en una qüestió merament tècnica.

5.- Sorpren i alhora és molt aclaridor sobre l'autèntic abast i valor de l'autonomia del professorat que representen les actuals reformes educatives, el fet que la suposada autonomia concedida no només no neix d'una demanda del professorat (Gimeno, 1994), sinó que aquest ni tan sols participa en el seu projecte polític. Una vegada que altres instàncies ho han decidit i planificat tot fins a les portes de l'escola, els ensenyants actuen, però sense capacitat d'intervenir "cap a dalt" per transformar les condicions en les quals se'ls deixa "autònoms", són només obedients funcionaris que han de resoldre els problemes amb què es troben, tal com els han definit i amb els recursos que els han concedit. La seva autono-

De fet l'aparença d'autonomia i la pseudoparticipació, encara que pot augmentar la capacitat d'acció dels ensenyants en alguns aspectes, simultàniament els pot fer també més dòcils

mia no és política, sinó tan sols de gestió.

6.- Tanmateix, l'èxit de les noves reformes depèn del fet que el professorat "senti" que la seva autonomia ha augmentat, per això és necessària la creació d'un sentit de propietat en un joc que no ha elegit. És necessari que participi ideològicament del principi de la competitivitat, que assumeixi les noves regles del joc, alhora que respecta els marges del currículum oficial. De fet l'aparença d'autonomia i la pseudoparticipació, encara que pot augmentar la capacitat d'acció dels ensenyants en alguns aspectes, simultàniament els pot fer també més dòcils.

7.- Però hi ha encara un altre èxit polític d'aquestes reformes: els ensenyants augmenten la seva responsabilitat, però sense

augmentar el seu poder, això és, sense disposar de més possibilitats de transformació de les circumstàncies en les quals es desenvolupa el seu treball (Ball, 1993). En la mesura que més responsabilitat no significa més poder de canviar les coses (no només pels controls burocràtics, sinó per la impossibilitat de canviar la imatge d'un futur incert, en què la promesa de l'escola sobre majors oportunitats socials queda desmentida per la presència de l'atur i la marginació), major responsabilitat suposa un major deteriorament de la professió i un major rebuig social, en rebre totes les culpes per la incapacitat de fer-se càrrec de totes les missions socials que ara se li encomanen a l'educació. Un efecte d'aquesta

responsabilitat sense poder és una redefinició de la meritocràcia, en una època en què els exclosos augmenten i on la mobilitat social és descen-

dent. En augmentar la responsabilitat cap a les escoles es resitua ideològicament el principi de la meritocràcia, en funció de la capacitat o incapacitat de les escoles per donar compte de les noves necessitats de la societat i de la joventut. Davant de la falta de polítiques no escolars per remeiar la crisi, la política de l'autonomia escolar farà veure que algunes escoles treuen endavant el seu alumnat, mentre que d'altres no. Així, si clàssicament la meritocràcia era la justificació que les diferències no eren socials, sinó individuals, ara s'afegeix a això que la solució de les mateixes no depèn només dels mèrits propis dels individus, sinó també de la qualitat de les escoles. Seran les escoles, les que fracassin o tinguin èxit; seran elles les responsables del deteriorament social, no les polítiques econòmiques i socials.

José Contreras :

**CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT
5**

**En què se'ns ha
convertit
el pensament
curricular?**

I això és especialment important perquè, a l'Estat Espanyol, la conceptualització curricular va ser introduïda amb la reforma, en un moment en el qual es pensava que amb ella no s'introduïa simplement una nova nomenclatura tècnica, un nou argot. Parlar de "currículum" era una expressió amb la qual simbòlicament es volia defensar una forma d'administrar l'educació que superés la concepció dels programes i els llistats d'objectius i continguts als quals estàvem acostumats. Amb "currículum" es volia indicar una manera de pensar sobre el que havia de ser objecte d'ensenyament a les escoles, en el qual els ensenyants adquiris-

sin un major protagonisme i on s'expressés un proposta d'ensenyament, no una proposta de resultats de l'escola. D'aquí l'extensió d'idees de Stenhouse (1984), com la de "principis de procediment, en comptes d'objectius", o la del "professorat com investigador" en lloc d'un tècnic executor de decisions alienes. D'aquí també la idea de currículum com una proposta amb la qual experimentar i fins i tot transformar (Stenhouse, 1991).

Tanmateix, la realitat amb què ens hem trobat ha estat ben diferent. El discurs oficial ha aconseguit fer identificar la paraula currículum amb un document legislatiu, que

consisteix en un llistat d'objectius i continguts que regulen l'ensenyament i que té com una de les seves preocupacions fonamentals la de ser un instrument útil per determinar l'avaluació de l'alumnat. Ha perdut el seu sentit pedagògic per mantenir només l'administratiu. Contra l'intent de superar la "pedagogia per objectius" que s'havia començat a produir al nostre país (Gimeno, 1982), la reforma, amb el suport ideològic de Coll (1987), la va reactivar de nou.

D'una altra part, tots els principis

Si per alguna cosa es caracteritzaven els ensenyants "renovadors" era perquè disposaven d'una "didàctica", no d'un currículum.

"psicopedagògics" dels quals s'ha acompanyat la reforma espanyola han complert un gran servei en l'encobriment ideològic de la naturalesa de la selecció de continguts curriculars, fonamentant nous academicismes però fent dirigir l'atenció del professorat a la significativitat de l'aprenentatge i no al valor educatiu ni a la "rellevància" del que s'ensenyava (Pérez Gómez, 1991). L'accent en les "capacitats" de l'alumnat com a objectiu del currículum ha estat també la forma psicologitzada de dirigir l'atenció cap a una cosa que semblava superar els objectius de conducta, però que, en realitat, i com ha assenyalat Popkewitz

Si això fa referència als efectes de les polítiques curriculars en relació amb l'autonomia dels centres educatius, no podem deixar de banda, encara que sigui breument, el que suposa el currículum en la seva forma i en el seu contingut, en la manera de definir el treball del professorat i la manera de pensar en l'educació que ha de procurar l'escola.

(1998, pàg. 119), era només la forma de convertir els coneixements i habilitats en qualque cosa més que competències personals, incloent la disposició favorable de l'alumnat als continguts i valors que l'escola transmet. A més, les capacitats s'adaptaven perfectament a les noves exigències de flexibilitat al món laboral. Però en qualsevol cas, en el canvi de conductes a capacitats, el que és segur que s'ha fet és refermar la idea que pensar en termes curriculars és pensar en els propòsits de l'escola com la suma dels propòsits

d'aprenentatge per a cada individu, i pensar en l'èxit individual

de cada alumne o alumna, més que en el procés, en l'experiència que es posa en joc en l'ensenyament.

La introducció del pensament curricular que s'ha fet amb la reforma ha consagrat, gairebé com "pensament únic", una visió de l'ensenyament com una successió d'accions dirigides a propòsits d'aprenentatge específics, on currículum vol dir "conjunts de coses que s'han d'aconseguir, per als que s'han de disposar maneres d'aconseguir-les", encara que, això sí, de forma "significativa". El discurs pedagògic, convertit en discurs administratiu-curricular, ha aconseguit convertir-se en

tècniques per a lliçons de coses, en formes de regulació i racionalització de l'ensenyament. Una cosa que és, a més, complexa, que correspon als professionals de l'educació pensar-la, i on l'alumnat, el beneficiari, queda exclòs de la seva decisió.

Podem parlar de fonamentalisme curricular quan ens referim a la manera en la qual s'han vist reduïdes les formes de pensament i acció sobre l'ensenyament a pensament i acció administrativa: formes de repartir i seqüenciar el conjunt de coses que han de ser ensenyades, racionalització de la pràctica, regulacions tècniques dirigides a finalitats previstes.

Si per alguna cosa es caracteritzen els ensenyants "renovadors" era perquè disposaven d'una "didàctica", no d'un currículum. Disposaven d'una forma d'entendre l'ensenyament, és a dir la relació educativa, el saber, l'experiència

d'aprendre, la importància d'escoltar els qui tenien davant, de comptar amb el seu alumnat i de fixar-se en l'important, que de vegades es manifestava en l'imprevist. Una filosofia de la pràctica oberta al creatiu, a l'inesperat, al que està per ocórrer. Una didàctica basada en la creació d'una pràctica, una experiència, un aprendre... que naixia de l'encontre, del diàleg, de la forma d'entendre la naturalesa de la relació pedagògica. Una didàctica que s'establiria també en la convicció respecte a què és el que de veritat val la pena aprendre i què és el que pot ser variable i diferent d'un cas a un altre. Més que un pla preconcebut, era una forma de treballar que anava cobrant forma dia a dia.

Part de la tasca (i del conflicte) d'aquests ensenyants era bregar amb les prescripcions de la institució: els programes (¡el currículum!), la inspecció, les exigències de l'avalua-

ció, els controls laborals, ideològics, etc. Semblava que el pensament curricular podria alliberar d'aquestes pressions. I tanmateix aquestes s'han empitjorat, perquè mentre que el currículum s'ha imposat com la nova modalitat del pensament administratiu, racionalitzador i regulador en educació, les didàctiques del professorat renovador han llanguit o s'han perdut, o almenys han perdut l'influx que van tenir en l'elaboració i difusió de pensament pedagògic. Com ho ha dit Martínez Bonafé (1998, cap. 7), aquells ensenyants que van promoure una "pedagogia divergent" "han estat oblidats". **I si aquesta transformació que s'ha produït ha tingut un preu clar, aquest ha estat el de passar a disposar d'una cosa que tu gestionaves (la teva didàctica), a una cosa que et gestiona (el currículum).**

REGISTRAR UN DOCUMENT A EDUCACIÓ ARA SERÀ MÉS FÀCIL

La Conselleria d'Educació i Cultura ha posat en funcionament una **extensió del registre a la seu dels Geranis**

(Passatge particular Guillem de Torrella, 1, 1r pis).

L'horari d'atenció al públic serà de 9,00 a 14,00 hores.

Llocs on es poden registrar documents adreçats a la Conselleria d'Educació i Cultura:

* A la Conselleria d'Educació i Cultura
<ul style="list-style-type: none"> * Capità Salom, 29 * Edifici Geranis, Guillem de Torrella, 1 * Delegació d'Educació a Menorca, Cuadrado, 33 * Delegació d'Educació a Eivissa i Formentera, Av. d'Espanya, 15 * C.P.R. de Formentera, Escoles Velles

<ul style="list-style-type: none"> * Als registres de les diverses conselleries del Govern de les Illes Balears
<ul style="list-style-type: none"> * Als registres de l'Administració de l'Estat
<ul style="list-style-type: none"> * A les oficines de correus, mitjançant certificat, amb sobre obert i còpia segellada

José Contreras :

**CURRÍCULUM
DEMOCRÀTIC
I
AUTONOMIA DEL
PROFESSORAT
6**

Les condicions per a un currículum democràtic

Si volem recuperar una idea de democràcia que no la identifiqui amb elecció, sinó amb la capacitat d'autogovern col·lectiu de les persones, una idea de democràcia que no la redueixi a regles de participació, sinó que la consideri una manera de viure amb els altres, i la manera en la qual les persones poden crear i desenvolupar les seves capacitats humanes, individuals i col·lectives, participant activament en la vida de la seva societat i en les deliberacions sobre el bé comú (Carr, 1991), llavors necessitem definir una altra política per al currículum. Els principis per a això poden ser els següents:

1.- L'EDUCACIÓ COM LA REFLEXIÓ I LA CRÍTICA DEL PROCÉS D'INCORPORACIÓ A LA SOCIETAT

Una educació que es concebi sota l'ideal de la democràcia no pot aspirar a la simple reproducció de la societat, no pot quedar-se en mera socialització; al contrari, ha

d'aspirar a la reflexió crítica de la pròpia societat, les seves institucions i els supòsits i procediments que la regeixen.

El que ha de distingir l'educació d'un simple procés de socialització (entesa com a assimilació acrítica de determinats valors, idees i pràctiques o hàbits) és la capacitat de distanciament, això és, la capacitat de convertir el procés d'incorporació social en un procés de reflexió i crítica. El que suposa una perspectiva educativa no és doncs la mera organització de continguts i aprenentatges des d'una selecció cultural. La qüestió no és només l'adquisició d'una sèrie de coneixements, estratègies i actituds, sinó que els processos d'aprenentatge del nostre capital cultural siguin processos reflexius. No és només aprendre la cultura, sinó reflexionar sobre la nostra cultura mentre l'aprenem. Com va plantejar Stenhouse, l'escola ha de posar a disposició de l'alumnat el capital cultural de la societat, però perquè serveixi com un recurs, no

És necessari expressar altres formes de pensament curricular si volem que aquest no sigui pensat com una forma de regulació i racionalització de la pràctica, desautoritzant el professorat, i si no volem convertir-lo en un instrument de mesura del rendiment per a la comparació entre escoles. Però també necessitem repensar la política del currículum, i no simplement renunciar-hi, si no volem deixar que sigui la pròpia llibertat dels centres en competició la que converteixi el problema del que s'ensenya a l'escola en una forma de crear diferències desigualadores i injustes.

com un determinant; i com tal recurs, ha de proporcionar estructures per al judici i per al pensament creatiu.

Podríem resumir, per tant, aquesta posició dient que la funció clau de la pràctica educativa hauria de ser desenvolupar en la infantesa i la joventut la reflexió i la crítica sobre el món natural i social en el qual vivim, mentre s'adquireixen els recursos bàsics que els permeten incorporar-se amb més possibilitats a la vida pública i privada en la nostra societat.

2.- POLÍTICA EDUCATIVA DEMOCRÀTICA

Plantejar-se una educació democràtica té a veure amb plantejar-se una política educativa democràtica. Aquest propòsit està en relació amb una pretensió en si mateixa educativa, ja que es tractaria de la necessitat de capacitar la ciutadania per poder prendre part en la definició de l'educació, que al seu torn conforma els valors polítics, les actituds i els

modos de comportament dels futurs ciutadans i ciutadanes (Gutmann, 1987).

Una política democràtica del currículum significa plantejar-se en quina mesura el que es defineix col·lectivament com selecció cultural és producte d'una deliberació i decisió que té en compte els valors democràtics, en poques paraules: quines instàncies han de prendre part en la decisió del que ha d'ensenyar-se a les escoles, i mitjançant quins processos?

Però també suposa plantejar-se el valor democràtic que encoratja la selecció, des de la perspectiva d'una societat que lluita contra la desigualtat política i contra el que dificulta la convivència, això és, que lluita per a l'encontre de gentes diverses, però en iguals condicions i oportunitats de participar i d'influir en les definicions de la vida social i política.

El coneixement s'ha de seleccionar a partir d'una revisió de les àrees de coneixement en funció dels problemes, dilemes i qüestions que plantegen les situacions i experiències d'importància per a la vida; això suposa tant una revisió de les matèries habituals en el currículum com la introducció de noves àrees, cosa que podria donar lloc a un conjunt de sabers molt diferent del que solen plantejar les propostes curriculars clàssiques.

3.- NO CAPACITATS DE L'ALUMNAT, SINÓ PRETENSIONS POLÍTQUES DE L'ESCOLA

El currículum ha de ser l'experiència d'aprenentatge que es planteja i les aspiracions sota les quals s'il·luminen tals experiències, i no el cúmul d'èxits individuals que han d'adquirir els alumnes. La definició d'un currículum comú com el compendi dels èxits que els alumnes individuals han d'assolir encaixa malament amb

una visió del currículum comú que permeti atendre els processos d'igualtat social i la complexitat d'aprenentatges que faciliten la cohesió social respectant la diversitat.

Un currículum que redueix l'experiència del procés a capacitats individuals que han de demostrar-se al final de l'etapa educativa, reflecteix més una perspectiva productivista de la cultura (com aconseguixo una possessió individual per competir en la societat), que no una visió de la cultura com un procés social de reflexió i recreació sobre els significats i valors del món social i natural en el qual vivim.

Un currículum guiat per l'ideal de democràcia aquí esbossat no es refereix només al tipus de capacitats, d'experiències o d'aprenentatges que s'espera que desenvolupi l'alumnat, sinó que s'ha d'entendre com els principis sota els quals s'ha de guiar l'actuació docent a les aules i als centres, així com una definició de les pretensions polítiques amb les quals actuar a les escoles. Pretendre, per exemple, que l'escola sigui menys discriminatòria, fa referència a la política escolar i als valors amb els quals viure l'experiència educativa, més enllà del fet, també valuós, que l'alumnat reflexioni i aprengui sobre la discriminació en la nostra societat.

4.- EL COMPROMÍS DE L'ESCOLA AMB LA CONSTRUCCIÓ D'UNA CULTURA DEMOCRÀTICA

Una educació democràtica només és possible en la mesura que l'escola es converteix en una cultura democràtica, això és, en una experiència permanent de debat i diàleg obert on l'aprenentatge de la nostra cultura i de les nostres tradicions públiques passa a ésser una experiència reflexiva sobre la nostra construcció com persones autònomes en la nostra societat.

Una educació que es pretengui democràtica significa plantejar-se tant una educació en democràcia com una educació per a la democràcia. Ha de plantejar-se la forma en la qual constitueix en si mateixa una experiència de vida democràtica. Però també, la forma en la qual proporciona oportunitats per a una vida democràtica, això és, elements d'anàlisi i reflexió sobre les experiències i oportunitats democràtiques que ofereix la nostra societat, i recursos per a una major implicació i participació en la vida pública a la llum dels valors democràtics.

5.- L'ALUMNAT, AGENT ACTIU EN LA CONSTRUCCIÓ COOPERATIVA DE L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA

En cinquè lloc, la construcció d'una cultura democràtica a l'escola implica la possibilitat de l'alumnat de participar en la construcció de la vida escolar. Això significa, almenys, l'oportunitat d'intervenir en la deliberació de com s'organitza l'experiència d'aprenentatge, què es converteix en matèria de treball, com i per què. És evident que només des d'aquesta participació es pot construir una experiència democràtica a les aules. Però és que, a més, només des del compromís de l'alumnat amb el que ha de ser la seva pròpia educació, comptant amb les seves experiències i els seus interessos, pot desencadenar-se un autèntic procés de reflexió que posi en relació les tradicions públiques de coneixement, el món social i natural i la construcció d'un sentit personal per a les seves vides. No és, doncs, només una experiència de relacions democràtiques, sinó la construcció d'un coneixement que permet posar en relació i contrast: a) el saber públic amb la comprensió subjectiva, b) la vida social amb la història personal i

c) els interessos, desitjos i necessitats individuals amb els col·lectius.

6.- EL PAPER DEL CONEIXEMENT COM A MITJANCER EN LA CONSTRUCCIÓ PERSONAL COM INDIVIDUS EN COMUNITAT

És evident que en aquest context d'una cultura democràtica per a l'escola, és fonamental la forma en la qual s'entén el coneixement i la seva construcció cooperativa. Des d'aquesta perspectiva, el que es busca no és l'assimilació d'idees i conclusions ja establertes respecte del coneixement públic, sinó el seu valor per pensar sobre el nostre coneixement quotidià i la nostra experiència. El coneixement públic té doncs un valor de mediació entre, d'una banda, l'experiència i les representacions que tenim de les coses i, per una altra, les noves formes en les quals podem captar el món i el seu significat. Així, la importància del coneixement no és que pugui ser reproduït o reconstruït, encara que sigui significativament, sinó que pugui ajudar-nos en el que és l'aspiració educativa: reformular les nostres comprensions subjectives de la nostra vida i les nostres pretensions per a ella. Aquest propòsit va més enllà de l'actual tòpic de partir de les idees prèvies, perquè del que es tracta és de comptar amb les preocupacions, interessos i necessitats dels alumnes, comptar amb els seus punts de vista i construir propòsits d'aprenentatge i noves comprensions des de la col·laboració conjunta entre ensenyants i alumnes.

7.- EL DOCENT COM A MITJANCER POLÍTIC D'INTERESSOS

L'ensenyament, com a mandat social, no pot excloure la comunitat social en la definició de la seva comesa i del seu contingut.

Tanmateix, la professió docent, en la seva funció educativa, no pot limitar-se a exercir de transmissor d'aquells sabers i valors que la societat li encomana. La responsabilitat educativa, encara que no pot entendre's al marge de la social, no és exactament coincident amb aquesta. Així, si bé la societat té el dret i l'obligació d'intervenir en la decisió sobre la selecció cultural que ha d'ensenyar-se a les institucions educatives, els docents tenim l'obligació professional de conrear la capacitat crítica per a la reflexió sobre aquesta cultura. Per tant, hem de combinar l'obligació d'atendre les demandes socials amb la de prendre la suficient distància crítica respecte d'aquestes demandes. Necessitem reflexionar críticament sobre la cultura que es transmet a l'escola i sobre els sabers, les pràctiques i els valors socials que es viuen en la nostra societat. No podem acceptar passivament la funció transmissora encomanada, sinó que hem d'analitzar críticament la nostra societat i la nostra cultura com a manera de convertir la funció de transmissió cultural en un exercici de reflexió i crítica.

Una de les competències professionals que hauríem de desenvolupar com ensenyants és la de saber gestionar els conflictes d'interessos, saber existir entre ells, tant intel·lectualment com en termes de negociació i establiment d'acords. No es tracta, doncs, de com ens atrinxerem corporativament contra les "intromissions" de les famílies, per exemple, sinó de com entenem l'ofici en referència a la nostra capacitat d'interpretar les expectatives socials, d'entendre les demandes, les necessitats i els interessos, i saber-los llegir críticament per negociar intel·ligentment un acord social. També és important saber argumentar i defensar públicament les justifi-

cacions educatives de la nostra pràctica i el valor social que poden tenir.

És en aquest sentit com ha de ser reformulada l'autonomia del professorat i de les escoles (Contreres, 1997, cap. 7). El que és important entendre aquí és que més autonomia no significa més marge de maniobra (ja sigui per part dels centres i ensenyants, o per part de les famílies i els particulars), sinó més capacitat d'intervenir en les decisions polítiques per les quals se cedeixen responsabilitats a les escoles, així com més capacitat d'intervenció en les condicions per les quals tals cessions poden usar-se per a una major vinculació social en el desenvolupament del bé comú.

Una major autonomia del professorat, dins d'un compromís democràtic, només és possible amb la creació de debat públic en el qual s'incorpori la veu dels professionals de l'ensenyament. És necessari que els docents puguin tenir el reconeixement i la possibilitat real de prendre part activa en l'elaboració i desenvolupament de polítiques educatives, així com en la defensa d'idees educatives i en l'anàlisi i la denúncia de les condicions d'ensenyament i les seves conseqüències. Però això només serà possible en el context de moviments d'ensenyants, entesos com forces socials actives, mobilitzadores de pràctiques i idees. Col·lectius que cerquin en la seva pròpia pràctica professional donar sentit al seu treball, expressar públicament tals motivacions i les formes en les quals l'ensenyament escolar es troba atrapat en conflictes que no sempre són educatius, encara que es projectin sobre ell.



PROGRAMA DE SOLIDARITAT I COOPERACIÓ

Necessitam persones cooperadores en programes de solidaritat amb països de Centreamèrica.

Qui estigui interessat a anar, l'estiu del 2001, a organitzar tallers i cursos de formació docent a Guatemala i a Hondures ho pot comunicar a l'STEI-i per tal de poder preparar aquest viatge de cooperació, mitjançant reunions informatives, xerrades d'orientació, curssets de formació per al desenvolupament.....

Dia 14 de febrer, a les 18 hores, hi haurà la primera xerrada informativa a l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics i després es farà el curs de cooperació per al desenvolupament (30h.). Haver fet aquest curs és requisit indispensable per poder anar de cooperador/a a aquests països.

Les tasques concretes d'alguns d'aquests tallers són:

- s'ha de muntar una aula itinerant d'informàtica i necessitam tècnics per dur-ho a terme.
- s'ha de treballar l'educació en valors col·laborant amb el Defensor del Poble.
- s'ha de treballar amb alumnat.

El nombre màxim de persones que podran participar en aquests programes és 30.

Podeu enviar les vostres dades per fax o correu electrònic a l'Escola de Formació en Mitjans Didàctics i ens posarem en contacte amb vosaltres.

DADES PERSONALS

Llinatges i Nom:
NIF:
Adreça:
CP i Localitat:
Telèfon:

DADES PROFESSIONALS

Lloc de treball:
Adreça:
CP i Localitat:
Telèfon:

A quin país t'interessa anar de cooperador/a?:
Quin curs o seminari vols impartir?:

Escola de Formació en Mitjans Didàctics
 Carrer Marià Canals, 13 - 07005 Palma
 Telèfon 971 91 00 60
 Fax 971 91 00 61
 E-MAIL: escola.mitjans@stei-i.org



EDICIONS
DOCUMENTA BALEAR

*Pas d'en Quint, 5, entresòl 3
07001 Palma (Illes Balears)
Tel. 971 71 81 23*



Pianos Can Garcias

1.951

Pere Josep Garcias (Pianer)

C/ Joan Maura, Bisbe, 10 - Palma (Mallorca) Tel. i Fax: 971 46 20 16

VENDES I LLOGUERS AMB OPCIO A COMPRA

**AFINACIONS · REPARACIONS · RESTAURACIONS
ASSESSORAMENTS · ACCESSORIS · TRANSPORTS**

**ANÀLISI DE LA
"CONTRAREFORMA"
EDUCATIVA**

1

**Volem
ser les
granotes?**

Vicenç Garcíá
Secretari d'Acció Sindical de l'STEI-i

Per això, el propassat 29 de desembre, el Consell de Ministres aprovava la modificació de l'esmentat Reial Decret, publicat al BOE de 16 de gener de 2001, per tal de, sempre segons els responsables del Ministeri, potenciar les àrees instrumentals de Llengua i Matemàtiques amb una major dotació horària, per la qual cosa les àrees d'Educació Plàstica i Visual i la de Música queden reduïdes en 1 hora en el primer cicle; introduir en el currículum de l'àrea de Tecnologia continguts de les noves tecnologies de la informació i la comunicació; millorar el coneixement de la Cultura clàssica ampliant a dos cursos la seva oferta obligatòria i actualitzar els currículums de totes les àrees. Al mateix temps, amb l'avaluació i qualificació per separat de la Biologia i Geologia, d'una part, i la Física i Química, de l'altra, es pretén dotar aquestes matèries d'una major autonomia didàctica. Quant al batxillerat, també s'ha modificat el Reial Decret 1700/1991, de 29 de novembre, i el Reial Decret 1178/1992, de 2 d'octubre, que estableixen res-

pectivament l'estructura i els ensenyaments mínims del batxillerat.

Pel que fa a les matèries comunes, l'Educació Física de primer perd 1 hora, i es crea, a segon, Filosofia II, amb una dotació horària d'1 hora.

A les modalitats de batxillerat es creen noves matèries: a la Modalitat d'Arts, Dibuix Tècnic II; a la Modalitat de Ciències de la Naturalesa i de la Salut, Dibuix Tècnic II; a la Modalitat d'Humanitats i Ciències Socials, Grec II i Història de la Música, i a la Modalitat de Tecnologia, Dibuix Tècnic II.

Tanmateix, aquesta modificació és només l'avantsala de la reforma de la Reforma que vol impulsar el Partit Popular.

Un cop aprovat el canvi normatiu que afecta els ensenyaments mínims d'ESO i Batxillerat, el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports té previst abordar tres lleis: una, que afectarà la Formació Professional; l'altra, la Universitat; i la darrera, sobre la Qualitat de l'Educació.

Serà amb la llei de Qualitat de l'Educació que el Govern vol modificar el segon cicle de

L'Article 4.2 de la LOGSE estableix que correspon al Govern de l'Estat la fixació dels aspectes bàsics del currículum.

El Reial Decret 1007/1991, de 14 de juny, modificat pel 894/1995, de 2 de juny, va fixar els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria.

Segons el Ministeri d'Educació, Cultura i Esports els anys d'implantació de la LOGSE han posat de manifest la necessitat de procedir a una reforma de l'Educació Secundària Obligatòria.

l'Educació Secundària Obligatòria per segregar l'alumnat, segons el seu rendiment, en tres itineraris: l'un per a l'alumnat que hagi de cursar batxillerat, l'altre per al de Formació Professional, i un darrer per a aquells que no continuïn amb els estudis.

Per acabar, una reflexió:

Deia un company dels Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià, fent una metàfora de com l'Administració educativa ha anat introduint de manera relativament sofisticada canvis en el sistema educatiu que projectava la LOGSE: Si posam una granota en un recipient amb aigua bullint, la granota saltarà, salvant així la seva vida. Si posam la granota, però, en un recipient amb aigua i la calentam lentament fins que bulli, la granota morirà sense cap remei. És evident que la persona que cuina és l'Administració educativa, mentre que les granotes sembla que som nosaltres. Reaccionaran, però, les granotes a temps?

**ANÀLISI DE LA
"CONTRAREFORMA"
EDUCATIVA**

2

**LES FORMES
I EL FONS DE
LA NOVA
"REFORMA"
EDUCATIVA**

*Edelmiro Fernández Otero
Professor de l'IES "Isidor Macabich"*

Al llarg d'aquests darrers dies els mitjans de comunicació s'han ocupat de l'anomenada "Reforma de la Reforma", és a dir, de la reforma dels continguts d'ESO i de Batxillerat impulsada pel Ministeri d'Educació. Mentre alguns polítics i nombrosos 'tertulians' s'han dedicat a opinar sobre el tema (amb uns coneixements més que dubtosos de la realitat educativa) els professors se senten desinformatos, desconcertats i ben perplexos.

Malgrat aquesta manca d'informació, poden treure algunes conclusions:

a) El Ministeri d'Educació mostra un evident menyspreu a tota la comunitat educativa, que no ha estat fins ara consultada i escasament informada. En aquest sentit són molt preocupants dos fets:

1.- Les autoritats educatives autonòmiques són consultades a darrera hora i amb els fets pràcticament consumats.

2.- El professorat i els seus representants han estat al marge d'aquest procés i a hores d'ara encara desconeixen amb exactitud les propostes ministerials.

b) No s'han explicat els criteris que s'han seguit en l'elaboració dels nous continguts ni de l'augment o disminució d'hores lectives de les diverses àrees i matèries. Sense debat ni consens en la comunitat educativa, sembla que són les pressions corpo-

ratives les que l'han imposat.

c) Es pretén incrementar el nivell de l'alumnat de secundària mintjançant l'augment dels continguts de la majoria de les matèries. No hi ha cap anàlisi de les causes del nivell dels nostres estudiants, cap altra proposta per fer front a l'anomenat "fracàs escolar", cap referència als esforços necessaris per millorar i destinar a l'educació infantil i primària, ... Només uns programes d'assignatures més densos i probablement impossibles de dur a terme. Així, assignatures com Història de segon de Batxillerat dupliquen els continguts amb el mateix nombre d'hores; Educació Plàstica i Música perden hores però no continguts; Tecnologia incrementa els continguts i canvia la seva metodologia; i en les matèries que augmenta l'horari lectiu s'incrementen desproporcionadament els continguts.

d) La modificació dels continguts d'Història ha estat una de les claus d'aquesta reforma. Als darrers mesos hem assistit a una campanya de manipulació sobre la realitat de l'ensenyament de la Història a les aules en general i en alguns territoris en particular. Aquesta campanya suposa un intent d'imposar una visió uniformista de la història d'Espanya i de la seva realitat actual, oblidant l'existència de nacions i pobles que la conformen. En aquest sentit s'han fet afirmacions tan greus i injurioses sobre els professors d'Euskadi, que una persona poc sospitosa de nacionalista com Manuel Montero (professor d'Història Contemporània i rector de la Universitat del País Basc) ha hagut de sortir al pas de la dita campanya.

e) Sembla una operació de maquillatge polític, amb la intenció de transmetre a l'opinió pública una imatge de preocupa-

ció per l'educació, però sense investir els problemes reals (rendiment escolar, adaptació de l'escola a les demandes del nostre entorn, disciplina a les aules, valoració social dels mestres i professors, atenció a la diversitat d'alumnes, educació en valors, etc.) Per fer front a aquests problemes és necessari que l'educació es converteixi de veritat en una prioritat política del Govern de l'Estat i dels Governos autonòmics.

f) Aquesta "reforma curricular" té un aire homogeneïtzador i centralista, tot i la rebaixa d'última hora. Això es fa evident en les formes i en el fons. L'augment de continguts mínims en algunes matèries i l'obligatorietat de fer-los en cursos determinats dificultarà que les comunitats autònomes establei-

Aquesta "reforma curricular" té un aire homogeneïtzador i centralista, tot i la rebaixa d'última hora. Això es fa evident en les formes i en el fons. L'augment de continguts mínims en algunes matèries i l'obligatorietat de fer-los en cursos determinats dificultarà que les comunitats autònomes estableixin el 45% o 35% del currículum que els pertoca. El professorat encara tindrà menys marge per adaptar-se a la realitat de l'alumnat de cada centre.

xin el 45% o 35% del currículum que els pertoca. El professorat encara tindrà menys marge per adaptar-se a la realitat de l'alumnat de cada centre.

Darrere d'aquests fets hi ha una visió de l'Estat autonòmic com

una mera descentralització de gestió, amb l'afegit folklòric dels aspectes "regionals i locals"; no hi ha una concepció d'una Espanya plurinacional, amb veritable capacitat d'autogovern de cada nacionalitat.

"SA
NOS
TRA"

CAIXA DE BALEARS

www.sanostra.es





Entrevista al Dr. Julio Arango
Procurador dels Drets Humans a
Guatemala (Defensor del Poble)

“El nostre desig
de justícia
cristal·litzarà
a través de la lluita,
de l’esforç
i del
coratge
civil”

Per Llorenç Capellà
Fotografies: Pere Polo i
Juan Rodríguez Recio

Tendeix la mà a tot aquell que se li creua al camí i somriu a qualsevol, com si tothom fos un amic, un còmplice, un camarada. Ha viatjat fins a Mallorca a la recerca de solidaritat. Julio Eduardo Arango (Contepeque, 1940), és Dr. en Dret - especialista en Ciències Jurídiques i Socials i en Ciències Penals -, i notari. Nomenat fiscal per a casos especials, des de fa tres anys és Procurador dels Drets Humans de Guatemala. Convidat per l'STEI-i dins la Campanya de sensibilització patrocinada per la D. G. de Cooperació de la Conselleria de Benestar Social del Govern de les illes Balears, ha fet xerrades sobre l'agressió que sofreix la dignitat humana en el seu país a l'alumnat de diferents instituts de les Illes Balears.

Li coment que, des d'Europa, la lluita pels drets humans a l'Amèrica Central ens sona a utopia.

Em respon:

Julio Arango.- Ja ho sé. I és lògic. Tanmateix, aquest desig de justícia que nosaltres tenim cristal·litzarà a través de la lluita, de l'esforç i del coratge civil.

A més, els ciutadans guatemalencs no ens sentim sols, ens dona suport la comunitat internacional.

Llorenç Capella.- Ja em dirà en què es concreta això.

J.A.- En ajuts de tot tipus: docents, sanitaris, etcètera. I en la vigilància que s'exerceix sobre les noves autoritats polítiques i militars. Ens sabem vigilats. I el que vol delinquir des del Poder s'ho pensa dues vegades abans de fer-ho. El meu càrrec com a defensor dels drets humans és totalment independent de l'administració de l'Estat, és a dir, que els que governen no poden immiscir-se en la meva feina.

L.C.- I en la realitat és així?

J.A.- Sí, perquè jo, si és precís, els dic on hi ha la frontera que separa el seu poder del meu. Vaig aprendre de la meva mare que l'ètica no s'aprèn als llibres sinó que està tallada en la consciència de l'home.

LC. La seva ètica, en concret, com es va tallar?

J.A.- Estant en contacte amb els camperols i amb els indígenes. Els uns i els altres baixaven fins a la carretera amb els seus morrales plens de cafè. I la meva mare els els pesava i els els comprava. Després ella emmagatzemava el cafè en costals i el venia a una senyora de la capital. Amb el producte del que guanyava va educar tots els seus fills.

Ens va ensenyar a guanyar els aliments amb el nostre esforç.

LC.- Vostè ho sap: n'hi ha que els guanyen amb l'esforç dels altres.

J.A. En efecte, però no és aquest el meu cas. Ni tan sols disposo de casa pròpia, i a la meua taula mai no hi ha hagut menges producte de la corrupció.

L.C. Estic convençut d'això. Al seu país, Dr., la falta de treball encara ha de ser un problema



Imatge quotidiana de treball infantil a Llatinoamèrica

més preocupant que els sous de misèria.

J.A.- Potser sí. En uns pocs decennis els dos milions i mig d'habitants s'han convertit en onze milions, sense que la riquesa se socialitzés. Des dels avantpassats, catorze famílies controlen la totalitat de la terra.

En conseqüència, patim gana i misèria i impera la injustícia social.

L.C.- En aquest marc, la relació de vostè amb els militars ha de ser molt difícil.

J.A.- Figuri-se-la! Han atemptat diverses vegades contra la meua vida perquè no toleren que investigui els casos de corrupció en els quals es veuen involucrats.

L.C. I, encara així vostè arriba al fons de la trama?

J.A.- De vegades sí, d'altres no. En desaparèixer, a les presons de l'exèrcit, el comandant guerriller Everardo Barraca, es va produir un escàndol majúscul, sobretot perquè convivia amb una ciutadana nord-americana i els Estats Units varen pressionar perquè el govern posés la investigació

en mans d'un fiscal especial. Llavors em varen nomenar a mi.

L.C.- I què va fer vostè?

J.A.- Investigar quina era la veritat. Va ser quan em dispararen sense èxit. Després, quan estava a punt d'establir conclusions, se'm va separar del cas.

L.C.- Llavors ve a donar-me la raó. La llibertat és una utopia, de moment inabastable, al seu país.

J.A.- És llunyana. Però per llunyana que estigui mai la desesperança no podrà doblar l'idealisme que ens anima, als que lluitam.

L.C.- I aquesta llibertat, Dr., se concreta en l'establiment d'un règim marxista o preveuen la possibilitat d'una tercera via situada entre el capitalisme i el marxisme?

J.A.- M'encantaria una tercera via, que sorgís del diàleg i basada en el dret dels homes a ser lliures.

L.C.- Digui'm, com són els jornals a Guatemala?

J.A.- Segons el salari mínim, el camperol ha de cobrar vint-i-un quetzals per jornada. Però no cobra més enllà de deu o onze. La injustícia social, al meu país, és vergonyant. Perquè els indígenes, encara cobren menys. Els indígenes s'apropen a les finques per ajudar al tall de canya de cafè o de sucre i cobren el que té a bé donar-los el mitjancer.

L.C.- I qui és, concretament, el mitjancer?

J.A.- Un senyor que els facilita aliments, roba i medicina al preu que ell estableix, de manera que els indígenes no van a les finques per guanyar uns jornals, sinó per satisfer els deutes contrets.

L.C.- Què fan els nins d'aquesta gent?

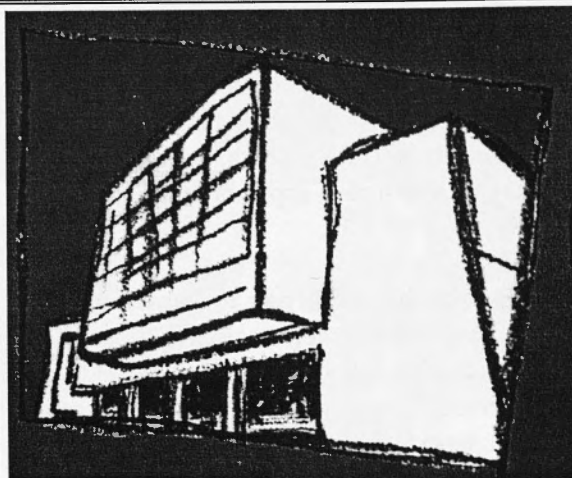
J.A.- Imagini-s'ho. El fill d'un camperol mai és nin. No aprèn a jugar. Als cinc anys ja acompanya el seu tata.

L.C.- La seva àvia, voldrà dir.

J.A.- No, no. El seu papà. El tata és el papà. I l'acompanya a la sembra o al tall de cafè o de canya per ajudar-lo.

L.C.- L'índex de mortalitat infantil deu ésser elevadíssim.

J.A.- Evidentment. Moren, els nins, perquè els seus cossets no poden treballar com ho fan. I moren perquè el còlera, o una malaltia que provoca grans hemorràgies nasals, no es combat adequadament per part de les autoritats sanitàries. De



Auditori d'Alcúdia - 2001

MARÇ: **MÚSICA**

Dia 3, dissabte, a les 19h.

Concert de violí i piano,
a càrrec de **Maria Antònia Pons** - Estel Tugores
acompanyada al piano per Miquel Roig.

DANSA

Dia 16, divendres i dia 17, dissabte, a les 21h.

Espectacle per a tots els públics, dedicat als
infants, "**BOBOT**".
Creació i direcció de **Maria Antònia Oliver**.

TEATRE

Dia 6, dimarts, a les 21h.

"**Rubianes solamente**"

Dia 20, dimarts

teatre escolar.

Teatre en anglès a càrrec del grup **ETC**.

Informació i reserves: Teatreducatiu 971755137

Dia 23, divendres, a les 21h.

Diabéticas aceleradas presenten l'obra
"**Estàs bàrbara**"

Dies 26, 27, 28 i 29

funcions matinals de teatre escolar
amb la companyia **La Sargantana**
que representaran l'obra "**La faula**".
Reserves: 971246200

Dia 30, divendres i dia 31, dissabte, a les 21h.

Estrena de l'obra coproduïda pel Consell de
Mallorca, l'Auditori de sa Màniga i l'Auditori
d'Alcúdia "**Els enamorats**" de **Carlo Goldoni**.



**INFORMACIÓ I
VENDA D'ENTRADES:
Telèfon 971 89 71 85**

Ajuntament d'Alcúdia

tota manera, l'ajut internacional ens ha permès d'avançar en el terreny de la prevenció sanitària. Els metges i les llevadores procedents de Cuba estan fent un treball impagable. S'aventuren fins als racons més remots de la selva, on mai els vilatans no havien vist ni una aspirina ni un desinfectant.

L.C.- Dr., vostè ha de tornar a Guatemala un d'aquests dies. No tem represàlies?

J.A.- No. Per ser metall s'ha de passar per la farga i els guatemalencs hem suportat tantes penalitats que ja hem superat la por del que ens pugui passar.

LC.- Però em figuro que allà no tots els jutges seran com vostè.

J.A.- I es figura bé. constituec desgraciadament un cas anormal en el conjunt de la magistratura. La veritat és que es necessita estar una mica boig per no girar-se a l'altre costat quan torturen o espolien els camperols. Però jo no torn la mirada. És que no puc. Per què...? Perquè sóc un representant de la justícia, i la justícia és la columna vertebral d'un Estat de dret. I li diré més encara: no hi haurà llibertat a Guatemala si no recobram la memòria històrica.

L.C.- Deu de ser tràgic. Dr.

J.A.- Ho és. Des de l'any seixanta-quatre cap aquí comptabilitzam més de cent cinquanta mil desapareguts. Han estat exterminades comunitats indígenes senceres, en qualsevol part es descobreixen cementiris clandestins i els orfes vaguen pels carrers.

L.C.- Sense cap protecció?

J.A.- Hi ha associacions humanitàries que pretenen cobrir el buit que deixa la falta d'una política governamental adequada. Però, encara fent més del que poden, fan poc. En realitat, aquests nens roben per viure. I la policia organitza batudes i els caça a tirs, com si fossin feres. Això quant als nens, perquè a les nenes, a partir dels deu o onze anys, les obliguen a prostituir-se. És lògic que aquells o aquelles que aconsegueixen sobreviure a aquest infern s'aficionin a olorar goma d'enganxar.

L.C.- S'adona, Dr., que aquests adolescents ja no l'ajudaran a construir la democràcia?

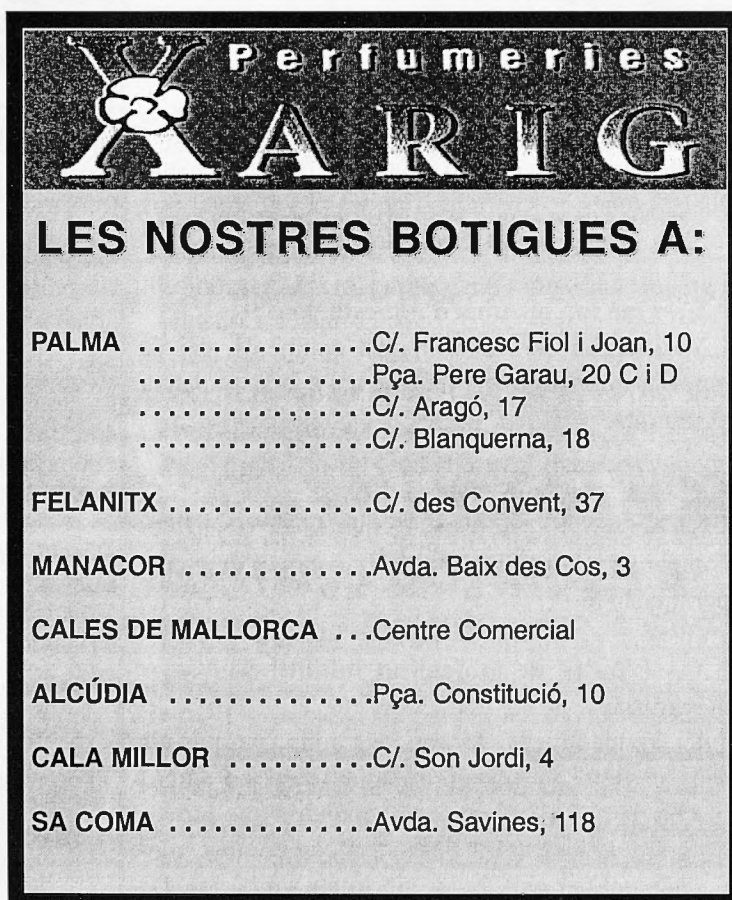
J.A.- Ho sé perfectament, fins i tot són enemics meus perquè no saben distingir qui els explota o qui els vol ajudar. I, pensant-ho bé, no tenen perquè. No hauran anat mai a l'escola, així que no podem esperar pietat d'ells. Jo sempre dic que quan a Guatemala hi hagi llibertat, els guatemalencs haurem d'aprendre a desaprendre.

L.C.- No acabo d'entendre'l.

J.A.- Miri, la frase aprendre a desaprendre suposa, per a nosaltres, els guatemalencs, un principi pedagògic. Les comunitats indígenes que, en el seu dia, varen ser arrasades, han après a prendre's la justícia per la seva pròpia mà. Si descobreixen per la rogalia del poblat algú sospitós de robatori o d'assassinat, el detenen, el jutgen, el colpegen fins a matar-lo i després cremen el cadàver.

L.C.- Serà perquè no tenen confiança en la justícia de l'Estat.

J.A.- Només en part. I en part perquè la justícia que varen veure actuar actuava així. Els militars, quan arribaven a un poblat, linxaven alguns camperols per humiliar el poblat sencer. Llavors ells han assimilat aquesta forma de fer de la justícia. Fins i tot ja s'està implantant als barris extrems de la capital. Si la gent dels mercats descobreix un delinqüent, el persegueixen, l'envolten i el linxen amb total impunitat. Per això li dic que hem d'a-



Perfumeries
KARIG

LES NOSTRES BOTIGUES A:

PALMA	C/. Francesc Fiol i Joan, 10
.....	Pça. Pere Garau, 20 C i D
.....	C/. Aragó, 17
.....	C/. Blanquerna, 18
FELANITX	C/. des Convent, 37
MANACOR	Avda. Baix des Cos, 3
CALES DE MALLORCA ...	Centre Comercial
ALCÚDIA	Pça. Constitució, 10
CALA MILLOR	C/. Son Jordi, 4
SA COMA	Avda. Savines, 118

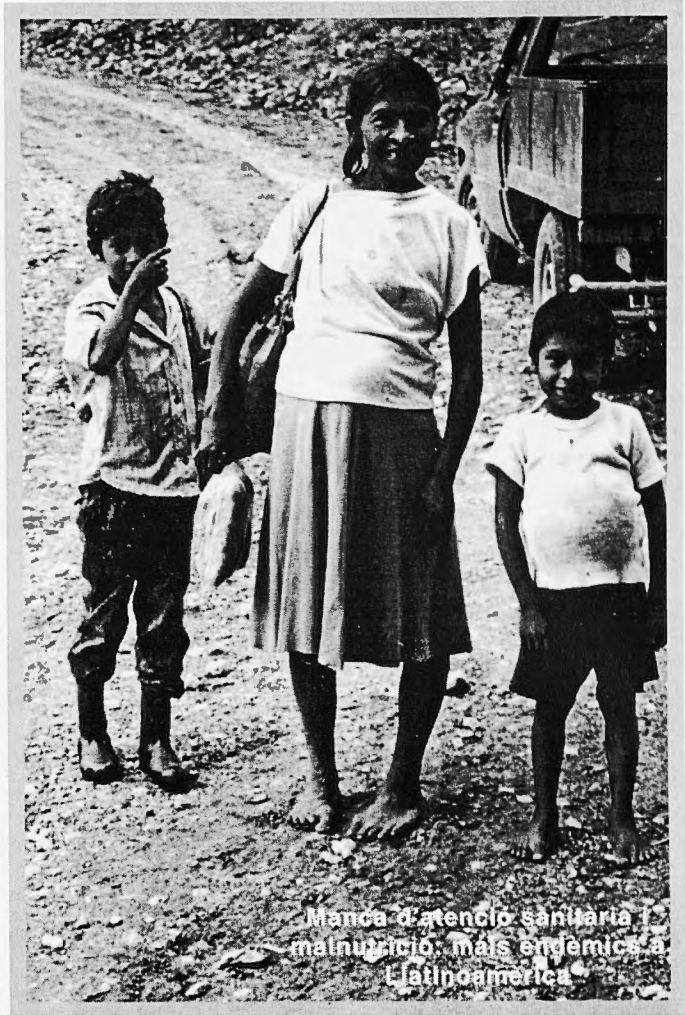
prendre a desprendre.

LC.- Vostè, com a jutge, exigeix escoles en comptes de presons.

J.A.- Doncs clar. La realitat social condiona les persones. En la meva infantesa, vaig tenir oportunitat de caminar per les finques de cafè i vaig poder observar com els nins dels camperols dormisquejaven al terra, insensibles a les formigues que recorrien els seus cossets. No disposaven de teulada per cobrir-se i suportaven la pluja, el vent, el sol, tot. De vegades he pensat que els que varen sobreviure formen part d'aquesta gent violenta que linxa una persona perquè li ha robat un mos. Per això li dic que si vaig tenir el privilegi de no ser com ells, almenys tenc l'obligació de comprendre el context social que els ha condicionat.

L.C. - Els seus fills abandonaran Guatemala?

J.A.- Esper que no. Exerceixen els seus oficis. Un és metge, un altre arquitecte i un altre advocat. Però per sobre del que hagin après a les universitats, són gent d'ètica. No se n'aniran. Saben que allà hi haurà per sempre la nostra llar.



Manca d'atenció sanitària i malnutrició, mals endèmics a Llatinoamèrica

EL VIATGE DEL SEUS SOMNIS AL SEU ABAST AMB



SERRA **NORD**

NOUS CAMINS PER VIATJAR

C/ 31 de Desembre, 12 - 07004 PALMA
tel.- 20 46 00 - fax.- 20 44 50

PERQUÈ ELS OFERIM
ELS MILLORS VIATGES
ALS MILLORS PREUS!

AMB LA QUALITAT DE:
Tramuntana
BAL 078 MM

El Dr. Julio Arango va dur a terme una densa agenda d'entrevistes i conferències a la seva estada a les Illes Balears.

Dins la campanya de sensibilització sobre la problemàtica del seu país va visitar els següents instituts i entitats:

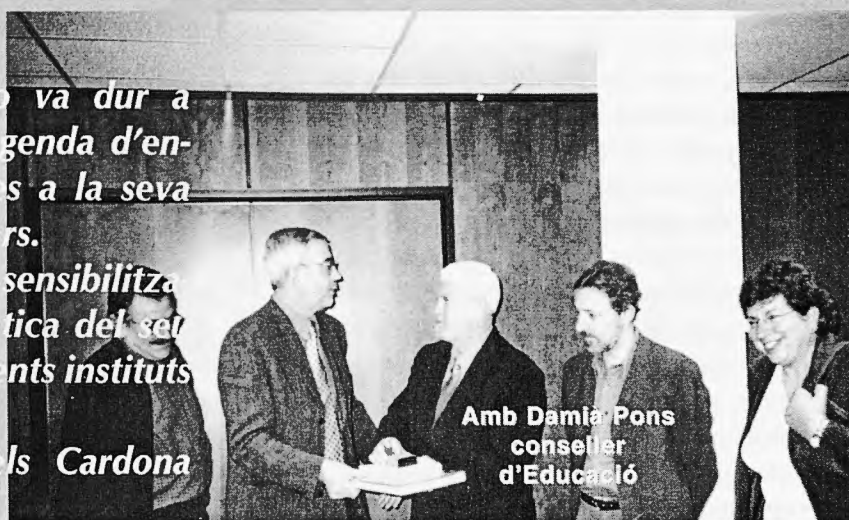
- *- IES Maria Àngels Cardona de Ciutadella
- *- IES de Xarc de Sta. Eulàlia
- *- IES sa Colomina d'Eivissa
- *- IES Joan Taix de sa Pobla
- *- IES de Felanitx
- *- IES Joan M Thomàs de Palma
- *- Col·legi Sant Josep Obrer
- *- Universitat de les Illes Balears
- *- Cercle Artístic de Ciutadella
- *- Club Diari d'Eivissa
- *- Club Diari de Mallorca
- *- seus de l'STEI-i de cada illa

Es va trobar amb:

- *- Voluntaris de "cala hort" d'Eivissa
- *- Cooperadors i cooperadores dels ensenyants solidaris de l'STEI i

I va ser rebut per les següents autoritats:

- *- Vicepresidenta del Consell Insular de Menorca
- *- Presidenta del Consell Insular d'Eivissa i Formentera
- *- Conseller d'Educació del Govern de les Illes Balears
- *- President del Govern de les Illes Balears.



Amb Damia Pons conseller d'Educació



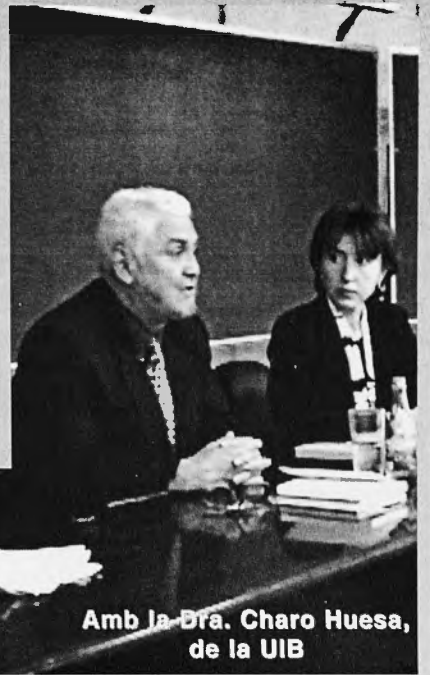
Amb Pilar Costa presidenta del Consell Insular d'Eivissa i Formentera



Amb Francesc Antich president del Govern de les Illes Balears



Firmant el Conveni de cooperació amb la Universitat de Vic

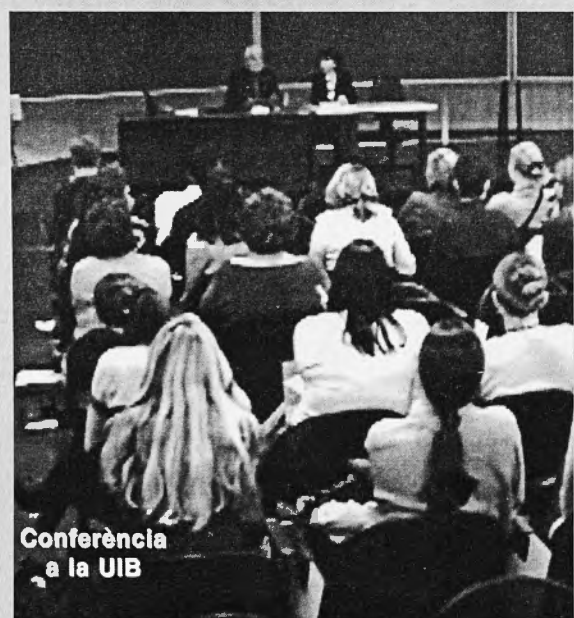




A la seu de l'STE-i a Mallorca



Sopar solidari amb l'STE-i



Conferència a la UIB

Informàtica Ciutat

Servei tècnic
Venda d'ordinadors
Servei a domicili

**EL MILLOR EN
HARDWARE & SOFTWARE**

TEL: 971-28 98 98
FAX: 971-45 16 94

C./ De la Balanguera, 10 - baixos
07011 - Palma de Mallorca



Sopar solidari
amb l'STE-I



Amb Jaume Carbonell, director de
Quaderns de Pedagogia, en una roda
de premsa



Dinant a Vic

Treffpunkt



Aprender Alemany sense perdre el temps

Treffpunkt kompakt és el primer llibre d'introducció a la llengua alemanya bilingüe ambiental i contextualitzat en situacions típiques que es presenten entre alemany-

Adaptat a les necessitats de la gent d'aquí

parlants i gent de parla castellana o catalana a Espanya, i sobretot en zones turístiques.

Aquest curs comunicatiu, basat en tasques, consta de 6 lliçons bàsiques i més un capítol «Wieder zu Hause» que tracta alguns dels temes en *Präteritum* o *Perfekt*.

Treffpunkt kompakt està dissenyat per funcionar amb mòduls específics que permeten aprofundir sobre determinats temes. De moment oferim 3 mòduls específics per l'hoteleria:

- recepció
- restaurant
- servei d'habitacions



Autoestudi i classe

Treffpunkt kompakt ve acompanyat pel següent material:

- Cassettes amb 60 minuts gravats en diàlegs, exercicis i mostres de pronunciació
- Transparències en temes del llibre i altres en general
- Material fotocopiablable i complementari per a les activitats a classe
- Guia del professor

Nou!

Gramàtica bàsica de l'Alemanya

- 2 parts: explicacions i exercicis
- Bilingüe català-alemany
- Amb un apèndix de solucions
- Aproximadament 200 pàgines
- Disponible a la seva llibreria el novembre

Edita: ISI S.L.

Tel/FAX 971 75 04 86 e-mail: isl@jet.es

PROJECTE DE CAPACITACIÓ DE DOCENTS A CENTREAMÈRICA 2.000

El projecte de Capacitació de Docents a Centreamèrica, és un projecte que realitza l'STEI-i des de fa més de cinc anys.

Segons indica el propi nom, el projecte consisteix en la realització de tallers a diferents llocs de Guatemala i Hondures, per part dels voluntaris-cooperadors que participen en l'execució de les activitats.

Objectius:

Per a nosaltres aquest projecte té un triple objectiu que serveix de base des que començam a treballar:

- Intercanvi d'experiències entre docents de les Illes Balears i centreamericans.

- Millora de la capacitat metodològica i tècnica del professorat centreamericà, per augmentar el nivell de l'educació.

- Potenciar l'educació en valors a partir de la sensibilització dels docents de les Illes de la realitat social dels països del sud, perquè a través d'aquest procés es pugui arribar a implicar tota la població escolar en projectes de Cooperació per al Desenvolupament.

Procediments:

El projecte va començar el mes de gener del 2000, amb l'execució d'un Curs d'Educació per al desenvolupament, aquest curs va ser autoritzat i reconegut per la Conselleria d'Educació. El curs va durar 40 hores i té un reconeixement de dos crèdits.

La convocatòria del curs va ser oberta i es va enviar als centres educatius de les Illes perquè s'informàs el professorat.

D'altra banda, pels cooperadors que ja havien realitzat durant anys anteriors aquest curs es va sol·licitar la formació d'un Seminari Permanent d'Educació per al Desenvolupament, i així poder treballar en els àmbits necessaris per preparar les unitats didàctiques a impartir.

De les persones que varen assistir al curs va sortir el grup que presentem a la convocatòria com a voluntaris. Del llistat presentat, una cooperador es va retirar per motius personals uns quants dies abans de partir cap a Guatemala, per tant el nombre de participants va ser de 18 voluntaris.

Durant els mesos de gener a maig, es va tenir un continu contacte amb les contraparts a Guatemala i a Hondures, per sol·licitar els continguts i especialitats dels cursos que volien que els fossin impartits.

Amb la proposta rebuda vàrem indicar als voluntaris que fessin una Unitat Didàctica seguint els criteris exposats en el Curs d'Educació per al Desenvolupament que estaven realitzant.

A finals de juny, el coordinador del projecte Juan Rodríguez Recio i els primers voluntaris es varen desplaçar a Guatemala i a Hondures per ajustar el calendari

ri dels tallers i altres temes de coordinació.

A Guatemala amb la nostra contrapart STEG (Sindicat de Treballadors de l'Educació de Guatemala), vàrem mantenir una reunió amb el Vice-Ministre d'educació que va autoritzar la realització dels tallers.

De tota manera vàrem haver d'ajustar les activitats amb les contraparts amb què vàrem col·laborar per aquest projecte com SEFCA (Servicios de Formación Centroamericana), CONAVIGUA (Coordinadora de Viudas y Desaparecidos de Guatemala) A Hondures la nostra contrapart va ser COLPROSUMAH (Colegio Profesional de Superación Magisterial de Honduras), ells varen aconseguir els permisos oportuns per l'autorització de l'execució dels cursos a impartir en el país.

Conclusió:

El projecte va anar realitzant-se durant els mesos de juliol i agost, i es varen complir els objectius prevists i es varen realitzar els Tallers a Guatemala i a Hondures.

El projecte va continuar un cop els cooperadors varen tornar. Es varen realitzar posades en comú, entrega de memòries i rodes de premsa a Eivissa i a Palma.



Grup de cooperació de l' STEI-i avaluant l'activitat



Juan Recio treballant a l'Institut Comunitat del Carmen a Guatemala



Guarderia Sta Cruz de Quiché, Conavigua

Durant el curs escolar 2000-2001 es pretén realitzar una campanya de sensibilització a escoles perquè els voluntaris participants transmetin la seva experiència a professors i alumnes.

S'ha de destacar que un grup dels participants ja estan col·laborant amb l'STEI-i-Ensenyants Solidaris en l'elaboració i execu-

ció de Projectes de Cooperació que tenim en marxa. S'ha complert d'aquesta manera un dels objectius del projecte inicial de potenciar el voluntariat i la transmissió de l'experiència adquirida.

El mes de febrer del 2001 es realitzarà un viatge a Guatemala i a Hondures per posar en comú les experiències amb unes jornades i

al mateix temps preparar el treball per al projecte de l'estiu del 2001, perquè pretenem una continuïtat ja que els resultats han estat bons.

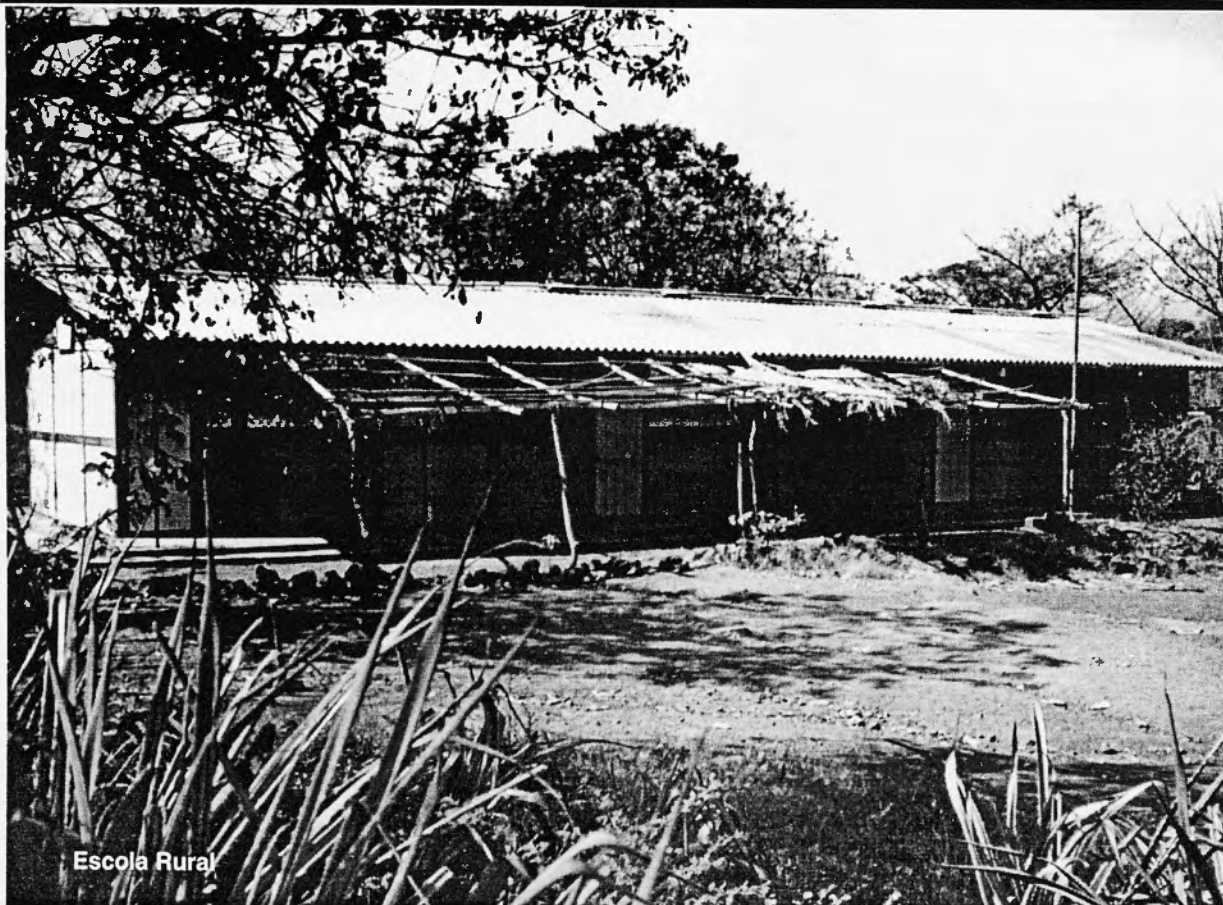
A continuació adjuntam un resum de les activitats realitzades per cooperadores i cooperadors:

Projecte
Capacitació Docents a Centreamèrica 2.000



Total cooperadors * * 18 Profesores
Total tallers * * * * 67
Total Assistents * * * 2.450 Persones.

Suport a Guarderia a Quiché i a
Comunidad el Carmen
(Suchitepec, Guatemala)

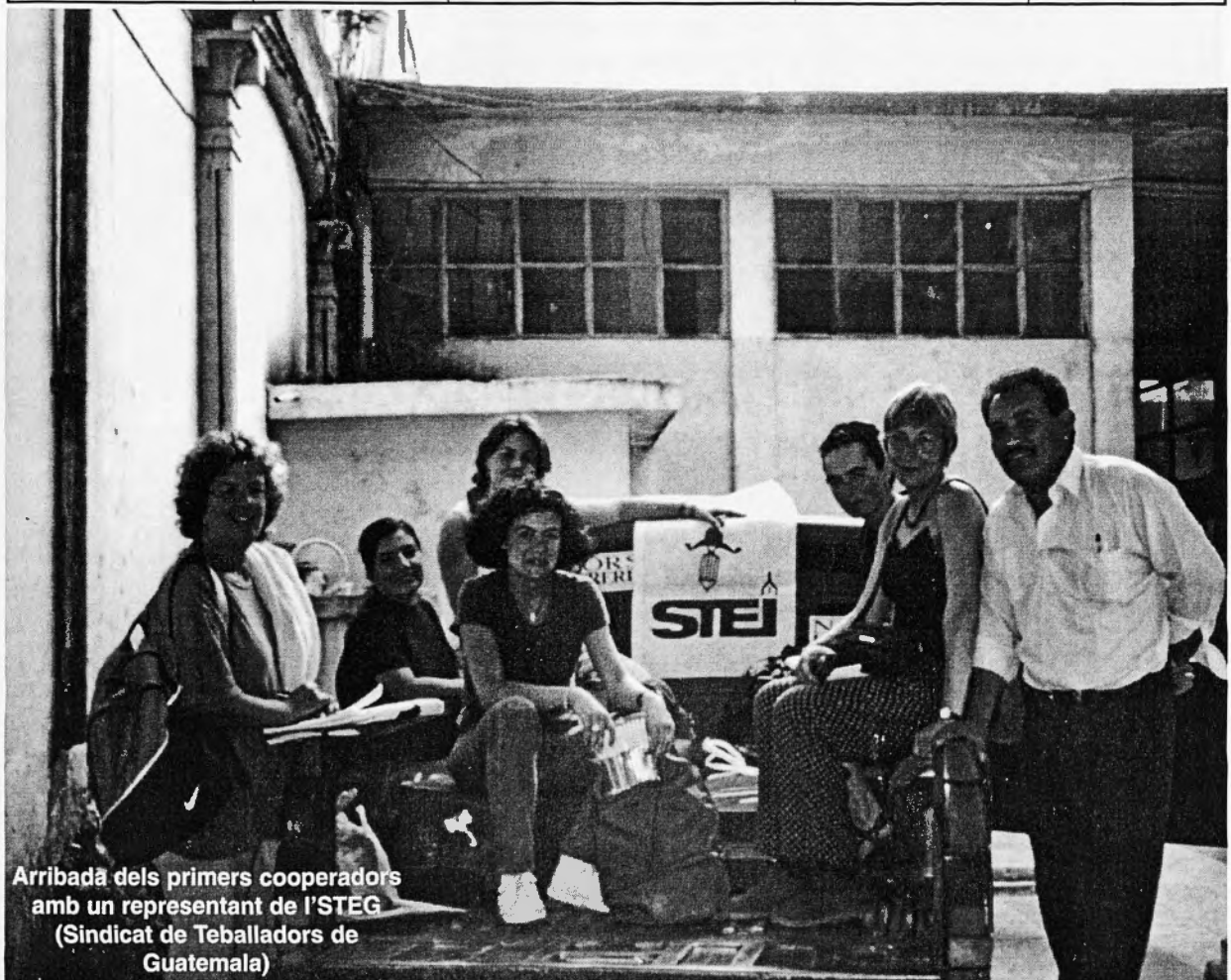


Relació de tallers realitzats per cooperadors i cooperadores de l'STEI-i -Ensenyants Solidaris a Guatemala i Honduras durant els mesos de juliol i agost del 2000

<u>Taller</u>	<u>Estat</u>	<u>Lloc</u>	<u>Nº d' assistents</u>	<u>Professor</u>
Sindicalisme Economia i Reforma Educativa	<u>Guatemala</u>	Guatemala (Capital) (Secretaris Departamentals) Esquipulas	13 persones 35 persones	Juan Rodríguez
	<u>Honduras</u>	Santa Rosa Copan	45 persones	
Didàctica de l'Educació Infantil	<u>Guatemala</u>	Malacatán (2 Tallers)	50 persones	Eva Checa De La Plaza
Racons		Quetzaltenango (4 Tallers) • 2 a Xela • 2 a San Juan Ostuncallo Tonicapán	173 persones 12 persones	
Didàctica de la Llengua Castellana	<u>Guatemala</u>	Malacatán (2 Tallers)	79 persones	Magdalena Carrillo
		Quetzaltenango (4 tallers) • Olintepeque • San Mateo • Nuevo Palmar • La Esperanza	138 persones	
Educació Infantil	<u>Guatemala</u>	Guarderia Quiché Patulul (Com. del Carmen)	Treb. a guarderia. Suport Inst. bàsic	Maite Benejam
Estratègies d'Aprenentatge.	<u>Guatemala</u>	Quetzaltenango (2 tallers) Santa Cruz del Quiché. Cobán. Melchor de Mencos	57 persones 78 persones 14 persones 30 persones.	Joana Estrany
Dinàmica a l'aula.	<u>Guatemala</u>	Cobán	56 persones.	Neus Barceló
		Petén (2 tallers) • Melchor de Mencos • San Andrés. Esquipulas Sololá	95 persones 47 persones. 110 persones	M ^a . José Mir.
Didàctica de la Llengua	<u>Guatemala</u>	Malacatán (2 Tallers) Momostenango (2 Tallers) Mazatenango. Comunidad del Carmen Quiché (Sacapulas) Palín (Escuintla)	122 persones 95 persones 10 persones Sup a l'Inst bàsic 180 persones 36 persones	Joana Tur
Didàctica de les Ciències Naturals	<u>Honduras</u>	La Esperanza. Jesús de Otoro. Siguatepeque. Comayagua	42 persones. 44 persones. 25 persones. 18 persones.	Raul Perelló Clar
Didàctica de la Llengua	<u>Guatemala</u>	Quetzaltenango (3 Tallers) Santa Cruz Quiché.(2 Tallers) Retahuleu (3 Tallers)	65 persones. 80 persones. 122 persones	M ^a Angeles Huesca

STEI-I - Ensenyants Solidaris

<i>Taller</i>	<i>Estat</i>	<i>Lloc</i>	<i>Nº d' assistents</i>	<i>Professor</i>
Didàctica del Joc	<u>Guatemala</u>	Coban	22 persones.	M ^a Victoria Castellanos
		Melchor de Melcos.	32 persones.	
		Jutiapa.	48 persones.	
		Asunción Mita	49 persones.	
		Ciudad Peronía.	50 persones	
Coeducació – Igualtat de gènere	<u>Guatemala</u>	Izabal (2 Tallers)	80 persones.	Fr ^a Pérez Segovia
		Mazatenango(2 Tallers)	80 persones.	Manel Rico Estella
		Santa Lucia	48 persones.	
		Asunción Mita	40 persones.	
		Moyuta	50 persones.	
Santa Caterina	66 persones			
Manualitats	<u>Guatemala</u>	Ciudad Peronía (2 Tallers)	65 persones.	M ^a José Diaz Nadal
Esquipulas	59 persones.			
Melchor de Mencos	50 persones.			
Salamá (2 Tallers)	60 persones.			
Educació per a l'esport	<u>Guatemala</u>	Ciudad Peronía	22 persones.	Inmaculada Rosselló Forteza
		Esquipulas	64 persones.	
		Melchor de Mencos	60 persones.	
		Salamá (2 Tallers)	58 persones.	
Geografia i Topografia	<u>Hondures</u>	La Ceiba (2 Tallers)	60 persones	Francisco Donato Rodero
		Tocoa (2 Tallers)	60 persones.	
		Tela (2 Tallers)	40 persones.	
Ensenyar amb Contes.	<u>Guatemala</u>	CHAMPERICO	40 persones	Joana Majó Basomba
		RETALHULEU.	26 persones	
	FLORES (Quetzaltenango)	65 persones.		
	<u>Honduras</u>	SAN PEDRO Tutulele	36 persones	
LA PAZ (La Paz).	38 persones			



Arribada dels primers cooperadors amb un representant de l'STEG (Sindicat de Teballadors de Guatemala)

L'INFORME UNIVERSITAT 2000

Biel Caldentey
responsable d'Universitat en el
Secretariat Confederat d'STEs

L'informe "Universitat 2000" (Informe Bricall) és el resultat de l'encàrrec que la Conferència de Rectors (CRUE) va fer a Josep Maria Bricall, 15 mesos abans de la seva presentació.

La presentació pública d'aquest minuciós informe, dia 24 de març del 2000, obeïa a priori a l'estratègia d'influir davant el conjunt de forces polítiques parlamentàries, si els resultats del 12 de març no haguessin conformat una majoria absoluta del Partit Popular.

Aquest resultat electoral l'ha transformat en un "informe" en el sentit més tècnic, amb menys probabilitats que es tradueixi en mesures efectives, especialment en aquells aspectes que impliquen augment de recursos.

La tesi central de l'informe parteix de la consideració que la institució universitària ha perdut el monopoli de l'ensenyança superior i ha d'afrontar el desafiament de la progressiva invasió del mercat en el territori del coneixement, havent d'enfrontar un doble repte:

- Adequar l'oferta formativa a les necessitats del mercat.
- Reestructurar la institució per garantir la seva adaptació al nou escenari.

Les principals propostes que planteja "l'informe Bricall" són:

1. La constitució d'una "Agència d'acreditació oficial" que revisaria periòdicament totes les carreres.

2. Una classificació de les titulacions homologades:

A. Llicenciatures.

B. Diplomatures (orientades a l'exercici professional)

C. Màsters o doctorats que aprofundeixen en disciplines.

D. Màsters relacionats amb l'exercici professional.

3. Un increment del finançament fins a arribar -partint de l'1,1% del PIB del 98- l'1,5% del PIB en deu anys.

El percentatge de finançament públic seria del 80% i el de privat, del 20%. Actualment és del 76% i el 24% respectivament.

4. Duplicar la quantitat de beques i el seu valor. Un augment de les beques del 17,3% -mitjana actual- al 40% en els dos primers cursos i concedir nous préstecs renda al 30% de l'alumnat dels darrers cursos.

5. Redefinir els crèdits acadèmics actuals.

6. Aplicar mesures per evitar excessives repeticions de curs, a través d'un mecanisme de concessió d'un número limitat de crèdits acadèmics que l'alumne anirà consumint en realitzar cada matrícula. Prendre mesures per solucionar les situacions de rigor desproporcionat, és a dir, les assignatures "os".

7. La "selecció" de l'alumnat per les pròpies universi-

tats.

8. La creació de dues figures de professorat contractat no funcionari: titular docent (s'hi podria accedir després de ser ajudant o ajudant doctor) i titular investigador (només per a doctors). Els contractes no serien superiors a tres anys no prorrogables i se suggereix recuperar la figura genuïna del Professorat Associat.

9. La reducció del tamany dels òrgans de govern de les universitats mantenint la representativitat dels col·lectius que el conformen.

10. L'autoavaluació anual de les universitats realitzada per un equip d'experts propi i extern a cada una d'elles. La creació d'un Consell Assessor de Qualitat, format per experts externs i per professorat, que formularia propostes al rector de cada universitat per realitzar l'informe anual.

L'elaboració d'un pla estratègic per a cada universitat per identificar els punts febles i forts a la docència, la investigació i l'administració.

11. La creació "d'empreses" que explotin els resul-

tats de les investigacions universitàries. Una major interrelació entre l'àmbit universitari i l'empresarial per potenciar els programes de I+D i com a sistema de captació de més recursos econòmics.

12. La institució universitària ha de fomentar el desenvolupament de noves tecnologies de la informació i la comunicació, la formació continuada de la població en aquest camp i la producció de materials multimedia i tecnologies aplicades a l'aprenentatge.

En una primera valoració:

1. Ens oposam a la tendència a presentar un model utilitarista del coneixement (certa infravaloració d'aquelles branques del coneixement no específicament tècniques, tecnològiques o aplicades).

2. Criticam un projecte d'universitat orientada específicament a la formació de "bons professionals" (obviant la formació crítica i global). Ens reafirmam en una concepció de l'autonomia universitària, entesa com la possibilitat d'un exercici docent crític tant en la preparació de l'alumnat com en la relació amb els poders polítics i econòmics.

3. Denunciam el perill d'anar substituint mecanismes de participació democràtica per una aparent ineficàcia en la presa de decisions; seguim advocant per una universitat democràtica i no tecnocràtica. Coincidim amb l'informe en la necessitat d'una reducció del tamany dels distints òrgans de govern, sempre i quan es man-

tengui la representativitat dels col·lectius que els componen actualment.

4. Coincidim a opinar que la universitat ha de donar respostes a les demandes de l'alumnat per una part i de la pròpia societat per altra, i tot això sense convertir-se en un instrument conjuntural subordinat a les necessitats dictades pels interessos dominants del mercat.

5. Ressaltam com una absència notable, en els aspectes referits al professorat, de vies de mobilitat des dels nivells d'ensenyament no universitari als superiors, i més quan la LOGSE, en la seva disposició addicional dècimosexta, punt 7,

Ens oposam a la tendència a presentar un model utilitarista del coneixement, certa infravaloració d'aquelles branques no específicament tècniques, tecnològiques o aplicades

emplaça les autoritats educatives a establir convenis pertinents amb les universitats.

6. Quant a les crítiques a l'endogàmia universitària, pensam que es tracta més d'un problema de clans (a certes àrees de coneixement hi ha una "espècie de dictadura col·legiada" de catedràtics, que seleccionen o condicionen la selecció del professorat, a vegades amb criteris de tendència acadèmica i altres vegades més marcadament ideològics).

7. Sense rebutjar totalment la intervenció externa a la universitat, s'ha de perfilar amb tots els detalls i consens possibles tant l'Agència d'Accreditació (que revisaria periòdicament els plans d'estudi) com el Consell Assessor de Qualitat (format per experts externs i professors de la pròpia universitat).

8. Coincidim a pensar que s'ha d'incrementar el finançament públic, i aconseguir l'1,5% del PIB en aquesta legislatura. No rebutjam un finançament addicional que pugui obtenir-se a través de serveis que la universitat oferesqui a l'exterior, sempre i quan no subordini la institució al mercat, cosa que suposaria un foment de la investigació aplicada dirigida a resoldre o a fomentar la productivitat com augment dels beneficis capitalistes. En aquest apartat l'informe s'acosta perillosament al model universitari nord-americà.

Ens sembla bé la idea d'incrementar substancialment el nombre de beques, així com duplicar la quantitat de diners que els correspon. I, perquè pensam que és un assumpte que requereix molta discussió, no tenim una postura presa sobre el sistema de préstecs renda.

9. Respecte al sistema retributiu ens sorprèn que l'informe (que reconeix que les retribucions mitjanes del professorat es troben per davall de la mitjana de la UE) doni per bo l'actual model retributiu (quinquennis de docència i sexennis d'investigació) acríticament, sense plantejar-se una reforma integral d'aquest sistema. La rígida uniformització de l'actual sistema ha devaluat globalment els salaris, i en aquelles comunitats autònomes (Canàries, Illes...) on s'ha arbitrat un mecanisme de millora salarial s'ha hagut d'adequar artificialment als mèrits individuals (única via que permet l'article 46.2 de la LRU).

SEMINARI SOBRE APRENTATGE SIGNIFICATIU

Antoni Ballester
Doctor en Geografia i professor de l'IES
Baltasar Porcel

Més informació:
Seminari d'aprenentatge significatiu. Institut
de Ciències de l'Educació. Serveis adminis-
tratius de l'Edifici Sa Riera.
Tel.- 971 17 30 14 - 971 17 24 00
Pàgina web:
<http://personales.jet.es/antoniballester>

Cal canviar la manera de treballar del profes-
sorat en el sentit d'aconseguir que l'alumnat
estigui emocionalment implicat en el procés
d'aprenentatge ja que una vegada que es pro-
dueixen problemes són molt difícils de solu-
cionar i porten molta dedicació i un excés de
temps amb molt pocs resultats. Canviar la
manera de treballar és clar que al principi
porta un poc de feina de formació però amb
interès i ganes per part del professorat com-
penxa amb els resultats i evita molt d'esforç
després. L'alumnat se sent motivat pel que fa,
aprèn amb ganes i gaudeix del que aprèn. El
professorat millora la seva autoestima i gau-
deix d'ensenyar ja que veu producte immediat
del que fan els seus alumnes.

Durant el curs escolar 1999-2000 s'ha realitzat
a l'ICE un Seminari d'aprenentatge significatiu
en la pràctica on professorat de diferents àrees
i nivells i en grups molt diversos ha començat
a treballar en el control de les variables de l'a-
prenentatge significatiu. **Vegeu-ne les experi-
ències a les pàgines següents.**

Actualment ens trobam als
centres escolars amb molts
de problemes, sobretot deri-
vats de la disciplina i del fracàs
escolar, el que suposa que una
part important de l'alumnat no
acaba l'ESO. En els darrers 10
o 15 anys l'alumnat ha canviat
com a resultat dels canvis
socials i apareix la violència
escolar, el malestar del profes-
sorat i altres problemàtiques
afegides a aquest panorama
poc esperançador.

Una manera d'evitar-ho en la
pràctica de manera eficaç és la
prevenció, és a dir: fer activi-
tats que motivin i enganxin els
alumnes a la vegada que
aprenquin, l'alumne que està
motivats i engrescat amb la
feina es comporta bé i no crea
problemes de disciplina.



Belén Olivares -Plàstica i Visual-

Belén Olivares, professora de l'IES Blanca Dona d'Eivissa, ha començat a treballar de manera significativa amb els seus alumnes, ha realitzat a tercer d'ESO aquesta activitat on l'alumnat de la classe ha fet diapositives de les seves cares i després s'han projectat les diapositives sobre una cartolina i han colorat les ombres amb colors freds i càlids, amb un esforç d'imaginació i creativitat. La classe de plàstica i visual es converteix en una activitat participativa, creativa i significativa.



Es treballen els continguts d'àrea al bloc que correspon als elements bàsics del llenguatge visual: el punt, la recta i el pla, i a més a més es treballa a la paret, amb un suport diferent al que els alumnes estan acostumats. En aquest cas Belén Olivares tria com a motiu l'autoretrat per fer-ho més motivador.



Es controlen les variables de l'aprenentatge significatiu pel que és un treball obert, motivador, relacionat amb el medi, creatiu i significatiu. Una experiència insubstituïble d'ensenyar i aprendre.



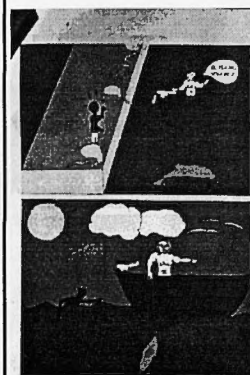
Pedro Barceló -Plàstica i Visual-



Pedro Barceló, professor de plàstica, i Loli Fernández, professora de llengua castellana, treballen a l'IES Guillem Casanoves de Sóller (Mallorca) i fan un treball de manera interdisciplinària on es posa d'acord professorat de dos departaments diferents amb l'objectiu de desenvolupar l'activitat creativa, la investigació i les tècniques de treball intel·lectual a través d'un producte altament significatiu, el còmic "El juego del Pirata".

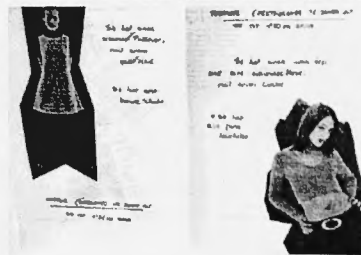
Loli Fernández realitza la feina de preparació a la classe de llengua, la tasca lingüística, i amb els alumnes prepara la idea, el tema, l'argument i el guió. Pedro Barceló té cura de preparar els esbossos i de confeccionar l'original.

El resultat és excel·lent, amb un alt nivell de motivació del professorat i de l'alumnat que treballen en una activitat creativa i altament significativa. La col·laboració d'alumnat i professorat potencia els treballs positius de l'educació.



Francisca Bover -Alemany-

Francisca Bover professora d'alemany de l'IES Medina Mayurka de Palma de Mallorca, amb alumnat de tercer d'ESO, aconsegueix a la classe de llengua estrangera un treball implicat i creatiu. Relacionant l'idioma amb el tema de la moda, l'alumnat aprèn per exemple el nom de les peces de vestir en alemany, practica mitjançant el diàleg amb l'ajuda de les explicacions de la professora i treballa expressions orals i escrites que permeten descriure, comentar i confeccionar el treball.



En aquest cas el producte que realitzen és un quadernet, fet amb folis doblegats per la meitat, on enganxen diferents texts en alemany i il·lustracions comentades pels alumnes.



Una activitat participativa i motivadora, amb elevada implicació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge; una activitat il·lusionant tant per al professorat com per a l'alumnat.



Antoni Ballester -Història-



Antoni Ballester professor de l'IES Baltasar Porcel d'Andratx (Mallorca), professor-coordinador del seminari, després del control de les variables per aconseguir l'aprenentatge significatiu que es descriuen a les experiències d'innovació educativa sobre com fer l'aprenentatge significatiu en la pràctica, al llibre La didàctica de la geografia. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears, ha treballat en una assignatura diferent a la geografia, en aquest cas la història, el mateix control de les variables amb alumnat de segon d'ESO, el tema d'Egipte.

A partir d'una cartolina l'alumnat, agrupat per parelles i amb l'ajuda de les explicacions del professor, ha fet un procés de recerca de documentació, lectura d'informació, redactat i composició a partir de materials diversificats (fotos, gràfics, dibuixos, fotocòpies de foto, retalls de fascicles i revistes, informació de llibres de text, enciclopèdies, CD-rom, etc.) el que suposa un esforç de síntesi per part dels infants en una activitat altament

interactiva i significativa. El control de les variables de l'aprenentatge significatiu es pot fer en diferents àrees i nivells educatius.



RESSENYES

Ansa per ansa és un mètode d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en català molt utilitzat a les Illes. Editat per l'editorial Moll l'any 1979, està format per tres llibres d'exercicis, un per al mestre i un joc de targetes. Ha tengut diverses actualitzacions i més de 20 edicions.

Les mateixes autores i autor (Elisabet Abeyà, Assumpta Mascaró, Maria Fortuny i els dibuixos d'Andreu Terrades) us l'ofereixen ara en suport informàtic. A més dels exercicis dels llibres hi trobareu moltes possibilitats per jugar amb les paraules i aprendre a llegir. També hi trobareu cançons, poesies, jocs, endevinalles,...

Ansa per ansa en CD-ROM és un conjunt de propostes globals i significatives que de forma progressiva i interactiva ens acosta a més de 700 paraules del vocabulari bàsic català.

ABEYÀ, E i altres

Ansa per ansa

en CD-ROM

Block mèdia SL.

Palma, 2000.



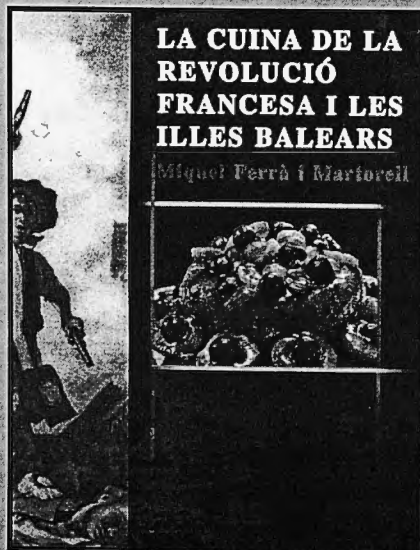
FERRÀ I MARTORELL, M

La cuina de la Revolució Francesa i les illes Balears

Menjaments.

Edicions Documenta Balear.

Palma, 2000.



Durant la turbulenta Revolució Francesa, al final del segle XVIII, París va descobrir la meravellosa cuina de les regions de França, ja que els diputats que arribaven dels punts més allunyats del país aclimataven a la ciutat els guisats tradicionals dels llocs d'origen. En aquesta obra, l'escriptor, historiador i gastrònom Miquel Ferrà ens introdueix en el màgic encant de l'art culinari francès, i en la seva influència sobre els costums, l'art, la literatura i la cuina balear en el segle XIX. Seguint les receptes dels enciclopedistes, Ferrà ens brinda, així mateix, les formes més senzilles per preparar els plats més sofisticats, més vistosos, més nutritius d'aquesta cuina francesa.



LA DIDÀCTICA DE LA GEOGRAFIA

APRENENTATGE SIGNIFICATIU I RECURSOS DIDÀCTICS DE LES ILLES BALEARS
Antoni Ballester Vallori

BALLESTER VALLORI, A

La didàctica de la Geografia.

Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les illes Balears

Edicions Documenta Balear

Mallorca, 1999

Aquesta obra, resultat del treball de doctorat presentat a la UIB el 1998, és un recull útil de recursos per a la millora de la pràctica educativa, que es pot aplicar a qualsevol àrea i nivell educatiu i que ha merescut el premi Emili Darder de l'Obra Cultural Balear en la seva darrera edició.

Es divideix en quatre parts: a la primera, s'exposen les bases de l'estudi, els objectius i la metodologia a seguir, i s'hi defineix el concepte d'aprenentatge significatiu; a la segona, es fa un recull molt complet del material bibliogràfic existent per a l'ensenyament de la geografia a les illes Balears -tant el que va dirigit al professorat com aquell de maneig per part de l'alumnat-, s'hi organitza la informació i s'hi valora segons uns criteris que queden ben explicitats; a la tercera part, es procedeix de la mateixa manera per enumerar i organitzar els recursos didàctics disponibles i, a l'última part, figuren un conjunt d'experiències d'innovació educativa que exemplifiquen l'itinerari professional de l'autor a través de l'anàlisi de la seva pròpia pràctica docent.

En aquest llibre, l'autor reuneix i

actualitza un conjunt de textos que ja havien vist la llum i renova el seu compromís "prenen partit", com ell mateix afirma al pròleg. La primera part atén en quatre capítols el treball docent i les polítiques de control, amb una atenció a la teoria marxista del valor. El segon bloc reuneix materials referits a les polítiques sobre materials curriculars: es reitera de manera insistent l'extraordinari poder de control polític del llibre de text sobre el treball del professorat. La renovació pedagògica protagonitza la tercera part, amb cinc capítols, entre els quals destaquen el dels corrents pedagògics "oblidats" i el que difon l'esforç dels MRP. La lectura autònoma dels onze capítols permet, com demana Martínez Bonafé, la revisió crítica d'alguns dels aspectes claus que defineixen el treball dels ensenyants.

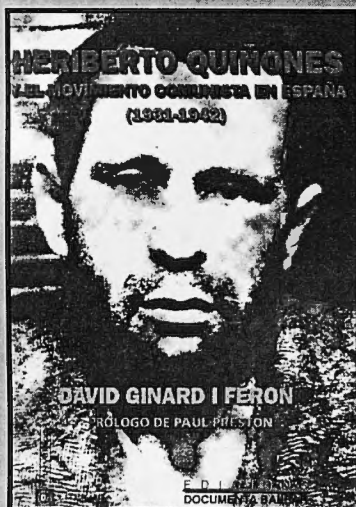
MARTINEZ BONAFÉ, J
Trabajar en la escuela.
Profesorado y reformas en el umbral del siglo
Miño y Dávila eds.
Madrid, 1999



GINARD I FÉRON, D

*Heriberto Quiñones
y el movimiento
comunista en España
(1931-1942)*

Edicions Documenta
Balear- Compañía
Literaria, SL
Palma-Madrid, 2000



Minucios relat de la vida d'un revolucionari dels anys trenta nascut a l'Europa oriental, agent de la Komintern i que va organitzar durant la república el partit comunista a Mallorca, el País Valencià i Astúries, i va actuar durant la guerra a València, Menorca i diferents fronts de combat. Detingut en acabar la guerra i torturat a València per la policia alemanya, aconseguí escapar i, a Madrid, va aconseguir reorganitzar, entre el 1940 i el 1941, el partit comunista en clandestinitat. Enfrontat a la direcció del partit a l'exili per mor de la seva heterodoxia, va ser depurat i acusat de ser un agent de Franco. Detingut per la policia franquista i torturat fins quasi la seva mort, va ser afusellat el 1942.

Durant dècades rebutjat pels seus propis companys de partit, és tan fascinant el seu record com el que li va passar en vida, història reconstruïda per l'autor en un llibre ben estructurat, escrit de manera amena i amb total objectivitat que, a més dels fets polítics abraça el terreny sentimental amb la seva relació amb Aurora Picornell i ens ofereix així una biografia detallada en base a documents fins ara inaccessibles: les actes judicials del seu procés, els interrogatoris policíacs i la documentació de l'arxiu del PCE.

CENTRE CULTURAL GUILLEM CIFRE DE COLONYA



- * SERVEI EDUCATIU I CULTURAL
- * SERVEI D'ORIENTACIÓ EDUCATIU
- * BIBLIOTECA I ARXIU
- * ESCOLA DE MÚSICA
- * BANDA DE MÚSICA
- * PUNT D'INFORMACIÓ JUVENIL

A C T I V I T A T S

- * Exposicions * Conferències * Cursos * Tallers
- * L'Hora del Conte * Mercadet de llibres
- * Cinema * Presentació de Publicacions
- * Música * Teatre * Poesia



AJUNTAMENT DE POLLENÇA



SUBMERGEIX - TE EN UN MAR DE POSSIBILITATS



C/. VELÀZQUEZ, 11

TEL.: 971 21 37 73

C/. ARQUITECTE BENNÀSSER, 15

TEL.: 971 76 44 75

C/. ALFRED BONED, 10

*(AL COSTAT DEL COL·LEGI
LLUÍS VIVES)*

AUTOSERVEI DE FOTOCÒPIES

DISSENY PER ORDINADOR

ENQUADERNACIONS

RETOC FOTOGRÀFIC

REALITZACIÓ I MUNTATGE DE

REVISTES

CÒPIES I IMPRESSIÓ DE

PLÀNOLS

CÒPIES EN COLOR DIGITAL

IMPRESSIÓ D' ORIGINALS

TREBALLS PER ENCÀRREC

ETC.

VALE POR
50 COPIAS GRATIS

La forma més intel·ligent de disposar dels seus diners:



Les 24 hores del dia, els 365 dies de l'any.

Així de fàcil

 **BANCA MARCH**

TREBALLAM PER MERÈIXER LA VOSTRA CONFIANÇA