

Revista d'ensenyament de les Illes

PISSARRA

5 €

novembre - desembre - gener 2004 - 2005

núm. 118

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



*Per una nova llei
d'educació*

Fanyó 04

Violència, abusos, maltractaments

Aguilar, J.M.

S.A.P. Síndrome de alienación parental.

Hijos manipulados por un cónyuge para odiar al otro.

2004, 164 p., 15 €

Vanistendael, S. / Lecomte, J.

La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia.

2002, 192 p., 15,90 €



Adolescència

Olivares, J / Rosa, A.I. / García-López, L.J.

Fobia social en la adolescencia. El miedo a relacionarse y a actuar ante los demás.

2004, 337 p., 13 €

Inglés, C.J.

Programa PEHIA

Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes.

2003, 207 p., 14,50 €

Urta, J.

Adolescentes en conflicto.

2004, 436 p., 22,99 €



Mediació i conflictes

Llevot, N.

Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya.

2004, 188 p., 14 €

Munduete, L. / Martínez, J.M.

Conflicto y negociación.

2ª edició, 2004, 130 p., 9 €

Viñas, J.

Conflictos en los centros educativos.

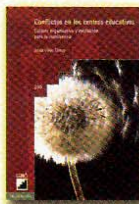
Cultura organizativa y mediación para la convivencia.

2004, 147 p., 13 €

Villagrasa, C. (coord.)

La mediación. L'alternativa multidisciplinària a la resolució dels conflictes.

2004, 249 p., 19,50 €



Afecte

Del Barrio, V.

Emociones infantiles.

Evolución, evaluación y prevención.

2002, 210 p., 10 €

Horno, P.

Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres, ...

2004, 142 p., 13 €



Escola de pares

Fernández, J.M. / Buela – Casal, G.

Manual para padres desesperados ... con hijos adolescentes.

2004, 126 p., 8 €

Fodor, M. / Morán, M. / Moleres, A.

Todo un mundo de sorpresas.

Educar jugando. El niño hasta los 5 años.

2004, 430 p., 20,50 €

Fodor, M. / Morán, M.

Todo un mundo por descubrir.

El desarrollo del niño de 6 a 24 meses.

Reimpresió. 2003, 325 p., 14 €

Maganto, J.M. / Bartau I.

Programa COFAMI

Corresponsabilidad familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos.

2004, 353 p., 18,50 €

Marina, J.A.

Aprender a vivir.

2004, 233 p., 12,50 €



Urta, J.

Escuela práctica para padres.

2004, 958 p., 36 €

Marchesi, A.

Que será de nosotros, los malos alumnos.

2004, 263 p., 14 €



embat

Llibres

PEDAGOGIA - PSICOLOGIA - CIÈNCIES SOCIALS

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, 58
07004 Palma

Tel. 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

Tomàs Martínez

Mariví Mengual

Pere Polo

Neus Santaner

Margalida Sarris

Sebastià Serra

COORDINACIÓ:

Joan LLadonet

S'agraeix la col·laboració de les autores i
dels autors dels articles.

FOTOS:

CP Rafal Vell

Reies

Pere Polo

MAQUETACIÓ, COMPOSICIÓ

I IMPRESSIÓ:

Escola de Formació en

Mitjans Didàctics.

C/ Marià Canals, 13

07005 Palma

Tel. 971 91 00 60

PUBLICITAT:

Jaume Ferran, 58

07004 Palma

Tel. 971 90 16 00

DIBUIX PORTADA:

Fanny Gual

Els articles publicats en aquesta
revista expressen
únicament l'opinió de les seves
autores i dels seus autors.

Dip. Legal: PM 533/79

ISSN: 1133-052X

Editorial

Una nova – vella reforma educativa 5

Posició de l'STEI-i davant les propostes del MEC sobre
la reforma educativa

Comissió Executiva de l'STEI-i 6

Quina educació infantil volem?

Elisabet Abeyà 12

Les propostes per al debat sobre una Llei d'educació i la
seva incidència en l'educació infantil i primària

Josep Lluís Bonnín 14

Perspectives de l'ensenyament de les ciències davant una
nova reforma educativa

Grup FIPS 19

Religió i escola

Tomeu Quetgles Pons 24

A algú se li obliden principis científics bàsics...

Reflexions arran dels professors traductors a les aules de 3 anys

Pere Alzina 27

Tractament del català i les altres llengües

Joan Lladonet i Escales 31

La col·laboració entre la família i l'escola

Bernat Sureda Garcia 34

La Llei Orgànica d'Universitats

Biel Caldentey 36

Debats a l'entorn d'una educació alliberadora en el segle XX

Isabel Carrillo 38

El IV Congrés de la Internacional de l'Educació

Biel Caldentey, Beatriz Quirós 40

IB3, la nostra televisió?

Encontre, Xarxa d'Educadors i Comunicadors 43

L'educació pública davant del comerç de serveis educatius

El cas de l'OMC i de l'Acord General de Comerç de Serveis

Antoni Verger i Planells 45

Perquè un altre món sigui possible, una altra educació és necessària

Beatriz Quirós Madariaga, Biel Caldentey Ramos 49

Recull de jocs i joguines tradicionals de l'illa de Menorca (i II)

Mercedes Coll, Maite Gener 51

Per què les escoles han d'usar exclusivament programari lliure?

Richard Stallman 54

Llibres 55

índex

CAMPANYA DE SENSIBILITZACIÓ 2004-2005



**Suport als berenars
escolars per a comunitats
desarrelades de Guatemala**

2 € són
suficients
perquè
un infant
pugui berenar
tot un mes



coneix el meu país



**Realització
de tallers
per conèixer
una altra
cultura**

*Relats de vida
Relat d'un viatge*

Tallers a Mallorca,
Menorca, Eivissa.

novembre-desembre 2004


Govern de les Illes Balears
Conselleria de Presidència i Esports
Direcció General de Cooperació


STEI-i
INTERINDICAL



C/ Marià Canals, 13
07005 Palma
Tel. 971 24 66 75
Fax 971 91 00 61
cooperacio@stei-i.org


Govern
de les Illes Balears
Conselleria
de Presidència i Esports
Direcció General de Cooperació


Escola de Formació
en mitjans didàctics


STEI-i
INTERINDICAL

Per a més informació: Escola de Formació en Mitjans Didàctics -Tel.: 971 91 00 60- correu-e: cooperacio@stei-i.org

Casa Pomar Flores

**PAPERS PINTATS I PINTURES
ARTICLES PER A ARTISTES
VASES I MOTLLURES**


SANT MIQUEL, 77

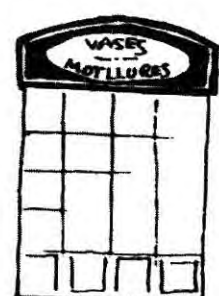
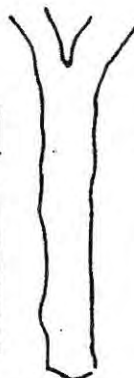
07002 Palma

Telèfon 971 72 14 83

Fax 971 71 93 12

www.casapomarflores.com

 Av. Comte Sallent
1 hora gratis



editorial

Una nova - vella reforma educativa

El Govern socialista ha fet una proposta de reforma per fondre tots els retalls que quedaven de les diferents lleis educatives: LOGSE, LOPEG, LOCE, etc. No s'ha atrevit a fer una reforma en profunditat o canviar els aspectes negatius de la LOGSE i la LOPEG, deixant de banda la regressiva LOCE. De totes maneres, fins a finals d'any hi ha temps perquè tota la comunitat educativa hi pugui dir la seva. Han explicat la filosofia amb què han pensat els diferents apartats, a cada apartat han fet una proposta i després una sèrie de preguntes. Així que és suficient que es contestin les preguntes, i s'enviïn al MEC, però també es pot dir si s'està d'acord amb algunes propostes, si se'n volen modificar, canviar o fer-ne de totalment noves. Aquesta és una de les conseqüències del nou tarannà que hi ha al voltant del nou Govern. L'STEI-i, tot d'una que ha tengut la proposta en les seves mans, ha posat fil a l'agulla per fer sentir la seva veu, que tant havia reclamat al Govern anterior, que s'havia tret la LOCE de la màniga, com si es tractàs d'un mag qualsevol i estava disposat a posar-la en marxa com si es tractàs d'una locomotora.

A part de congratular-nos de la nova forma de fer feina, nosaltres volem aprofitar aquesta revista per expressar el nostre pensament al voltant d'aquesta barreja de reforma, ja que pareix ésser que mesclarà part de cada una de les reformes anteriors i no suposarà esborrar-ne cap del tot, ni fer-ne cap de nova.

Nosaltres hem encetat un procés de debat i discussió en el si del sindicat, procés que hem fet arribar a l'escola perquè allà també es fes i ens poguessin trametre les propostes de claustres i consells escolars. A l'hora de tancar aquesta revista, mitjans de novembre, encara mancarà més d'un mes per elaborar esmenes i

fer noves aportacions. Per tant, l'aportació que farem serà provisional. Presentam un document on s'especifiquen les propostes que acceptam, les propostes que creim que s'haurien de debatre més i les que rebutjam i creim que s'haurien de suprimir o canviar, però no s'ha de perdre de vista que encara que aquest sigui el bessó del nostre pensament, hi podria haver encara alguns canvis. Hem escrit les propostes completes que creim que s'han de debatre més, i també les que creim que no poden passar de cap de les maneres, però i per estalviar espai, de les que acceptam, que són les més nombroses, només n'hem escrit un breu resum o hem explicat quin tema tracten.

Destacam el fet positiu que s'hagin eliminat les notes i la suma de la puntuació a la religió, que s'hagi eliminat la revàlida al final de batxillerat i que s'hagin eliminat els itineraris a l'ESO, i com a fets negatius, que segueixin mantenint l'ensenyament de la Religió, com a expressió de fe, dins l'escola, que mantenguin més repeticions que les que marcava la LOGSE, el fet dels exàmens de setembre, l'eliminació dels quals havia suposat un gran avanç i que la comunitat educativa només hagi d'intervenir en la selecció de director i no en l'elecció. Per tant, creim que encara falta molt camí a recórrer per poder arribar a una vertadera autonomia de l'escola i que tota la comunitat escolar pugui tenir realment una democràcia participativa. Igualment creim que quan es parla de tractament de llengües no es tenen gens en compte les comunitats que tenen llengua pròpia oficial, ni es parla del tractament que s'haurà de fer. Tampoc no es fa referència a l'augment de la despesa que s'haurà d'invertir en la preparació del personal docent i en el desplegament de tota la nova normativa.

POSTURA DE L'STEI-I DAVANT LES PROPOSTES DEL MEC SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA'

		Propostes que l'STEI-i accepta	Propostes que l'STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l'STEI-i rebutja
L'educació primerenca i la prevenció de les desigualtats	1. El caràcter de l'educació infantil	<p>1.1. Tracta de l'organització de l'etapa d'educació infantil.</p> <p>1.2. Tracta de l'oferta de places escolars.</p> <p>1.4. Tracta dels professionals de l'educació infantil.</p>	1.5. El currículum del segon cicle haurà d'incorporar l'aproximació a la lecto-escritura, a una llengua estrangera i a l'ús de l'ordinador.	1.3. El segon cicle de l'educació infantil serà gratuït. Les administracions educatives garantirán l'existència de places suficients en els centres públics per assegurar l'escolarització de la població escolar que la sol·liciti. Aquest segon cicle podrà ser objecte de concerts amb centres privats en el context de la planificació que realitzin les administracions respectives.
	2. Prevenció dels problemes d'aprenentatge a l'educació primària	<p>2.1. Tracta de l'avaluació i recuperació dels alumnes amb especials dificultats d'aprenentatge.</p> <p>2.3. Tracta de la repetició de curs i del pla d'activitats a fer.</p> <p>2.4. Tracta dels compromisos pedagògics entre les famílies i l'escola.</p> <p>2.5. Tracta de l'elaboració d'un informe en acabar l'educació primària.</p>		2.2. En finalitzar el 2n cicle d'educació primària (4t curs), els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic de l'evolució dels aprenentatges dels alumnes i dels seu propi funcionament; aquesta avaluació tindrà caràcter formatiu intern i servirà per planificar, per part dels propis centres i de les administracions educatives, els suports i reforços que es considerin necessaris. L'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, en col·laboració amb les administracions educatives, elaborarà models per a la realització d'aquesta avaluació.
La societat del coneixement no admet exclusions	3. La incorporació gradual des de l'educació primària a la secundària	<p>3.1. Tracta de l'organització, avaluació i promoció a secundària.</p> <p>3.2. Tracta de la relació entre els centres de primària i els de secundària.</p> <p>3.4. Tracta dels tutors i els equips de professorat.</p> <p>3.5. Tracta de la labor de tutoria i del suport de les famílies.</p> <p>3.6. Tracta de l'avaluació i promoció a l'educació secundària obligatòria.</p> <p>3.7. Tracta dels diferents models de recuperació extraordinària.</p>	<p>3.3. A primer i segon de l'educació secundària obligatòria, la distribució de les matèries es reorganitzarà de manera que els alumnes cursin un màxim de dues assignatures més que a sisè d'educació primària. A més, s'oferirà una segona llengua estrangera com a matèria optativa o d'oferta extraordinària.</p> <p>3.8. Les repeticions de curs, que podran produir-se en tots els cursos de l'ESO i un màxim de dues vegades en l'etapa, haurà de planificar-se de manera que els alumnes afectats no les realitzin amb la mateixa estructura curricular i organitzativa del curs que repeteixen ni, en la mesura que sigui possible, en un grup en el qual es donin les mateixes circumstàncies. La repetició o la promoció de curs després d'haver repetit amb anterioritat han d'anar acompanyades d'un compromís pedagògic entre la família de l'alumne i el centre.</p>	3.9. En finalitzar el 2n curs d'educació secundària obligatòria els centres realitzaran una avaluació de diagnòstic de l'evolució dels aprenentatges dels alumnes i del seu propi funcionament; aquesta avaluació tindrà caràcter formatiu intern i servirà per planificar, per part dels propis centres i de les administracions educatives, els suports i reforços que es considerin necessaris. L'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, en col·laboració amb les administracions educatives, elaborarà models per a la realització d'aquesta avaluació.

		Propostes que l' STEI-i accepta	Propostes que l' STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l' STEI-i rebutja
La societat del coneixement no admet exclusions	4. Diversitat d'alumnes, diversitat de solucions a l'educació secundària obligatòria	4.2. Tracta de l'organització de les matèries comunes i optatives a l'ESO	4.1. Les actuacions per atendre la diversitat dels alumnes es desenvoluparan en els quatre cursos de l'ESO amb objecte de configurar opcions i programes educatius flexibles i diversificats. En tots ells es podrà recórrer a l'adaptació del currículum per als alumnes que ho necessitin, a la divisió o desdoblament dels grups en matemàtiques i llengua estrangera, i a l'oferta de matèries optatives, en la qual s'inclourà una segona llengua estrangera.	
		4.3. Tracta dels programes de diversificació curricular a 3r i 4t d'ESO.		
		4.4. Tracta dels programes de tutoria d'iguals i de mentors.		
		4.6. Tracta de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.		
		4.7. Tracta de la incorporació i atenció als alumnes immigrants.		
		4.8. Tracta de la creació d'un observatori sobre l'educació intercultural.		
		4.9. Tracta de les famílies i grups d'on provenen nins i joves amb problemes de rebuig escolar.		
		4.10. Tracta d'un programa experimental en zones i centres d'atenció preferent.	4.5. Els joves majors de 16 anys i menors de 21 que no hagin aconseguit els objectius bàsics de l'escolaritat obligatòria ni la titulació corresponent podran seguir programes d'iniciació professional, que conduiran a una qualificació professional de primer nivell. Podran també obtenir el títol de graduat en educació secundària mitjançant la realització simultània o successiva d'unes passarel·les formatives amb els continguts que es determinin. A l'oferta d'aquests programes hi podran participar els centres educatius, els ajuntaments, les associacions professionals, les organitzacions no governamentals i altres entitats, amb la deguda supervisió de les administracions educatives.	
Competències i coneixements per a la societat del segle XXI	5. L'alfabet del segle XXI: iniciació primerenca a les llengües estrangeres i a les tecnologies de la informació i la comunicació	5.3. Tracta de l'estimulació de l'efectivitat de l'ensenyament dels idiomes.	5.1. En el segon cicle de l'educació infantil, s'impulsarà la incorporació d'un idioma estranger. A les comunitats autònomes amb llengua pròpia aquesta incorporació es farà d'acord amb el projecte lingüístic del centre. Es generalitzarà l'ensenyament d'un idioma estranger en el primer cicle d'educació primària. S'oferirà un segon idioma estranger a tots els centres docents a partir del primer curs de l'educació secundària obligatòria.	
		5.4. Tracta de la incorporació i integració de les tecnologies de la informació i comunicació a la pràctica educativa.		
			5.2. Les administracions educatives afavoriran la implantació progressiva de centres bilingües. En aquests es desenvoluparan en l'idioma estranger corresponent una part de les activitats escolars de l'ensenyament obligatori. Per cobrir les necessitats d'aquests centres s'establiran programes de formació inicial i permanent de professors de totes les especialitats per a l'aprenentatge d'idiomes amb el compromís d'impartir les classes de la seva matèria en aquesta llengua una vegada acabat el programa.	

		Propostes que l'STEI-i accepta	Propostes que l'STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l'STEI-i rebutja
Competències i coneixements per a la societat del segle XXI	6. Un batxillerat especialitzat i formatiu: modalitats i opcions		5.5. El Ministeri d'Educació i Ciència, en col·laboració amb les comunitats autònomes, elaborarà un pla d'implantació de les tecnologies de la informació i la comunicació que analitzarà les necessitats d'equipament, de suport tècnic especialitzat als centres i de programes de formació del professorat. Es desenvoluparan plans i programes en col·laboració amb el professorat, les empreses del sector i les editorials per a l'elaboració de materials didàctics en diferents suports.	
		6.3. Tracta sobre el nombre de matèries de cada modalitat.	6.1. El batxillerat tindrà tres modalitats: una d'arts, una altra d'humanitats i ciències socials i una tercera de ciència i tecnologia. En cada una de les citades modalitats hi podrà haver distints camins que permetin una formació especialitzada dels alumnes per a la seva incorporació a estudis posteriors o a la vida activa, com a resultat de la lliure elecció de matèries de modalitat i optatives. En tot cas, el nombre de matèries que s'estableixin de cada tipus serà, com a mínim, l'actual.	
			6.2. S'incorporarà una matèria nova, comuna a totes les modalitats, destinada a aportar la formació científica imprescindible per als alumnes d'aquest nivell educatiu a la societat d'avui.	
			6.4. La superació dels cursos de batxillerat proporcionarà el títol de batxiller, que tindrà efectes laborals i acadèmics. Aquest títol habilitarà per accedir als cicles formatius de grau superior. Els alumnes amb el títol de batxiller podran presentar-se a una prova homologada, necessària per a l'accés a la universitat o als estudis artístics superiors.	
	7. El títol de batxiller i l'accés a l'educació superior	7.2. Tracta de l'organització de la prova de selectivitat.	7.1. Per a l'accés a la universitat, els alumnes en possessió del títol de batxiller hauran de realitzar una única prova homologada. Aquesta prova versarà sobre els continguts de les matèries comunes i de modalitat de segon de batxillerat i valorarà amb caràcter objectiu els coneixements dels alumnes i la seva capacitat per seguir amb èxit estudis universitaris.	
		7.3. Tracta de l'accés a les universitats.		
		7.4. Tracta de les característiques de la prova d'accés a la universitat.		
7.5. Tracta de l'accés als estudis artístics superiors.				

		Propostes que l'STEI-i accepta	Propostes que l'STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l'STEI-i rebutja
Competències i coneixements per a la societat del segle XXI	8. La resposta de la formació professional a les necessitats de qualificació	8.2. Tracta de l'actualització del catàleg de títols i currículums de formació professional.	8.4. Per a aquells alumnes que, complida l'edat de 16 anys, no desitgin continuar l'ESO s'establirà l'accés ordinari a programes d'iniciació professional, en els termes exposats a la proposta 4.5.	8.1. El Ministeri d'Educació i Ciència, en col·laboració amb el Ministeri de Treball i Assumptes Socials i amb les comunitats autònomes, promourà les accions pertinents per fer efectiva la progressiva integració dels tres subsistemes de formació professional. En aquest context, impulsarà amb caràcter immediat el desenvolupament reglamentari de la Llei de Qualificacions i de la Formació Professional.
		8.3. Tracta de la formació permanent del professorat de formació professional.		
		8.5. Tracta del curs orientat a preparar l'accés als cicles formatius de grau superior.		
		8.6. Tracta de l'oferta de programes d'educació i formació per a persones adultes.		
Els valors i la formació ciutadana	9. Com educar en valors i quins	9.1. Tracta de l'educació en valors.	9.4. A educació primària, l'educació per a la ciutadania serà impartida pel professor tutor de cada grup en l'últim cicle de l'etapa.	
		9.2. Tracta d'una nova àrea d'educació per a la ciutadania.		
		9.3. Tracta del currículum d'aquesta nova àrea.		
	10. L'ensenyament de les religions	10.1. Tracta de l'ensenyament no confessional de les religions.	10.2. L'ensenyament confessional de les religions serà d'oferta obligatòria per part dels centres, impartida pel professorat que es determini d'acord amb els responsables de les distintes religions i voluntària per als alumnes. La seva qualificació no computarà a efectes acadèmics de càlcul de la nota mitjana d'accés a la universitat ni per a la concessió de beques.	
		10.3. Tracta de l'ensenyament confessional de les religions.		
		10.5. Tracta dels drets i de la titulació del professorat de religió.		
		10.4. El Ministeri d'Educació i Ciència elevarà una consulta al Consell d'Estat sobre si les famílies o els alumnes que ho sol·licitin expressament a títol individual poden renunciar a desenvolupar activitats alternatives a l'ensenyament confessional de les religions.		

		Propostes que l'STEI-i accepta	Propostes que l'STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l'STEI-i rebutja
L'imprescindible protagonisme del professorat	11. Qualitat i valoració de la professió docent	11.2. Tracta de l'Estatut de la Funció Pública Docent.	11.1. La formació inicial del professorat s'adaptarà al nou model de graus i potgraus de l'espai europeu d'educació superior. En qualsevol cas, el primer curs d'incorporació a la carrera docent es realitzarà sota la tutoria de professors ja experimentats. El Ministeri d'Educació i Ciència i les comunitats autònomes garantiràn una oferta suficient de formació contínua per a tots els docents en exercici.	11.3. El Ministeri d'Educació i Ciència, en col·laboració amb les comunitats autònomes, establirà un nou model de carrera docent en la qual, sense necessitat que els professors abandonin el nivell educatiu en el qual treballen, puguin assumir noves responsabilitats. El sistema retributiu tindrà en compte aquest model. Per una altra part, s'impulsarà la col·laboració del professorat de secundària amb les universitats en el desenvolupament de funcions docents a temps parcial. L'avaluació de la pràctica docent serà fonamental per al desenvolupament professional del professorat i tindrà efectes retributius.
		11.4. Tracta de la consideració que ha de rebre el professorat en l'exercici de la seva tasca professional.		
		11.5. Tracta de suport al professorat que treballi en situacions de major dificultat.		
		11.6. Tracta de la valoració de la labor professional del professorat.		
		11.7. Tracta de l'organització dels centres perquè el professorat pugui tenir una major dedicació a les tasques docents.		
Cada centre, un univers de possibilitats	12. L'elecció com a dret i la pluralitat com a valor	12.1. Tracta del dret a l'escolarització en qualsevol centre sostingut amb fons públics.		12.6. El Ministeri d'Educació i Ciència, en col·laboració amb les administracions educatives, establirà programes de col·laboració dels centres educatius amb els serveis socials de les corporacions locals, amb empreses i amb institucions, programes d'obertura dels centres a l'entorn i programes de dotació i ús de biblioteques escolars.
		12.2. Tracta de l'escolarització equitativa a centres sostinguts amb fons públics de l'alumnat amb dificultats especials.		
		12.3. Tracta de l'agrupament dels alumnes perquè faciliti la convivència..		
		12.4. Tracta dels instruments legals i reglamentaris per assegurar el compliment de les mesures citades.		
		12.5. Tracta dels programes integrals de compensació educativa per prevenir el fracàs escolar.		
13. Participació i direcció: corresponsabilitat	13.1. Tracta de l'organització i la direcció dels centres educatius.	13.3. La formació inicial per al desenvolupament de la funció directiva és un dret i un deure per a tots els aspirants a la direcció; les comunitats autònomes establiran el procediment perquè es dugui a terme aquest procés de formació inicial. S'elaboraran plans de formació permanent per als càrrecs directius en exercici, la superació dels quals serà necessària per a la consolidació en la funció directiva.		
	13.4. Tracta de la coordinació entre l'Administració i els centres escolars.			

		Propostes que l' STEI-i accepta	Propostes que l' STEI-i creu que s'han de debatre	Propostes que l' STEI-i rebutja
Cada centre, un univers de possibilitats	13. Participació i direcció: corresponsabilitat		13.5. Donada la importància que té la direcció escolar per millorar la qualitat de l'ensenyament, s'establirà un procediment d'avaluació i valoració de la mateixa que, amb caràcter fonamentalment formatiu, permeti identificar els problemes i millorar les actuacions. Després de l'avaluació positiva de la seva gestió, el director podrà consolidar un complement específic proporcional als anys d'exercici; així mateix, els anys de feina en la direcció escolar es valoraran com a mèrits preferents per a l'accés a altres llocs de l'Administració educativa.	13.2. El model de direcció proposat per als centres és el d'una direcció col·legiada i participativa; per això, les competències pròpies de la direcció estaran adequadament distribuïdes entre els membres que componen l'equip de govern i els òrgans col·legiats: Claustre i Consell Escolar. La designació del director haurà de realitzar-se mitjançant un procediment que compti amb la participació dels diversos sectors, i, a la vegada, seleccioni els candidats més idonis professionalment. El Ministeri d'Educació i Ciència establirà els mecanismes oportuns per garantir que el pes de la comunitat educativa en el procediment de selecció sigui almenys del 60% i que els candidats a la direcció escolar reuneixin els requisits mínims professionals exigibles.
	14. Autonomia i avaluació	<p>14.1. Tracta de l'autonomia dels centres i de l'elaboració dels seus projectes educatius.</p> <p>14.2. Tracta d'afavorir la introducció progressiva en els centres de mètodes de treball i organització a través de projectes.</p> <p>14.3. Tracta de la funció de la Inspecció educativa.</p> <p>14.4. Tracta dels plans d'avaluació que han de contribuir a la millora del funcionament dels centres educatius.</p>	14.5. L'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat Educativa desenvoluparà programes plurianuals d'avaluació del sistema educatiu, que inclouran estudis de rendiment al final de les etapes educatives, participarà en projectes internacionals i establirà un sistema estatal d'indicadors de l'educació.	

1 Les propostes acceptades no s'han transcrit, sinó que s'han resumit. Es poden trobar a les publicacions que s'han enviat als centres i també per Internet a <http://debateeducativo.mec.es>

QUINA EDUCACIÓ INFANTIL VOLEM?

Elisabet Abeyà

Durant el mes d'octubre de 2004 hem pogut expressar les nostres opinions en el marc del *Debate* que ha difós el Ministeri d'Educació com a passa prèvia per preparar la nova llei d'educació.

Ha estat una bona notícia que s'obris aquest debat, tan poc avesats com estam que se'ns demani l'opinió. Ha estat també una bona notícia per a tothom qui s'interessa per l'educació infantil, que l'actual ministeri tenguí la intenció de retornar al cicle 0-3 el caràcter educatiu que estava a punt de perdre durant l'anterior legislatura i que l'educació infantil torni a ser considerada com una sola etapa des dels 0 als 6 anys (tal com havia reconegut per primera vegada la LOGSE).

La unitat de l'etapa i el reconeixement del seu caràcter educatiu són unes premisses bàsiques per aconseguir una educació infantil digna i respectuosa amb els drets dels infants.

"No volem infants de primària en petit, fent fileres i sotmesos a les exigències curriculars."

Però amb una declaració d'intencions no en tenim prou. Necessitam una llei que ens ajudi a superar de manera efectiva el caos que regna en la regularització del primer cicle de l'educació infantil. Necessitam una llei inspirada en la cultura de la infància, que no deixi lloc a dubtes sobre el que signifiquen els drets dels infants. Ni "guardar" ni "instruir" no són interessos educatius i això ha de quedar ben clar. El sistema educatiu no hauria de mirar de dalt a baix, ni concebre els petits només com a futurs adults de manera que se'ls faci aprendre com més aviat millor continguts i tècniques pròpies d'edats més avançades. En canvi, el sistema educatiu hauria de mirar de baix a dalt i acompanyar els infants durant el seu creixement partint des de la base d'una educació infantil amb identitat pròpia.

No volem infants de primària en petit, fent fileres i sotmesos a les exigències curriculars. Volem un sistema educatiu que s'adapti a les necessitats dels infants petits i que pugui extrapolar les maneres de fer amb els petits, (en general més elàstiques, flexibles, lúdiques i motivadores), a la primària i a la secundària.

Necessitam una educació infantil amb professionals ben preparats i preparades que tinguin tots una formació universitària i uns mateixos drets i deures i salaris.



Foto cedida pel CP Rafal Vell

Per tot això trobam a faltar a les propostes del *Debate*:

- La unificació de les titulacions i salaris dels professionals que treballin a l'etapa d'educació infantil.
- El compromís de l'administració d'oferir suficients places escolars per als dos cicles.
- Els mecanismes que han de garantir la gestió democràtica de tots els centres d'educació infantil.
- Com es decidiran les condicions mínimes que han de tenir els centres.
- Com es farà possible l'articulació dels dos cicles que ara per ara tenen responsables diferents.

Al final de cada capítol del *Debate* hi ha unes preguntes que se'ns plantegen. Les que fan referència a l'educació infantil ens semblen massa simplistes i se'ns n'ocorren moltes més que es desprenen de la lectura de les propostes. Per exemple:

- Com s'assegurarà que el primer cicle de l'educació infantil sigui públic i no lucratiu?
- Per què quan es parla de llengua estrangera no es diu clarament el nom de la llengua que es vol ensenyar? (O imposar?)

- Qualcú ha pensat que per als nostres infants la "llengua estrangera" no serà la segona, sinó la tercera i per a molts la quarta?

"Per què s'està "assignaturitzant" el segon cicle de l'educació infantil?"

- Per què quan es parla del segon cicle d'educació infantil es fa tant d'èmfasi en la lecto-escritura, la llengua estrangera i l'ús de l'ordinador? És que això és més important que l'expressió en la llengua pròpia, l'ús del pinzell, la dansa, la música, el joc...?

- Per què es diu que l'educació infantil ha de ser personalitzada? És que la primària i la secundària no han de ser personalitzades?

- Per què es parla tant de l'ús de l'ordinador i no es reflexiona sobre què es farà amb els

ordinadors? S'utilitzaran per jugar a programes comercials? O serviran per millorar la creativitat i la comunicació entre els infants?

- Per què s'està "assignaturitzant" el segon cicle de l'educació infantil?

- Per què es parla de "adaptación a las condiciones del sistema educativo"? Quan invertirem els termes i "adaptarem el sistema educatiu als infants"?

Esperam i desitjam que moltes veus assenyades s'hagin pronunciat per debatre les propostes del Ministeri d'Educació i que els qui tinguin a les seves mans decidir com ha de ser la nova llei les hagin escoltades i les hagin sabut concretar. L'educació infantil s'hi juga molt, amb aquesta llei. Si aquesta etapa educativa s'afirma i s'enforteix hi sortirà guanyant tot el sistema educatiu i per tant tota la societat. ■

Sairpa S.L.
industria gráfica de calvià

binder MAR
MANIPULADOS

Soluciones en impressió

DISSENY GRÀFIC - IMPRESSIÓ EN OFFSET
PLEGATS EN GENERAL - REVISTES COSIDES EN GRAPA
ENQUADERNACIÓ DE LLIBRES i CATÀLEGS EN RÚSTICA

C/. Illes Balears, 26 ■ 07180 Pol. Ind. Son Bugadelles (Santa Ponça - Calvià)
Tel 971 69 76 76 - 971 69 92 67 ■ Fax 971 69 76 79
E-mail sairpa@terra.es

Les propostes per al debat sobre una Llei d'educació i la seva incidència en l'educació infantil i primària

Josep Lluís Bonnín

Tota iniciativa tendent a possibilitar el debat social ja s'ha de qualificar com a positiva. El fet que un Govern doni a conèixer les seves pretensions i es manifesti disposat a escoltar tots els sectors implicats hauria de formar part de la dinàmica normal del funcionament democràtic i no d'una excepcionalitat.

El debat sobre la Llei d'Educació s'articula entorn de sis blocs diferents que, alhora, es van concretant i desenvolupant en catorze capítols.

Aquests blocs són:

1. L'educació inicial (en referència a infantil i primària) i la prevenció de les desigualtats.
2. La societat del coneixement no admet exclusions.
3. Competències i sabers per a la societat del segle XXI.
4. Els valors i la formació ciutadana.
5. L'imprescindible protagonisme del professorat.
6. Cada centre, un univers de possibilitats.

En cada un dels capítols es fa una exposició de motius, una anàlisi de la situació i, seguidament, unes propostes. Cada apartat inclou un qüestionari que facilita l'anàlisi i la participació. Potser, la primera valoració que s'ha de fer és la de la forma. **Moltes de les preguntes són tancades**, cosa que facilita la recollida de dades, però que redueix la resposta a poc més que un sí o un no. D'altra banda, allò que enriquirà el debat serà **formular les preguntes que no apareixen al document** i que esperem que sorgeixin arran d'aquesta anàlisi.

Seguirem aquí l'ordre dels apartats que afecten més directament l'educació infantil i la primària. Farem una síntesi de cada un d'ells i exposarem el punt de vista des d'una perspectiva d'aquestes etapes.



Foto cedida pel CP Rafal Vell

1. L'educació inicial i la prevenció de les desigualtats

El caràcter de l'educació infantil

L'educació infantil recupera el **caràcter educatiu** per damunt de l'assistencial i, tal com feia la LOCE en la seva primera redacció, declara **gratuït el segon cicle**, si bé continua sense considerar-lo obligatori, cosa que suposaria un pas qualitatiu.

S'estableix també que el personal que es farà càrrec d'aquesta etapa educativa (de 0 a 6 anys) seran **mestres especialistes** en educació infantil, sense perjudici de la col·laboració d'altres professionals amb la qualificació deguda.

Es proposa que en el segon cicle s'incorpori **l'aproximació a la lectoescriptura**, a una **llengua estrangera** i a **l'ús de l'ordinador**.

Convendria aclarir que l'aproximació a la lectoescriptura es treballa ja a l'educació infantil i que els primers contactes amb aquestes habilitats es tenen precisament dins aquesta etapa educativa. Hi ha una certa tendència a pensar que la lectoescriptura o les matemàtiques es comencen a treballar quan l'infant arriba a primària, quan **és a l'educació infantil** on, precisament, **es posen les bases d'aquests coneixements**.

Pel que fa a llengua estrangera, no hem d'oblidar que a les **Illes Balears** ens trobam freqüentment amb infants que ja estan en contacte, d'entrada, amb tres llengües que sovint són el català, el castellà i encara, aquella que parlen a casa i que no és cap d'aquestes dues. Ens hauríem de plantejar si no és excessiu carregar molts d'aquests infants amb el que seria una quarta llengua, quan el seu maneig (no goso a parlar encara de "domini") de les altres és encara incipient. Tot i així, ha de prevaler l'autonomia dels centres a l'hora d'aplicar i desenvolupar els seus projectes lingüístics si es troba oportú introduir més llengües en aquesta etapa.

Prevenció dels problemes d'aprenentatge a l'educació primària

El document planteja una reflexió sobre les causes que generen el fracàs escolar en aquestes edats de l'educació obligatòria i proposa l'adopció de mesures específiques **tan aviat com es detectin les dificultats**. Algunes de les mesures que proposa són els agrupaments flexibles, els suports específics, l'ampliació del temps d'estudi i la col·laboració amb les famílies.

Una altra proposta que s'introdueix és **l'avaluació de diagnòstic** que els centres hauran de fer a **4t de primària** segons els models que elabori l'INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) en col·laboració amb les administracions educatives. Una avaluació que tindrà un **caràcter "formatiu intern"** amb la finalitat de poder adoptar les mesures correctores necessàries amb suficient antelació.

Pel que fa a la **repetició de curs**, es continua contemplant la possibilitat d'una sola vegada en tota l'etapa de primària establint que, en cas necessari, s'haurà de fer repetir al final del cicle que correspongui. La repetició de curs ha d'anar associada a un pla de feina que permeti a l'alumnat superar els seus problemes específics. Aquest **pla de feina contemplarà un reforç de les matèries instrumentals** i l'adquisició de destreses i habilitats de treball i estudi.

Es recalca el **paper determinant de les famílies** en el procés educatiu dels fills. L'**esforç**, que la **LOCE feia recaure majoritàriament en l'alumnat**, aquesta nova proposta el fa compartir amb les famílies i els centres, que, a més, podran utilitzar **"contractes pedagògics"** que estableixin les accions a dur a terme entre uns i altres en benefici dels infants.

2. La societat del coneixement no admet exclusions

Es tracta d'un capítol dedicat gairebé exclusivament a l'educació secundària en el qual s'admet que la posada en marxa del nou sistema educatiu (LOGSE) es va fer amb una "absència de compromís de finançament capaç de garantir les inversions i els recursos necessaris". Ara que s'ha admès, esperem que no passi el mateix amb la nova llei.

Allò que afecta a primària és el compromís d'assolir una coordinació entre primària i secundària que faciliti el trànsit de l'alumnat d'una etapa a l'altra. Això, que d'entrada no suposa cap novetat, caldria desenvolupar-ho i establir uns **protocols d'actuació entre els centres** per garantir que es fa en les millors condicions possibles per a l'alumnat.

3. Competències i sabers de la societat del segle XXI

L'alfabet del segle XXI: Iniciació primerenca a les llengües estrangeres i a les TIC

Torna a incidir en la importància de **l'aprenentatge primerenc d'un idioma estranger i fa, en aquest**



Foto cedida pel CP Rafal Vell

cas, menció a les comunitats autònomes amb llengua pròpia en les quals, diu, aquesta incorporació es farà d'acord amb els projectes lingüístics de cada centre. Aquesta menció a la col·laboració amb les CA es fa també en la implantació de les TIC.

4. Els valors i la formació ciutadana

Es proposen dos eixos diferents: els valors que afavoreixen la **maduració de l'alumnat com a persones íntegres**, i aquells que incideixen en **les relacions amb els altres**. A més de reforçar el caràcter transversal d'aquesta educació en valors es proposa una nova àrea d'"**educació per la ciutadania**" que a l'educació primària seria impartida pels tutors en el darrer cicle de l'etapa i inclouria continguts sobre drets i llibertats, igualtat entre sexes, prevenció de la violència, tolerància i acceptació de les minories i de les cultures diverses, així com de la immigració com a font d'enriquiment social.

Pel que fa a l'ensenyament de les religions, fa esment a l'**ensenyament no confessional**, que s'inclourà en els currículums de les àrees que es determini, especialment en geografia i història. La **religió com a ensenyament confessional** no computarà a efectes acadèmics per a l'accés a la universitat ni per a l'obtenció de beques.

Tanmateix, seria aquest un bon moment per **plantejar la no obligatorietat d'oferir religió per part dels centres educatius**. Com a conjunt de creences i les pràctiques que els són pròpies, la religió no hauria de correspondre a l'àmbit acadèmic. Aquesta és una de les preguntes que es troben a faltar: **Creieu que la religió com a ensenyament confessional hauria de deixar d'oferir-se als centres docents?** Sens dubte que seria un debat llarg, però profitós i ben necessari.

5. El protagonisme del professorat

Es fa palesa la intenció d'adaptar el **nou model de formació inicial** del professorat al sistema de graus i postgraus de l'espai europeu (acords de Bolonya).

S'estableix un **curs complet d'incorporació a la carrera docent** sota la tutoria de professors ja experimentats. Això, en realitat, **no suposa un gran canvi**, sinó tan sols un increment del període de pràctiques dels "**funcionaris en pràctiques**", figura que ja existeix a l'actualitat i que, efectivament, es fa sota la supervisió d'un "tutor".

D'altra banda, **allò que suposaria un vertader canvi en la formació inicial dels futurs docents** (tant aquells que pretenen desenvolupar la seva feina a infantil i primària, com aquells que es dedicaran a l'ensenyament secundari) **seria el nou disseny d'una carrera universitària amb grau de llicenciatura** que inclogués una càrrega inicial de crèdits a les assignatures relacionades amb les ciències de l'educació i es complementàs amb la formació específica pròpia de les diferents especialitats curriculars. D'aquesta manera, a part de garantir una base sòlida de formació per a la docència, es facilitaria el trànsit del personal docent entre etapes educatives i ensenyament diferents (Infantil-Primària-Secundària). Aquest disseny permetria també prescindir dels CAP i similars que estan obligats a cursar els llicenciats que es volen dedicar a la docència ja que "l'adaptació pedagògica" seria part de la carrera universitària.

En aquest sentit, s'hauria de facilitar també la **cooperació entre professorat d'infantil, primària i secundària, i la Universitat en el desenvolupament de funcions docents a temps parcial**.

Es reconeix que l'**heterogeneïtat de l'alumnat** requereix una atenció educativa cada cop més diversificada i amb una major **exigència d'individualització**; així com la **complexitat de la feina del professorat** i es fan declaracions d'intencions que caldrà completar, com ara que les administracions educatives promouran actuacions amb la finalitat que la població en general conegui i valori adequadament la feina del professorat, que s'establiran procediments organitzatius per afavorir el treball docent en condicions adequades i amb el suport necessari.

Tot i que hem de convenir que **totes aquestes propostes són molt positives** i que, efectivament, contribuiran (en la mesura que es vagin implementant) a reforçar el paper del professorat, no hem d'oblidar que **les exigències del nou alumnat** (heterogeni i divers) i d'aquesta individualització a què es fa referència, **requereixen d'una major dis-**

ponibilitat de temps per part del professorat. Cada cop més, al professorat li cal **preparar les sessions, planificar i diversificar les activitats, coordinar-se amb la resta de professionals que intervenen amb l'alumnat, adaptar els continguts i l'atenció que es dona a cada alumne**, etc. i això requereix temps; un temps de què no es disposa si gairebé la totalitat de les vint-i-cinc hores lectives setmanals les ha de destinar a docència/atenció directa a l'alumnat. Aquest **problema es veu incrementat en el professorat d'educació infantil** que, per les característiques pròpies de l'alumnat que atén, **hauria de ser objecte d'especial atenció i esment.** En aquest sentit cal una actuació urgent: la reducció dràstica de la ràtio alumnes/professorat (la LOGSE la fixava en 25. Excessiva per les característiques del nou alumnat).

El document reconeix també que cal establir un sistema **d'incentius de promoció**, econòmics i d'altra mena, que estimulin el professorat a realitzar tasques relacionades amb la tutoria, la direcció, els intercanvis internacionals, o qualsevol altre que suposi una especial dedicació. Aquest plantejament suposa una concreció major que la que apareixia a la llei orgànica 9/1995 LOPEG (CD) (Art 30) i s'ha de valorar positivament. Així mateix, es manifesta que **es valorarà la dedicació durant un període determinat a grups d'alumnes o a centres d'atenció preferent.**

6. Cada centre, un univers de possibilitats

L'elecció com a dret i la pluralitat com a valor

És important que una de les primeres afirmacions que es fan en aquest apartat sigui que **"tots els centres sostinguts amb fons públics participaran en l'escolarització equitativa de l'alumnat amb dificultats..."** així com el compromís en **(a)** desenvolupar programes integrals de compensació educativa en zones o centres d'atenció preferent.

Participació i direcció: corresponsabilitat

Es torna a plantejar la importància de la participació de la comunitat educativa, mitjançant el Consell Escolar i el Claustre de Professors, en el govern i l'organització dels centres. En aquest sentit també **es proposa el model de direcció col·legiada i participativa** i retorna als òrgans col·legiats algunes de les competències i la capacitat de decisió que la LOCE els havia retirat. Algunes, però no totes: en el moment de la "selecció"



Foto cedida pel CP Rafal Vell

del director, es proposa que el pes de la comunitat educativa en el procés sigui almenys **del 60%.** **Cal recordar que la LOPEG atorgava als consells escolars la facultat plena d'elegir el director.**

Una proposta interessant és la d'un procediment **d'avaluació i valoració de la direcció** que permeti identificar els problemes i millorar les actuacions. La direcció, com tota la resta de sectors de la comunitat educativa, ha de ser susceptible d'avaluació. Amb una avaluació positiva, el director podrà consolidar un complement específic proporcional als anys d'exercici i els anys de treball en la direcció es valoraran com a mèrits preferents per a l'accés a altres llocs de l'Administració educativa.

Tot i que aquestes mesures semblen molt positives, **es planteja el procés de designació de director com una selecció**, quan caldria retornar a l'elecció com a forma d'accés. El procés d'elecció pot incloure també requisits formatius.

Autonomia i avaluació

Les administracions educatives establiran **models oberts i flexibles per al desenvolupament dels PEC** i afavoriran la introducció progressiva, en els centres, de mètodes de **treball i organització mitjançant projectes.** Els recursos materials i humans s'adequaran a aquests projectes, convenientment avaluats i valorats.

Es remarca el paper de la **Inspecció educativa com a suport i col·laboració en l'autoavaluació i millora dels centres.**

L'INECSE assumeix els rols que fins fa poc tenia l'INCE en tant que portar a terme l'avaluació periòdica del sistema educatiu.

L'avaluació, per tant, es planteja des de diversos punts de partida: interna, quan es fa a terme pel mateix centre (autoavaluació); i externa, quan es fa a iniciativa de l'Administració. Així com la LOCE primava l'avaluació-selecció (tant si s'aplicava a alumnat com a centres o a professorat), el nou model recupera el sentit d'**avaluació com a eina de reflexió, de millora i d'adaptació** i això és vàlid per avaluar també l'alumnat.

Aquestes són, en resum, les propostes del Ministeri i les reflexions que ens han suggerit. La valoració global del document és positiva. Conté elements nous i planteja una **educació de qualitat per a tothom**, alhora que concreta quins elements configuren aquesta "educació de qualitat".

Finalment, i en document diferenciat, el model aporta un annex de **dades estadístiques** de les quals voldria ara destacar aquelles que fan referència a les Illes Balears i que són prou significatives:

- **Les Illes Balears som la segona CA amb més alumnat estranger**, amb un 10,1% quan la mitjana de l'Estat és del 5,7%.

- Segons les dades del curs 2003-04, **som la tercera CA amb major nombre d'alumnes per grup a educació infantil i a primària**. Mentre la mitjana de l'Estat se situa en 19,7 (infantil) i 20,8 (primària); la de les Illes és de 21,7 (infantil) i 23,4 (primària).

Si a aquestes dades afegim aquelles que tothom coneix i que certifiquen que les Illes Balears som de les CA més mal dotades pressupostàriament per l'Estat, conclourem que no n'hi ha prou amb les formes ni amb declaracions d'intencions. Manca saber si el Govern actual escoltarà totes les propostes i quina llei sortirà finalment d'aquest debat. **No ens valen aquí manifestacions de "tarannà dialogant"** si no vénen acompanyades de fets. I el primer d'aquests fets ha de ser, forçosament, **el finançament adient per tirar endavant i amb garantia d'èxit una bona Llei d'Educació.** ■



IMPRENTA
Gráfima

OFFSET - IMPRESSIÓ DIGITAL

Pasaje Ca'n Curt, 22 • 07005 Palma de Mallorca
Tel. 971 24 27 58 • E-mail: imprentagrafima@telefonica.net

Perspectives de l'ensenyament de les ciències davant una nova reforma educativa

Grup FIPS (*)

Introducció

Al pròleg d'un llibre de títol eloqüent -*"El predecible fracaso de la reforma educativa"*- publicat l'any 2003, la psicòloga i professora Joana M^a Sancho recordava que quan Federico Mayor Zaragoza fou ministre d'Educació a un govern de la UCD, a finals dels setanta, es va plantejar iniciar una reforma de l'ensenyament secundari. Quan es va documentar sobre la història d'aquest nivell educatiu, va descobrir amb sorpresa que els darrers 150 anys havien experimentat trenta reformes; és a dir, una cada cinc anys. Federico Mayor va pensar, amb prou seny, que no hi ha cap canvi educatiu substancial que es pugui dur a terme en cinc anys i que potser el que els docents i els centres necessiten és una certa tranquil·litat per treballar. I consti, afegim, que en aquells moments encara no s'havien produït les diverses reformes que, fins a la parcialment avortada de la LOCE, han pretès solucionar la problemàtica de la Secundària.

Com a resultat de les eleccions generals del 14 de març d'enguany, s'ha obert una vegada més, a nivell de tot l'Estat, una situació d'incertesa² dins el món de l'ensenyament i, un cop més, molts professionals observem amb una mescla d'esperança i escepticisme l'anunci dels canvis que ens esperen. Aquesta desconfiança està provocada, sens dubte, per una llarga història de manca de voluntat de la classe política d'establir, d'una vegada per totes, un acord marc que doni suficient estabilitat al sistema educatiu per poder treballar amb aquella tranquil·litat que veia necessària el ministre Mayor Zaragoza. Un acord que, a més, compti amb el finançament necessari per garantir la seva implantació.

"...debatre sobre una sèrie de qüestions que, previsiblement, han de constituir la base de la modificació o -qui ho sap?- la definitiva derogació de la LOCE."

El document del MEC

Fa unes setmanes el MEC va presentar a la comunitat educativa una proposta³ amb el buc que ha d'estructurar aquesta nova reforma. En relació a aquest document, el MEC dona l'oportunitat -no és la primera vegada de debatre sobre una sèrie de qüestions que, previsiblement, han de constituir la base de la modificació o -qui ho sap?- la definitiva derogació de la LOCE. Per qüestions d'espai ens manifestarem únicament sobre alguns aspectes de l'ESO i del batxillerat i, més concretament, sobre allò que afecta l'ensenyament de les ciències a ambdues etapes, donada la formació i experiència de les persones que signam aquest petit article. Anem, doncs, per feina.

Tot i que es pot estar bàsicament d'acord amb el bessó dels continguts de l'apartat 3 -*La incorporació gradual desde la educación primaria a la secundaria*- i de l'apartat 4 -*Diversidad de alumnos, diversidad de soluciones en la ESO*-, del document esmentat, les propostes 3.8 i 4.1, incloses en aquests dos apartats respectivament, plantegen dubtes importants. En efecte, es contempla la possibilitat de dur a terme *adaptaciones del currículo*, ja sia per planificar les repeticions de curs o per atendre la diversitat de l'alumnat, la qual cosa no sembla desencertada. Emperò, cal demanar-se, de quin currículum es parla?

¹SARASON, S. B. (2003) *"El predecible fracaso de la reforma educativa"*. Ediciones Octaedro, Barcelona.

²El RD 1318/2004, de 27 de juny, paralitzà el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la LOCE.

³*"Una educación de calidad para todos y entre todos"*. <http://debateeducativo.mec.es>

Cal recordar que l'esperit del RD 1007/1991 de la LOGSE, que permetia als equips docents decidir sobre la distribució dels continguts al llarg dels quatre cursos de l'etapa, restà del tot desvirtuat amb la modificació introduïda pel RD 3473/2000, que prescriu uns determinats continguts per a cada curs, fet que condicionà de forma significativa el decret 86/2002, pel qual s'estableix el currículum de l'ESO a les Illes Balears actualment vigent. Aleshores, sembla presentar-se una certa contradicció entre allò que -ara per ara- és la norma i el que al respecte es proposa al document: *"La puesta en marcha de este modelo flexible requiere un grado importante de autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una oferta rica i diversificada de opciones y programas..."*⁴ Hem de pensar, doncs, que s'apropa un altre canvi en el currículum d'aquesta etapa?, serà possible resituar els blocs de matèria i energia, genètica i evolució, ecologia, per citar només alguns exemples, als distints cursos de l'etapa?, quin paper hi tornaran a jugar en tot això les editorials?...

Sembla també que és acceptable i convenient la possibilitat que s'esmenta al document⁵ quant a establir *"grupos flexibles de alumnos, que permita introducir desdobles o divisiones en algunas materias"*, sobretot si es pensa en les assignatures de ciències, que requereixen, de forma sistemàtica, d'un treball experimental als laboratoris. Per bé que és del tot cert que durant els darrers cursos s'han donat passes endavant de forma significativa i les ciències experimentals disposen d'hores per organitzar aquests desdoblaments, cal no obstant palesar la problemàtica que sovint els dificulta, com és ara:

***"...la manca quasi total de pressupost
per posar aquests espais una mica al dia
quant a instrumental i equipaments..."***

- la progressiva utilització dels laboratoris per impartir classes d'altres matèries a causa de la sobresaturació d'alumnat que pateixen els centres; aquesta circumstància dificulta la preparació de les pràctiques i la planificació dels propis desdoblaments;
- la reducció del nombre de laboratoris als instituts de nova construcció en relació als 4 espais dels quals sempre s'havia pogut disposar, corresponents a geologia, biologia, química i física, respectivament. El fet d'haver de compartir aquests espais de forma fusionada, minva de forma considerable l'ús d'una eina imprescindible per a una bona didàctica d'aquestes assignatures;
- la manca quasi total de pressupost per posar aquests espais una mica al dia quant a instrumental i equipaments; gairebé només es pot reposar el material fungible i esperar que, cada quatre o cinc anys, des de la inspecció educativa se'ns sol·liciti una llista de necessitats... que, per descomptat, no arriba mai de forma completa.

Per això, i a la vista de la importància que el document atorga als desdoblaments, es pot esperar que a partir d'ara hi haurà prou suport per solucionar aquests entrebancs que es presenten a diari a les matèries de caire experimental? En relació amb aquesta problemàtica, seria bo que, per exemple, hi aparegués qualche proposta similar a la relacionada amb les tecnologies de la informació i la comunicació: *"El MEC, en colaboración con las CCAA, elaborará un plan de implantación de las TIC que analizará las necesidades de equipamiento, de apoyo técnico especializado a los centros ..."*⁶

Quant a les propostes 3.3 i 4.2⁷, relacionades amb l'oferta d'assignatures a ESO, creiem que convé contemplar-les amb unes certes reserves. En efecte, si a 1r i 2n hi ha d'haver, tal com es proposa al document, una reducció d'assignatures *"... de modo que los alumnos cursen un máximo de dos más que en sexto de primaria..."* i a 3r i 4t s'ha d'incrementar la flexibilitat *"...que permita atender adecuadamente los intereses de los alumnos..."* per tal que conformin el seu pla d'estudis amb matèries comunes i optatives aleshores, ens preguntem, quines àrees i quines matèries hauran de "suportar" el canvi? No pot ser que una excessiva llibertat a l'hora de triar, limiti massa l'alumnat front a la possibilitat de cursar determinades modalitats del batxillerat i diversos mòduls professionals? No hauria de comportar això una reordenació del currículum de l'etapa tant pel que fa a l'estructura com als

⁴op. cit. p 53

⁵op. cit. p 52

⁶op. cit., proposta 5.5. p 70

⁷op. cit., p 44 i 59, respectivament

continguts "mínims" que convé garantir en totes les àrees de coneixement? Hem de suposar que aquestes propostes 3.3 i 4.2 es concretaran mitjançant només alguns "retocs" sobre el que tenim ara?

L'ensenyament de les ciències a l'educació secundària

Precisament per il·lustrar aquesta qüestió, resulta convenient comparar les càrregues horàries actuals existents entre els conjunts de les matèries dels àmbits científic (Quadre 1) i humanístic (Quadre 2) a l'Educació Secundària Obligatoria (tot considerant 4 hores de matèries optatives específiques de cada àmbit).

QUADRE 1 (matèries de l'àmbit científic)	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos	
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	cursades als itineraris de ciències
Ciències de la naturalesa	3	3	3	3 (*)	6	6
Biologia i geologia	3	3	-		2	5 (**)
Tecnologia	-	4	3		7	7
Física i química	-	-	2	2	2	5 (**)
Optatives de l'àmbit	-	-	2	4	-	6
Total matèries de l'àmbit científic					17	29
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (126hores)					13,49 %	23,01 %

(*) a triar-ne dues entre plàstica, música, tecnologia, biologia/geologia i física/química

(**) suposant que -per exemple- s'han escollit la tecnologia i la física i química a 4t d'ESO

QUADRE 2 (matèries de l'àmbit humanístic)	cursos de l'ESO				total hores als 4 cursos	
	1r	2n	3r	4t	comunes per a tot l'alumnat	cursades als itineraris d'humanitats
CS, geografia i història	3	3	3	3	12	12
Literatura (*)	1,5	1,5	1,5	1,5	6	6
Ètica	-	-	-	2	2	2
Optatives de l'àmbit	-	-	2	4	-	6
Total matèries de l'àmbit humanístic					20	26 (**)
Proporció sobre l'horari total dels 4 cursos (126 hores)					15,87 %	20,63 %

(*) hom considera, de forma aproximada, el 25% de l'horari total de les matèries de llengua i literatura catalana i llengua i literatura castellana.

(**) no es comptabilitza la religió

De l'anàlisi d'aquestes dades, observem que els mínims dels dos àmbits a cursar durant l'etapa i de forma obligatòria per a tot l'alumnat no es troben gaire descompensats (el 13,5 % del científic front al 15,9 % de l'humanístic) i el mateix passa amb els màxims que poden arribar a assolir els/les alumnes que es decanten per un o altre tipus d'itinerari (el 23 % front al 20,6 %). Tot i que les diferències no són extremadament importants, resulta força preocupant que es puguin accentuar -sobretot als mínims- amb aquests "retocs" que presumiblement s'acosten, i sobre els quals es poden citar precedents immediats: si la LOCE s'hagués arribat a implantar,⁸ les diferències entre la càrrega horària obligatòria dels dos àmbits haguessin anat des del 12,5% -al científic- al 20,7% -a l'humanístic- i, entre els màxims, del 18,7% al 24,6%. Sobren els comentaris.

D'altra part, si fem extensiva aquesta comparació al batxillerat, aleshores les diferències sí que resulten substancials; vegem-ho:

QUADRE 3 (matèries de l'àmbit científic i/o tecnològic)	cursos del batxillerat		total hores als 2 cursos	
	1r	2n	comunes per a tot l'alumnat	pròpies de l'àmbit científic i/o tecnològic
1a de modalitat	4	4	0	8
2a de modalitat	4	4	0	8
3a de modalitat	4	4	0	8
Optativa de modalitat	4	4	0	8
Total matèries de l'àmbit científic i/o tecnològic			0	32
Proporció sobre l'horari total dels 2 cursos (65 hores)			0 %	49,23 %

QUADRE 4 (matèries de l'àmbit humanístic)	cursos del batxillerat		total hores als 2 cursos	
	1r	2n	comunes a les dues modalitats	pròpies de l'àmbit humanístic
Història	-	3	3	3
Filosofia	3	3	6	6
Literatura catalana (*)	1,5	1,5	3	3
Literatura castellana (*)	1,5	1,5	3	3
1a de modalitat	4	4	0	8
2a de modalitat	4	4	0	8
3a de modalitat	4	4	0	8
Optativa de modalitat	4	4	0	8
Total matèries de l'àmbit humanístic			15	47 (**)
Proporció sobre l'horari total dels 2 cursos (65 hores)			23,07 %	72,30 %

(*) hom considera, de forma aproximada, el 50% de l'horari de les matèries de llengua i literatura

(**) no es comptabilitza la religió

⁸La intenció era incrementar de forma significativa l'horari de les matèries de l'àmbit humanístic per a tot l'alumnat: SCR als 4 cursos, llengua i literatura a 1r, 2n i 4t i cultura clàssica a 3r.

A l'anàlisi hom ha considerat que l'alumnat cursa, tant a 1r com a 2n, optatives que són pròpies de la seva modalitat respectiva. Trobem que els números dels *quadres 3 i 4* es comenten per si mateixos i resulta evident la situació de greuge comparatiu que pateix l'alumnat que cursa algun itinerari científic o tecnològic front a la resta.

Segui com sigui, és probable que un batxillerat de 2 anys de caire generalista -com és el batxillerat LOGSE que tenim ara- resulti del tot insuficient per aconseguir un nivell adequat de formació científica tant per cursar estudis superiors com per accedir al món laboral. Sembla, en tot cas, encertat que el document proposi, dins les distintes modalitats de batxillerat, l'existència de diverses vies, basades en una oferta suficient d'assignatures de modalitat i optatives, que permetin una formació especialitzada dels alumnes per poder-se incorporar als estudis superiors o a la vida activa⁹.

D'altra banda, resultaria un tant sorprenent que si el batxillerat "*... cumple una función terminal ofreciendo a los alumnos que lo finalizan una formación general integral...*", tal i com subratlla el document del MEC¹⁰, no s'inclogués cap matèria comuna de caire científic, com s'ha demanat reiteradament. En aquest sentit, sembla anunciar-se un canvi positiu quan el document proposa la introducció d'una nova matèria comuna destinada a aportar la formació científica imprescindible per als alumnes d'aquest nivell educatiu a la societat d'avui.¹¹ Cal, no obstant, mantenir una expectativa amb reserves ja que, tot i compartir la necessitat d'una assignatura com aquesta, sembla contradictori augmentar el nombre d'assignatures comunes al temps que es pretén augmentar l'opcionalitat. A més, l'enfocament concret que s'acabi donant al currículum d'aquesta nova assignatura podrà avalar o no una major i seriosa presència de les ciències a la formació bàsica dels ciutadans..



Conclusió

Les dades i els fets apuntats més amunt, confirmen una tendència observada a les successives reformes viscudes des de la LOGSE -i àdhuc abans- que condueixen a minvar de forma contínua la presència al currículum de les ciències experimentals. Una tendència que no es pot acceptar, en considerar que aquestes matèries tenen també un caire clarament instrumental, ja que el seu aprenentatge implica el desenvolupament de competències de llenguatge i de matemàtiques. L'adquisició d'una cultura humanista avui en dia no pot reduir-se a donar un major pes curricular a les tradicionalment anomenades Humanitats en detriment de les matèries científiques, ja que aquestes resulten també del tot imprescindibles per comprendre millor la realitat que ens envolta i a nosaltres mateixos.

Pensem, en definitiva, que la discussió sobre l'estructura del currículum escolar no s'hauria de subordinar mai a la defensa d'interessos de grups particulars dins el professorat. Per tant, sembla bona l'ocasió per proposar a **Pissarra** que -mitjançant l'edició d'un número monogràfic- obri un debat rigorós entre el professorat de les distintes especialitats sobre el model d'Ensenyament Secundari que convé impulsar a les Illes Balears.

En qualsevol cas, el document del MEC planteja molts d'interrogants, i s'haurà d'esperar que les intencions es vagin concretant, per tal de fer un judici més ajustat de la proposta ministerial.

(*) El grup FIPS és format pels següents professors de Biologia i geologia i de Física i química de diversos IES de Mallorca: **Albert Catalan; Miquel Catany; Guillem Far; Miquel Palou; Pere J. Palou; Catalina Ponsell; Antònia Soberats i Agustí Vergés**. Aquest grup treballa a l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB des de l'any 1993 sobre temes de Currículum i Didàctica de les Ciències. ■

⁹op. cit. apartats 6.1 i 6.3., p 77

¹⁰op. cit. p 72

¹¹op. cit. apartat 6.2. , p 77

RELIGIÓ I ESCOLA

Hem de tenir ben present que la religió fou obligatòria molt abans que ho fos l'escolaritat. El cristianisme fou en els seus inicis una religió prohibida i perseguida. Tertulià fou un dels primers a demanar una actitud tolerant a l'imperi romà enfront del cristianisme: l'edicte de Milà (313) concedí la llibertat religiosa, però més tard, els edictes de Tesalònica (380) i Constantinoble (392) donaren oficialitat al cristianisme, mentre que el paganisme passava a religió no tolerada i l'heretgia passava a ésser considerada delictes públics. Més tard l'Església organitzà un instrument específic per a la persecució de l'heretgia, la Inquisició. Les guerres de religió, fruit de la Reforma protestant i la Contrareforma catòlica, donaren lloc a la implantació del principi estatal de *cuius regio eius religio*, segons el qual cada persona havia de seguir la religió oficial de l'Estat on vivia. Les monarquies absolutes imposaren sobre la totalitat dels seus súbdits no sols la seva llei i la seva moneda, sinó també la seva llengua i la seva religió. Fou precisament en la imposició de la homogeneïtat

religiosa allà on es manifestarà més cruelment la intolerància. Foren les minories religioses, especialment aquelles que eren perseguides per tots, catòlics i protestants, les que demanaren la tolerància religiosa.

A un bon nombre d'estats membres de la Unió Europea, alguna església cristiana ha predominat clarament damunt les altres, tant pel nombre de fidels com per la seva posició social. Aquests nombres i aquesta posició han anat associats molt sovint amb la declaració d'"església oficial de l'Estat".

En relació a aquest fet, podem observar que mentre els països tradicionalment catòlics (Bèlgica, Espanya, França, Itàlia, Portugal) han evolucionat vers la separació de l'Estat i l'Església, a alguns països amb esglésies nacionals protestants, aquestes conserven el caràcter oficial. Aquest és el cas de Dinamarca, Finlàndia, Islàndia, Noruega, on l'Església Evangèlica Luterana és l'església oficial de cada un d'aquests estats. També va ser-ho de Suècia fins el gener de l'any 2000. Podem afegir que l'Església Ortodoxa és l'església

oficial de Grècia i és cooficial, juntament amb l'Església Evangèlica Luterana, a Finlàndia. Però malgrat la persistència del caràcter oficial d'aquelles esglésies o l'existència de "concordats" que donen un clar avantatge a l'Església Catòlica, la llibertat de consciència i la llibertat de culte estan ben establertes a tots els països occidentals.

Centrant-nos en l'educació escolar, en cap d'aquests països, d'acord amb la llei, no es pot obligar cap alumne a rebre una instrucció religiosa en contra de la seva voluntat o la dels seus pares o tutors. Quan aquesta instrucció està integrada en el pla d'estudis, aquelles persones que ho desitgen poden demanar-ne l'exempció, tot i que es poden veure obligades a fer alguna altra activitat curricular alternativa.

El predomini de l'església oficial ha estat contestat a alguns estats per la presència significativa d'altres confessions cristianes. Així, per exemple, a la Gran Bretanya, hi trobam la *Church of England*, episcopaliana, oficial a Anglaterra, i la *Church of Scotland*, presbiteriana, oficial a Escòcia, mentre a Gal·les el metodisme ha vingut essent la confessió predominant; tanmateix a cada una d'aquestes nacions s'ha mantengut la presència competitiva d'altres confessions cristianes. Aquesta presència significativa de distintes esglésies cristianes ha obligat que l'acte de pregària a les escoles públiques hagi de tenir un caràcter cristià integrador de les distintes confessions. La situació es complica amb la presència creixent d'alumnes que professen confessions no cristianes.

Ja no es tracta sols de donar exempcions o alternatives curriculars a l'assignatura de religió, sinó que es poden posar en qüestió tota



una sèrie de rutines escolars, fruit d'una vinculació multisecular de la religió cristiana amb la cultura occidental (dies de festa a la setmana, festivitats anuals, alimentació, símbols, llenguatge, etc.), reforçades cada vegada més per l'ús i l'abús que en fa el comerç de masses. Per altra part, avenços que s'han produït recentment amb la introducció de mesures coeducatives i antidiscriminatòries, que han hagut de superar resistències notables sobretot a les escoles controlades per l'Església, topen ara amb la resistència de pràctiques culturals associades a algunes de les noves confessions.

Hauríem de pensar en una "solució" basada en l'oferta d'escoles distintes en funció de les distintes confessions religioses, per tal que cadascú pogués anar a l'escola que correspongués a la seva creença? Quantes i quines escoles s'haurien de crear? On? Per qui haurien de ser finançades? Qui s'encarregaria de la formació dels professors que hi haurien d'ensenyar?

No fa falta pensar-hi molt per descobrir l'enormitat de problemes pràctics que plantejaria l'adopció d'aquest model diferenciador. I tanmateix no és un model del tot desconegut a Europa. Encara que sigui en una versió reduïda.¹

Si és cert que en els països del centre i del nord d'Europa la majoria d'alumnes de tots els nivells escolars són alumnes de l'escola pública, en els països de tradició catòlica la matrícula a escoles regentades per l'Església representa una proporció molt alta. Podríem afirmar que mentre que en els països amb una església nacional (protestant o ortodoxa) el control de l'ensenyament i l'alumnat han passat sense gaire traumes de l'Església a l'Estat, en els països amb majoria catòlica,

l'Església ha volgut i segueix volent conservar tant el control com els alumnes, i, a més, amb una subvenció cada vegada més important dels fons públics. Són la majoria de les escoles amb *un contrat d'association* a França o "concertades" a l'Estat espanyol.

En qualsevol cas, en els Estats Membres de la Unió Europea l'escola pública té una vocació decididament integradora de tots els alumnes, siguin quines siguin les diferències que puguin existir entre ells. Si parlem de les diferències religioses, la dualitat entre els qui assisteixen a les classes de la religió professada per l'església oficial de l'Estat o per l'església que gaudeix d'un status privilegiat com a fruit d'un "concordat" o d'acords similars i els qui opten per no assistir-hi, no ens pot amagar un realitat no dual, sinó molt més diversa. Si abans l'alternativa gairebé única a la confessió dominant era no tenir-ne cap, ara pot ser tenir-ne una altra, cristiana o no.

L'article 27 de la Constitució espanyola, dedicat específicament a l'educació, atorga a pares i tutors el dret que els seus fills rebien la formació religiosa o moral que estigui d'acord amb les seves conviccions². Aquest dret ha estat recollit literalment tant per la LODE (art. 4.c.) com per la LOCE (art. 3.c.). A la pràctica aquest dret només l'exerceixen els pares catòlics, sigui matriculant els seus fills a centres sota titularitat de l'Església Catòlica, sigui exercint l'opció "Religió" (que serà la catòlica) a qualsevol centre. Tanmateix, de la lectura d'aquell article de la Constitució se'n desprèn que aquest dret que ara exerceixen pràcticament només els catòlics, l'han de poder exercir els membres d'altres religions, sense descuidar aquells qui



optarien per una formació no religiosa, sinó "moral".

Si l'exercici d'aquest dret ja crea problemes en un plantejament binari, no hem de tenir molta imaginació per veure què podria passar si, en estricte acord amb la llei, els pares de qualsevol religió o "moralitat" exigissin que els seus fills rebessin la formació religiosa o moral apropiada. Quants de professors hi hauria d'haver a cada escola? De quines religions? Qui els pagaria? Qui formaria els professors? Qui els seleccionaria? Qui establiria el programa de cada confessió religiosa o sistema moral? Com s'acordaria l'horari de les classes?

L'alternativa d'una escola que ofereix totes les variants de formació religiosa i moral que demanen els seus alumnes, tampoc no soluciona els problemes que crearia un sistema on hi hagués una escola per a cada confessió.

L'Estat francès és el que ha optat, des de ja fa temps, per una separació més clara entre església i estat. En el camp de l'educació

aquest principi s'ha traduït en la presència nul·la de la religió, de qualsevol religió, a l'escola pública. No tant sols no s'hi ofereix cap assignatura de Religió, sinó que no hi són permesos els símbols religiosos ostensius, siguin les grans creus, el vel musulmà o la "kippa" jueva. Però també ha estat a França on l'Estat ha suprimit mig dia de l'horari escolar setmanal perquè cada confessió religiosa pugui aprofitar aquelles hores per organitzar, amb total autonomia, la seva pròpia formació religiosa. La idea essencial és que l'escola pública ofereix l'educació que es considera comuna i bàsica per a tots els futurs ciutadans de la República, deixant, en canvi, fora de l'escola aquella educació que els diferencia. Sens dubte és un principi clar i pràctic.

L'interès de les esglésies nacionals oficials o de l'Església Catòlica de mantenir una assignatura de la seva religió dins l'horari escolar de totes les escoles dels estats respectius serveix a propòsits diversos, tant d'adoctrinament com de manteniment de l'estatus social de la institució i de l'economia individual dels seus membres que exerceixen com a professors de religió. El compliment del segon objectiu pareix estar més assegurat que el del primer...

L'assignatura de Religió es vol mantenir a qualsevol preu, encara que sigui opcional. Evidentment, allò que es pugui fer com a opció alternativa no té una importància

capital. Podrà ser Ètica, Moral, Estudi del Fet Religios, o temps d'estudi, mentre tots els alumnes siguin retenguts a l'escola i es justifiqui la necessitat de professors d'aquella religió, els sous dels quals siguin retribuïts per l'erari públic. La resistència de la confessió religiosa dominant és més probable que sorgeixi quan l'alternativa que es proposi siguin altres confessions religioses, cristianes o no. Tanmateix amb un principi constitucional com l'espanyol, pot ser molt difícil oposar arguments legítims a la introducció de classes d'altres religions a l'escola.

Tal volta hagués cabut la interpretació que el dret constitucional dels pares no hagués de ser exercit necessàriament a l'escola, però el fet real de la seva incorporació literal a les lleis que tenen per objecte la regulació del sistema escolar no pareix donar lloc a tal.

Hi ha encara una altra qüestió: L'oferta de l'assignatura de Religió ha de fer-se en les mateixes condicions a tots els centres sostenguts amb fons públics? Dit d'una altra manera, els centres concertats han de seguir la mateixa legislació i reglamentació que els centres públics també en tot allò que fa referència a l'assignatura de Religió? Poden els centres concertats seleccionar el seu alumnat en base a la seva opció religiosa? Poden obligar tots els alumnes a fer l'assignatura de Religió?³

Si la resposta a aquestes qüestions és afirmativa, haurem de constatar que la realitat no es

correspon amb la norma; si, en canvi, els centres concertats, en aplicació del seu "caràcter" o "ideari" poden seleccionar els alumnes entre els seus adeptes, talment com ho podria fer qualsevol centre privat no concertat, és legítim que amb fons públics es financii una educació religiosa que no és l'opció de tots i que no es sostinguin les altres opcions? Més encara, és legítim que es subvencioni amb fons públics una educació discriminatòria, sigui en base a una religió, qualsevol religió, sigui en base a un sistema moral, a una ideologia?

Està ben clar que la qüestió religió-escola té implicacions que van molt més enllà de l'educació personal de cada individu. Els interessos reals que mouen algunes polítiques escolars no tenen gaire cosa a veure amb les creences i els comportaments de les persones, sinó amb la defensa de privilegis de classe o de determinats grups socials. L'escola pública, l'escola sostenguda amb fons públics, ha d'estar al servei de totes les persones, sense cap discriminació. Aquest sí que és un principi de qualitat per a tots, i no la idea que hi ha un nivell de qualitat distint per a cada persona, o, més ben dit, cada grup social, econòmic, religiós, ètnic, lingüístic, etc. ■

Tomeu Quetgles Pons
*Professor Titular d'organització
 Escolar i d'Educació Comparada
 de la UIB*

¹El model alemany comporta algun d'aquests punts. Deriva de la necessitat d'harmonitzar la convivència de distintes esglésies cristianes presents a un mateix territori. Tanmateix les autoritats escolars alemanyes asseguren que "a pesar de la bona voluntat general dels Länder, encara no ha estat possible introduir l'educació religiosa islàmica com a assignatura a cap Land. (Despite the general willingness of the Länder, it has not yet been possible to introduce Islamic religious education as a standard subject in any Land.) (Vid. Eurybase)

²Art. 27. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

³Les escoles privades franceses que gaudeixen d'un "contrat d'association" (la immensa majoria de les quals són catòliques), més o menys equivalent a les nostres escoles concertades, estan clarament sota el control de l'Estat per tot allò que fa referència a programes, horaris, etc. i al respecte total de la llibertat de consciència dels alumnes.

A ALGÚ SE LI OBLIDEN PRINCIPIS CIENTÍFICS BÀSICS...

Reflexions arran dels professors traductors a les aules de 3 anys



Foto cedida pel CP Rafal Vell

Concepció ètica

Fa gairebé més de dos-cents anys que discutim sobre si cal o no cal parlar en català, en castellà, en anglès, en esperanto... Segons els condicionants històrics i les creences del moment els resultats han sigut ben diferents. Des de la protecció a l'extermini, des de la permissivitat a la prohibició, des de l'oblit a la persecució. Tots els elements que han esdevingut minoritaris entre grans majories han sofert les ires dels poderosos, de les majories o de les minories armades. **Els que s'han cregut superiors han intentat eliminar els inferiors o els diferents, com es vulgui dir. Era i segueix essent la llei del més fort, la llei de la selva, segons la dita popular.**

Els romans havien d'exterminar els bàrbars; els bàrbars, per la seva part, havien d'exterminar els romans i després possiblement els musulmans. Els musulmans havien d'exterminar els cristians i, alhora, aquests havien de liquidar moros. Els israelians han d'eliminar palestins que a la vegada han de liquidar israelians; els americans han d'exterminar els terroristes islàmics, mentre que aquests faran tot el possible per fer trontollar el món occidental. Els bons de les pel·lícules eliminen els dolents; les majories eliminen les minories, les economies poderoses ofeguen els països subdesenvolupats; les cultures de masses intenten esclafar les cultures minoritàries i les llengües més parlades i potents intenten arraconar les de

menors proporcions. Entre tot aquest entrellat hi trobem una constant: la diversitat és quelcom negatiu; sempre, alguns, intenten imposar la seva normalitat, escapçant els que no consideren normals, els diferents. La característica diferencial depèn de les dèries del moment: primer el color de la pell, després la religió o la ideologia o l'ètnia o la cultura o la capacitat o la discapacitat o la llengua... tant se val, la qüestió és eliminar el diferent sigui quina sigui la diferència.

La metàfora de la Torre de Babel és ben clarificadora: abans hi havia una sola llengua; els humans vam pecar i el poder diví ens va condemnar a no entendre'ns per a tota l'eternitat; és a dir, ens van fer entendre que la diversitat de llengües al món era un càstig pel nostre mal comportament; **des d'aleshores, la diversitat lingüística, els milers i milers de llengües que es parlen al món havien de desaparèixer; calia aconseguir alguna fórmula unificadora i cadascú va aplicar els mètodes d'extermini més adients per aconseguir la tan desitjada unificació. Algunes llengües es van convertir en cultes i altres en incultes.** Les llengües regionals van passar a ser totes incultes, com les cultures del grups minoritaris o de tots aquells que s'oposaven als poderosos de torn. Tant se val, l'important era i segueix essent eliminar el que és diferent.

En les reduïdes dimensions de l'illa de Menorca també va succeir tot això: el regne musulmà independent va ser exterminat pels bons cristians catalans; alhora, els bons cristians castellans van intentar exterminar la llengua dels bons cristians catalans, perquè el castellà va ser la llengua culta i el català la llengua inculta.

Portem més de dos-cents anys així i algú s'oblida de part de la nostra història i d'un dels principis bàsics de l'organisme humà: els humans som capaços de progressar mitjançant la reflexió ètica; el nostre cervell pot ser educat, els nostres instints més primaris poden ser reconduïts; els humans disposem d'un dels dons més increïbles de la naturalesa, la reflexió ètica que ens permet pensar amb els altres, amb el seu benestar i evitar la destrucció, la violència o l'extermini dels diferents. Ves per on, qui ho havia de dir? La capacitat ètica de l'espècie humana ens permet, precisament, superar la llei de la violència del més fort; això ho sap tothom, ara només caldria aplicar-ho al dia a dia, a la tasca dels governs, institucions i col·lectius humans.

Concepció antropològica

Les creences d'alguns parlants monolingües condimentades amb salses patriòtiques de molts signes provoquen molts conflictes innecessaris. Les exigències i les imposicions entre parlants de diferents llengües per exigir suposats drets és una estratègia perillosa. **Les llengües que per raons diverses s'han estès per territoris i comunitats amb altres llengües no han acabat d'entendre el concepte bàsic que totes les llengües del món formen part de la biodiversitat i com a espècies úniques cal que siguin protegides i valorades.** El fet que una determinada espècie animal o vegetal habiti una petita àrea porta a la comunitat científica a demanar la seva protecció i la conservació del medi que l'acull. Esmercem importants esforços per protegir la biodiversitat, però ens oblidem que les llengües són un dels patrimonis més preuats dels humans; el llenguatge humà i les llengües parlades arreu del món són el patrimoni més impressionant de l'evolució de la nostra espècie; el tresor més preuat de les generacions passades; la riquesa més enorme del nostre intel·lecte. **Les llengües minoritàries, la diversitat lingüística no és un càstig, és una de les més increïbles expressions de la creativitat humana que cal preservar costi el que costi i per sobre de qualsevol interès.** Antropològicament, la diversitat lingüística és un bé cultural que supera en

escreix opinions, interessos, motivacions o manies personals o malalties de persones o institucions que volen negar les evidències.

Concepció pedagògica i educativa

Al darrera de no voler rebre l'ensenyament en català o en qualsevol altra llengua minoritària s'hi amaguen moltes altres consideracions inconfessables com convertir amb prepotència insultant la feblesa de no voler esforçar-se per aprendre noves coses i menys una llengua d'estatus inferior com podria ser el català. *Per què hem de perdre el temps aprenent una llengua que no servirà si després has d'anar a estudiar i més si ja en sabem una amb la qual ja ens podem comunicar?* Aquest és el raonament de moltes persones; un raonament seriós per amagar l'inconfessable: que als habitants d'aquest país no els van les llengües, que el mateix que fan amb el català ho fan amb l'anglès i en qualsevol altre llengua que no sigui la castellana. Aquest raonament no és polític, ni cultural, ni pràctic, ni antropològic... és l'argument de la vergonya per no dir la veritat: *no volem aprendre cap altra llengua perquè exigeix un enorme esforç intel·lectual.* Així quedem bé davant tothom: alguns fan servir la seva prepotència (*aquí se parla en castellano, en anglès o en ruso... o en cristiano...*) per amagar la seva incompetència (*no vull aprendre cap altra llengua!; ¿para qué aprender otra lengua si con la que sabemos nos entendemos todos?*; aquesta és l'actitud que molts presenten al davant d'una pel·lícula en versió original; és una actitud visceral i irracional, encoberta d'odi vers no se sap massa bé qui per haver deixat que la pel·lícula se senti sense doblar, sigui en anglès, francès, alemany o swahili: *que ningú no se pensi que jo hagi de seguir el subtítol; que no hi ha traductors? Què es pensen aquests!!!* Per què, per tant, seguir aprenent català i en català? Per què aprendre castellà si tothom parla anglès arreu del món? Per què hem d'aprendre anglès si la llengua més parlada al món és el xinès? Per què no aprenem tots indi que és la segona llengua més parlada al món?

Una llengua, qualsevol llengua, s'aprèn en un context determinat que li dona sentit; tota llengua necessita d'un context de funcionalitat; els dissenys descontextualitzats ja han donat prou fracassos a l'hora d'aprendre una llengua com l'anglesa; per tant, no podem repetir els errors passats; necessitem contextos reals i funcionals on la llengua sigui vehicle de comunicació, no objecte d'estudi i reflexió. **Si volem aprendre una llengua cal que ens immergim en contextos**

reals de producció i de comprensió; si volem que els nostres fills i filles i tots els fillets i filletes procedents d'altres nacionalitats aprenguin la llengua que ens acull i que ens ajuda a entendre el significats de l'entorn ens haurem d'immergir en contextos reals assegurant els suports i els ajuts específics que evitin la desconnexió o la pèrdua de sentit per part d'algun d'ells. Una llengua a més d'expressar i comprendre mots, expressa, explica i comprèn emocions per sobre del significat de les mateixes paraules. **Per aprendre una llengua necessitem viure la llengua i el context que la genera; per aprendre una llengua necessitem sentir les emocions que la llengua expressa, sentir i copsar els significats profunds que ha atresorat cada mot al llarg dels segles; necessitem viure i conèixer amb la llengua i el territori, viure i conèixer amb les emocions i els sentiments...**

Traduir o subtitular són eines que mai ningú no utilitza quan un aprèn una llengua de petit. Una llengua s'aprèn immergint-se en contextos reals de producció i de comprensió; una llengua s'aprèn en contacte amb la realitat, parlant, comprenent, llegint i escrivint textos reals i significatius.

Per aprendre una llengua que té una presència social irregular als mitjans de comunicació i al carrer calen contextos d'immersió significativa; l'escola és un dels llocs més adients per generar aquests contextos ja que cap altra institució ni organisme té com a obligació i finalitat ensenyar una determinada llengua. Totes les llengües s'aprenen en contextos de producció, expressió i comprensió; les habilitats lingüístiques adquirides en una llengua flexibilitzen i milloren l'aprenentatge d'altres llengües; **l'escola, per tant, ha de facilitar contextos d'aprenentatge globals i complexos, evitant tot intent de traducció simultània o en diferit; és el context que ha de generar la comprensió, no la traducció.** El patètic sistema d'aprendre una llengua mitjançant la traducció ens ha portat a un dels darrers llocs de la Unió Europea quant a persones que parlen, per exemple, l'anglès. És possible que ara algú vulgui instaurar la traducció com a eina d'aprenentatge d'una llengua? És possible que ara algú faci un problema pedagògic d'un caprici personal que vol amagar la feblesa i la debilitat intel·lectual per evitar fer l'esforç d'aprendre alguna cosa nova?

La capacitat dels individus per aprendre és sorprenent; no negarem que determinades discapacitats condicionen el desenvolupament, però aquest no és el cas de la majoria d'alumnes. Una persona pot tenir problemes per aprendre llengua, o problemes per raonar lògicament o per calcular distàncies... però al marge de



Foto cedida pel CP Rafal Vell

problemes concrets, tots els humans disposem de la capacitat d'aprendre quantes coses considerem necessàries, siguin llengües o altres continguts.

Cap aprenentatge de cap nova llengua dificultarà els processos d'aprenentatge si aquests no són deguts a discapacitats; aprendre una nova llengua no és un problema intel·lectual per a ningú, si és un problema no és intel·lectual, és ideològic; no vull aprendre això o allò no és una dificultat d'aprenentatge, és una actitud intolerant, un caprici o una obsessió; mai un problema d'aprenentatge.

II Concepció lingüística

Cada llengua es crea sobre un paisatge concret; podríem gairebé afirmar que el paisatge modela la llengua i que a la vegada aquest és modificat per la interpretació que en fa una determinada llengua, que a la vegada respon a una determinada concepció del món.

Les paraules que anomenen els elements que ens envolten tenen significats propis i, en moltes ocasions, no es poden traduir directament, ja que l'abast del seu significat és molt més ampli o molt més reduït que el mot traduït. El *seny* de Menorca no és *ponderación* com afirma el diccionari català-castellà. El *seny* és un estil de viure, una manera de ser, un tarannà concret que no es pot traduir directament i que remet a un conjunt de condicionaments territorials, històrics, geogràfics i sociològics. El *seny* menorquí o de les illes té a veure amb la realitat territorial: un espai petit, delimitat, ple de possibilitats però extraordinàriament fràgil si se'n fa un mal ús; el *seny* implica viure dignament sense excessos, implica viure d'acord amb les lleis de la natura i de l'ètica més elemental, implica fer el bé, implica viure amb discreció però defensant els drets més elementals, implica viure oberts al món però conservant les tradicions i els tarannàs que ens han permès arribar fins avui en dia... Res d'això es pot entendre si no se coneix profundament la llengua, el territori, el tarannà, la discreció i la humilitat de les persones que viuen en l'increïble paisatge natural que ens envolta.

Tenir l'ull blec (a l'illa de Menorca) no significa directament *tener el ojo blec*? ja que *blec* fa referència a un vernís per a sabates de color negre en forma de massa arrodonida que es deia *blécbol* (black ball, bolla negra en anglès). Per tant, *tenir l'ull blec* vol dir tenir un ull negre com una bolla de *blécbol*, fent referència al mot anglès que va quedar entre nosaltres després de la dominació anglesa.

No el puc encobeir significa molt més que la simple traducció *no lo puedo proteger*; no poder-lo encobeir significa que algú et cau malament, que no t'hi dus bé, que el seu tarannà no va amb la teva manera de ser; que les accions i els pensaments d'aquesta persona no les pots entendre de cap de les maneres...

Hi ha passa! no vol dir *que hay pasa?* ni *qué pasa?* Vol dir que s'ha detectat una epidèmia d'alguna malaltia. *Anar d'esquendil* és anar de diarrea i un *mesquinet* no és exactament un *pobrecito*. El mot *mesquinet* porta una significació molt profunda que gairebé res té a veure amb *pobrecito*.

A fly in the ointment no es pot traduir com una mosca a l'orella ja que és una expressió anglesa; *you are a tein in the ass* no és exactament *tens un gra al cul* sinó que ets com un gra al cul; però el seu significat vol dir que *ets un empenyo!* *You are a tein in the ass* no es tradueix de l'anglès, té significació completa en el context que genera l'expressió.

¿S'entén això que els mots d'una determinada llengua no sols no es poden traduir directament sinó que porten significacions culturals i antropològiques

que només els parlants d'aquella llengua són capaços d'entendre perquè coneixen exactament el context que les genera i que els dona significat?

Algunes conclusions

Les llengües conserven la memòria de les maneres d'identificar el món físic, de categoritzar les experiències dels habitants, de l'estructura de la societat i de les normes socials d'aquesta ordenació social.

Les institucions públiques han d'oferir la cultura i la llengua del país per oferir les claus d'accés de comprensió de la societat, del seu tarannà, de la seva manera de viure i d'interpretar el món i de la seva manera de relacionar-se amb l'entorn i, alhora, possibilitar que les persones procedents d'altres llengües i cultures conservin la seva llengua i cultura formant ciutadans plurilingües conscients dels seus drets i els seus deures. D'aquesta manera, el component pluricultural incidirà sobre tota la població, començant per la població escolar autòctona que crearà contextos de comunicació i, alhora, podrà participar en contextos en altres llengües. Tots tenim dret a conservar els nostres orígens i la nostra identitat; la llengua forma part important d'aquesta identitat i la preservació d'aquesta llengua produeix beneficis en els posteriors aprenentatges; aprendre una nova llengua mai no ha de ser un problema per a ningú si la manera d'ensenyar llengua s'atén a les recomanacions exposades anteriorment.

No necessitem traductors, no necessitem dos professors per ensenyar en dues llengües diferents a un mateix grup d'alumnes dins la mateixa classe, evitant la segregació en aules diferents però separant-los físicament entre la "seño" que explica en català i la que explica en castellà. Necessitem contextos de producció reals i significatius; necessitem profunds canvis en les formes d'ensenyar les llengües, necessitem superar les nostres limitacions autoimposades de no voler aprendre tal o qual; necessitem professors de suport, necessitem professors que millorin l'atenció a les necessitats dels fillets i de les filletes, necessitem classes menys nombroses... però no necessitem traductors; els actuals programes de traducció informàtics ja ofereixen una alta correcció; però fins aleshores, les màquines no interactuen amb el medi ni creen conceptes nous, ni viuen ni senten les emocions i els significats profunds que transmeten els mots d'una llengua. ■

Pere Alzina, pedagog i professor associat UIB

Tractament del català i les altres llengües

Joan Lladonet i Escales

Ales propostes per al debat sobre l'aprenentatge de llengües, que ha posat a debat el MEC, es manifesta que s'ha d'impulsar la incorporació d'una llengua estrangera al cicle 3-6 anys d'educació infantil. Aquest és un fet que promou la societat actual, i, per això, ja són unes quantes les escoles que han posat en marxa l'ensenyament de la llengua estrangera. La qüestió que no analitza la proposta és el fet de les comunitats autònomes que tenen llengua territorial pròpia, a més de l'oficial de l'Estat, encara que diu que es farà d'acord amb el Projecte Lingüístic de cada centre. La proposta d'actuació del MEC, per tant, no incideix en el com s'ha de fer aquesta incorporació, ni quin ha de ser el tractament de les dues llengües oficials, i, per tant es pot caure en el perill de posar llengües dins l'escola, que s'adquireixi la fama d'aquest fet i que l'alumnat no en tregui el profit necessari o que la llengua pròpia del territori en surti, una vegada més, perjudicada. Per tant, aquest seria el meu primer intent d'anàlisi i aproximació a aquesta qüestió, i el motiu d'aquest escrit.

En principi, he de dir que la llengua estrangera es pot introduir sempre que tinguem clar com s'ha de fer la introducció de les altres dues llengües, encara que això redundi en perjudici d'una possible quarta llengua que poden tenir com a materna els i les nostres alumnes, i és el que intentaré raonar. Es pot fer aquesta incorporació, si es fa d'acord amb el projecte lingüístic i aquest especifica el mateix que indica la Llei de Normalització Lingüística i també el Decret de Mínims, que la llengua catalana és la llengua vehicular del centre i que els i les

alumnes han d'acabar l'ensenyament obligatori amb un bon domini de les habilitats lingüístiques del català i del castellà: escoltar i entendre, parlar, llegir i escriure. Si es deixa que els tècnics, pedagogs i especialistes en didàctica de l'escola, que són els i les mestres, estudiïn i apliquin els sistemes necessaris perquè es compleixi el que diu la llei i no hi ha interferències de polítics que són ignorants en aquestes tècniques; ni les escoles se sotmeten a la influència de persones que no pensen ni fan ús de la raó; ni a la de persones que utilitzen els mitjans de comunicació per aconseguir uns propòsits funests per a les llengües que no són la llengua única; si, en canvi, es deixa en mans de la tan pregonada autonomia dels centres i en els coneixements del personal docent, així s'aconseguirà un sistema d'ensenyament i tractament de llengües a l'escola que donarà com a fruit un millor aprenentatge de les quatre llengües que es vol que s'aprenuin al nostre país durant l'ensenyament obligatori. I d'això serà del

que parlarem a partir d'aquests moments.

"...l'escola s'ha d'organitzar al voltant de la llengua pròpia del territori, la llengua catalana, que ha de ser la primera llengua que s'ensenyi i la llengua en la qual es vehicula també la lectura i l'escriptura..."

Perquè es faci un correcte aprenentatge durant l'etapa de l'ensenyament secundari obligatori, s'ha de començar ensenyant la llengua vehicular, la catalana, que és una llengua que s'ha comprovat que avui a la majoria del territori de la Comunitat, els no catalanoparlants no l'aprenen si no és a l'escola. Tots sabem que els catalanoparlants i els no catalanoparlants, encara que procedixin dels països més recòndits, aprenen el





castellà encara que no vagin a l'escola, cosa que no passa amb el català. Per tant, l'escola s'ha d'organitzar al voltant de la llengua pròpia del territori, la llengua catalana, que ha de ser la primera llengua que s'ensenyi i la llengua en la qual es vehicula també la lectura i l'escriptura, per un fet molt senzill, perquè s'ha comprovat científicament i a través de l'observació i l'experimentació que l'alumnat que aprèn a llegir i escriure en català, automàticament en sap en castellà, cosa que no ocorre si es fa a l'inrevés. Per tant, és una decisió d'eficàcia i de compliment de la legalitat. No es pot estar sotmesos als fluxos resistents dels qui han cregut erròniament durant dècades, el que havien escampat personatges que volien anihilar tota llengua que no fos la castellana.

Per tant, a l'etapa de 3-6 anys s'ha de fer l'ensenyament de i en llengua catalana; s'utilitzarà per part de l'alumnat la seva llengua de comunicació, mentre transcorre una etapa de transició cap al coneixement del català. D'aquesta manera, la comprensió per als infants que no en sabien gens,

durarà uns quants mesos, i, en finalitzar el primer any, ja començarà l'expressió. Es pot anar introduint l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura simultàniament i en català, tot utilitzant el mètode de lectura que cregui més convenient el professorat, sempre que s'hagi superat el sil·làbic, que és memorístic i no treballa la comprensió. En acabar aquesta etapa s'haurà entrat en ple procés de l'aprenentatge de la lectoescriptura i l'alumnat alternarà la utilització del castellà o la d'una altra llengua, el castellà i el català, segons la seva llengua materna i segons l'ús que faci fora de l'escola. També s'haurà introduït la llengua estrangera, a partir d'un enfocament comunicatiu i a partir de situacions de la vida quotidiana dels i de les alumnes.

Durant el primer cicle de l'educació primària s'acabaria l'aprenentatge de la lectoescriptura en català, que, una vegada aconseguit es comprovaria que també s'havia fet simultàniament l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en castellà. És així de fàcil i de senzill. D'aquesta manera s'aconseguiria que els i les alumnes

catalanoparlants parlassin en català en situacions espontànies i els no catalanoparlants parlarien normalment en castellà. Però quan fossin requerits per la situació de la classe a parlar en una altra llengua, sabrien parlar en la llengua menys habitual. Els catalanoparlants, per la influència ambiental (televisió, ràdio, botigues, carrer, etc.) parlarien amb més facilitat el castellà que no els no catalanoparlants el català. Se seguiria introduint la llengua estrangera a nivell de situacions comunicatives bàsiques i es farien pràctiques d'expressió i comprensió bàsicament.

"...el castellà durant tots aquests cursos seria suficient ensenyar-lo com a assignatura, i només els aspectes propis de la llengua i que no s'haguessin ensenyat en català."

A la resta dels quatre cursos de l'educació primària i dels quatre de secundària, s'hauria d'analitzar i posar en marxa el tractament de llengües que s'hauria de fer, també d'una manera racional i ben estudiada i amb molta coordinació per part dels especialistes en la qüestió, mestres de llengua, i la resta de professorat de tot l'àmbit escolar. El tractament de llengües s'hauria de fer a partir d'un estudi d'allò que significa ensenyament d'una llengua, i així com no s'ha hagut de repetir l'ensenyament de la lectura en cada una de les llengües, també s'hauria de mirar quins ensenyaments no és necessari repetir en totes les

llengües que s'ensenyin, és allò que alguns anomenen, crec que equivocadament, currículum integrat, i sobre aquest tema ja hi vaig opinar suficientment en un article publicat a aquesta revista: *El currículum integrat, una errada de les autoritats educatives*, a la revista núm. 108 de maig-juny de 2002, en el qual intentava demostrar que l'aplicació com es volia fer perjudicava l'aprenentatge de la llengua catalana.

El tractament de llengües significa que durant els cursos restants de l'educació primària i tota la secundària s'haurien d'impartir en català totes o la majoria d'assignatures. Explicarem per què. Perquè aquesta és l'única manera de complir el que especifica la legalitat vigent. Només així s'aconsegueix l'aprenentatge del català, i encara no s'arriba al nivell C, que ara es vol regalar si no s'ha fet ja, però sí s'aconsegueix un bon nivell B per a tot l'alumnat. L'aprenentatge del català seria complet, des del punt de vista de les habilitats i el seu perfeccionament a través dels coneixements

fonètics, ortogràfics, morfosintàctics, lèxics, etc. i les seves aplicacions corresponents. En canvi, el castellà durant tots aquests cursos seria suficient ensenyar-lo com a assignatura, i només els aspectes propis de la llengua i que no s'haguessin ensenyat en català. Per exemple, si s'ha ensenyat a fer les cartes en català, a la classe de castellà es podria fer una activitat d'escriure una carta en aquesta llengua, però ja no és necessari ensenyar-ho, a no ser que hi hagi alguna diferència, com posar coma després de la salutació en català i posar dos punts si és en castellà.

La primera llengua estrangera seguiria el camí de l'enfocament comunicatiu, i si es creia convenient i es tenien possibilitats es podria fer alguna assignatura en aquesta llengua, a fi que en acabar l'ensenyament secundari obligatori, s'hagués aconseguit un bon nivell A, que permet visitar qualsevol país on s'empri i entendre's en aquella llengua.

La segona llengua estrangera s'ensenyaria durant l'educació secundària i s'utilitzaria el mateix

enfocament. D'aquesta manera s'aconseguiria arribar també quasi al nivell A de la primera. Després només mancava practicar les llengües fora de l'escola per acabar-les d'adquirir.

Per tant, benvingudes les propostes sobre tractament de llengües que proposa el Govern actual, però és necessari que es faci un bon tractament didàctic perquè s'aconsegueixi un bon ensenyament i també és necessari que hi hagi pressupost per pagar la formació i contractació de professorat que tenguin un bon domini de les llengües estrangeres a ensenyar i un bon domini de la llengua pròpia del territori, la llengua catalana.

Si no es fa d'una manera semblant a aquesta, si se segueix amb el 50%, si se segueix dividint l'alumnat per qüestió de llengua, amb el fals argument de la lliure elecció, la introducció d'una llengua estrangera al 2n cicle d'educació infantil serà totalment perjudicial a l'aprenentatge de la llengua catalana, i, per tant, no es pot introduir aquesta llengua a l'ensenyament. ■

Viatja des de mallorca a qualsevol
part del món amb

GRUPAVA  Viatges
Tramuntana
EAL 078

Si tens clar que la vida és el resultat de les teves decisions
és que tens clar que la decisió de les teves vacances es troba a

WWW.VTRAMUNTANA.COM

(I per esser del STEI-i podreu gaudir d'un **10%** de descompte als productes tramuntana)

C/ 31 DE DESEMBRE, n° 7, 1r 1ª - PALMA / TEL.- 971 204 502

La col·laboració entre la família i l'escola

Bernat Sureda Garcia

La col·laboració entre escola i família afavoreix la motivació i millora el rendiment acadèmic dels alumnes. Estan demostrats els efectes positius de l'interès dels pares i mares sobre progrés acadèmic dels seus fills, la seva col·laboració en la realització de les tasques escolars i la seva participació en la distribució del seu temps lliure són variables que condicionen de forma important l'èxit escolar. Però concretar les formes de coordinació entre els pares i l'escola no és senzill. Els mestres i professors manifesten sentiments contradictoris; per una banda recelen de la intromissió dels pares en la seva feina i per altra reclamen major col·laboració d'aquests en l'educació dels seus fills.

La difícil reconciliació entre l'activitat laboral i la vida familiar fa que els pares puguin dedicar poc temps a estar amb els seus fills. La desaparició de models rígids d'autoritat obliga els pares a mantenir

una actitud de diàleg amb els seus fills i no tots estan preparats. Molts, davant les dificultats renuncien a intervenir, altres no saben com fer-ho. El debilitament de la influència educativa familiar imposa a l'escola noves funcions que tradicionalment feia la família. I així la tasca de l'escola es sobrecarrega. Per trencar aquest cercle viciós, uns creuen en delimitar millor les funcions de l'escola i les de la famílies i que cada un ha d'assumir les seves responsabilitats amb la necessària col·laboració. Altres veuen la solució en implicar més els pares en els projectes educatius i en les activitats dels centres. Possiblement uns i altres tenen raó i el problema consisteix a definir quins han de ser els termes d'aquest contracte entre escola i família, com es fa la distribució de tasques i quin és el marc de la col·laboració.

S'ha de dir que en aquest tema, com en molts d'altres, no hi ha solucions màgiques que puguin

resoldre totalment el problema. En educació, les grans fórmules que pretenen arreglar-ho tot moltes vegades no serveixen per res. Es tracta per tant, d'anar trobant recursos concrets per ajudar a millorar la relació i la coordinació entre els pares i l'escola.

És quasi una obvietat que per millorar la relació entre dos col·lectius, s'ha d'afavorir entre ells la informació i el coneixement mutu. L'escola ha de tenir informació de les famílies i aquestes del que es fa a l'escola i de quins són els seus objectius. Això implicaria reforçar els equips d'orientació dels centres i possiblement dotar-los de tècnics en treball social amb la missió atendre de forma més àmplia la relació amb les famílies. A més, s'hauria de regular, podríem dir que protocol·litzar, els canals d'informació entre l'escola i les famílies.

Les escoles i els instituts ja fan un esforç per informar però no sempre s'aconsegueix que aquesta informació arribi als pares, que aquests compreguin quines han de ser les conseqüències que s'haurien de derivar d'aquesta informació i que rebin suficient orientació sobre com han d'actuar. El departaments d'Orientació dels centres haurien de poder aconsellar els pares sobre quin ha de ser en cada cas, el seu comportament amb els seus fills o filles.

L'organització als centres d'activitats de formació per a pares, en col·laboració amb les associacions de pares i mares, podria servir també per millorar la coordinació entre l'actuació educativa escolar i familiar.

Es pot dir que tot això no servirà de res si els pares no acudeixen a les reunions de pares o a les reunions amb els tutors.



Foto cedida pel CP Rafal Vell

Crec que la legislació educativa hauria de contemplar els drets i els deures del pares i un d'aquests drets i deures hauria de ser el d'assistir a aquestes trobades. Aquesta regulació hauria d'autoritzar els pares a deixar la feina per acudir a les reunions amb els tutors o a les reunions de pares, de la mateixa manera que ara els treballadors han de ser autoritzats per anar al metge o a fer un examen, si cursen estudis. Les obligacions, d'informació per part de l'escola i de compromís per part dels pares, s'haurien de fer explícites en un document genèric signat a principis de curs i renovat cada vegada que hi hagués actuacions específiques de l'escola en relació a un alumne que haguessin de comportar col·laboracions concretes per part de les famílies.

Per millorar la coordinació entre famílies i escola és essencial una participació efectiva dels pares en la definició del projecte pedagògic del Centre i en el seu seguiment. Els consells escolars dels centres, amb participació dels pares, han de ser els encarregats de fixar les línies pedagògiques de funcionament. També els consells escolars haurien de debatre i aprovar, sense perjudici de la consulta a tots els pares i al Claustre, un document on constàs de forma concreta les responsabilitats educatives dels pares i de l'escola. Es a dir, el projecte pedagògic hauria d'incloure, a més de les directrius pedagògiques del Centre, el grau de compromís dels pares amb el progrés escolar i amb la formació dels seus fills.

Una enquesta feta per la Fundació Gadeso, el 2003(*), per iniciativa del Consell Escolar de les Illes Balears, en relació a la família en el procés educatiu a les Illes Balears, demostrava que la

majoria dels enquestats consideren l'educació dels nins i les nines com una tasca compartida entre l'escola i la família, però que a l'escola li correspon més la instrucció i a la família, l'educació. Està clar que aquests dos conceptes són avui en dia inseparables però hi ha aspectes de la formació, com és el cas dels valors i les actituds, en els quals la família hauria de participar més activament. Això no s'ha d'entendre com que l'escola s'hagi d'oblidar d'aquesta part de la formació, però crec que seria positiu que els pares, en col·laboració amb els tutors, participassin en activitats extraescolars i escolars dirigides a formar les actituds i els valors. A més, aquestes activitats podrien afavorir l'intercanvi d'informació entre professors i pares i reforçar més el

compromís de les famílies amb el funcionament dels centres escolars i amb el procés d'aprenentatge dels seus fills. A l'àmbit familiar i en coordinació amb l'escola, els pares s'han de comprometre a marcar al seus fills pautes pel que fa als hàbits de comportament, d'alimentació, de distribució del temps d'oci, de dedicació al temps d'estudi, etc. Si no s'aconsegueix que els més joves vegin coherència entre l'actuació familiar i l'escolar serà difícil formar els hàbits i les actituds necessaris pels nostres futurs ciutadans i ciutadanes.

(*AAVV; *La família en el procés educatiu a les Illes Balears. El paper educador de la família: responsabilitat, participació i valors;* Palma, LLeonard Muntaner, 2003.■



Informàtica Ciutat

Servei Tècnic
Venda d'Ordinadors
Servei a domicili



iciutat@arrakis.es
TEL: 971 289 898
FAX: 971 451 694

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

La Llei Orgànica d'Universitats

Biel Caldentey, *Secretari d'Acció Sindical i Comunicació de l'STEI-i, responsable confederal de polítiques universitàries*

La Llei orgànica d'universitats (LOU) ataca frontalment l'autonomia universitària, fonament de la llibertat de docència, estudi i investigació, imprescindible per a una societat democràtica.

Per això, davant l'anunci que el Govern escometrà la reforma de la Llei Orgànica d'Universitats (LOU) només en aspectes molt concrets i específics, i que no procedirà a obrir un període constituent, hem de recordar que les mobilitzacions i protestes contra la LOU, que varen culminar amb una gran manifestació a Madrid, han estat les més intenses, nombroses i unànimes del període recent, després de les realitzades contra la Guerra de l'Iraq. La unanimitat en el rebuig frontal i total a la LOU no pot minimitzar-se ni ser oblidada per un Govern que va participar plenament en aquestes amplíssimes protestes.

Exigim la completa derogació de la LOU i l'elaboració d'un projecte alternatiu que reculli les posicions mantingudes en la comunitat universitària durant les mobilitzacions. Un procés que ha de comptar amb els suports socials, acadèmics i polítics adequats, i negociat amb els sindicats.

L'STEI-i reitera, per tant, els criteris exposats durant el període de lluita contra aquell projecte:



Autonomia universitària

- Derogació de tots els preceptes que suposin una ingerència abusiva per part de les administracions públiques i altres instàncies socials en la gestió i presa de decisions en les universitats.

- Control democràtic de la gestió de les universitats.

Gestió democràtica a les universitats

- El claustre ha de tornar a ser el màxim òrgan de decisió de les universitats en tot tipus d'àmbits, econòmics, acadèmics i d'organització.

- El rector ha de ser elegit pel claustre.

- Tots els membres dels estaments han de ser tractats en termes d'igualtat per participar en la presa de decisions i per formar part dels diversos òrgans. S'ha d'acabar amb la proporció privilegiada del professorat funcionari doctor per formar part del claustre universitari o per elegir rector.

Avaluació i acreditació del professorat. L'habilitació nacional

- L'acreditació de les persones candidates a figures contractuals laborals de professorat ha de consistir en la constatació del compliment dels requisits exigits per a cadascuna d'elles.

- El sistema d'habilitació "nacional" no ha suposat més que un greu entrebanc per a la funcionarització del personal i un tràmit centralista inútil, i difícilment fa compatible l'existència d'un professorat vinculat a la societat, cultura i llengua pròpies del context de cada universitat.

- No a la desvinculació de la universitat d'origen a la qual estan obligats els ajudants i associats per poder ser contractats com a professors ajudants doctors.

- Reconeixement i valoració de la docència com a mèrit d'acreditació.

Consell de Coordinació Universitària

- El Consell de Coordinació no pot admetre la intervenció d'interessos privats en la coordinació i regulació del sistema públic.

- No a les competències exagerades i abusives ara vigents, que interfereixen en el funcionament de les universitats i en les competències de les comunitats autònomes.



Orientació de la recerca i de la docència en la universitat

- La LOU amaga una manifesta concepció mercantilista i privatitzadora de l'activitat universitària pel que fa al producte final (investigació i graduats).
- Les universitats han de produir equilibradament tant investigació bàsica com aplicada.
- L'espai europeu dels estudis universitaris s'ha d'orientar sota criteris de racionalitat i no pot ser una excusa per a homogeneïtzar totes les titulacions amb criteris finalistes orientats a respondre a unes suposades necessitats de mercat, que vénen determinades pels grups de pressió dominants.

Règim de professorat

- El personal dels diversos cossos, funcionaris i contractats laborals ha de tenir el mateix règim laboral.
- S'ha de preveure la reducció de la càrrega docent (lectiva i tutorial) a partir dels 55 anys.
- S'ha de reparar la situació de discriminació que pateixen les persones que integren en l'actualitat diversos col·lectius, com ara el cos de TEU.
- S'ha de possibilitar, en determinades condicions, la promoció del professorat associat a figures

estables i de dedicació exclusiva a la universitat. S'ha de prestar atenció especial a la promoció del professorat associat provinent dels cossos docents no universitaris, en aquelles àrees que sigui pertinent.

- Articular un sistema de promoció interna del PDI funcionari.
- Les universitats han de tenir la màxima competència en el desenvolupament dels aspectes corresponents a selecció del professorat, estructura de plantilles, modalitats de contractació, permisos, llicències, anys sabàtics, etc.

Sistema retributiu

- El personal de les universitats (PDI i PAS) ha de recuperar la pèrdua del poder adquisitiu amb un augment lineal de les seves retribucions.

PROPOSTA D'ACCIÓ SINDICAL A L'ÀMBIT UNIVERSITARI

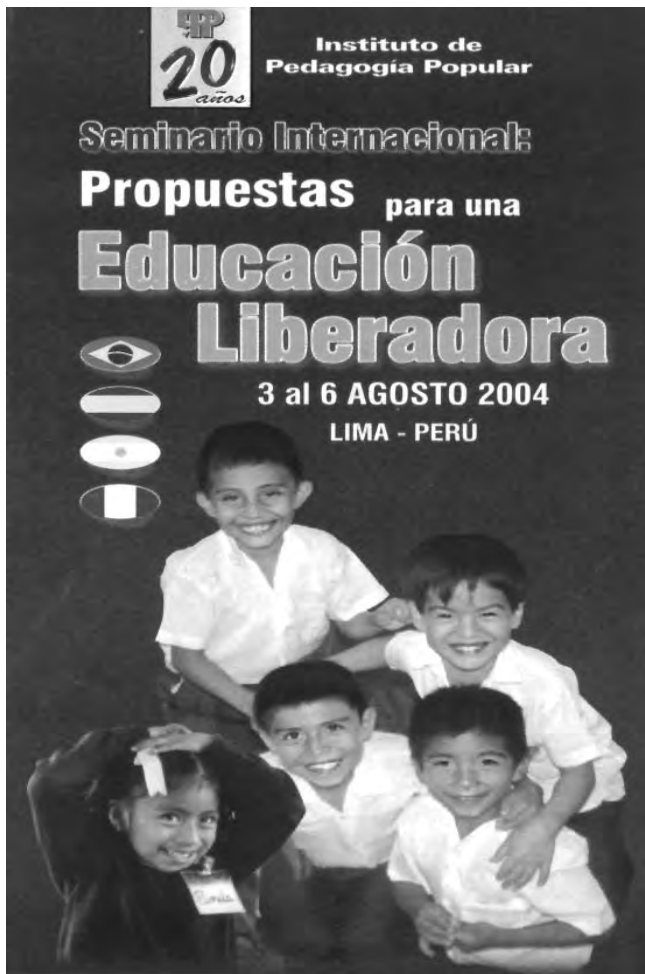
- Reafirmar les relacions institucionals UIB-STEI-i.
- Constitució de la Mesa d'Universitat de les Illes Balears.
- Enfortir les relacions entre els representants del PDI i PAS -laboral i funcionari- amb la Direcció General d'Universitat.
- Millorar les condicions laborals i econòmiques del PAS i PDI.
- Enfortir el procés de normalització lingüística en el si de la universitat.
- Exigir que la UIB -sense timidesa- jugui el paper institucional que li pertoca per vetllar per la presència social del **català**.
- Negociar internament amb els sindicats, en el si de la UIB, la remodelació de titulacions per adequar-se a l'espai europeu.
- Demanar que l'equip rectoral informi els agents socials i sindicals de les reformes que la comunitat universitària proposa.
- Consolidació i millora de les condicions per assolir els complements retributius autonòmics.
- Urgent reforma dels accessos a la UIB. Cal implementar la línia de tren.■

Debats a l'entorn d'una educació alliberadora en el segle XXI

Isabel Carrillo¹

Per mi, en repensar en les dades concretes de la realitat viscuda, el pensament profètic, que és també utòpic, implica la denúncia de com estam vivint i l'anunci de com podríem viure.

PAULO FREIRE



Lima (Perú) va ser l'escenari que, del 3 al 6 d'agost de 2004, va acollir 450 mestres d'educació infantil, primària i secundària, que van participar en el Seminari Internacional "Propuestas para una Educación Liberadora" organitzat per l'"Instituto de Pedagogía Popular"². El Seminari va rebre el suport d'organismes nacionals - "Ministerio de Educación i la Universidad Nacional

Mayor de San Marcos"-, i internacionals -"Laboratorio de Políticas Públicas" (Argentina-Brasil) i el Sindicat de Treballadors i Treballadores d'Ensenyament de les Illes Balears (STEI-i).

El Seminari, que es va desenvolupar en l'auditori del Centre de l'Associació Cultural "Brisas del Titicaca", va estructurar-se a l'entorn del pensament de Paulo Freire i de les aportacions de la Pedagogia Crítica, amb la finalitat de dialogar i reflexionar, per una part, sobre la concreció dels marcs teòrics generals en estratègies i metodologies educatives transformadores; i per altra part, en la voluntat d'oferir orientacions i fer propostes crítiques que puguin tenir una incidència real en les polítiques públiques locals i globals.

"...les diferents veus van parlar de la pedagogia, de la vida, de la tendresa, exposant algunes idees sobre els principis ètics i polítics per una educació alliberadora."

En les conferències, taules rodones i tallers hi van participar professionals d'àmbits i països diversos que van realitzar aportacions plurals a l'entorn de diversos eixos temàtics relacionats amb l'educació i la política. En la primera jornada les diferents veus van parlar de la pedagogia, de la vida, de la tendresa, exposant algunes idees sobre els principis ètics i polítics per una educació alliberadora. També es va debatre la concepció dels educadors i educadores, de l'alumnat i de la comunitat en una perspectiva crítica i transformadora. Aquest primer espai de comunicació es va concretar en una segona jornada³ centrada en l'anàlisi de les polítiques públiques nacionals i internacionals; en la significació de la democràcia -formal i real- en contextos globalitzats; i en la mercantilització de l'educació. En aquest espai els tallers van abordar les

¹ Isabel Carrillo és professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

² L'"Instituto de Pedagogía Popular" es va fundar fa vint anys (1984) assumint el pensament de Paulo Freire, i el compromís de denunciar la situació d'exclusió i pobresa en la realitat del Perú, i anunciar la construcció d'una educació alliberadora per una nova societat.

³ Pere Polo, director de l'Escola de Mitjans Didàctics de l'STEI-i, va participar en aquesta segona jornada sobre "Políticas públicas y educación liberadora para el Perú 2004-2015". La seva aportació es va centrar en la reflexió a l'entorn dels límits i possibilitats de la democràcia i la participació real a les escoles i en la comunitat -context de vida-. Per altra part, va analitzar les polítiques i la legislació educativa i magisterial en el context espanyol, i va ressaltar la necessitat de repensar l'Estat del Benestar per garantir els drets individuals i col·lectius, i avançar en la justícia social i en una vida digna i humana per a tothom.

polítiques d'infància, les polítiques magisterials i les polítiques socials i educatives comunitàries en la realitat del Perú i d'altres països com Argentina, Brasil i Espanya. Els continguts objecte de debat de la tercera i quarta jornada van ser el currículum en les diferents etapes educatives de l'ensenyament obligatori, i les estratègies metodològiques en el marc d'una educació progressista que vol allunyar-se de la paràlisi i el tecnicisme.

El Seminari va esdevenir un espai de diàleg fresc i esperançador davant els missatges fatalistes de la ideologia neoliberal. Les diferents aportacions i reflexions van reafirmar la necessitat de pensar en l'educació com a possibilitat, tenint en compte les influències i condicionants de la globalització econòmica i de les relacions de poder

capitalistes. Es va alertar de la necessitat de no quedar atrapats en els laberints de les crítiques radicals que no permeten avançar. També es va explicitar la urgència de fugir del cinisme teòric i polític, i de la seducció que poden generar algunes propostes teòriques i pràctiques massa tècniques i simplistes. Davant d'aquests discursos conservadors i paralitzadors es van reivindicar propostes que portin a denunciar les situacions actuals insostenibles i que, al mateix temps, siguin anunci d'un món diferent. En definitiva, es va reclamar la necessitat que educació i política explicitin la seva vinculació per generar moviments pedagògics capaços de desfer les veritats del pensament únic, i construir discursos alternatius que, des de la utopia, projectin un futur més humà. ■

ES REFUGI

Via Sindicat, 21 - pati.
*(antic edifici del
Sindicat Forà)*

07002 Ciutat de Mallorca

Telèfon: 971 716 731

Fax: 971 718 597

refugi@detallsport.es

www.esrefugi.es



Des del 1976!
equipam ses vostres aventures

SI VOLEU PUBLICAR ARTICLES A PISSARRA

Els treballs es poden referir a qualsevol tema que tracti sobre educació i/o ensenyament. És preferible que siguin experiències que es duguin a terme o s'hi hagin duit i que es cregui convenient divulgar-les, perquè d'altres docents les puguin posar en pràctica. Poden ser de qualsevol nivell educatiu, des de l'Educació infantil fins a la universitària. Poden tractar temes globalitzats o tractament de qualsevol àrea d'ensenyament.

Els articles han de ser inèdits. La seva extensió ha de ser d'uns tres folis i 12 pt de lletra. S'han de lliurar en paper i disquet o es poden enviar a través de correu electrònic a l'adreça:

mallorca@stei-i.org

i s'ha d'indicar que és per a la revista Pissarra. És convenient adjuntar fotografies i/o il·lustracions per fer més comprensible el text.

Cal explicar l'objectiu o la finalitat del treball en unes 5-6 línies que serviran per encapçal·lar l'article.

Si s'ha de posar alguna cita bibliogràfica es farà de la manera següent:

**- LLINATGE/S, Nom (any de publicació):
Títol del llibre en cursiva. Ciutat d'edició:
Editorial (col·lecció, si en té).**

L'autor/a ha d'adjuntar les dades següents: adreça particular i del centre de treball, telèfons de contacte professional i personal. En el cas de treballs col·lectius, s'han de posar les dades de tots els/les autors/es.

La redacció i la coordinació de la revista determinaran la conveniència o no de la seva publicació. S'informarà l'autor o l'autora que s'ha acceptat el seu treball i la possible data de la seva publicació o se suggeriran els canvis que s'estimin pertinents. Si un article queda acceptat per la redacció, s'ha de retirar d'altres publicacions on s'hagués enviat, si s'havia fet. També s'informarà dels motius de la no publicació de qualsevol article.

El IV Congrés de la Internacional de l'Educació



Foto cedida per Reies

Biel Caldentey Ramos

Responsable de l'Àrea d'Internacional de la Confederació de STEs-i

Beatriz Quirós Madariaga

Responsable de Política Educativa de la Confederació de STEs-i

El IV Congrés de la Internacional de l'Educació va reunir entre el 22 i el 26 de juliol a unes 1.500 persones, entre delegats i observadors de més de 150 països, a Porto Alegre (Brasil, R. Grande do Sul). La magnitud de l'esdeveniment s'exemplifica amb aquestes xifres. Primer que res cal ressaltar l'organització gairebé perfecta des de la perspectiva burocràtica. Efectivament és un congrés rígidament burocràtic en les formes i gairebé en el fons.

La ubicació física de la nostra petita delegació integrada per dos delegats, que per atzar i ordre alfabètic en anglès va correspondre entre Portugal (al davant) i USA (al darrere). En efecte, el poder determinant de la IE estava a les nostres espatlles.

El contacte directe i la feina realitzada al llarg d'aquests anys ens han permès de forma incipient recuperar imatge i presència. Per a això, ha contribuït la nostra presència als FÒRUMS MUNDIALS d'Educació i Social, la feina a Amèrica Central de programes de cooperació i capacitació docent realitzada per l'STEI-i, els contactes amb personalitats del món intel·lectual i sindical d'Amèrica llatina, a través de la CEA, Pablo Gentili, etc. En l'àmbit europeu, la presència puntual en algunes reunions orgàniques -CSEE- i el treball anterior i posterior realitzat al Fòrum Social de París han anat trencant el monopoli de la presència internacional del moviment sindical de l'ensenyament de l'Estat espanyol reduït al bisindicalisme imperant.

"...la sensació objectiva és que el 99% de les qüestions estan cuinades des d'abans o durant el Congrés. El marge d'imprevisió és escàs..."

Esmentàvem el caràcter "burocràtic" del IV Congrés de la IE, per la qual cosa explicarem alguns exemples i fets que ho posen en relleu. En l'aspecte positiu, una organització gairebé perfecta que se sustenta en el treball incansable i eficient dels funcionaris de la IE -desplaçats des de Brussel·les- Aquest equip i esforç garanteixen el Congrés des del punt de vista logístic i metodològic.

El sistema de votació de les resolucions és a mà alçada, per intervenir cal omplir una fitxa i entregar-la a la taula i esperar pacientment el torn a favor o en contra, la sensació objectiva és que el 99% de les qüestions estan cuinades des d'abans o durant el Congrés. El marge d'imprevisió és escàs i aquest es va produir en la discussió i votació d'algunes resolucions.

Cada delegat equival a un vot en les esmentades votacions; no així en el cas de les candidatures, que es regeix pel vot ponderat de cada organització en funció del nombre d'afiliats declarats i que cotitzen de manera efectiva.

El poder determinant dels sindicats d'USA es posa de manifest pel seu pes en el vot ponderat, gairebé el



Intervenció de Biel Caldentey defensant la resolució de condemna de l'agressió feta per Bush a Iraq (foto Reies)

30% del total, sent la NEA -amb 398 vots- i l'AFT -amb 123- les dues organitzacions més poderoses. Dominant la seva zona, amb el contrapunt de la CTF de Canadà -amb 42 vots. Podríem destacar a la zona Àsia-Pacífic: AEU (Austràlia), amb 31 vots, i JTV (Japó) amb 52 vots. A Àfrica tenim a NUT (Nigèria) amb 84 vots, GNAT (Ghana), amb 31, i el SADTU (Sud-àfrica), amb 27 vots. A Llatinoamèrica no destaca cap organització quant a vots, sent la CNTE (Brasil) amb 9 vots i la CTERA (Argentina) amb 5 vots les organitzacions més representatives pel volum d'afiliació.

En l'àmbit europeu destaquen GEW (Alemanya), amb 39 vots, LARAFOR (Suècia), amb 36 vots, i en el cas del Regne Unit, NASUWT, amb 43, i NUT, amb 46 vots.

El total de delegats teòrics era de 1.135, i els vots ponderats de 1.761.

L'única votació que es va efectuar al llarg del Congrés amb l'esmentat sistema va ser per triar els 10 membres de les cinc zones en què es divideix la IE; no va ser necessari en el cas de la candidatura als càrrecs de president, vicepresidents i secretari general, en haver-hi el mateix nombre de candidats que llocs a ocupar.

La llista per als càrrecs de president, vicepresidents i secretari general es va conformar així:

- Thulas Nxesi -SADTU (Sud-àfrica), president
- Juçara Dutra Vieira, CNTE (Brasil), vicepresident
- Sandra Feldman, AFT (USA)
- Patrick Gonthcer, UNES (França)
- Susan Hopgood, AEU (Austràlia)
- Omar Abdulwahod, NUT (Nigèria)
- Ferdinand Van Leeuwen, AOB (Holanda), com a secretari general

La dada més destacable és l'orientació ideològica més esquerrana del president electe, que substitueix a Mary Hatwood Futrell, de la NEA, encara que això no ha de fer-nos creure que globalment la IE ha donat un gir a l'esquerra. De fet, la IE s'ampliarà amb la presència de sindicats pertanyents a la Confederació Sindical Mundial de l'Ensenyament (CSME) d'orientació democratacristiana.

"...la inèrcia burocràtica és més conservadora i procliu al pacte amb els poders imperants en el sistema capitalista globalitzat."

Els principals objectius de la IE són donar suport a la causa de les organitzacions de les treballadores i dels treballadors de l'ensenyament promovent els interessos materials de la professió docent i les condicions de benestar laboral i educatiu, denunciant la conculcació dels drets sindicals i humans que es produeixen en nombrosos estats.

El lema principal del Congrés era "L'educació per al progrés global".

L'orientació formal era progressista: l'educació com a dret, l'educació com a inversió per al progrés humà, social i econòmic, la lluita per la consecució de millores en l'educació i la professió docent i la seva contribució al progrés global de la societat. Un rebuig frontal a l'educació com a mercaderia i als processos creixents de privatització.

Contradictori amb aquestes proclames i orientacions ideològiques varen ser les "invitacions" i intervencions de representants d'organismes internacionals com el Banc Mundial.

Els compromisos adquirits -amb l'aprovació de les resolucions i ponències- va en la línia de la denúncia a escala global i local del neoliberalisme educatiu, la

defensa de l'educació pública de qualitat per a tots i totes, el rebuig de la mercantilització de l'educació, la lluita contra la SIDA, la defensa dels drets dels gais i lesbianes, etc.

Malgrat aquesta orientació progressista en els continguts, la inèrcia burocràtica és més conservadora i procliu al pacte amb els poders imperants en el sistema capitalista globalitzat.

Una resolució en què els representants dels STEs vàrem tenir un protagonisme rellevant va ser sobre la condemna de l'agressió del Govern USA a Iraq -guerra imperialista. En un moment donat, davant una resolució inequívoca de condemna de la Guerra d'Iraq com a agressió imperialista i il·legal, es va suscitar un ampli debat que, protagonitzat d'una banda pels distints representants del moviment sindical d'USA, que pretenien -i tenen molt de poder en vots i en finances en la IE- rebaixar la condemna i gairebé justificar la guerra com una conseqüència lògica davant la dictadura de Saddam Hussein, esquivant el caràcter il·legal, immoral i imperialista de l'esmentada intervenció bèl·lica.

"...la nostra intervenció de denúncia del caràcter imperialista i il·legal del govern d'USA va ser molt aplaudida pels representants de nombroses delegacions..."

Es va polaritzar el debat, va haver-hi dues votacions ajustades i, finalment, va sortir la resolució de condemna inequívoca de la Guerra d'Iraq, la nostra intervenció de denúncia del caràcter imperialista i il·legal del govern d'USA va ser molt aplaudida pels representants de nombroses delegacions, especialment llatinoamericanes.

Per finalitzar aquesta breu crònica del Congrés hem d'esmentar la gran acollida que ens varen dispensar, tant les autoritats locals del municipi de Porto Alegre -governat per una coalició entorn del PT- com el sindicat amfitrió CNTE de Brasil. Són destacables les intervencions inaugurals de Juçara Dutra Vieira, presidenta de la CNTE -l'organització de Brasil afiliada a la IE i amfitriona del Congrés Mundial-, que representa a més de dos milions d'educadors del país. En la seva intervenció va destacar la importància simbòlica de celebrar el Congrés de la IE a la ciutat de Porto Alegre, i en aquest particular moment de la història de Brasil després de l'elecció del líder del PT Lula. "La globalització pot significar exclusió,

pobresa i analfabetisme", va dir. "Davant la globalització, el dret a l'educació es torna encara més important. Per això és necessari reconèixer que els drets tenen costos socials. Els sindicats com la CNTE tenen la responsabilitat d'assegurar que el govern brasiler reservi recursos per protegir el dret a l'educació. És un honor, així com una responsabilitat per a la CNTE, acollir aquest esdeveniment, atès que la presència de més de mil docents compromesos amb el mateix objectiu impressionarà el president Lula".

En la intervenció del president de Brasil, Luis Ignacio Lula da Silva, destacam una de les seves idees: "Brasil no sols desitja exportar primeres matèries, sinó que també volem exportar coneixement. Tota inversió en educació es inversió en el futur. Cap ser humà és ximple. Tots els éssers humans poden desenvolupar-se si se'ls dóna l'oportunitat".

Paraules amb les quals ens sentim plenament identificats perquè parteixen d'un plantejament progressista i d'esquerres davant una educació per a totes i tots sense exclusions. ■

PLAÇA 18.[®]
serigrafia

La millor selecció tèxtil per a promocions en serigrafia

Tel: 971 660 422
Polígon Son Noguera, Lluçmajor www.p18.com

IB3, la nostra televisió?



Encontre, Xarxa d'Educadors i Comunicadors

El nou ens audiovisual neix amb mancances de pes que fan qüestionables els condicionants per fer-nos-la sentir com a pròpia. *Encontre, Xarxa d'Educadors i Comunicadors* és un col·lectiu que aglutina professionals d'ambdós àmbits socials i que des de la seva creació l'any 2001 té com a un dels seus eixos fomentar les experiències en matèria d'educació i comunicació en els centres escolars d'arreu de les Illes Balears, però també vetllar per garantir la difusió de continguts de qualitat, adients, tolerants, democràtics, integradors, crítics, formatius... als *mass media*.

És per això que a pocs mesos de l'inici de les emissions de la nova televisió autonòmica balear, IB3 TV, previst per al mes de març de 2005 cal plantejar-se un seguit de reflexions relatives a aspectes cabdals que l'envolten.

L'opinió pública balear dia rere dia va assumint tot un degoteig de notícies provinents de la premsa, de la ràdio, de la televisió tant local com de Catalunya que fan palès que el naixement del futur ens està envoltat de contradiccions, precipitació i en general, la percepció panoràmica dibuixa una imatge borrosa carregada d'incertesa, de poca definició i en definitiva d'inexistència d'uns pilars que garanteixin la fermesa de les seves primeres passes.

"...han aparegut les veus crítiques que han posat de manifest el tarannà partidista de tots aquests alts càrrecs que posa en perill una televisió plural, objectiva, veraç i imparcial..."

A hores d'ara es coneix la data de començament i la identitat d'algunes peces de l'organigrama: Maria Umbert, directora (Cap de Gabinet de Jaume Matas); Germà Ventayol, subdirector (gabinet de premsa de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear); Pilar Moyà, subdirectora dels Serveis Informatius (de RTVV valenciana); Joan Frontera, subdirector d'esports (Cap de Comunicació del Reial Mallorca); Javier Corominas, responsable del Departament Comercial (Canal 9); Àngela Seguí, periodista, Cap de Relacions Institucionals (Cap de Premsa de s'Institut); José Manuel Martínez Ruiz, assessor de la delegació d'IB3 a Madrid. S'ha confirmat també el nomenament del periodista José M. Castro com a director d'Informatius i d'Esports. Això no obstant, encara s'ha

de determinar un dels càrrecs més importants, el director d'antena, responsable de dissenyar la graella de la programació.

Ja han aparegut les veus crítiques que han posat de manifest el tarannà partidista de tots aquests alts càrrecs que posa en perill una televisió plural, objectiva, veraç i imparcial des del punt de vista informatiu i la seva condició de servei públic. Així també, la classe política ha qüestionat la professionalitat de la plantilla de la nova televisió, tal com recull el *Diari de sessions del Ple* de dia 18 de maig de 2004, quant a l'actitud del Govern balear de potenciar una televisió autonòmica pública a les Illes Balears "sense una plantilla que compti amb periodistes" (Francina Armengol, diputada del grup parlamentari socialista); en resposta a aquesta al·lusió, la vicepresidenta del Govern, Rosa Estaràs, assenyala que "el més important és que hi hagi directius, que entre els directius hi hagi gent de pes, que hi hagi gent competent, que hi hagi llicenciats en periodisme, però que hi hagi empleats de tot tipus".

Actualment les Illes Balears reben els canals catalans TV3 i K3/33, la recepció dels quals, ha estat gestionada per l'entitat Voltor, sense que això suposàs en cap moment una despesa addicional a la població. L'arribada d'IB3 TV implicarà que aquest nou mitjà ocuparà les freqüències atorgades des d'un inici als dos canals abans esmentats, fet que suposarà la seva resintonització i una despesa per als ciutadans que desitgin seguir gaudint de la seva programació. Arribats en aquest punt sorgeixen alguns interrogants: per què s'ha de pagar quelcom que s'ha definit com a servei públic? i, es garantirà l'exercici del dret a rebre les emissions dels canals de Catalunya a tots els espectadors i les espectadores, tenint en compte el funcionament legal de les comunitats de propietaris? (predisposició positiva a pagar el cost dels reajustaments d'antena per part de tota la comunitat de veïns), i més encara, eren infundats els



temors inicials de perdre definitivament les emissions de TV3 i K3/33 en entrar en funcionament IB3? Ja que segons declaracions de Pasqual Maragall, president de la Generalitat Catalana, el Govern balear ha contractat la construcció d'una xarxa de televisió que difondrà els senyals de TV3 i de K3/33 per al 98% de la població, que està previst estigui acabada la primavera de 2005; això significa que potser no disposarem de l'ampli ventall televisiu si la infraestructura no està a punt en començar IB3? o que si sorgeixen problemes (econòmics o d'altra natura) mai no ens arribaran i això no és més que una maniobra per apaivagar les veus de la ciutadania?

Les primeres notícies que apuntaven el naixement d'una televisió autonòmica a Balears varen despertar el lògic entusiasme del conjunt de la societat de les Illes, perquè la nostra era l'única comunitat amb llengua pròpia que no comptava amb un ens d'aquestes característiques i sobretot pel fet de poder disposar d'un vehicle de difusió d'uns signes d'identitat definits per la llengua, la tradició i la cultura, enteses en el seu sentit més lax. Però, de mica en mica i malauradament aquestes esperances es varen anar diluint i tot allò que semblava obrir un panorama il·lusionant va esdevenir sobtadament un sentiment de desencís que està derivant cap a un estat de frustració. Els motius, encara que obvis, poden ser concretitzats en:

a) Els continguts de la graella de programació seran externalitzats, de tal manera que pel fet de no disposar d'una productora pròpia, IB3 recorrerà a l'adquisició de programes d'altres canals o els comanarà a altres productores. És a dir, en bona part no es comptarà amb un eix inherent a la nostra cultura, situació que mai no s'hauria d'haver plantejat. D'una altra banda, el control de tot el que s'emeti serà exercit pel partit en el Govern i més encara tenint en consideració que els informatius seran encarregats a d'altri, però sempre sota una supervisió sobre la qual pesarà sempre la sospita de la manca d'objectivitat.

"No podrà ser una eina de normalització lingüística, bona part de la ciutadania de les Illes no l'assumirà com a pròpia..."

b) El públic infantil surt sempre perjudicat com a espectador i en aquest cas tampoc no ha quedat clar que se li puguin assegurar uns espais que

tenguin com a fonaments la qualitat, el respecte als seus drets com a infants, la vessant educativa-formativa (centrada si més no a la transmissió d'uns valors), l'emissió d'anuncis i espots publicitaris que hi estiguin directament relacionats... a més a més, el projecte dissenyat s'allunya de convertir la programació per a aquestes edats en una eina educativa pel que fa a l'element lingüístic. S'ha argumentat des del Govern que el pressupost de la nova televisió "obliga" a contractar productes d'altres zones i fins i tot cultures (com la japonesa), que resulten més assequibles econòmicament, si bé, els valors que exhibeixen poc o gens tenen a veure amb la civilització occidental i menys encara amb la cultura balear.

c) Pel que fa a la llengua, ja hem patit una situació similar amb el tancament de Som Ràdio, l'única de Balears que emetia íntegrament en català i ara sembla que li ha arribat el torn a l'encara "non-nata" IB3. Partint d'aquesta consideració no és agosarat afirmar que la nova televisió autonòmica naixerà amb mancances d'arrel. No podrà ser una eina de normalització lingüística, bona part de la ciutadania de les Illes no l'assumirà com a pròpia, no s'identificarà amb els seus continguts, no la valorarà com a un element integrador ni de progrés (la nostra terra ha demostrat i demostra dia rere dia ser un poble acollidor que desitja fer sentir com a seus els nous arribats i la llengua n'és una part fonamental i un element de cohesió; si el plantejament segueix per aquest camí, s'estan creant ciutadans de segona) ni de tots, ni en català, ni de qualitat. Si s'opta pel bilingüisme, s'incompleix la llei de la LCRT (Llei de Creació de la Companyia de Ràdio i Televisió de les Illes Balears, 1985) que estableix a l'article 16.b., com a un dels principis cabdals de la seva programació "la defensa de la personalitat i identitat del poble de les Illes Balears, així com la promoció i difusió de la seva cultura i la seva llengua".

Per què una televisió balear bilingüe? Com és possible crear una televisió autonòmica amb tot el que això suposa si no es donen, a hores d'ara, els fonaments bàsics per garantir la qualitat tècnica, de continguts, de professionals...? No seria més desitjable esperar prudentment la conjunció de factors que facin possible el naixement d'una televisió de veres?

Cal una reflexió i un replantejament de qüestions cabdals que no posin en dubte la identitat d'un poble. ■

L'EDUCACIÓ PÚBLICA DAVANT DEL COMERÇ DE SERVEIS EDUCATIUS

El cas de l'OMC i de l'Acord General de Comerç de Serveis

Segons la Carta Final de la III edició del Fòrum Mundial de l'Educació (Porto Alegre, juliol de 2004) una de les prioritats en l'agenda del sindicalisme docent i, en general, dels moviments pro-educació pública hauria de consistir a *"refusar qualsevol acord nacional i internacional que promogui la mercantilització de l'educació, coneixement, ciència i tecnologia, particularment en allò relatiu al comerç de serveis de l'Organització Mundial del Comerç (OMC)"*.

Amb la intenció de fonamentar i desenvolupar la proposta sorgida al Fòrum Mundial de l'Educació, aquest article pretén donar a conèixer com opera l'OMC i en quina mesura les seves polítiques podrien afectar els sistemes educatius d'arreu del planeta. A la vegada, pretén dibuixar les resistències que s'estan articulant contra els acords d'aquest organisme, així com difondre un seguit de fonts i recursos en els quals poder ampliar informació al respecte.

Breu introducció a l'OMC

L'OMC és un organisme internacional que fou creat l'any 1995 amb l'objectiu "d'ajudar perquè els fluxos comercials circulin amb la màxima llibertat possible". L'OMC està conformada per 147 països i per la UE -el comissari de comerç de la qual representa a tots els països membres de la Unió. Tot i la seva breu trajectòria- si la comparem amb altres

organismes com l'ONU, el Banc Mundial o l'FMI -l'OMC compta amb tant de poder que se'l podria considerar com una mena de govern mundial¹. Per exemple, a través del seu Òrgan de Solució de Diferències, l'OMC compta amb la capacitat de sancionar durament aquells països membres que incompleixen alguns dels acords comercials establerts. Aquest poder coercitiu li permet agreujar la sobirania de molts països, per exemple, prohibint la implementació de determinades polítiques o obligant a derogar algunes normatives que es considera que poden ser contraproduents per al funcionament del lliure mercat.

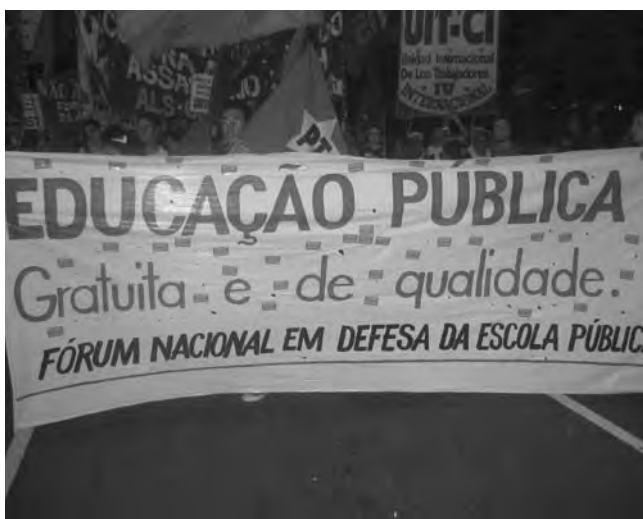
Els acords principals que s'estan negociant en el marc d'aquesta jove institució són tres: l'Acord General d'Aranzels, d'Aduanes i Comerç; l'Acord sobre aspectes dels Drets de la Propietat Intel·lectual relacionats amb el Comerç i l'Acord General de Comerç de Serveis (AGCS). D'aquí en endavant, pararem atenció al darrer dels acords, l'AGCS, ja que és aquell que pot incidir més directament en els nostres sistemes educatius.

L'AGCS o com comercialitzar amb l'educació

Fins a la creació de l'OMC, els acords internacionals de comerç només contemplaven el comerç de béns (matèries primeres, manufactures, etc.). Però atesa la creixent importància del sector serveis en l'economia mundial (que equival actualment al 50% del PIB mundial) l'OMC considerarà de vital importància tenir en compte el sector serveis i per aquest motiu es va constituir l'AGCS.

L'AGCS promou la comercialització de tota mena de serveis: transport, telecomunicacions, turisme, finances, etc. Fins i tot, contempla serveis que fins ara s'havien associat més amb drets públics que amb mercaderies a comercialitzar com són la cultura, l'aigua, la sanitat o l'educació.

Seguint la lògica de l'OMC, l'AGCS té la finalitat "d'establir un marc normatiu internacional per al comerç de serveis, contribuint així a la seva expansió progressiva". Perquè això sigui possible, a través de diferents rondes de negociacions, els països membres han d'anar liberalitzant els seus mercats, és



¹ Martin Wolf, articulista del Financial Times, sosté que "l'OMC és l'única institució que els EUA i la UE estan disposats a obeir".

a dir, modificar o eliminar aquelles lleis, regles o normatives que dificultin el comerç de serveis. Fins i tot, determinats estàndards laborals del personal docent es podrien considerar com a "barreres innecessàries" i, per tant, obstacles per al bon funcionament del lliure mercat.

Actualment ens trobem encara en la primera ronda de negociacions de l'AGCS -tot i que a la ronda en la qual es constituí l'OMC ja es varen prendre algunes decisions vers el comerç de serveis-, per tant, encara no es pot fer una valoració molt exhaustiva de la seva aplicació. En canvi, com pretenem en aquest article, sí que es pot explicar quina és la lògica de l'AGCS i, en cas que avancin els acords, podem elaborar la hipòtesi sobre la mesura en què l'OMC podria contribuir a reconfigurar els sistemes educatius a escala planetària.

Un element clau per entendre les implicacions de l'AGCS és que pretén aplicar les mateixes normes del comerç de béns al comerç de serveis. Però la comercialització de serveis té particularitats vers la de béns; és més abstracte i complexa, ja que el món dels serveis està densament regulat i la circulació internacional dels serveis és més pluriforme que la que respecta el comerç de manufactures com poden ser els televisors o els cotxes. De quina forma poden ser comercialitzats els serveis i, en concret, aquells serveis de tall educatiu? Segons l'OMC es pot fer de quatre formes:

Subministrament transfronterenc: Aquesta modalitat és la més similar a la dels béns. Consisteix a subministrar un servei des d'un país a un client que es troba a l'estranger. Seria el cas de l'educació a distància, en el qual un proveïdor d'un país exporta cursos, normalment a través d'Internet, a estudiants d'un altre país.

Consum a l'estranger de serveis educatius: Els consumidors d'un servei es traslladen a un altre estat membre per obtenir-lo. És a dir, l'OMC considera que quan un estudiant va a fer un curs a un altre país, el país de destí està exportant un servei al país d'origen de l'estudiant. Així, si un estudiant europeu se'n va als EUA a cursar un postgrau, se suposa que els EUA estan exportant un servei educatiu a Europa.

Implantació i presència comercial de proveïdors d'educació: En aquest cas, una empresa de serveis (com ja fan moltes universitats privades o centres d'idiomes) estableix una filial a l'estranger. En aquest cas, més enllà dels fluxos comercials, s'estaria promovent la creació i l'expansió d'empreses transnacionals educatives.



Presència individual: Subministrament de serveis en un país per part de persones físiques que provenen de l'estranger. Seria el cas d'aquells professors que van a ensenyar a l'estranger; quan això succeeix, se suposa que el país del professor estaria exportant un servei educatiu. En aquest cas, les relacions de cooperació i intercanvi entre centres educatius de diferents països passen a ser comptabilitzades com a fluxos comercials.

Les regles del comerç educatiu

De la multiplicitat de regles que pretén instaurar l'AGCS en matèria de comerç de serveis educatius podem destacar les següents:

a. El principi de nació més afavorida: Vol dir que un país que acordi un tractament favorable amb un altre país membre de l'OMC en matèria d'importació i exportació de serveis educatius, acorda automàticament el mateix tracte de favor amb la resta de països que pertanyen a l'OMC. És un mecanisme que permet accelerar el procés de liberalització comercial.

b. El principi de tractament nacional: Significa que les empreses estrangeres presents en el mercat d'un país es beneficiaran d'un tractament no menys favorable al que reben les empreses nacionals. Així, per exemple, els estats que ofereixin subvencions a les escoles privades del seu país, quan estableixin compromisos en el marc de l'AGCS hauran de garantir el mateix règim de subvencions als proveïdors estrangers que vulguin operar en el seu territori.

c. El principi d'accés als mercats: Fa referència a les dificultats amb les quals es troben les empreses de serveis en voler invertir o exportar a l'estranger. Per tant, estipula l'eliminació d'aquelles barreres que



dificulten l'entrada dels serveis d'empreses estrangeres en el mercat nacional.

Malgrat hem fet una descripció molt ràpida d'aquestes normes, d'elles es dedueix que l'AGCS promou la desregulació del sector serveis per tal d'afavorir l'activitat econòmica de les empreses. Aquesta idea es pot corroborar en un comunicat enviat per les delegacions dels EUA, Nova Zelanda, Austràlia i Japó a l'OMC on apunten les principals barreres que perceben a l'hora de comercialitzar millor l'educació. Segons aquestes delegacions, algunes de les principals barreres són: *"la restricció a l'hora d'atorgar permisos als proveïdors estrangers, les condicions de nacionalitat a l'hora de contractar professors, les subvencions als establiments nacionals, l'existència de monopolis públics, la prohibició de subministrar serveis educatius per a empreses estrangeres a determinats nivells, la prohibició a empreses estrangeres d'atorgar títols oficials, mesures que exigeixen l'existència d'un soci local, tractament fiscal desfavorable per als proveïdors estrangers, impostos excessivament alts subjectes a la repatriació dels beneficis, etc."*

Les empreses de l'educació

Com veiem, l'AGCS pretén afavorir el creixement de l'activitat empresarial en matèria educativa. El volum de les empreses interessades en l'avanç de les negocia-

cions comença a ser considerable; possiblement, moltes d'aquestes empreses es trobaren a la darrera edició del World Education Market que a Lisboa, l'any 2003, va comptar amb uns 2000 participants de més de 70 països diferents. Però en concret, quin tipus d'empreses es beneficiaran d'aquesta desregulació? I, quines formes de comerç de serveis educatius seran les impulsades principalment per l'AGCS?

Actualment, la modalitat de comerç de serveis educatius que està més desenvolupada és la segona de les esmentades abans, és a dir, que els estudiants "consumeixin" cursos a l'estranger. Malgrat tot, es preveu que si l'AGCS avança, creixi encara més el negoci de l'educació a distància (a l'any 2001 ja hi havia 1.180 institucions oferint serveis d'educació per Internet i als EUA 1,7 milions d'infants enlloc d'anar a escola estudien a casa seva a través d'aquest mitjà, en molts casos perquè les seves famílies consideren que l'escola és un lloc insegur per als seus fills). També podem preveure l'expansió internacional d'alguns centres educatius, sobretot universitaris i d'idiomes.

La majoria de centres educatius que participaran d'aquest nou mercat no sols seran d'origen privat, sinó que seran empreses lucratives². És important esmentar també que l'eix conformat pels EUA, Austràlia, Canadà, Nova Zelanda i la UE serà el que es beneficiarà en major mesura dels fluxos comercials en educació, de manera que s'agreujaran les desigualtats i dependències, també en el sector educatiu, entre els països rics i els més pobres. A més, en el cas d'aquells països amb governs conservadors o neoliberals, l'ampliació del mercat educatiu podria justificar una retirada del paper de l'Estat en matèria educativa; s'augmentarien així les desigualtats educatives i la segregació escolar entre aquells sectors de la població amb capacitat de consumir en l'emergent mercat educatiu i els que no tenen aquesta capacitat.

Algunes de les empreses que es poden beneficiar de la mercantilització de l'educació no són només aquelles que es dediquen a oferir serveis educatius, sinó també aquelles que ofereixen serveis perifèrics a l'ensenyament formal com poden ser les que gestionen programes de beques, menjadors escolars o l'avaluació de sistemes educatius. A països com Anglaterra ens trobem amb empreses privades que

² De fet, una de les crítiques més recurrents a l'OMC és que treballa al servei de les grans corporacions. Les empreses participen informalment a l'OMC per tal que aquest organisme prengui decisions que els hi resultin favorables. Una dada significativa: a la darrera trobada de l'OMC a Cancun (setembre de 2003) hi participaren més de 700 membres de lobbies o grups de pressió empresarials que pretenien incidir que les negociacions afavorissin els interessos de les empreses a les quals representen.

gestionen la inspecció de les escoles primàries o les substitucions del professorat absent a través del que seria una mena d'ETTs per a mestres.

Per acabar. Resistències a l'AGCS

La primera ronda de negociacions de l'AGCS va començar a l'any 2000. En teoria, aquesta hauria de finalitzar el maig de 2005. Les negociacions es porten a terme en secret, la qual cosa reflecteix serioses mancances democràtiques de l'OMC. Per la informació que s'ha pogut filtrar a la societat civil, fins al moment, no són molts els països que s'han animat a liberalitzar els seus "mercats" educatius. De fet, l'anterior comissari de comerç de la UE, Pascal Lamy, davant les pressions dels moviments socials va haver de comunicar públicament que la UE no negociaria -en l'actual ronda- l'educació, la sanitat ni la cultura. Així i tot, la progressivitat de les rondes de negociació estipulades per l'OMC comporten que a Europa, un dia o l'altra, l'educació podria veure's afectada pel procés de liberalització comercial.

En l'actualitat, l'OMC es troba en el centre de les mirades de molts moviments socials. A novembre de 1999, a la ciutat nord-americana de Seattle, 80.000 persones es varen mobilitzar durant la tercera Cimera de l'OMC, contribuint en gran mesura al fracàs de les negociacions que s'hi portaven a terme. Arran de la coneguda com a "batalla de Seattle" l'OMC fou catapultada a l'imaginari públic. L'acció pedagògica i de carrer desenvolupada pels moviments socials, acabà de cop amb la impunitat i anonimat d'una institució que, tot i la seva importància, gairebé ningú no coneixia fins aquell moment.

Actualment, la vigilància de la societat civil i les lluites contra l'OMC i les seves polítiques estan protagonitzades per una multiplicitat d'actors: moviments de camperols, sindicats, ONGs de drets humans, ecologistes, etc. A més, el fet que l'OMC, a través de l'AGCS, pretengui incidir en el món de l'educació ha comportat que el sindicalisme docent, el moviment estudiantil i totes aquelles persones que es consideren defensores de l'educació pública s'hagin sumat a les protestes.

Per acabar, volem esmentar que les polítiques contràries a l'educació pública no són únicament orquestrades des d'organismes supranacionals com l'OMC o el Banc Mundial. A casa nostra també ens podem trobar amb governs, autonòmics o estatals, que afavoreixin la precarització i la mercantilització de l'educació pública. Per tant, és necessària la imbricació dels moviments a escala global -tal i com



s'està fent, entre d'altres espais, en el Fòrum Social Mundial i en els fòrums regionals o educatius-, complementant-la amb lluites situades i des del territori. En definitiva, la més encertada "lluita preventiva" contra els acords de l'OMC i contra la mercantilització de l'educació consistiria a aconseguir que en el nostre país comptem amb sistemes educatius públics que garanteixin una educació universal, gratuïta i de qualitat a tots els nivells, des de l'ensenyament infantil fins a l'ensenyament superior. ■

Antoni Verger i Planells, Seminari d'Anàlisi de Polítiques Socials-UAB i Observatori del Deute en la Globalització

Per a saber més podeu consultar:

Sobre AGCS i educació,

- Internacional de l'Educació: www.ei-ie.org
- National Unions of Students in Europe: www.esib.org

Sobre AGCS i OMC,

- Observatori de l'AGCS : www.gatwatch.org
- ATTAC : www.attac.org

Sobre organismes multilaterals en general (OMC, FMI, BM),

- Observatori del Deute en la Globalització: www.observatorideute.org

Perquè un altre món sigui possible, una altra educació és necessària

Porto Alegre 2004: Tercera Edició del Fòrum Mundial d'Educació

Beatriz Quirós Madariaga

Responsable de Política Educativa de la Confederació de STEs-i

Biel Caldentey Ramos

Responsable de l'Àrea d'Internacional de la Confederació de STEs-i

Al Fòrum Mundial d'Educació, celebrat en el mes de juliol de 2004, hi va participar una delegació de la Confederació de STEs-i. Un esdeveniment com aquest va atreure a més de 22.000 persones, interessades a plantejar que perquè un altre món sigui possible, una altra educació és necessària.

La participació al fòrum era majoritàriament brasilera, com és normal, i llatinoamericana més concretament. És lamentable que la presència dies abans a la ciutat de centenars de professors i professores al Congrés de la Internacional de l'Educació no hagi suposat la participació al Fòrum de persones vingudes d'Àsia, o Àfrica. No obstant això, cal assenyalar que tant el nou president de la IE, el sud-africà Thulas Nxesi, com una de les vicepresidentes, la brasilera Juçara Dutra, varen participar en moments claus del Fòrum, com la reunió on es varen aprovar les bases per elaborar la Plataforma Mundial de Lluites, o en actes d'inauguració o clausura d'aquest.

22.000 persones inscrites en seminaris, tallers, centenars de "pòsters" (mostres d'experiències o propostes) són la prova que el moviment continua viu.

La implicació de la nostra Confederació en els treballs del Fòrum es tradueix en la proposta que STEs-i passi a formar part com a membre de ple dret del dit Consell Internacional, junt amb altres organitzacions. Això vindria a ratificar la nostra creixent implicació en els treballs del fòrum i a donar-li un caràcter estable.

"...En tots els fòrums sobre el tema educatiu, les conclusions són semblants: l'atac contra el dret democràtic a l'educació s'està fent a escala mundial."

Plataforma Mundial de Lluites

L'elaboració de la Plataforma Mundial de Lluites (que s'adjunta) respon a la necessitat, compartida per la immensa majoria de participants, de donar una passa endavant en la coordinació mundial en contra de la privatització de l'educació i en defensa d'un ensenyament públic de qualitat per a tots i totes. En tots els fòrums sobre el tema educatiu, les conclusions són semblants: l'atac contra el dret democràtic a l'educació s'està fent a escala mundial. També es constata que l'avanç de les polítiques neoliberals pot ser detingut i fins i tot derrotat amb la informació, la mobilització i la implicació dels sectors socials afectats. Experiències de



Delegació dels STEs -Biel Caldentey i Beatriz Quirós- juntament amb representants d'ELA-STV i FETE-UGT, durant una de les sessions de treball (foto Reies)

lluita s'estan duent a terme en nombrosos països i és imprescindible coordinar els esforços. Els fòrums han de ser quelcom més que llocs on es debat i analitza la situació: s'ha de passar a un altre estadi en la lluita. D'aquí l'elaboració de la plataforma mundial de lluites que pretén ser una agenda mundial de mobilització. Es tracta d'un document obert, que ha de ser millorat des dels fòrums temàtics o territorials i que serà ratificat en la pròxima reunió del comitè internacional, probablement durant la celebració del Fòrum Social Mundial el 2005. La nostra col·laboració en la redacció de la plataforma va ser important a l'hora de plantejar la inclusió de punts referents als drets de les dones, o la inclusió de punts relatius a la lluita contra la mercantilització i privatització de l'educació.

Participació en Seminaris i Panells

Per invitació dels sindicats llatinoamericans, vàrem assistir a importants reunions que es varen celebrar dins el fòrum: la CEA (Confederació d'Educadors Llatinoamericans) ens va invitar a participar en un debat sobre l'impacte de les polítiques educatives neoliberals, i també vàrem assistir a un interessant debat en el marc de la Primera Trobada de Treballadores i Treballadors de l'ensenyament privat (amb sindicats portuguesos, italians, xilens, argentins, canadencs, ...) amb una notable participació.

També vàrem ser presents com a ponents al Panell Internacional: La contribució dels diversos Fòrums per a la Construcció de la Plataforma Mundial d'Educació, on vàrem presentar els treballs del FSE. A més a més, vàrem assistir a la inauguració i clausura com a invitats així com a innombrables activitats del Fòrum. Vàrem trobar a faltar una major pos-

sibilitat de participació des del públic en els grans debats. És cert que el nombre d'assistents (en alguns casos més de 2.000 persones) feia complicada aquesta participació.

L'articulació d'aquest Fòrum Mundial amb fòrums territorials dedicats a l'Educació és un desafiament per a la nostra

organització en què estam treballant. És el moment d'aconseguir que aquests debats s'estenguin al conjunt de la societat i de la comunitat educativa. Aquest és el nostre compromís actual per aconseguir aquesta altra educació necessària per a un altre món possible. ■

Document adjunt:

Carta de la tercera edició del FÒRUM MUNDIAL D'EDUCACIÓ Construint una plataforma mundial de lluites

El Fòrum Mundial d'Educació està orgànicament articulat amb el Fòrum Social Mundial, ja que perquè un altre món sigui possible, una altra educació és necessària.

Els principis, objectius i metodologies d'aquesta altra educació possible han estat construïts en diverses trobades i han estat expressats en la Carta de Porto Alegre de 2001 i 2003, la Declaració de Quebec de 2001, la Declaració de São Paulo de 2004 i la Declaració del IV Congrés de la Internacional de l'Educació de 2004, entre altres. Ha arribat l'hora d'avançar en la lluita mundial en favor del dret universal a l'educació.

Afirmam el dret universal a una educació emancipadora.

Afirmam el ple i inalienable dret a una educació pública, gratuïta, de qualitat social, per a totes i tots.

Exigim la garantia d'accés i permanència, així com el dret d'aprendre a l'escola.

Exigim la democratització dels coneixements i sabers en benefici de tota la Humanitat.

Rebutjam qualsevol forma de privatització i mercantilització de l'educació, de la ciència i de la tecnologia.

Condemnam l'apropiació il·legítima dels sabers populars i dels coneixements de les comunitats natives.

Reafirmam el caràcter central de l'educació per als drets humans, la justícia i la pau.

La tercera edició del Fòrum Mundial d'Educació adopta i emfatitza els **principis següents**:

- 1.- L'educació és un dret humà prioritari i inalienable, per a tota la vida.
- 2.- Aquest dret és essencial per a l'accés als altres drets, per a la construcció de valors solidaris, per a l'emancipació i l'exercici de la ciutadania.
- 3.- Les polítiques públiques han d'assegurar la concreció d'aquests drets.
- 4.- Els estats tenen l'obligació de garantir de forma universal i gratuïta, sense discriminacions o exclusions, el ple dret a una educació pública emancipadora, en tots els nivells i modalitats.

En conseqüència, proposam la següent agenda de lluites:

- 1.- Defensar l'educació pública en tots els àmbits, i l'obligació intransferible per a l'Estat de garantir-la.
- 2.- Articular un moviment mundial en defensa i promoció de l'educació pública i gratuïta en tots els nivells i modalitats.
- 3.- Rebutjar qualsevol acord nacional o internacional que promogui la mercantilització de l'educació, del coneixement, de la ciència i la tecnologia, sobretot pel que fa al comerç i serveis de l'OMC.
- 4.- Recusar els programes d'ajust estructural que pressionen els governs perquè desmantellin els serveis públics.
- 5.- Rebutjar la ingerència de les empreses nacionals i multinacionals en el sistema educatiu públic.
- 6.- Promoure accions que reconeixin les singularitats dels subjectes i comunitats, i que garanteixin la igualtat d'accés a l'educació, tenint en compte la diversitat de gènere, d'ètnia i de cultura, i reconeixent la potencialitat educativa dels espais no escolars.
- 7.- Exigir la igualtat de gènere a l'accés a l'educació i als espais de decisió de polítiques públiques.
- 8.- Promoure accions contra el racisme i les diferències de classe social.
- 9.- Presentar als governs nacionals una agenda que prioritzi programes per a l'eliminació de l'analfabetisme, per a la inclusió educativa de la població més exclosa i contra l'explotació del treball infantil.
- 10.- Articular-se amb el Fòrum Social Mundial i altres fòrums de lluita per garantir que les experiències, qualificacions i sabers dels treballadors siguin respectats.
- 11.- Exigir dels governs la valoració de les treballadores i treballadors de l'educació, el respecte als seus drets professionals i la garantia d'unes condicions dignes de treball.
- 12.- Defensar una formació professional que rebutgi la lògica de l'ocupació i que inclogui les dimensions ètica, estètica i política.
- 13.- Exigir la democratització de la gestió de les institucions públiques i de les polítiques socials, en especial les educatives, relacionant-les amb polítiques intersectorials que les complementin, enfortint així les comunitats educatives.
- 14.- Promoure el control social del finançament de l'educació.
- 15.- Enfortir les mobilitzacions mundials i l'educació per a una cultura de justícia i pau, solidaritat i desenvolupament sostenible en el món.
- 16.- Incentivar el protagonisme de nenes i nens, adolescents i joves, reconeixent totes les seves identitats socials com a participants en la construcció del coneixement.

RECULL DE JOCS I JOGUINES TRADICIONALS

DE L'ILLA DE MENORCA (i II)

Mercedes Coll
Maite Gener

JOGUINES

A continuació, presentarem les joguines tradicionals de Menorca. Aquestes joguines són de confecció pròpia, és a dir, que estan pensades perquè cadascú faci la seva construcció. S'ha de tenir en compte que hi ha materials susceptibles de ser perillosos i per tant seria interessant que es realitzessin sota la supervisió d'un adult o bé d'una persona responsable i capacitada per a la utilització d'aquests materials.

○ TROMPITXOLS

Nom: Trompitxols de taps de suro, d'aglà, o de patata.

Localització: Menorca.

Material: Clau o punxó, tap de suro, aglà o patata, bastonet i ganivet.

Confecció: Es talla un tros d'aglà o de patata. El tap de suro es deixa sencer. Al mig de la patata o del tap de suro clavarem un pal amb punta i el farem sortir per la part de baix. Si es tracta d'un aglà n'aprofitarem la punta.

○ BOMBA D'ESCURADENTS

Nom: Bomba d'escuradents.

Material: Cinc escuradents i llumins (important la supervisió abans esmentada).

Confecció: Els escuradents s'han de creuar de manera que quedin tots junts.

Creuar els escuradents així com s'indica al dibuix (figura 1). Travar els altres dos escuradents així com ens mostra el dibuix següent (figura 2). S'ha de procurar que cap no tingui moviment. Després es pren foc a una de les puntes provocant que tots els escuradents saltin un per cada cantó.

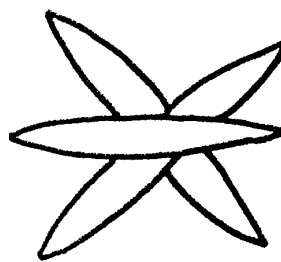


Figura 1

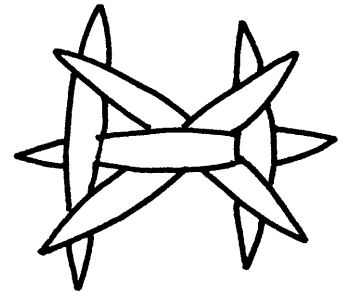


Figura 2

○ VAIXELL DE VAPOR

Nom: Vaixell de vapor.

Material: - Material que suri sobre l'aigua (escorça de pi seca, suro...).

- Tub de vidre de dimensions reduïdes.
- Tap de suro.
- Una espelma.
- Dues canyetes.
- Cola.
- Un llumí.
- Aigua.

Confecció: S'agafa un tros d'escorça de pi, o bé suro i se li dóna forma de vaixell.

Al forat que queda al mig se li han d'enganxar les dues canyes (una més alta que l'altra). Entremig de les dues hi posarem l'espelma que quedi a la mida de la canya més petita. Agafarem el tub i posant cola als dos extrems, el posarem damunt les canyes, de tal manera que la part del tap quedi sobre la canya més alta. Pel que fa al tap, rascarem lleugerament una part per tal que quedi un petit orifici com a sortida.

○ COET DE LLUMINS

Nom: Coet de llumins.

Material:

- Capsa de llumins.
- Paper d'alumini.

Confecció: Amb el paper d'alumini s'emboliquen tres o quatre llumins, procurant que les cabotes quedin juntes i donant al conjunt la forma de coet. Cal separar la part de baix dels llumins perquè es puguin aguantar a terra (figura 1). S'encén un altre llumí i es col·loca sota el coet i aquest s'encén (figura 2).



Figura 1

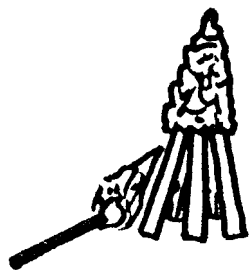


Figura 2

○ PISTOLA DE PINCES

Nom: Pistola de pinces.

Material: Dues pinces i projectils (blat de moro, pinyols, cigrons,...).

Confecció: Una de les pinces es desmunta i es col·loca una de les parts al mig de la sencera (figura 1). L'altra part serveix de carregador. El ferro serveix de disparador, enganxat una part a la ranura inferior i l'altra introduïda amb el carregador a la ranura superior (figura 2).

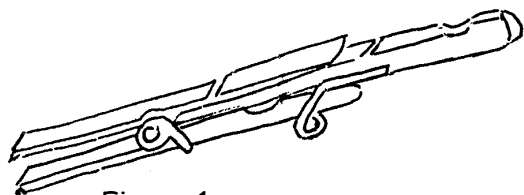


Figura 1

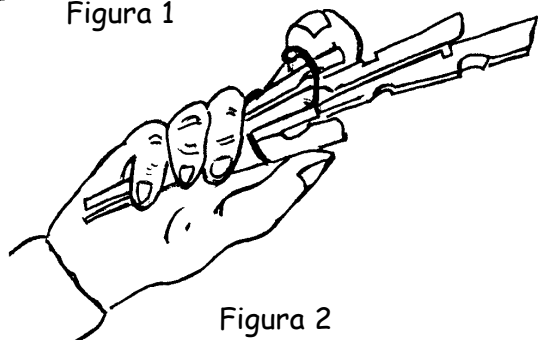


Figura 2

○ INSTRUMENT DE PERCUSSIÓ

Nom: Coco.

Material:

- La closca de mig coco.
- Un tros petit de fusta de la mida de l'allargada del coco.
- Fil molt prim i resistent.
- Serra.
- Ganivet.

Confecció: Es talla una part del coco, més o menys a tres quarts comptant des de qualsevol dels dos extrems, deixant així que quedi obert per un costat. A la meitat de la closca del coco es fa una petita obertura a cada costat, per tal de poder travar el fil (figura 1). Agafem el fil, i li fem donar tres o quatre voltes encargolant fins que quedi ben tensat. Per entremig del fil es passa el bastonet o canyeta i s'enganxa de tal manera que ha de fer tota la força damunt la base del mig coco (figura 2).

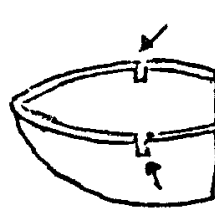


Figura 1

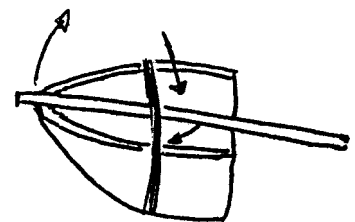


Figura 2

CONCLUSIONS

En primer lloc havíem decidit concretar una edat i especificar tan sols un joc, però vam creure oportú que a causa de la immensitat de possibilitats que teníem al davant i que se'ns oferien no eren com per desapropiar l'oportunitat.

Menorca, una illa rica en influències, tradició i jocs i joguines curioses. Només per aquesta raó valia la pena fer un recull que ningú havia fet fins ara!

Per una banda la Sedes i la Maite aporten un sentiment, i per altra la Núria, aporta el seu toc personal.

En un primer moment no sabíem com estructurar el joc, i va sorgir la idea: separació de jocs i joguines. Pel que fa a l'edat ens era molt difícil definir-ne una de concreta, ja que jugar es pot fer a totes les edats i més encara si se'n pot gaudir conjuntament, que és un dels nostres objectius.

Vam decidir agafar com a punt de partida els 7 anys, edat on es comencen a desenvolupar certes habilitats socials importants. Des d'aquesta edat fins a la fi.

BIBLIOGRAFIA

- GONZÁLEZ, Eugenio (Coord). *Psicologia del cycle vital*. Madrid, 2000. Ed. CCS.
- PORTELLA, Josep. *JOCS POPULARS II i III*. Menorca. Edita Col·lectiu Folklòric Ciutadella.
- MARTÍNEZ CRIADO, Gerardo. *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona, 1998. Ed. Octaedro.
- SANS, Joan. *Juga a fer juguetes*. Mallorca, 2001. Fundació "SA NOSTRA".
- www.menorcaweb.com ■

RISK-31 S.L.

FORMACIÓ EN PREVENCIÓ DE RISCOS LABORALS

ACREDITACIÓ: IB 008/00

- ▶ CURS BÀSIC
- ▶ CURS SUPERIOR ESPECIALITAT ERGONOMIA I PSICOSOCIOLOGIA APLICADA
- ▶ CURS SUPERIOR ESPECIALITAT SEGURETAT EN EL TREBALL

PROJECTES D'ENGINYERIA

COORDINACIÓ D'OBRES

C/ Califòrnia, 3

07007 Palma de Mallorca

risk-31@mallorcaweb.net

Tel./Fax: 971 752566 971 910302

Per què les escoles han d'usar exclusivament programari lliure?



Per Richard Stallman

Existeixen diverses raons per les quals tots els usuaris d'ordinadors haurien d'usar programari lliure. Aquest, proporciona als usuaris la llibertat de controlar els seus propis ordinadors. En canvi, amb el programari privatiu, l'ordinador fa el que l'amo del programari vol que faci, no el que l'usuari vol. També facilita als usuaris la llibertat de poder cooperar entre ells, estant tranquils amb la seva consciència. Això és així tant per als usuaris com per a les escoles.

Però hi ha raons especials per a les escoles. Aquestes raons són el tema principal d'aquest article.

Primer, el programari lliure pot ajudar les escoles a estalviar diners. Fins i tot en els països rics, les escoles tenen pocs recursos econòmics. El programari lliure proporciona a les escoles, com a altres usuaris, la llibertat de copiar i redistribuir el programari, de tal manera que l'administració educativa pot fer còpies per a tots els ordinadors de totes les escoles. Als països pobres, això pot ajudar a disminuir l'anomenada fractura digital.

Aquesta raó òbvia, encara que important, és la més superficial. I els creadors de programari privatiu poden eliminar aquest desavantatge regalant còpies a les escoles (alerta: una escola que accepta aquesta oferta pot haver de pagar per actualitzacions en el futur!). Així que, vegem les raons més profundes.

L'escola ha d'ensenyar als estudiants estils de vida que beneficiïn tota la societat. Ha de promoure l'ús del programari lliure així com promou el reciclatge. Si les escoles ensenyen programari lliure, els estudiants l'usaran més tard en deixar l'escola. Això permetrà la societat escapar del domini (i abús) de les grans empreses. Aquestes empreses ofereixen mostres gratuïtes a les escoles per la mateixa raó que les companyies tabaqueres distribueixen cigarrets gratuïtament: per tenir nins i adolescents addictes¹. No faran descomptes a aquests estudiants quan creixin i deixin l'escola.

El programari lliure permet a l'estudiant aprendre com treballa el programari. Quan els estudiants

arriben a l'adolescència, alguns d'ells volen saber tot el que es necessita saber sobre el seu sistema operatiu i els seus programes. Aquesta és l'edat en la qual l'al·lot/a que ha de ser bon programador ha d'aprendre a programar. Per aprendre a escriure bon programari, els estudiants necessiten llegir-ne i escriure'n molt. Necessiten llegir i entendre programes reals que la gent veritablement usa. Tendran molta curiositat per llegir el codi font dels programes que utilitzen.

El programari propietari rebutja les seves ànsies de coneixement: diu "el coneixement que cerques és un secret, aprendre està prohibit!" El programari lliure anima tothom a aprendre. La comunitat del programari lliure rebutja "el sacerdoci de la tecnologia", que manté el gran públic en la ignorància de com funciona la tecnologia; nosaltres encoratgem els estudiants de qualsevol edat i posició a llegir el codi font i a aprendre tant com ells vulguin aprendre. Les escoles que usin programari lliure permeten que millorin els alumnes més dotats per a la programació.

La següent raó és encara més profunda. Esperam que les escoles ensenyin als estudiants els fets bàsics i habilitats útils, però aquesta no és tota la seva tasca. La missió fonamental de les escoles és ensenyar la gent a ser bons ciutadans i bons veïns, a saber cooperar amb els altres que necessiten de la seva ajuda. En l'àmbit informàtic, això significa ensenyar-los a compartir programari. Les escoles primàries, sobretot, han de dir-los: "Si duus programari a l'escola, has de compartir-lo amb els altres nins". Per descomptat, l'escola ha de practicar allò que predica: tot el programari instal·lat per l'escola ha d'estar disponible perquè sigui copiat pels estudiants, per dur a casa i després ser redistribuït.

Ensenyar els estudiants a usar programari lliure i a participar en la comunitat d'aquest programari és una lliçó cívica duita a la pràctica. També ensenya als estudiants el model de servei públic en comptes del de magnats. Tots els nivells escolars han d'usar programari lliure. ■

¹La companyia tabaquera RJ Reynolds va ser condemnada a pagar 15 milions de dòlars de multa en el 2002 per haver subministrat mostres gratuïtes de cigarrets en esdeveniments de nins. Veure <http://www.bbc.co.uk/worldservice/scitech/features/health/tobaccotrial/usa.htm> (en anglès).

llibres...

Martínez Ramos, Andrés (2003)
DIDÍ. Diccionari Dibuixat català-xinès
 Palma. Editorial Premsa Universitària



Aquest llibre és una tasca que he elaborat, durant molt de temps de recerca i esforç, amb la principal intenció d'ajudar els alumnes xinesos a la seva integració al nostre sistema educatiu i a la nostra societat.

El diccionari dibuixat català-xinès pretén facilitar la incorporació d'aquests alumnes en un entorn que els és estrany. Pens que la millor manera d'aconseguir que un diccionari elemental es converteixi en una eina estimulant per a l'aprenentatge de la llengua, és utilitzant el llenguatge universal de les imatges, les quals són un referent comú que ajuda a trencar la barrera inicial d'incomunicació entre docents i discentos.

Puc dir que els dibuixos de DIDÍ són, d'alguna manera un retrat afectuós de la nostra manera d'entendre el món i descriuen en un to humorístic els comportaments humans i les històries quotidianes del nostre entorn.

El diccionari consta de més de 700 paraules agrupades en 21 centres d'interès (unitats àmplies de contingut que organitzen l'aprenentatge al voltant d'un tema central que representa els interessos humans fonamentals. Són unitats obertes que descriuen els entorns més immediats i mostren elements relacionats entre si). Així doncs, a través dels centres d'interès es poden treballar i assolir les quatre destreses que conformen la competència lingüística: comprensió oral, comprensió escrita, expressió oral i expressió escrita.

Com a exemples significatius de l'aprofitament del diccionari per part de l'alumne a l'hora del seu apropament a l'entorn més immediat, escolar i social, trobam centres d'interès com "relacions socials" (hola, com et dius?, adéu, bon dia...); "l'escola" (guix, pissarra, motxilla, carpeta, estoig, ...); "el cos" (espatlla, esquena, turmell, genoll, ...); "els oficis" (professor, metge, advocat, policia, ...); "accions" (berenar, aixecar-se, passejar, jugar, dibuixar, cantar, ...); "horaris i temps" (calendari, hores, mesos, estacions, ...); "l'entorn" (muntanya, platja, carrer, fira, mercat, parc, ...); "festes" (Sant Antoni, Nadal, Carnestoltes, Sant Jordi, ...). Tot aquest vocabulari permetrà als nostres alumnes xinesos a adquirir més confiança i seguretat durant el procés d'ensenyament - aprenentatge.

Cada dibuix té la seva paraula corresponent, escrita en català i en xinès en el seu doble vessant: com s'escriu i com es pronuncia a través del sistema de transcripció universal Pinyin i la seva equivalència amb el català. Per últim, s'ha de destacar que també he elaborat una guia breu de conversa que inclou frases curtes i locucions habituals, amb un triple objectiu:

- Establir una certa comunicació entre els alumnes xinesos que s'incorporin a l'aula.
- Podrem saludar i fer preguntes bàsiques per aproximar-nos a ells i donar-los confiança, a més ens resultarà més fàcil entendre'ls quan necessitin alguna cosa o es trobin malament.
- En darrer lloc, podem animar els alumnes de les Illes Balears a intentar aprendre algunes frases en xinès, afavorint l'autoestima dels seus companys en un ambient educatiu que estimuli els valors de la INTERCULTURALITAT.

En definitiva, es pot dir que és una bona eina de treball per als professors, una bona eina pels alumnes a l'hora d'aprendre la llengua catalana i també útil per als pares dels alumnes xinesos i de tot aquell que estigui interessat a apropar-se un poc més a la llengua i cultura xineses.

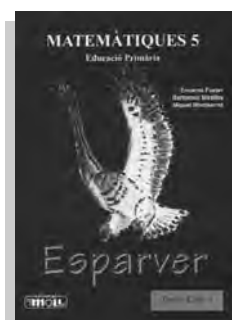


Pradilla, Miquel Àngel (2004)
El laberint valencià. Apunts per a una sociolingüística del conflicte
 Benicarló. Onada Edicions (la nau, 2)

El conflicte lingüístic valencià, en un context sociolingüístic marcat per la interposició -estructural i social- del castellà i amb preocupants símptomes de substitució lingüística, esdevé un litigi polític-social on les estratègies ideològiques acaben condicionant qualsevol posicionament. Les aproximacions lingüísticofilològiques i les sociolingüístiques es mostren, doncs, insuficients a l'hora d'avaluar la problematització del conreu formal de la llengua i la ralentització -quan no involució- del seu aixamplament funcional.

Des del marc teòric que defineix la Planificació Lingüística, amb una clara imbricació amb els plantejaments de la disciplina emergent anomenada Glotopolítica, l'autor ens ofereix un aplec de treballs de la dinàmica conflictiva crònicament instal·lada en l'ecosistema comunicatiu valencià.

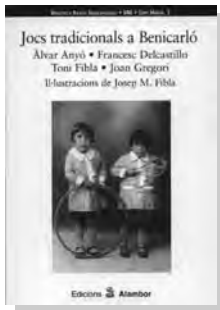
Fuster, Encarna; Miralles, Bartomeu; Montserrat, Miquel (2004)
Esparver. Matemàtiques 5. Educació primària
 Palma. Editorial Moll.



Esparver és un llibre de matemàtiques de l'Editorial Moll destinat per a 5è curs de Primària. Podem assenyalar les següents característiques:

- Hi ha 15 unitats didàctiques de les quals les dotze primeres desenvolupen els continguts curriculars mentre que a les tres darreres es repassen el continguts bàsics del nivell, que poden ésser usats com a material de repàs o com a treball d'estiu.
- Cada unitat didàctica es presenta amb una entrada lúdica: jocs, problemes d'enginy, exercicis de papiroflèxia.
- Cada tema inclou una pàgina de problemes i una d'activitats en la qual es van repassant els continguts bàsics treballats anteriorment.
- També hi trobam tres tallers de matemàtiques per realitzar durant el curs.
- Al final del llibre hi ha un recull d'activitats que pot ésser emprat com a material complementari o treball a casa.

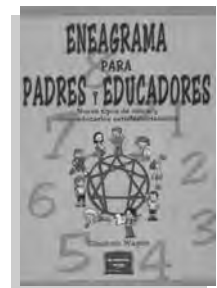
Llibres...



AAVV (2000)
Jocs tradicionals a Benicarló
Benicarló. Edicions Alambor (BBB, Sèrie Maior, 2)

A l'origen del treball no hi ha més que la nostàlgia de persones que durant anys, de manera dispersa, han preguntat i fet memòria i han anat prenent notes quan uns altres parlaven o rememoraven. Ara hem espolsat aquells vells fulls i n'hem abocat el contingut sobre la pantalla d'aquest llibre... i que poqueta cosa que sembla! Tant que ens omplien les tardes aquests jocs, tanta excitació que comportaven i ara, ací escrits, tan eixuts i desproveïts de color. Ve al cas un vers de Josep Lluís Roig per recordar-nos que aquells entreteniments eren molt més que peces d'una cultura popular: És fàcil plantar nostàlgia al jardí de casa. Per això no passem mai indiferents avui dia quan veiem un rogle de xiquets jugant a suro en un descampat o al pati de l'escola. Aquest llibre és una fràgil resposta a aquesta nostàlgia, però també és una aposta per una manera concreta d'entrar al futur: fer-ho sense ignorar els aspectes més emotius del passat, els que més ens han modelat i poden ser útils encara als pares i mares que han oblidat aquella cançoneta amb què sa mare els feia més passadora la sèmola de cada dia.

Wagele, Elizabeth (2004)
Eneagrama para Padres i Educadores
Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones



L'eneagrama és una antiga saviesa oriental que caracteritza les persones i les agrupa en nou tipologies diferents. Amb un llenguatge directe, dinàmic, divertit i atractiu, l'autora ens presenta, ajudada pels seus dibuixos, els nou estils de nins: perfeccionista, ajudador, guanyador, romàntic, observador, interrogador, aventurer, assertiu i pacificador. Analitza les característiques de cada un i examina amb detall deu problemes de la vida infantil: arribar d'hora a l'escola, hàbits d'estudi, relacions amb els altres, hàbits de comportament, presa de decisions, hàbits de son i d'alimentació, autodefensa, iniciativa, maduresa emocional i responsabilitat i ofereix orientacions i consells per a cada cas.

Gomila Grau, M. Antònia (2004)
Família i herència a Mallorca
Palma. Edicions Documenta Balear (Menjovens, 54)



Sineu, Vilafranca i Capdepera són el laboratori des del qual podem comprendre de quina manera funciona el sistema de transmissió hereditària, quins són els elements que hi intervenen i, en definitiva, de quina manera s'organitza el procés de reproducció social de la família mallorquina. Les característiques de l'estructura social i econòmica d'aquestes tres comunitats ens permeten, gràcies a la seva diversitat, comparar distints models d'organització que configuren, com un tot, els trets característics de la família mallorquina. A tot Europa.

Arcas, Margarita; Segura, Manuel (2004)
Relacionarnos bien
Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones



Adreçat a professores i professors d'Infantil i Primària que tinguin la preocupació i la il·lusió d'educar els seus alumnes per a la convivència, aquest llibre és eminentment pràctic i està basat en una sòlida teoria. També és un material molt útil per a pares i mares que vulguin que els seus fills sàpiguen relacionar-se bé, sense pors ni violències. El llibre està ple d'activitats i jocs que serveixen perquè els nins aprenguin a resoldre els seus problemes sense caure en l'agressivitat ni en la passivitat.

López Bofill, Héctor (2004)
La independència i la realitat. Bases per a la sobirania de Catalunya
Palma. Editorial Moll (els Llibres de Prósper, 1)



A La independència i la realitat, l'escriptor i jurista combina amb brillantor el rigor jurídic, l'objectivitat del discurs i l'audàcia dels plantejaments per destruir els llocs comuns que pesen sobre la idea de la independència de Catalunya i la fan aparèixer com una quimera irrealitzable. Aquest llibre demostra la necessitat d'incorporar aquesta idea dins l'àmbit de les possibilitats democràticament acceptades, examina els discursos polítics i legals sobre la qüestió, i sobretot, es manté dins el nivell de la concreció per tal d'evidenciar l'ampli arrelament social del projecte independentista, així com la seva viabilitat dins el marc de la legalitat vigent.

llibres...

Bayo, Emili (2004)
L'edat de les paraules
Palma. Editorial Moll - Edicions Proa



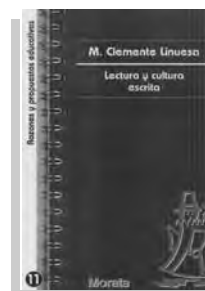
N'Eva i en Tomàs tenien definit un futur sense gaires perspectives. Però una tarda de l'estiu de 1975, entre les habitacions polsoses d'una casa abandonada, el joc infantil de capturar la veu dels fantasmes traçarà uns nous plans per als al·lots. Dos objectes, una fotografia i un exemplar de L'illa del tresor, arrossegaran els dos adolescents a furgar en els secrets més obscurs d'una biografia aliena, però també obriran les portes d'una vida de viatges i lectures, de fugides i retrobaments, d'amistats i traïcions. L'edat de les paraules és el relat de dues maneres diferents de comprendre el món en què vivim i, alhora, una història apassionant d'amor a la lectura.



Prot, B. (2004)
Pedagogía de la motivación
Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones

El professorat constata amb preocupació la distància existent entre els ensenyaments que imparteix i la receptivitat dels escolars. Per un costat, la manera d'expressar-se fa que els alumnes no entenguin les explicacions del professor; per altra banda, el llenguatge televisiu, els ordinadors i la dificultat de estar algun temps realitzant una tasca, fa que la motivació dels alumnes hagi disminuït fins a nivells alarmants i s'hagi disparat de manera exagerada el fracàs escolar. L'autora conclou que el professorat pot fer molt per motivar aquesta generació d'alumnes que no troba cap atractiu a l'escola.

Clemente Linuesa, María
Lectura y cultura escrita
Madrid. Ediciones Morata, S. L. (Pedagogía, 11)



El domini de l'escriptura i la lectura ha estat un tret fonamental per comprendre el desenvolupament de les civilitzacions, i ha determinat en bona mesura la posició dels individus en l'entramat de les relacions socials. En difondre's la capacitat de llegir i escriure entre la població, es va democratitzar un instrument que és determinant a l'educació. Els usos i tipus de lectura s'han diferenciat i, paral·lelament, s'han multiplicat les situacions en què llegim. Aquest llibre versa sobre la lectura com una pràctica social i cultural. Ens explica per què s'ha llegit i per què és convenient seguir fent-ho.



Grimalt, Francisca; Morey, Pere B.; Toledo, M. Isabel (2004)
Medi 3 i Medi 4. Educació Primària Segon Cicle 1 i 2. Activitats complementàries
Palma. Editorial Moll

Les activitats d'aquests quadernets tenen la funció de complementar les que es proposen als llibres Medi 3 i Medi 4 i permeten facilitar l'adaptació a diferents ritmes de treball, motivacions i capacitats.

Volen ser una ajuda tant per al professorat com per a l'alumnat, especialment a 3r nivell, en un moment de transició entre l'ús d'un material didàctic de primer cicle, que permet escriure al propi text, i el plantejament de feina del cicle mitjà, que per imperatiu legal obliga a treballar de forma complementària a un quadern, quan l'alumnat, tot i que ja domina la lectoescriptura, encara no domina suficientment el grafisme per fer aquesta feina d'una forma àgil, amb la conseqüent inversió de temps que sovint obliga a deixar de fer determinades activitats que es consideren bàsiques.

Aquest material, pel seu caràcter eminentment gràfic, també permet no limitar les possibilitats de feina dins l'àmbit de l'àrea per raons de manca de maduresa lectoescriptora, alhora que resulta atractiu per a l'alumnat.

Cirer, Joan-Carles (2004)
De la fonda a l'hotel
Palma. Edicions Documenta Balear (Menjaments, 56)



Alguns escriptors romàntics varen estendre l'opinió que el turisme sorgí a les Illes Balears per generació espontània dins una societat agrícola, endarrerida i aïllada dins la mar Mediterrània. En aquest llibre, l'economista Joan-Carles Cirer explica quan i com va començar el turisme a Eivissa i Formentera, quins foren els seus agents inicials i si hi havia una alternativa econòmicament viable al monocultiu turístic actual.

Llibres...



Álvarez-Uría, F.; Varela, J. (2004)
Sociología, capitalismo y democracia
 Madrid. Ediciones Morata, S. L. (Sociologia)

Han transcorregut més de dos-cents anys des que es va produir a Occident la revolució industrial i la revolució política democràtica, dues fortes commocions socials que varen transformar el món, però la riquesa de les nacions segueix estant desigualment repartida i la pervivència d'amos de l'univers prova les limitacions del procés de democratització de les nostres societats. La sociologia, la democràcia i el capitalisme han coexistit de manera conflictiva en els països occidentals des de fa més de dos segles. Aquest llibre pretén abordar la història de les seves relacions complexes.

Maceda, Pío (2004)
Nadar contra corriente
 Barcelona. Editorial Laertes



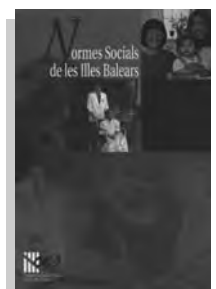
Aquest llibre recull les confidències d'en Manuel, un professor de secundària que intenta millorar l'educació amb els seus alumnes. Utilitza l'escriptura del seu diari com a teràpia per sentir-se més segur. Cerca alternatives a les seves classes de llengua perquè els adolescents pensin per si mateixos i s'expressin millor. No té molt d'èxit en aquest sentit perquè els alumnes estan poc motivats i no compta amb suport per guiar els que no segueixen el treball. En Manuel és conscient que li taca nedar contra corrent i intenta que els seus alumnes aprenguin a fer el mateix. Els provoca perquè descobreixin que tenir idees pròpies és més interessant que deixar-se dur per les modes que imposa el negoci de l'oci. Se sent com un entrenador que els ajuda a perfeccionar-se tenint els clàssics com a referència.



Sichra, Inge (compiladora) (2004)
Género, etnicidad y educación en América Latina
 Madrid. Ediciones Morata, S. L., Proeib Andes, Tantanakuy, Invent

El propòsit d'aquesta compilació és contribuir a superar la fal·làcia que significa la reducció de les dones a una identitat substantiva universal, que perd de vista la construcció simbòlica de gènere. És necessari avançar en la comprensió que la classe, ètnia, edat i el context social i històric condicionen les relacions de gènere. A Latinoamèrica, el reconeixement d'aquest complex fenomen ha provocat el desenvolupament d'una consciència crítica sobre les condicions marginals de la nina, el nin, la dona i l'home indígenes que encara ha de ser difosa i coneguda en major mesura. En aquesta obra es qüestiona i relativitza el poder dels estats d'instaurar els seus principis i fins totalitzadors d'educació i les maneres -instruments i institucions apropiades per a la seva reproducció- per donar pas a noves i singulars visions educatives en les quals es rescaten postulats emancipadors.

AAVV (2004)
Normes Socials de les Illes Balears
 Palma. Consell Econòmic i Social de les Illes Balears



El Consell Econòmic i Social aborda, amb aquesta publicació, una tasca profitosa en dos sentits: persegueix, en primer lloc, la projecció exterior que implica donar un servei i, a més, s'obliga a fer una necessària reflexió interna i en veu alta sobre l'àmbit on actua. Amb un esperit obert a suggeriments, crítiques i aportacions dels lectors, aquesta obra pretén oferir i divulgar un recull sistematitzat i ordenat de l'ampli conjunt de normes en matèria social, que resulti útil a professionals i ciutadans i, alhora, definir i concretar les matèries que conformen l'àmbit anomenat "social". Hi trobareu legislació en matèria de salut i consum, en matèria de treball i formació i en matèria d'acció social.



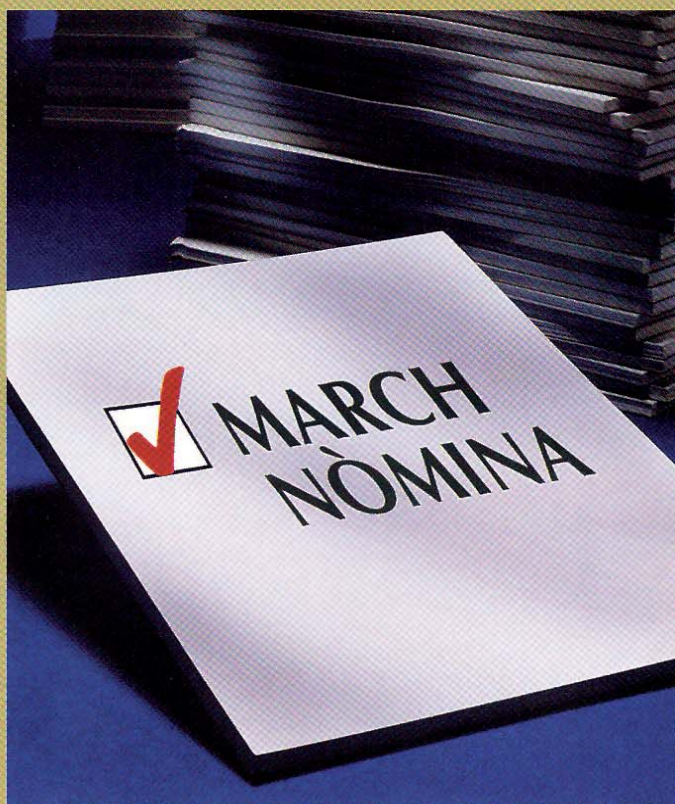
Martí i Florit, Tomeu
Artículos salats
 Palma. Edicions Documenta Balear (Menjaments, 55)

Aquest llibre està format per un recull d'articles d'opinió publicats majoritàriament a Diari de Balears entre l'estiu de 1998 i la primavera de 2004. Vicent Partal, director de VilaWeb, és l'autor del pròleg i diu, entre d'altres coses, que l'autor hi toca una mena de temes amb un estil fluid i viu que fa dels seus articles també un passatemps ideal (per què no?).

SERVEI NÒMINA

Oferta especial per a personal docent

Has examinat la teva nòmina?



Afegeix punts a la teva
qualitat de vida:

- ✓ Assegurança d'accidents sense cost.
- ✓ Assegurança multiassistència sense cost.
- ✓ Condicions especials a préstecs personals i hipotecaris, avançaments de nòmina, dipòsits a termini, plans de pensions i fons d'inversió.
- ✓ Servei de banca a distància.
- ✓ Targetes VISA i 4B-MasterCard.

Informi-se'n a les nostres oficines o telefonant al **901 111 000**

FEIM FUTUR, FEIM ESCOLES

Pla d'infraestructures educatives

La Conselleria d'Educació i Cultura a través de l'Institut Balear d'Infraestructures i Serveis Educatius i Culturals, té l'objectiu de dur a terme, en els períodes 2004-2007 i 2008-2011, un important Pla d'Infraestructures, amb un total de més de:

- 57 nous centres
- 80 ampliacions
- més de 190 actuacions
- i amb una inversió de més de 210.000.000 €

*Milloram les infraestructures,
milloram la qualitat de l'ensenyament públic*