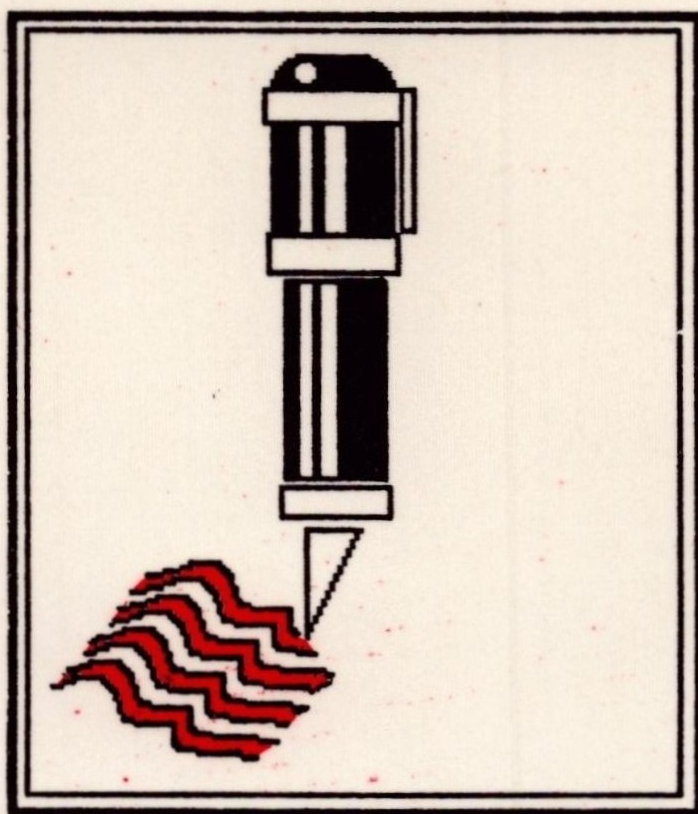


# SISTEMA EDUCATIU, ESCOLA POPULAR I PEDAGOGIA CRÍTICA

(Anàlisi i alternatives al Projecte LOSE)



MRP Escola d'Estiu del País Valencià  
Comarques Centrals



# SISTEMA EDUCATIU, ESCOLA POPULAR I PEDAGOGIA CRÍTICA

PRESENTACIÓ.....		7
MÒDUL I	<b>UN MÀGIC DE LA PEDAGOGIA CRÍTICA</b> <b>(Anàlisi i alternatives al Projecte LOSE)</b>	9
	1. Declaració de Distingit per la Pedagogia Crítica.....	10
	2. Sobre el debat que ens proposem.....	10
	3. Una proposta «atractiva».....	11
	4. No són solucions per a millorar la qualitat de l'ensenyament.....	13
MÒDUL II	<b>D'ON PARTIM? SOBRE EL «DIAGNÒSTIC» PREVI.....</b>	13
MÒDUL III	<b>ANÀLISI DE LA FILOSOFIA IMPLÍCITA AL PROJECTE</b>	17
	1. El Projecte LOSE no és un projecte progressista.....	18
	2. El saber, els seus dos usos i la seua projecció al sistema d'ensenyament i a les classes socials.....	20
	3. Totes preguntes sobre la modernitat, l'alienació i la qualitat del saber.....	22
MÒDUL IV	<b>L'OPORTUNITAT DE L'APLICACIÓ DE LA COMPRESIVITAT AL SISTEMA ESCOLAR DE L'ESTAT ESPANYOL</b>	27
	1. El concepte de la comprensivitat.....	28
	2. Aparició de la comprensivitat a Europa.....	28
	3. Les raons ocultes de la recerca d'un consens: la comprensivitat al Projecte LOSE.....	29
	4. Alguns eixos que s'haurien de considerar per aplicar la comprensivitat al sistema educatiu.....	30
MÒDUL V	<b>MODEL DE CURRÍCULUM I ESCOLA POPULAR</b>	35
	1. El model curricular: un currículum obert per a una escola crítica.....	36
	1.1. Currículum obert i renovació pedagògica.....	36
	2. Nivells de concreció del currículum.....	38
	2.1. Currículum obert.....	38
	2.2. Currículum obert.....	38
	2.3. Implimentació del currículum.....	40
	3. L'estructura del currículum.....	
	3.1. Currículum obert.....	

**MRP Escola d'Estiu del País Valencià**  
**Comarques Centrals**

MRP Escola d'Estiu del País Valencià  
C/Alfonso XII, 2  
46100 Sagunto (Valencia)  
Tel. 96 344 2211  
Depósito legal: V. 1.023-1988  
Imprenta: BC Arco Gráficas, C/Alfonso XII, 8, Tel. 96 04 50, Valencia

SISTEMA EDUCATIU. ESCOLA POPULAR  
I PEDAGOGIA CRÍTICA

(Anàlisi i alternatives al Projecte LQSE)

MRP Escola d'Estiu del País Valencià  
Campus Central

Edita: MRP Escola d'Estiu del País Valencià

I.S.B.N.: 84-404-2211-3

Depósito legal: V. 1.053-1988

Imprime: BC Artes Gráficas. Cambrils, 8. Tel. 365 04 50. Valencia

## ÍNDIX

<b>PRESENTACIÓ</b> .....		7
<b>MÒDUL I UN MARC PER A LA REFLEXIÓ</b> .....		9
1. Declaració de principis que inspiren la nostra crítica .....		10
2. Sobre el debat que ens proposen .....		10
3. Una proposta «atractiva» .....		11
4. No són solucions per a millorar la qualitat de l'ensenyament .....		11
<b>MÒDUL II D'ON PARTIM? SOBRE EL «DIAGNÒSTIC» PREVI</b> .....		13
<b>MÒDUL III ANÀLISI DE LA FILOSOFIA IMPLÍCITA AL PROJECTE</b> .....		17
1. El Projecte LOSE no és un projecte progressista .....		18
2. El saber, els seus dos usos i la seua projecció al sistema d'ensenyament i a les classes socials .....		20
3. Tres preguntes sobre la modernitat, l'alienació i la qualitat del saber.....		22
<b>MÒDUL IV L'OPORTUNITAT DE L'APLICACIÓ DE LA COMPRESIVITAT AL SISTEMA ESCOLAR DE L'ESTAT ESPANYOL</b> .....		27
1. El concepte de la comprensivitat .....		28
2. Aparició de la comprensivitat a Europa.....		28
3. Les raons ocultes de la recerca d'un consens: la comprensivitat al Projecte LOSE.....		29
4. Alguns eixos que s'haurien de considerar per aplicar la comprensivitat al sistema educatiu.....		30
<b>MÒDUL V MODEL DE CURRÍCULUM I ESCOLA POPULAR</b> .....		35
1. El model curricular: un currículum obert per a una escola crítica.....		36
1.1. Currículum obert i renovació pedagògica .....		38
2. Nivells de concreció del currículum .....		38
2.1. Disseny curricular base .....		38
2.2. Projectes curriculars .....		40
2.3. Implicacions del desenvolupament del currículum en el model de centre escolar.....		41
3. L'estructura del currículum.....		42
3.1. Àrees o disciplines.....		42

	3.2. Optativitat i tractament de la diversitat.....	46
	4. Funcions i model d'avaluació.....	48
	4.1. Crítica a la LOSE.....	48
	4.2. Avaluació i Renovació Pedagògica. La nostra postura.....	48
<b>MÒDUL VI</b>	<b>L'ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIU</b> .....	<b>53</b>
	0. Introducció prèvia.....	54
	1. Estructura dels nivells educatius.....	55
	1.1. Esquema previ.....	55
	1.2. Promoció i flexibilitat o com trobar de nou la pluralitat.....	57
	1.3. Obligatorietat.....	58
	2. L'ensenyament obligatori: nivell únic d'educació bàsica.....	58
	2.1. Justificació.....	58
	2.2. Escola Infantil de 0 a 8 anys.....	60
	2.3. Etapa de 8 a 12 anys.....	70
	2.4. Etapa de 12 a 16 anys.....	72
	2.5. Etapa terciària, anomenada al Projecte 2. <sup>a</sup> etapa de secundària.....	76
	3. Epíleg.....	77
<b>MÒDUL VII</b>	<b>LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT</b> .....	<b>81</b>
	1. La formació inicial.....	82
	2. La formació permanent.....	83
	2.1. La situació actual.....	83
	2.2. Una alternativa a la proposta del MEC.....	85
	2.3. Plans Unitaris Territorials.....	86
	2.4. El paper dels MRPs.....	86
<b>MÒDUL VIII</b>	<b>EPÍLEG. LES CONDICIONS PER A LA REFORMA</b> .....	<b>89</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>93</b>

## PRESENTACIÓ

### UN MARC PER A LA REFLEXIÓ

El present document és el resultat del conjunt de debats que durant la primavera de 1988 han estat realitzats dintre de les «Jornades per a l'anàlisi crítica del Projecte LOSE», organitzades pel *MRP Escola d'Estiu del País Valencià (Comarques Centrals)*.

Organitzat en 7 mòduls, va més enllà d'una resposta formal i puntual al document que ens proposa el MEC. Cadascuna de les ponències presentades i discutides ha estat elaborada introduint l'anàlisi de la proposta institucional en el marc de reflexió d'una teoria crítica de l'educació i de la societat.

No hem oblidat, al discutir la possible configuració d'un nou sistema educatiu, que formem part d'un moviment que cooperativitza el pensament i l'esforç pràctic amb una finalitat molt clara: una escola popular en un País Valencià lliure culturalment i social. Hem discutit, doncs, des de l'òptica dels interessos emancipatoris dels treballadors, de les dones, dels xiquets i, en general, dels sectors populars oprimits per la seva condició de classe, de sexe, de cultura o ètnia.

Per tant, el document no es ni una conseqüència ni una resposta a la «invitació democràtica» del poder a la participació. És, al contrari, una afirmació de solidaritat al costat dels que continuen preguntant-se perquè en les complexes relacions entre economia, govern, cultura i escola ells sempre tenen les de perdre.

Sense el debat cooperatiu no hagués estat possible ni un sol full. Però, la forma en què es presenta és responsabilitat dels diferents equips de mestres del MRP que han fet l'esforç de sintetitzar i redactar cada mòdul. Aquestes companyes i companys són:

Mòduls 1, 2 i 3: Gonçal Anaya Santos, Jaume Martínez Bonafé i Anna Ros Miragall.

Mòdul 4: Mabel López González, Geno Morell Gregori i José Antón Valero.

Mòdul 5: Julio Amo López, Conxa Delgado Amo i Àngels Martínez Bonafé.

Mòdul 6: Fidel García Berlanga, Clara Molina Cuesta i Ismael Sanz Vázquez.

Mòdul 7: Albert Sansano Estradera i Pilar Tormo Sainz.

Mòdul 8: Anna Ros Miragall.



de les propostes. En resum: un plebiscit per a obtenir la majoria de cap de les maneres, en un debat.

c) Al País Valencià, s'ha anetat institucionalment el debat tota un organització i de convocatòria molt significativa: escoltar tot seguit un ampli conjunt de monòlegs, més o menys crítics, durant una única i llarga jornada, és el més semblant a un debat real. «La arquitectura d'una reforma» va estar un pobre exemple però a l'edició propi a l'edició de l'Administració fer pública i institucional, mai en una plataforma de discussió i participació democràtica.

## MÒDUL I

# UN MARC PER A LA REFLEXIÓ

Per altra banda, som un moviment de renovació del País Valencià, i per tant, de la tradició crítica — cultural i política — del poble valencià. La crítica educativa és una tradició de llarga data i de gran qualitat. És una tradició que ha produït molts dels grans pensadors i activistes de la nostra cultura. El nostre projecte polític i social és el resultat d'una reflexió crítica i profunda sobre la realitat social i política del País Valencià. El nostre projecte polític i social és el resultat d'una reflexió crítica i profunda sobre la realitat social i política del País Valencià. El nostre projecte polític i social és el resultat d'una reflexió crítica i profunda sobre la realitat social i política del País Valencià.

## 2. Sobre el debat que ens proposem

Per una tradició i una realitat social i política que ens exigeixen un debat crític i profund sobre la realitat social i política del País Valencià, ens proposem un debat que ens permeti reflexionar sobre la realitat social i política del País Valencià i sobre el nostre projecte polític i social. El nostre projecte polític i social és el resultat d'una reflexió crítica i profunda sobre la realitat social i política del País Valencià. El nostre projecte polític i social és el resultat d'una reflexió crítica i profunda sobre la realitat social i política del País Valencià.

## **1. Declaració de principis que inspiren la nostra crítica**

Abans d'entrar en l'anàlisi crítica del Projecte LOSE volem declarar explícitament la idea bàsica que orienta la nostra proposta: és la nostra pretensió canviar l'ensenyament i orientar aquest canvi amb dues clares intencions, la millora de la condició humana i produir el canvi social cap a altra societat més justa. És així com entenem la qualitat de l'educació.

Per altra banda, som un moviment de renovació al País Valencià. Formem part, per tant, de la tradició crítica —cultural i política— del poble valencià. La crítica educativa i la millora de la qualitat de l'educació són plantejaments globals que, en el nostre cas, formen part del projecte històric de la conquesta popular d'un model escolar al servei de les classes socials més desfavorides, i que defense les tradicions culturals del nostre poble. L'escola popular i valenciana ha estat sempre, per a l'Escola d'Estiu, un marc de referència obligat en les seues activitats teòrico-pràctiques.

Analitzarem, doncs, el projecte LOSE, per tal de recolzar tot el que s'oriente en aquesta direcció, i rebutjar tot quant a ella s'opose.

## **2. Sobre el debat que ens proposen**

Per una tradició inveterada dels MRP prenim part en aquest debat sobre el projecte LOSE no perquè esperem que hi vagen a ser discutides les nostres propostes, sinó perquè desitgem siguen conegudes. Els nostres temors no són infundats.

- a) Creguem que el Debat es limitarà a una recollida d'opinions sobre les línies proposades, però no a una discussió sobre la filosofia del projecte ofert, a una crítica radical dels supostos implícits o a un examen de l'orientació de l'ensenyament. Ja hem dit que la nostra desconfiança no era infundada. Hem vist que manca un mecanisme real i operatiu que arreplegue i done a conèixer les deliberacions que es facen al si dels MRPs, APAs, Sindicats, etc. Coneguem l'ordre ministerial que concedeix subvencions per als debats, però la seua manca de publicitat està impeding que a les escoles, o entre les organitzacions de base, es plantege realment el problema de la configuració d'un nou sistema educatiu.
- b) El qüestionari indicatiu que ens ha enviat la Direcció General de Renovació Pedagògica del MEC revela una notable brevetat. Solament hem de limitar-nos a contestar afirmativament o negativa a qüestions puntuals i sectorials, mai al procés en el seu conjunt, com a totalitat. Sospitem que les contestacions es quantifiquen en percentatges que vagen a medir el grau d'assentiment a les preguntes

de la proposta. En resum: un plebisciti per a obtenir la majoria; de cap de les maneres, un debat.

- c) Al País Valencià, s'ha encetat institucionalment el debat sota un model organitzatiu i de convocatòria molt significatiu: escoltar tot seguit un ampli conjunt de monòlegs, més o menys crítics, durant una única i llarga jornada, és el menys semblant a un debat real. «La arquitectura d'una reforma» va estar un pobre exemple, però a la vegada prou aclaridor, d'allò que poden ser els interessos de l'Administració: fer publicitat institucional, mai no oferir plataformes de discussió i participació democràtica.

Davant de perspectives tan poc esperançadores sobre el Debat no podem rebutjar la possibilitat que les nostres opinions siguin difoses i la nostra veu social escoltada, perquè volem fer un exercici de reflexió sobre el sistema educatiu, per a que tots els interessats en el fet educatiu, i els docents especialment, coneguen les propostes dels MRP i que, d'alguna manera, servisquen per a inspirar el seu treball quotidià dintre de l'aula. En definitiva, volem que aquesta siga una eina més per al treball crític, autònom i creatiu dels mestres renovadors.

### **3. Una proposta atractiva**

Fóra necessari distingir en ella dos aspectes: les novetats que aporta el projecte LOSE i l'orientació que les inspira. Per a una mirada atenta, la valoració de cada una de elles és molt diferent. Perquè entenem que un projecte no es crítica més que quan s'examinen els seus supòsits; en aquest cas, la instrumentació a que és sotmés l'ensenyament. Hi ha aspectes molt suggestius perquè alguna de les innovacions introduïdes eren ja més que necessàries donat el notable retard del nostre sistema d'ensenyament en les seues etapes no universitàries. És atractivament enganyifós per les novetats de «corte europeu» que introdueix, així:

1. L'organització del cicle intermig d'ensenyament obligatori.
2. Ampliar l'obligatorietat de l'ensenyament en dos anys.
3. L'anul·lació de la doble titularitat al termini de l'EGB.
4. La regulació nominal de l'ensenyament infantil.
5. La unificació de les ensenyances mitges i l'oferta diversificada de diferents tipus de batxiller.

Cadascuna d'aquestes cinc mesures té els seus avantatges, que no anem a detallar ara, dintre de la coherència del projecte LOSE, però totes aquestes novetats deuran ser considerades en funció de l'orientació o filosofia implícita del projecte.

### **4. No són solucions per a millorar la qualitat de l'ensenyament**

Aquestes cinc novetats responen a una intenció ben precisa: millorar l'ensenyament *per els qui van a seguir estudiant*, encara que aparentment siga per a tots fins als 16 anys. I aquesta intenció es recolza en l'especialització més ampla que inclou ensenyances, professorat, títols i categories administratives; la qual cosa ve a coincidir amb el futur estatut del professorat, qüestió aquesta que argumentarem posteriorment. I l'aspecte més atractiu, fins i tot evident per a una ment acrítica, seria aquest: tindrem millor ensenyament, més científic i menys polititzat, quan major siga l'especialització. La idea de

retallar l'EGB i augmentar l'ensenyament mitjà ha estat considerada sempre com la possibilitat de finalitzar el més prompte possible un ensenyament d'elementalitats i generalitzacions, una instrucció elemental per als qui no vagen a continuar estudiant. Tres perills ens amenacen: la deficient educació-formació per a tots els escolars, l'augment del fracàs escolar, ara més encobert, i una falsa formació intel·lectual en base a productes científics i no d'adquisició de processos mentals.

A continuació el projecte LOSE serà examinat sota una doble consideració, que respon a cadascuna d'aquestes preguntes:

¿Quina és la viabilitat del projecte a partir de les deficiències reals del nostre ensenyament actual?

¿En quina mesura el projecte respon a un plantejament progressista en la nostra societat de capitalisme industrial avançat?

Per altra banda, amb un moviment de renovació de la tradició crítica — cultural i política — caldrà evitar la tendència a la desorientació i a la desmoralització. La crítica educativa ha de ser crítica amb el projecte LOSE i amb les condicions que el sustenten. És important que les crítiques no es limitin a les formes i continguts, sinó que s'orientin a les condicions socials i polítiques que els sustenten. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context.

## 2. Sobre el debat i el projecte LOSE

Per una tradició crítica i política caldrà evitar la tendència a la desorientació i a la desmoralització. La crítica educativa ha de ser crítica amb el projecte LOSE i amb les condicions que el sustenten. És important que les crítiques no es limitin a les formes i continguts, sinó que s'orientin a les condicions socials i polítiques que els sustenten. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context.

Caldrà evitar la tendència a la desorientació i a la desmoralització. La crítica educativa ha de ser crítica amb el projecte LOSE i amb les condicions que el sustenten. És important que les crítiques no es limitin a les formes i continguts, sinó que s'orientin a les condicions socials i polítiques que els sustenten. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context.

## 4. No són solucions per a millorar la qualitat de l'ensenyament

Les solucions proposades pel projecte LOSE són insuficients per a millorar la qualitat de l'ensenyament. Caldrà evitar la tendència a la desorientació i a la desmoralització. La crítica educativa ha de ser crítica amb el projecte LOSE i amb les condicions que el sustenten. És important que les crítiques no es limitin a les formes i continguts, sinó que s'orientin a les condicions socials i polítiques que els sustenten. El projecte LOSE és una proposta d'ensenyament que ha de ser examinat en aquest context.



... i no d'adquisició de processos mentals.

A continuació el projecte LOSE s'ha plantejat amb una certa consideració, que respon a cadascuna d'aquestes preguntes:

Quina és la viabilitat del projecte a partir de les dades reals del nostre ensenyament actual?

En primer lloc, caldria dir que el diagnòstic de la situació educativa que apareix sota el títol «El Sistema Educativo en España, logros y limitaciones» dóna una visió de la realitat sesgada, interessada i basa la seua anàlisi fonamentalment en papers. Malgrat les llistes de dades referides a escolarització, avaluació de resultats escolars..., que pretenen donar un caire científic i rigorós a l'assumpte, creguem que l'anàlisi es basa en dades que uniformitzen i emmascaren el que és avui la realitat de l'escola a l'Estat espanyol. És una avaluació fonamentalment quantitativa i parcial en el sentit que oblida determinades variables i es basa en paràmetres academicistes.

Nosaltres, des de la nostra experiència quotidiana a l'escola, estem en condicions de descriure algunes realitats que qüestionen totalment les afirmacions del diagnòstic oficial. Ens fixarem en alguns epígrafs.

### **1. Consideración de la educación como servicio público y derecho constitucional de todos los ciudadanos. La escolarización total y gratuita, culminada por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de la población de 6 a 14 años**

L'educació com a servei públic i dret de tots els ciutadans vol dir almenys:

- a) Possibilitat real d'escolarització total, i aquest dret no existeix des del moment en què la LODE consolida una doble xarxa estatal-privada i concep la concertada com una mena de para-estatal.
- b) Iguals possibilitats d'escolarització per a tots els ciutadans; i aquesta no és una real igualtat d'oportunitats, per exemple, al món rural.

D'altra banda, l'escolarització total i gratuïta suposa com a mínim:

- a) Uns edificis escolars adequats i de qualitat, ja que les condicions materials són un dels factors determinants de l'èxit o el fracàs escolar. En aquest sentit,ensem que no respon a les necessitats de l'escolarització ni a la qualitat de l'ensenyament l'actual planificació i programació de construccions escolars, caracteritzada per retard en la construcció, remodelacions que redueixen els espais d'ús comú, construccions allunyades de la zona a la que servixen (sobretot a EE MM), dissenys d'ambients que no responen a criteris pedagògics.
- b) Una ratio adient que, actualment i segons les dades tretes d'una divisió entre nombre d'alumnes i mestres, és de 30/1. El problema actualment no es situa aquí, sinó en el trencament del mòdul mestre-classe, ja que en tots els nivells d'en-

senyament una pedagogia activa demanda treball amb grups flexibles d'alumnes, i per tant, unes plantilles i unes estructures organitzatives que permeta trencar aquest antic plantejament. Així i tot, encara s'hi donen situacions de més de 30/1.

- c) Gratuïtat de l'ensenyament, que no serà real mentre no cobrisca les despeses de material, biblioteca, d'aula..., d'una manera global i planificada i no a través d'una política de beques per a resoldre situacions concretes.

## **2. La integraci3n de esa misma poblaci3n en un sistema educativo, no discriminatorio, unificado y con un curr3culum com3n**

Passar pel mateix ensenyament, és tractar a tothom igual? Tractar de manera idèntica situacions desiguals és una manera de mantenir les desigualtats; en qualsevol cas, a l'escola actual vol dir situar a tots front uns objectius i barems fets a mesura d'uns pocs, sense tenir en compte diferències qualitatives de classe, ètniques, culturals... Aquest tipus d'afirmaci3n i d'anàlisi obvia totes aquestes diferències que requereixen un tractament divers en una perspectiva integradora però no mai uniformitzadora ni pretesament igualitària.

Pensem que el curr3culum 3nic és precisament un dels elements de discriminaci3n i no homogeneïtzador, com pretén el diagn3stic oficial; cal partir del fet que l'actual curr3culum té un caràcter academicista, basat en què els coneixements de BUP i universitat es consideren dignes d'ésser ensenyats, a més de basar-se en les expectatives d'una opini3n p3blica dominada per la classe mitja-alta des d'una perspectiva de carrera universitària.

## **3. La progresiva aplicaci3n de m3todos pedag3gicos activos y participativos**

En aquest punt, caldria aclarir que la «progressivitat» en l'aplicaci3n de m3todes actius i participatius es deu al voluntarisme de mestres militants; no es pot pretendre que l'aplicaci3n amb més o menys èxit de «m3todos pedag3gicos activos y participativos» respon a una planificaci3n des de l'Administraci3n i, per tant, és un «logro» d'aquesta. Més bé caldria dir que l'Administraci3n manté tota una sèrie d'entrebancs:

- Mobilitat excessiva del professorat, mantenint criteris de trasllat que prioritzen els «interessos i drets dels funcionaris» sobre els criteris de qualitat de l'ensenyament, en la línia de potenciar els equips de treball amb projectes concrets.
- Manté un sistema d'avaluaci3n quantitativa, en contradicci3n amb la renovaci3n de continguts i m3todes d'ensenyament.
- Obliga els ensenyants a fer el reciclatge, la comunicaci3n, intercanvi d'experiències i, fins i tot, la preparaci3n de treball fora del seu horari de treball, amb la qual cosa explota exageradament la mà d'obra i evita la generalitzaci3n de m3todes actius i participatius.
- Entrebanca l'aplicaci3n de m3todes actius i participatius que permetisquen una nova relaci3n dels alumnes amb el contingut, quan les actuals plantilles no permeten ni potencien el treball d'investigaci3n fora de l'aula, en grups de composici3n variable (la qual cosa obliga els alumnes a fer deures a casa) i, sobretot, quan

no assumeix la responsabilitat dels incidents derivats de l'activitat docent, fent-la recaure sobre els ensenyants de manera individual.

En canvi, es podria caracteritzar l'actuació positiva de l'Administració en dos sentits:

- a) Un recolzament puntual, fonamentalment econòmic, a propostes renovadores d'equips de mestres, dels plans establerts per ella (compensatòries, reformes...).
- b) Una planificació del reciclatge del professor a través dels CEPs, responnent a les disponibilitats del personal formador (escasses) i a les pròpies necessitats o interessos de l'Administració, en la línia de legitimar les titulacions i reforçar els models de reciclatge que l'interessen.

#### **4. Especial atención otorgada a los grupos de alumnos más desfavorecidos y marginados, bien por razones económicas y sociales, bien por razón de su minusvalía física, sensorial o mental.**

En aquest punt coincideix amb nosaltres el Consell Escolar Valencià quan en la seua valoració declara: «... s'ha configurat un sistema paral·lel d'escolarització que consolida la marginació i continua sense donar resposta als grups que més ho necessiten».

Pensem que la solució donada a través de plans d'acció singular és una conseqüència de la incapacitat o manca de voluntat política d'enfrontar una reforma del sistema educatiu per una via integradora de les diversitats i no segregadora, com és ara mateix la naturalesa del sistema. No es tracta d'un problema de compensació escolar, sinó social; com a tal, deu estar dins d'un pla global que afecte les condicions de vida de les persones o col·lectius implicats.

## MÒDUL III

# ANÀLISI DE LA FILOSOFIA EDUCATIVA IMPLÍCITA AL PROJECTE

## 1. El projecte LOSE no és un projecte progressista

Al present epígraf tractarem d'argumentar la següent afirmació: la proposta que ens fa el MEC respecte d'una futura Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu respon més als interessos tradicionals de les burgesies liberals que a les necessitats dels sectors més desfavorits de la societat i, en general, de les classes populars. La materialització de la proposta a través d'un document aparentment tècnic, objectiu i neutral, tot i estant una de les característiques de la racionalitat liberal (separació entre ciència i ideologia, «neutralitat» davant la realitat política...), pretén emmascarar el debat respecte de la funció de les institucions educatives de produir i distribuir els coneixements i els valors necessaris per a mantenir els acords culturals, polítics i econòmics dominants.

### ***Europa com a «paradigma»***

Des del pròleg del ministre fins a les propostes concretes, passant pel diagnòstic de la situació, es fa palès l'interès per apropar-nos al model educatiu de les nacions europees, on sembla, segons el document, que des dels anys seixanta «existía una confianza creciente en la educación como instrumento fundamental para promover el desarrollo y neutralizar las desigualdades sociales y culturales». <sup>1</sup> No anem a analitzar ara la diversa i complexa realitat educativa dels diferents països europeus. Prou és recordar les anàlisis de Bourdieu, Passeron, Bernstein, Young, Dale i, en general, els treballs de la sociologia crítica de l'educació, per tal de relativitzar les bondats del model europeu. També a Europa, com a Espanya, la vida cultural —i per tant la vida escolar— està regida, dominada, per l'organització i el control institucional, i els sistemes de producció, distribució i consum de mercaderies. Les democràcies europees també són societats estratificades, i com ha estat demostrat, per exemple, a la investigació de Bernstein, l'estructuració i estratificació del coneixement —èxit i fracàs escolar— està molt directament relacionada amb els principis de control social i cultural d'una societat. Tot i reconeguent, doncs, el nostre retard respecte d'alguns models d'escolarització a Europa, no creguem que aquest siga el millor paradigma on ara ens deuríem de situar.

### ***LOSE: Canvi social o reproducció?***

La extensión de los servicios educativos (...) es además una exigencia que deriva de la necesidad de contar con el capital humano que resulta indispensable para cualquier nación que aspire a afirmar su presencia en el ámbito económico internacional durante un período en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías

de reemplaçar a la energia y el capital como principales factores productivos. (Del Pròleg de J. M. Maravall al Document.)

La possibilitat de que la educació pueda contribuir al canvi de la societat, al increment en la qualitat de vida, del benestar social y col·lectiu, de la convivència y de la solidaritat, es la aposta esperanzada de quienes aspiran a un porvenir mejor y trabajan por él en el campo de la educació. (De la Introducció.)

De una manera més o menys explícita, les intencions o la «filosofia» del projecte manté posicions formalment contradictòries, encara que en la pràctica no ho siguen tant. Per un costat, la idea que l'educació és un motor de canvi social, un instrument al servei de la societat per augmentar qualitativament la seua qualitat de vida. Però, per un altre costat, la idea de instrumentalitzar la institució escolar per a adaptar-nos a les necessitats dels sistemes productius i els mercats internacionals. En aquest darrer sentit, el sistema educatiu deu canviar en allò que és possible canviar per mantenir la seua correspondència amb altres suprasistemes socials que són intocables. Adaptació, doncs, als interessos del control econòmic, ideològic i cultural.

Veiem açò, més concretament, en dos importants àmbits del projecte: l'escola comprensiva i la reforma del currículum. Es pretén «constitucionalitzar» l'educació, oferint a tots els ciutadans les mateixes oportunitats d'aprenentatge. Per tal d'aconseguir-ho s'oferix un model d'escolarització on tots els escolars d'una mateixa edat gaudixen d'un «tronc comú» curricular i una infraestructura d'aula i centre semblant. Amb açò s'adaptarem, segons el Document,<sup>2</sup> a «las exigencias de eficacia y justicia que son características de una democracia avanzada». Potser la idea fora «justa» si hom considera al sistema educatiu com un sistema tancat en si mateix. Però, qualsevol analista crític sap que és necessari d'aplicar als problemes la *idea de relació*. I des d'una perspectiva relacional no es pot oblidar que qualsevol activitat social —i l'educació és una forma particular d'activitat social— està vinculada, relacionada, amb el conjunt més ample de sistemes i institucions que distribuïxen els recursos, de tal manera, doncs, que hem pogut comprovar com determinades classes o sectors socials s'han vist afavorits mentre altres han vist minvades les seues possibilitats.<sup>3</sup> Així doncs, des d'aquesta perspectiva, no es pot ignorar que darrere de la posició «democràtica» d'igualtat d'oportunitats s'amaga una falsa idea de justícia social. L'escola comprensiva i el currículum comú, amb una igual distribució de béns culturals, no permet que els qui menys tenen siguen els més beneficiats. Els estudis de casos de Hargreaves sobre classes socials i educació, o sobre els processos d'etiquetat, aplicats en el context de les escoles comprensives angleses, venen a confirmar-ho.<sup>4</sup>

### ***L'absència del conflicte com a discurs institucional***

Es indispensable que todas las energías se sumen en un esfuerzo que sobrepase los límites de cualquier grupo o colectivo profesional, e incluso los de una estricta opción política, y revista el carácter de una empresa que sólo puede afrontar conjuntamente, con garantías de éxito, toda la sociedad española. (Del Pròleg de J. M. Maravall al Document.)

Es defensa la ideologia del consens. Es tracta de caminar cap a solucions «tècniques», més que polítiques. El que cal és una bona i eficaç configuració i gestió del sistema educatiu. Es presenta aquest com un problema científic, «intel·lectual», on l'aportació dels diferents individus i col·lectius va encaminada a la millora del «bé comú». És aquesta una antiga posició positivista que tradicionalment ha recolzat les burgesies libe-

als. La necessitat psicològica de l'ordre i la por institucional al conflicte. Però, és el debat sobre l'ordenació d'un sistema educatiu un problema tècnic? No estaran les diferents posicions i alternatives que es mantinguen «impregnades» de diferents criteris ètics, polítics, de valors? És possible que als qui defensem la necessitat de fer explícita la posició política des de la qual analitzem el problema ens acusen de desviacionistes. Però la història de la vida social no ha estat edificada sobre la pràctica de la neutralitat. Tot al contrari, la presència del conflicte és una constant en l'evolució de la teoria i la pràctica dels fets socials. I el fet educatiu, com diem abans, és un fet social. La petició de consens respecte a la LOSE no és més que la necessitat d'emascarar el compromís individual i col·lectiu amb una realitat educativa marcada per la desigualtat de sexe, de cultura i de classe. Les propostes «atractives», pel que poden tenir de possibles —i necessàries— modificacions tècniques, no deuriem amagar la necessitat de debatre-les des d'una comprensió crítica de la realitat educativa i una praxis política. Aquesta és, almenys, l'explícita posició que sempre hem mantingut els Moviments de Renovació Pedagògica. I no és, òbviament, la posició des de la que ens fa la proposta l'actual equip de govern. Però, és clar, el projecte de Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu no és un projecte progressista, i menys encara un projecte socialista.

## **2. El saber, els seus dos usos i la seua projecció al sistema d'ensenyament i a les classes socials**

Abordarem la crítica del projecte de Reforma de l'Ensenyament des de la perspectiva més general, tal i com ens és presentada, com a una reestructuració del sistema d'ensenyament. (Preferim denominar-la sistema d'ensenyament, i no sistema educatiu, perquè volem reservar el terme educació per el propi sentit constitucional.) Aquesta consideració crítica enjudiciarà projecte LOSE des de tres punts de vista: des de la modernitat del saber, des de l'alienació del saber i des de la qualitat del saber. En realitat són tres aspectes del saber que convergeixen en el sistema d'ensenyament del projecte LOSE.

Més enllà de la sociologia crítica, i no perquè la neguem sinó perquè és poc precisa per al nostre propòsit i en aquesta ocasió, pensem que la transmissió del saber en una societat industrial de capitalisme avançat, igual que en altres institucions, tracta de posar la transmissió del saber al seu servei. No pensem que el poder siga un hàbil manipulador del sistema d'ensenyament, ni un ministeri que tramposament organitze l'ensenyament com a reproducció, ni una administració resistent que impedeix un canvi a l'ensenyament. Pensem que el poder vol canviar l'ensenyament i per a açò produeix discursos de «veritat», tracta d'oferir discursos científics convincents per a ments acrítiques, i els presenta com a molt atractius. Per tant, aquest discurs de la LOSE no deu ser menyspreat, ni jutjat d'impossible realització, ni considerat fals sense més. La nostra crítica ha de mostrar els mecanismes erronis en els quals es recolza; no esperem que canvie el seu plantejament d'arrel, entre altres raons, perquè trobarà un ampli recolzament entre els docents. No creguem que es pugui fer una altra crítica més eficaç i que siga llegida atentament per a que el poder i la societat tinguen consciència de què sistema d'ensenyament ens estan oferint. La nostra crítica és una reflexió total, del sistema d'ensenyament com a totalitat, amb la intenció de superar eixes qualificacions de la sociologia crítica, tan generals com vertaderes i insultants per als docents, del sistema d'ensenyament com a aparat reproductor del capitalisme, als ensenyants com a servidors del sistema i

al poder (estat-administració-govern) com una organització nefasta; perquè tot açò tendeix a culpabilitzar als docents, a sumir-los en pessimismes als més conscients sobre la dignitat de la seua pràctica i a negar-los els camins d'una tasca digna. Solament mostrant els eixos i articulacions de la manca d'orientació en la modernitat, de l'activitat alienant i de la falsa qualitat del saber en el projecte LOSE podrà el docent recuperar el més alt sentit pedagògic i assentar les bases d'una reflexió pròpia.

Per a entendre en què consisteixen eixes deficiències del saber del projecte LOSE en la modernitat, alienació i qualitat, passem a considerar en primer lloc els *usos del saber*, per a veure després la seua projecció a l'ensenyament i a les classes socials.

El sistema d'ensenyament en la seua caracterització més general es deu considerar com un servei que la societat organitza per a transmetre saber, en el seu sentit més ampli. El saber que utilitza la societat és doble:

- a) L'ensenyament serveix per a que els éssers humans coneguen la realitat que els envolta, per a conèixer-se a si mateix i que aconseguisquen el desenvolupament de la seua personalitat.
- b) L'ensenyament serveix per a desenvolupar els sabers científics i culturals i així assolir el benestar social al produir béns (porlam, màquines) i serveis (metges, educatius).

Sense aquests sabers la nostra vida social seria impossible. En el primer cas l'ús que es fa del saber és un ús formatiu-educatiu, i en el segon és un ús productiu. El primer beneficia a l'individu en quant que persona, i el segon beneficia als sectors socials que controlen el sistema econòmic, polític i cultural.

Passem a l'aplicació pràctica d'aquestos dos usos a l'ensenyament. Si admetem que hi ha un ensenyament netament professional, tal qual l'universitari i altres estudis superiors, el saber tramés en ella serà necessàriament professional-productiu. En canvi, a l'ensenyament d'EGB i pre-escolar, que en absolut és professional, el saber és netament formatiu-educatiu. I hi ha un grau d'ensenyament intermig, el denominat ensenyament mitjà, que més o menys participen d'ambdós usos, segons que es consideren continuadors de la primària o exclusivament preparatòries de la universitat i estudis superiors. L'errada consisteix en decidir a quin dels dos esglaons deurà apropar-se segons els criteris administratius i poc acadèmics, en lloc d'epistemològics. Anexes a aquestos dos usos del saber a l'ensenyament es va alineant tota la dual parafernàlia del prestigi social, rellevància científica, inversions i atencions pressupostàries, tipus de centres, títols, categories acadèmico-administratives, professorat, honoraris i horaris laborals, selecció de funcionaris i un llarg etcètera que es reflexa a l'estatut del professorat, amb les consegüents tensions corporatives.

La dualitat d'usos del saber i la seua transmissió, si bé quasi coincideix amb els graus extrems, elemental i superior, no encaixa totalment amb el grau d'ensenyament intermig; d'ahí eixe equilibri inestable al que històricament ha estat sotmés l'ensenyament mitjà i conseqüentment les dificultats pedagògiques i ambivalència del seu professorat, amén de la mala convivència dels seus dos ensenyaments, batxiller i formació professional, fusió sempre problemàtica. El període històric més llarg (1857 a 1970) assignava al batxillerat molts cursos (dels 10 als 17 anys) i pocs a la primària (dels 6 als 12 i al final als 14 anys), i definia l'ensenyament mitjà com a previ a la universitat. Eixa tradició es trenca en 1970, l'EGB té una llargària de deu cursos (dels 4 als 14 anys) i redueix el batxillerat a tres cursos. La Formació Professional va ser sempre postergada perquè en

aquell rígid esquema dual més l'apropaven a l'ensenyament primari que al batxillerat; l'evolució soferta és prou reveladora, ja que entre eixos dos ensenyaments, primari i mitjà, aquell apèndix incòmode mai no podia ser assimilat al batxillerat pel saber, encara deuria ser considerat com part de l'ensenyament mitjà per l'edat dels escolars; no són aliens a aquests problemes la consideració social de les classes treballadores.

El batxillerat, ara considerat des dels sabers, sempre va ser clau per a l'ensenyament, tot o oscil·lant entre dos tensions debudes a l'atracció dels seus extrems: la subordinació a la universitat requeria impartir un tipus de saber superior i, al contrari, per la seua proximitat a la primària (era necessària perquè els escolars ingressaven als deu anys d'edat), es convertia en un ensenyament amb el qual es subministraven sabers de rang inferior: elementals-introductoris-instrumentals. Tal dualitat es va resoldre amb una diferenciació de batxillers, elemental i superior, primer, i, per a apropar-se més a la universitat, es bifurcaren en ciències i lletres, i més encara amb el curs Pre-universitari-COU. I en l'actualitat, segons el projecte LOSE, assolirem al sostre amb la diversificació de batxillers optatius.

El pes dels sabers i el seu ús, formatiu i productiu, es projecta a l'ensenyament i també necessàriament en les classes socials. Les burgesies liberals, des de la revolució francesa, ja clarament són les creadores del saber científic, i front a elles el capitalisme més conservador, políticament afiliat durant els segles XIX i XX, tot i salvant el parèntesi de la Segona República, a la unió tron-altar (amb recolzament de la classe militar) defensa un ensenyament de tipus catòlic, regulat per Concordats, de centres privats distingits, inspirat i adoctrinador en uns ideals ben coneguts: unitat de religió, llengua i pàtria-cultura. Tradicionalment la burgesia cursa estudis mitjans i universitaris, mentre que les classes treballadores i el medi rural han de conformar-se amb l'ensenyament primari. No és que l'ensenyament a Espanya fóra molt bo, però la primària era la pitjor.

### **3. Tres preguntes sobre la modernitat, l'alienació i la qualitat del saber**

Insistim en l'extensió d'aquesta introducció del saber i els seus usos i la seua projecció als ensenyaments del sistema i a les classes socials, perquè si hem de denunciar la manca de modernitat del saber i de la seua alienació i qualitat, hem d'entendre que el saber no s'imparteix en estat pur, sinó que està condicionat per factors socials, com són el concepte de progrés social i de benestar, les necessitats de la indústria capitalista, el tipus d'acció docent, el sistema d'ensenyament i tot el que açò implica de cossos docents, administració de títols, etc.

Després d'aquest anàlisi del saber i els seus usos a l'ensenyament no universitari estem en condicions de formular aquestes tres preguntes:

- a) ¿Quin és aquest saber de la modernitat que el projecte LOSE no desenvolupa?
- b) ¿Quin és eixe ensenyament alienant que cultiva el projecte LOSE?
- c) ¿Quina és la qualitat d'ensenyament no definida en la LOSE?

#### **Sobre la modernitat**

L'ensenyament en la modernitat és certament un ensenyament d'inspiració europea. Però hem d'evitar l'esterotipus, tan actual, de «nivell europeu», que sona a provincianisme i a admiració superficial de quan es fa més enllà de les nostres fronteres, i admetre que hi ha una altra modernitat europea, la de certs europeus com Newton,

Voltaire, Nietzsche, Sartre o Foucault. Quan s'invoca a Europa i es tracta del seu pensament cal preguntar-se de quina Europa es tracta, quins pensadors la defineixen i no quin desenvolupament industrial ha assolit o quin ensenyament hem de copiar perquè la seua experiència, com a millors i en el vertader camí, ha de ser vàlida per a nosaltres.

L'ensenyament que es denomina progressista deuria ésser caracteritzat per a evitar equívocs tals com la denominada modernització de l'ensenyament, que és un terme distint i inclús oposat al de modernitat; aquest equival a saber secularitzat, tal és el que s'instaura en Europa al segle XVIII amb l'Enciclopèdia i les Llums. Aquest saber es pot prendre en tres sentits:

- a) Com a instrucció elemental i universal per a que l'ensenyament elemental siga estès a tot el poble.
- b) Com a saber científic de la natura front a les creències de caràcter teocèntric i saber crític front a saber dogmàtic.
- c) Com a dret al coneixement sense limitacions.

Aquests tres sentits poden fundir-se, tendeixen a alliberar l'home de la ignorància i a elevar-ho en la seua dignitat; en realitat el tercer, c, englobaria els dos anteriors, que són la seua especificació.

La traducció del saber de modernitat es duu a terme en la denominada escola nova, els trets de la qual, més enllà de superficials metodologies, són: un ensenyament al servei de l'ésser humà, no subordinat a res que no siguen els propis interessos de l'escolar, un ensenyament alliberador de creences i ignoràncies, no adoctrinador o sotmés a credo social, polític o religiós, ensenyament denominat laic, que exigeix la coeducació, a més a més d'altres novetats metodològiques (anul·lació d'exàmens, llibres de text, recitat de lliçons, etc.). A l'Estat espanyol, entre l'últim quart del segle passat i la primera dècada de l'actual, dos ensenyaments d'orientació moderna: la Institución Libre de Enseñanza i l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia. Les seues orientacions serviren, en part, d'inspiració al breu ensenyament que instaurà la Segona República. Antecedents de la modernitat que molt bé podrien orientar la nostra recerca actual.

Quan ens preguntem per la capacitat del projecte LOSE per a inspirar-se en la modernitat no podem ésser optimistes. Agafarem tres exemples claus a l'ensenyament. Al nostre estat laic, aconfessional (per més que el cap de l'estat siga catòlic), l'estat renuncia a l'educació social dels seus ciutadans, dels seus escolars, permetint-los d'optar entre ètica i religió catòlica. Una altra característica de la modernitat és la coeducació, de la qual no podríem assegurar que existeix en tots els centres. I una tercera característica de la modernitat es refereix a la defensa del patrimoni llengua-cultura; és ací on s'evidencia tota la concepció de l'ensenyament actual. Segons aquesta, a l'escola es va a aprendre idiomes i com ja parlen a casa seua català ja el saben i no és necessari que l'apreguen, o no és internacional i fóra millor que aprenguen anglès. Aquesta és la concepció imperant i errònia perquè a l'escola no es va a aprendre llengües, primordialment, no és un centre d'aprendre idiomes; a l'escola es va a madurar (per la ciència o la racionalitat) dins de la llengua-cultura en la que s'hi és instal·lat.

### **Un ensenyament alienant**

L'ensenyament adoctrinador i l'ensenyament que imposa a l'EGB el saber professional-productiu, en lloc del saber formatiu-educatiu, són formes d'ensenyament alienant.

L'ensenyament impartit a l'Estat espanyol durant l'etapa franquista va ser adoctrinador, que és justament el contrari d'educador; i per adoctrinador, alienant. Un ensenyament basat en dogmes, i aquestes foren les vertaderes salvadores de la llengua, de la religió i de la pàtria-cultura, no allibera a l'home, no l'educa, l'imposa un desenvolupament humà que és impropï de l'educació, de la formació, encara que tingam escolars sotmesos i obedients. Si l'escolar vol aprendre a llegir i no estima la lectura, si aprengué a multiplicar i dividir i no li agradà fer càlcul, si l'ensenyament no fomenta la seua afeció per les expressions artístiques, tot açò es deu a que l'ensenyament ha estat alienant i el docent realitza una pedagogia contra l'ésser humà en desenvolupament i quan ho aprengué va ser més deformant que formatiu, no li va ajudar a ser qui ell podria ser.

Tots entenem aquesta alienació, que implica una subordinació o dependència dels individus als ideals senyalats. Aquest adoctrinament va acompanyar-se, no hagen pogut esdevindre d'una altra forma, d'una pedagogia autoritària-hermètica-dogmàtica. I aquestes foren les característiques fins a 1970, la qual cosa no vol dir que ja hi hagen desaparegut; a partir d'aquesta data s'organitza un sistema d'EGB que instaura un nou ordre de dependències: la subordinació dels éssers humans a un ensenyament orientat a la productivitat, als interessos del capitalisme productivista, del desenvolupament del capital humà en la investigació i no de la formació educativa de l'ésser humà, l'EGB es fa obligatòria i selectiva i serà classificadora dels escolars per als estudis posteriors; per a açò sotmet als escolars posant-los a prova davant les assignatures d'especialització el més prompte possible, transforma la globalització en interdisciplinarietat i redueix l'EGB a elementalitats; els escolars són preparats per especialistes, la classe es sotmesa a una major homogeneïtat i el nivell d'exigències puja. Aquesta nova i obligatòria EGB enllestida amb èxit és una primera prova de l'èxit social futur, i els que no culminen aquesta prova amb èxit romandran desqualificats per a tota la vida, socialment parlant. I aquells homes i dones que en el seu període infantil no assoliren el títol de graduat escolar, ara i no per estima al saber, deuran aprestar-se per a aconseguir-ho si és que laboralment volen créixer. El graduat escolar posseeix aquest vernís de falsa cultura, de nocions elementals i sabers inconnexes que si revelen alguna cosa és que l'ésser humà no aprén per gust sinó per constricció i que el saber no és formatiu sinó alienant. La societat, que no va ser generosa amb ells, ara s'ha tornat exigent per necessitats de la producció, mesurada en forma de títols. És l'ensenyament alienant per als adults, guarnit amb formes atractives.

L'ensenyament adoctrinador, l'ensenyament alienant, no cultiva un saber orientat cap a la modernitat.

### ***Sobre la qualitat de l'ensenyament***

L'intent de definir la qualitat de l'ensenyament presenta tres errors: u de tipus lògic, altre per senyalar un conjunt d'objectius desitjables no subordinats i un tercer basat en el concepte de formació integral.

Quant a l'ensenyament no universitari, hi ha dues etapes clarament diferenciades, com són l'EGB i l'ensenyament mitjà unificat, i en les quals s'imparteix el saber amb diferents usos (saber formatiu-educatiu i saber professional-productiu), a més a més d'un ensenyament obligatori i altre no, no podem donar una definició de qualitat d'ensenyament vàlida per a ambdós, perquè una definició que valga per al gènere serà tan ampla que anul·le les diferències de les espècies. D'ahí les generalitats del projecte LOSE, tan

amples que abarquen des de les exigències del currículum al fracàs escolar o a la compensació de les desigualtats socials.

Amb l'afany de que l'ensenyament servisca per a tantes coses desitjables, acomplisca moltes finalitats i cubrisca amplis objectius, s'ha oblidat que la definició constitucional d'educació és única, la que s'ha de desenvolupar obligatòriament, perquè és un dret humà, és l'ensenyament educatiu i tan sols ell és la mesura de la qualitat i únic criteri. I al citar altres criteris o acabem abandonant l'únic i bàsic, o posem a aquest al mateix nivell que els altres, confundint el fi de l'educació amb els seus indicadors o amb els instruments i mitjans afavoridors de la qualitat. Aquesta mateixa descripció de la qualitat —i aquest és el tercer criteri— es fa en la LODE, en la qual s'assenyalen algunes finalitats, com la formació moral, intel·lectual, etc., que no són altra cosa que instruments o mitjans per al desenvolupament de la personalitat. Ací la confusió es redueix a igualar formació integral amb desenvolupament de la personalitat.

La qualitat com a propòsit, no definida amb precisió, desemboca en aquesta vaga afirmació d'un millor ensenyament; però si no està inspirada en la modernitat, en la no alienació i no subordinada al desenvolupament humà, no podrà ser acceptada críticament.

Potser calga fer-se una pregunta prèvia: ¿A qui beneficia el servei social de l'ensenyament? ¿Per a què serveix la transmissió del saber? ¿Quina és la funció social de l'ensenyament? Tan sols a partir d'aquestes contestacions s'haurà de començar a parlar de qualitat d'ensenyament.

El saber formatiu-educatiu fa més culte a l'escolar i l'educa. Culte ho serà en un doble sentit de conèixer el món-jo i de conreu de la sensibilitat. I educat en el sentir de fer-lo independent, crític, creatiu, solidari i just, com a personalitat desenvolupada en plenitud. Aquesta finalitat personal és la que farà possible un canvi social, que és contrària a la productivitat alienant que la societat capitalista industrial exigeix.

La separació i l'enfrontament entre la instrucció i l'educació a l'ensenyament té dues dolents arrels a extirpar: els sabers no eduquen (educa una altra cosa que els sabers; per exemple: l'adoctrinament; sense adonar-se'n que enfronten concepció del món amb coneixement científic) i els sabers valuosos són els que es còtizen en el mercat, els professionals-productius-especialitzats.

La pregunta, ¿com ha d'ésser aquest saber formatiu-educatiu que és la base de l'educació humana i de la formació professional? El projecte LOSE ni el cita ni sospita la seua existència. Però si la vertadera reforma està, com no pot ésser d'una altra manera, amb els canvis de transmissió del saber, allò que demanem els docents és treballar en eixa direcció. Per a la qual cosa esperem millors condicions de treball, formació professional adient (inicial, permanent i selecció del funcionariat), no graduació jerarquitzada a l'estatut del professorat, no excessiva valoració dels títols i sí una valoració qualificada de la pràctica pedagògica inspirada en la modernitat, en la no alienació i en la qualitat vertadera.

<sup>1</sup> Part I. Punt 2.2.

<sup>2</sup> Pròleg al Document de J. M. Maravall.

<sup>3</sup> Al respecte es poden veure, per exemple, els treballs d'Apple (1986, 1987) citats a la bibliografia.

<sup>4</sup> Yore Hargreaves, D. H. (1967, 1975), y Weeks, A. (1986). També Fernández Enguita, M. (1987).



- Currículs distints, malgrat que els centres en què es cursa el cicle són els mateixos.
- El tronc comú hi apareix diluït per l'abundància de matèries opcionals.
- Els alumnes són agrupats en diversos nivells d'aprenentatge encara que, de forma aparent, s'hi mantinga el mateix currículum.
- L'aplicació de distints nivells de «dificultat» pot contribuir a seleccionar l'alumnat.

## MÒDUL IV

# L'OPORTUNITAT DE L'APLICACIÓ DE LA COMPENSIVITAT AL SISTEMA ESCOLAR DE L'ESTAT ESPANYOL

El sistema educatiu espanyol ha experimentat un canvi profund en els últims anys, caracteritzat per la introducció de la compensació educativa i la promoció de la diversitat. Aquests canvis són el resultat d'un procés de renovació que té com a objectiu principal aconseguir una educació més equitativa i de qualitat per a tots els ciutadans.

La compensació educativa és un concepte clau en aquest procés, que consisteix a proporcionar recursos i atenció especials a aquells alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge. Aquesta acció és fonamental per garantir que tots els estudiants tinguin oportunitats iguals d'èxit acadèmic i personal.

En el context espanyol, la compensació educativa s'ha desenvolupat a través de diversos programes i polítiques públiques. Aquests programes busquen identificar i atendre les necessitats específiques de cada alumne, proporcionant-li els recursos i el suport necessaris per superar les seves dificultats i assolir els seus objectius educatius.

La implementació efectiva d'aquests programes depèn de la col·laboració entre diferents nivells del sistema educatiu, des de les institucions públiques fins als centres escolars i les famílies. És essencial establir mecanismes de comunicació i coordinació que permetin compartir informació i recursos de manera eficient.

Adicionalment, és important fomentar una cultura de respecte i inclusió dins dels centres escolars, on tots els alumnes siguin valorats i acceptats tal com són. Aquesta actitud és fonamental per crear un entorn educatiu propici per a l'aprenentatge i el desenvolupament personal de tots els estudiants.

En conclusió, la compensació educativa és una eina essencial per aconseguir un sistema educatiu més just i equitatiu. A través de la identificació i atenció de les necessitats dels alumnes amb dificultats, podem garantir que tots ells tinguin oportunitats iguals d'èxit acadèmic i personal, contribuint així a la formació d'una ciutadania més plena i participativa.

## 1. Concepte de comprensivitat

El principi de comprensivitat es planteja a la LOSE com un dels grans elements de la seua orientació estructural, que tendirà cap el trencament d'una dinàmica tradicional en l'educació espanyola que contribuïa a diferenciar socialment en l'escola i ajudara a perpetuar les desigualtats.

El cicle educatiu comprensiu apareix destinat a oferir una mateixa educació als alumnes entre els 11 als 15-16 anys. El seu objectiu fóra construir una escola integrada front a la segregada o diferenciadora.

La LOSE reflexa el seu model de comprensivitat de la següent manera, a l'apartat 2.2:

«... una forma d'ensenyament que ofereix a tots els alumnes d'una determinada edat un fort nucli de continguts comuns dintre d'una mateixa aula i que evita d'aquesta manera la separació d'alumnes en vies de formació diferents que poden esdevindre irreversibles...».

## 2. Aparició de la comprensivitat a Europa

L'escola comprensiva hi apareix en un moment històric concret, els anys 50, com a conseqüència dels canvis produïts als diferents països europeus després de la II Guerra Mundial.

L'aplicació d'aquest model es deu a iniciatives dels governs socials-populistes (per exemple: laboristes britànics, socialdemòcrates suecs, demòcrates nordamericans...) però la seua aplicació posterior és molt més ampla a l'espectre polític i, així, en aquest ventall ideològic ens trobem amb escoles comprensives des de la URSS a EUA, tot passant pels països europeus.

En aquesta conjuntura històrica, diversos països desenvolupats, sobretot Anglaterra i els EUA, s'hi van plantejar la necessitat de fomentar l'expectativa d'igualtat social a través de l'escola, i així van crear un cicle educatiu en el període obligatori que oferia una mateixa educació, per tal d'evitar així la primerenca selecció existent als sistemes escolars anteriors, de caire clarament discriminatoris i classistes.

La realització d'aquest cicle únic, nogensmenys, no va suposar la seua aplicació homogènia, sinó que aquesta s'adaptà a les necessitats i interessos concrets de cada país. Podem distingir, doncs, des de països d'ensenyament pràcticament integrat fins a països on aquesta coexisteix amb d'altres sistemes clarament no integrats. La convivència de diferents formes de comprensivitat en aquests països en la pràctica porta a aplicacions segregadores, concretades en:

- Currículs distints, malgrat que els centres en què es cursa el cicle són els mateixos.
- El tronc comú hi apareix diluït per l'abundància de matèries opcionals.
- Els alumnes són agrupats en diversos nivells d'aprenentatge encara que, de forma aparent, s'hi mantinga el mateix currículum.
- L'aplicació de distints nivells de «profundització» pot contribuir a seleccionar l'alumnat.

Aquesta realitat educativa tan complexa i diferenciada, dins d'un mateix esquema suposadament comprensiu, pot esdevindre tan segregadora com els vells models educatius.

Sembla, per tant, lògic pensar-hi que la comprensivitat no és una innovació forçosament lligada a governs progressistes.

Actualment, després de quasi quaranta anys d'escola comprensiva a Europa, ens trobem davant del fet que s'estan revisant els pressupostos i les aplicacions d'aquest model, ja que sembla no haver-se obtingut els resultats previstos en un principi.

### **3. Les raons ocultes de la recerca d'un consens: La comprensivitat al projecte LOSE**

Els dos eixos bàsics de «l'oferta comprensiva» del projecte LOSE s'assenten en l'extensió de l'escolaritat obligatòria als 16 anys i en l'homologació amb el model educatiu europeu.

Pel que respecta a l'extensió de l'obligatorietat fins als 16 anys, coincideix amb la postura adoptada pels MRPs (hom pot veure el document elaborat a Calvià); tanmateix, en aquest sentit, caldria realitzar algunes precisions necessàries per entendre millor la dimensió real de l'orientació d'aquest projecte d'ordenament educatiu.

A l'igual que en èpoques anteriors, la introducció del model comprensiu actualment a Espanya respon a motivacions essencialment socioeconòmiques i no fonamentalment educatives. En aquest sentit cal destacar la necessitat del sistema productiu d'apaiguar la pressió que suposa l'existència d'aqueixos set milions de joves entre 15 i 24 anys que estan en situació de demanar un lloc de treball (veure Quadern n.º 1 del Seminari d'Ensenyament Mitjà del MRP Escola d'Estiu).

Igualment interessa a l'Administració la disminució dels cens d'atur mitjançant la integració d'aqueixos milers de joves dintre del sistema educatiu, la qual cosa té evidents avantatges electorals en un futur immediat.

Així mateix, l'Estat pretén de desenvolupar un model d'educació cívica-cultural més ampli que hi contribueix a configurar un nou model de ciutadà, que estaria en millors condicions per alternar el treball amb els períodes d'atur que porta implícit el model de societat del capitalisme avançat de tall europeu al qual hom tendeix i que permetrà el gaudir al jove de la civilització de l'oci sense resultar excessivament conflictiu.

Ens sembla necessari matisar que, malgrat la nostra coincidència amb l'extensió de l'etapa obligatòria en la proposta de la LOSE, els nostres motius difereixen clarament dels exposats al projecte:

- En primer lloc, per a nosaltres la comprensivitat no ha de sorgir d'una necessitat econòmica conjuntural, sinó d'un principi integrador que tracte de compaginar la diversitat, la polivalència i la formació comuna.
- En segon lloc, la concepció terminal del cicle als setze anys respon, més aviat,

a la necessitat de fer coincidir l'edat laboral amb l'edat jurídica, i a una discutible i imposada maduresa ja adquirida en aqueix moment, que permetrà l'alumnat d'optar d'una forma més conscient per al seu futur acadèmic i professional.

- En tercer lloc, el tronc comú, necessari per a una formació bàsica de tots els ciutadans, deu suposar un equilibri entre la diversitat que es produeix a l'entorn escolar, social, d'hàbitat rural o urbà, així com la varietat dels elements psicològics que influeixen en l'aprenentatge i en el rendiment escolar.
- En quart lloc, per tal d'adaptar-se a aquesta diversitat, el model educatiu deurà desenvolupar una oferta creixent de possibilitats de formació i de presa de decisions per part de l'alumne des dels inicis de l'etapa obligatòria.
- Entenem, per tant, que la polivalència és un concepte més ampli que abraçaria no només els aspectes tècnics i d'adquisició de continguts diversos, sinó de preparació de l'individu per a conèixer, organitzar i assumir postures sobre una realitat que se li presenta cada vegada més canviant.

#### **4. Alguns eixos que s'haurien de considerar per aplicar la comprensivitat al sistema educatiu**

1. Al projecte LOSE hom posposa l'elecció entre el batxiller i l'educació tecnològica-pràctica fins els 16 anys. Aquesta elecció pressuposa considerar que el jove ha arribat a una maduresa suficient com per a poder optar entre ambdues possibilitats. Ens sembla aleatori una decisió tan transcendental, tot tenint en compte la diversitat d'edats en les quals es situa el nivell de maduresa en altres països. Citarem al respecte que el cicle obligatori arriba fins els divuit anys als EUA, fins als desset a la URSS, setze a Àustria o catorze a Itàlia. Endemés, els arguments psicològic-maduratsius que s'utilitzen i la resta d'elements considerats (jurídico-penals, militars) no són homogenis. Considerem, en tot cas, que aquesta especialització deurà ésser el fruit d'una elecció individual que es pogués produir al llarg d'un procés de formació i necessàriament imposada des de la filosofia que considera la formació contínua com un dret que tot individu ha de tenir la possibilitat d'utilitzar. No ens sembla aquesta idea fora de lloc, tot adonant-nos que la «societat de l'oci» deixarà amplis espais de temps que no estaran lligats a cap activitat laboral.
2. Ens sembla important també ressenyar com en finalitzar l'ensenyament bàsic s'hi planteja una elecció entre batxillers de caràcter acadèmic-teòric que posseeixen una consideració social major —batxillerat d'Humanística, Naturals i Artística—, tot exceptuant el batxiller tècnic, que es possible que es caracteritzi per la formació «d'obrers de coll blanc», i que posseeix una estimació social més baixa. Tot allò suposarà que a partir dels 16 anys es produirà no solament una elecció, tal i com és previst, sinó també una selecció. Així i tot, la formació complementària, que s'hi perfila amb caràcter modular, permetrà que aquesta formació s'adapte als condicionaments dels organismes que regulen aquestes ensenyances, tant des del punt de vista dels programes com de titulacions, disciplines i centres on aquestes disciplines es puguen impartir. Hom tampoc no veu amb claredat la necessària flexibilitat i la suficient diversificació al segon cicle de l'educació secundària postobligatòria, ja que aquesta especialització a la qual tracta d'arribar el projecte no soluciona una segregació que

n'és inherent al sistema, sinó que la reconverteix a través d'un batxillerat i una FP que posteriorment no posseiran els recorreguts interrelacionats que serveixen per equilibrar les diferències existents. A més a més, no pareix que existesquen les xarxes de connexió necessàries que permeten una futura generalització de l'educació secundària al període post-obligatori.

Indubtablement, molts alumnes es veuran forçats a l'elecció del batxillerat tècnico-professional pel seu passat curricular, al tipus de centres on hi haja cursat els seus estudis, a la pressió ambiental, a les expectatives personals i a la influència de les ofertes que trobe al medi rural o urbà, etc.

3. Sota el principi de «l'educació per a tots», lligat en la LOSE al cicle 12-16, ens sembla que s'amaga en realitat el fet que els alumnes amb millors possibilitats socials, i consegüentment, amb millor passat acadèmic i amb més recursos per al seu aprofitament, continuaran essent els que «triomfen» dins del sistema escolar. Malgrat plantejar-se l'educació com una educació pensada per a tots, no obstant, pensem que l'índex d'abandons que segrega l'actual sistema continuarà, perquè són més els factors que influeixen en la «igualtat d'oportunitats» dins del sistema educatiu.

D'igual manera, l'intent d'integració social amb aquest cicle únic incompleix l'objectiu aquest, ja que les classes acomodades seguiran enviant als seus fills a les escoles privades, segurament no comprensives, on rebran una formació que els prepare adientment per a esdevindre els futurs quadres dirigents.

4. No sembla que existesquen interrelacions suficients entre les reformes pendents a la Universitat i les que es plantegen a la Reforma; malgrat açò, aquest pas a la Universitat continua tot mantenint el seu caire propedèutic, amb la qual cosa es perpetua el mite del pas a la Universitat com a mecanisme d'ascens social.
5. Hem plantejat amb anterioritat el perill que podia suposar fomentar la classificació per aptituds, rendiment o velocitat d'aprenentatge dins d'una proposta suposadament comprensiva. Aquestes diferències, tot i no ésser tan dolentes sinó normals (aquí s'esdevindria el tractament basat en la diversitat), resultant també producte del sistema educatiu, que no amaguen el seu paper segregador, sinó que tendeixen a accentuar-lo. Considerem que aquestes diferències en els mecanismes cognitius i en les capacitats d'aprenentatge són productes de factors eco-socials i del propi sistema educatiu. Alguns dels factors que en la nostra opinió poden augmentar i agreujar aquestes diferències són:

- a) La metodologia que s'utilitze.
- b) La pervivència d'un currículum rígid i academicista que sembla evidenciar un temor al «descens de nivell», la qual cosa creiem que entraria en contradicció amb el sentit del cicle obligatori.
- c) La desvinculació del medi i la desconexió dels interessos dels alumnes.
- d) L'existència d'una ampla opcionalitat pot contribuir, així mateix, a diferenciar i a seleccionar dins de l'estructura.
- e) La dificultat que es planteja per a aconseguir la recuperació o el reequilibri, tant per als alumnes que arriben amb mancances i retards d'anteriors etapes com per als qui no superen el cicle, farà que l'abandó escolar persista en nivells importants.

Pensem que qualsevol classificació suposa cercar un paràmetre d'alumne-típus que serveix de referència a la resta; per tant, qüestionem aquest «perfil»

d'alumne-tipus dins de l'etapa obligatòria en la que es planteja «l'ensenyança per a tots».

- f) Aquestes diferències es poden agreujar amb la no unificació del cicle de secundària, ja que ens trobem amb un professorat de distinta formació pedagògica, distinta titulació i distintes condicions de treball. El disseny prefigura que al subcicle 12-14 existiran professors d'àrea, al 14-16 de disciplina i al 16-18 de matèria. En aquestes condicions, junt a una deficient formació del professorat i un encara més deficient accés a la docència, difícilment es podran portar endavant els canvis educatius esbossats en la Reforma. Pensem que hom no pot parlar amb serietat d'un cicle únic obligatori mentre que no es donen les facilitats per part de l'Administració per a la formació del professorat, que vaja lligada als MRPs i a un Cos Únic d'Ensenyants.
6. Pel que fa al tema de l'orientació escolar, considerem que ha de ser una tasca del conjunt de l'equip editorial i una tasca específica d'acció tutorial. El treball realitzat pels equips psicopedagògics seria de recolzament d'aquestes activitats i no una forma més de compensar les deficiències dels alumnes. Quant a l'orientació professional, considerem qüestionables les experiències obtingudes fins ara per la Formació en Pràctiques. El paper desenvolupat pel Consell General de la FP així ho demostra, en què es refereix a la seua ineficàcia en l'activitat educativa realitzada a través dels contractes en alternància amb les empreses i tot descuidant aspectes tals com el paper del tutor en aquests programes de formació, les seues ensenyances teòrico-pràctiques, els seus salaris, el nombre de contractes adients, les fabuloses subvencions que rebren les empreses amb diners públics, l'absència de formació laboral-sindical, etc. Vem aquí el perill de subordinar la formació laboral de l'educació tècnico-professional als criteris i interessos de l'empresa privada en la mesura que puguen participar-hi, com ho han fet fins ara, en organismes que dissenyen aquestes ensenyances, junt a sindicats, administracions públiques i locals, INEM, etc., tot el que comporta una important confusió.
7. Pel que respecta a la titulació, sembla existir una estranya doble certificació per als qui acaben l'etapa obligatòria i els qui no la superen. A açò s'afegeix una doble titulació per als qui acaben l'etapa post-obligatòria: un títol per a l'ensenyança tècnico-professional i altre per al batxillerat. Cal afegir-hi l'existència també d'una prova externa homologada que segueix mantenint un clar sentit propedèutic envers la Universitat. Aquesta prova es justifica amb tres criteris que, al nostre parer, resulten poc «comprensius»:
- a) Es considera com una forma d'avaluar el sistema.
  - b) Serveix per a controlar la diversitat del currículum tot i tenint en compte les varietats introduïdes per les autonomies (la qual cosa estaria en contradicció amb el fet que aquestes proves es desenvolupen en les pròpies universitats autonòmiques), així com la varietat de centres i estudiants.
  - c) S'empraria com a corrector de les diferències de l'ensenyament públic, privat i concertat, i inclús entre els centres d'una mateixa xarxa.

Tot seguint el plantejament exposat amb anterioritat, pensem que el nombre d'alumnes que superen aquesta prova externa mai no pot servir d'índex per a valorar l'èxit o el fracàs del nou disseny escolar.

No considerem que els alumnes demostrin cap habilitat especial en superar aquesta prova, per una part, perquè hom suposa que el que s'ha obtingut ha estat una formació integral i no tan sols uns continguts específics quantificables. Per altra part, el fet que aquesta prova siga externa i homologada no té en compte les particularitats dels processos d'aprenentatge dels propis alumnes ni els diversos condicionaments dels centres que disposen de més mitjans i especialment els de la xarxa privada, i en cap cas serveix per a corregir les desigualtats, que és el que hom pretén amb el plantejament de l'esmentada prova. Així mateix, en ella no s'hi consideren les diferències culturals, lingüístiques, etc., pròpies del medi on es desenvolupa el procés d'aprenentatge de l'alumne; evidentment, aquests elements no poden ésser valorats adequadament ni tenen per què ésser enregistrats en prova alguna. És, per tant, una mesura uniformadora que té poc a veure amb un cicle educatiu que respecte la diversitat i els interessos dels alumnes.

Defensem, doncs, el sentit que ja té en si mateixa el cicle obligatori i plantejem la necessitat òbvia de la progressiva generalització de l'ensenyament post-obligatori i l'eliminació del caràcter propedèutic que puga mantenir, i l'extensió del cicle únic fins aquesta etapa.

8. Des d'aquesta perspectiva, el manteniment de la triple xarxa pública-privada-concertada, consagrada per la LODE i preservada per la LOSE, perpetuarà una ensenyança «selecta» per als sectors més privilegiats, malgrat que per a la majoria s'aconseguirà un ensenyament d'apariència renovadora.

En aquest sentit, la falta de concreció de la Llei de Financiació que dóna suport al sistema educatiu dissenyat per la LOSE ems fa desconfiar de les solucions necessàries per a tan sols portar endavant el projecte comprensiu dibuixat a la llei. Previsiblement, la futura llei estarà condicionada per la necessitat del manteniment de la triple xarxa educativa.



## MÒDUL V

# MODEL DE CURRÍCULUM I ESCOLA POPULAR

# 1. El model curricular; un currículum obert per a una escola crítica

Quan nosaltres parlem de currículum estem pensant en «una tentativa de comunicar els principis i trets essencials d'un propòsit educatiu, de tal manera que aquesta romanga oberta a discussió crítica i pugui ser traslladada a la pràctica». (Stenhouse, 1984, p. 29.)

Per tant, el debat sobre un o altre model curricular no és una qüestió tècnica que puguen decidir els especialistes; es deriva d'uns o altres principis ideològics, i implica una determinada concepció de l'escola i de la qualitat de l'ensenyament.

Aquesta és una reflexió antiga entre nosaltres; el MRP Escola d'Estiu ha anat redefinint el model educatiu pel que lluitem al compàs dels canvis socials dels darrers anys, per tal de fer l'Escola Popular i Valenciana, un objectiu que parteix tant de la nostra realitat com de les nostres aspiracions.<sup>1</sup>

El nostre model d'escola i de fer escola l'hem definit com:

- \* Una escola independent del poder de l'Estat i de l'empresa capitalista.
- \* Una escola organitzada sobre la base de la participació directa de tota la comunitat educativa en nivells de decisió directament controlables: municipi, comarca...
- \* Una escola organitzada sobre la base que la participació siga real i igualitària, no oblidant mai que els alumnes són els principals subjectes actius del procés educatiu.
- \* Una escola que partisca de la cultura diferenciada, la realitat social i les vivències de l'alumne.
- \* Una escola no neutral i, per tant, afavoridora dels sectors socials oprimits marginats o explotats.
- \* Una escola neutralitzadora de la influència ideològica del poder eclesiàstic.
- \* Una escola que eduque per a la pau i per tant contra la ideologia militarista.
- \* Una escola que assumeisca el poder social en solidaritat amb la natura i, per tant, introductora d'una ètica ecològica en el comportament humà.
- \* Una escola que potencie l'autonomia professional i creativa del mestre i la capacitat lúdica i d'entusiasme dels xiquets.
- \* Una escola que afavoresca la pròpia capacitat per a transformar la pràctica professional siga un procés continuu d'investigació col·lectiva i organitzada dels treballadors de l'ensenyament.
- \* Una escola que provoque el desig de conèixer, investigar, viure i explorar allò que ens és desconegut tant com allò que ens és estimat.

- \* Una escola crítica amb la uniformitat, negadora de la competitivitat i activament contrària als mecanismes de comunicació alienada.
- \* Una escola no sexista, potenciadora del desenvolupament de les persones i, per tant, que combatesca els rols sexuals establerts per la societat patriarcal, tot afavorint la presència humana de la dona en tots els nivells de decisió i participació.
- \* Una escola que eduque contra la por als cossos i contra la por a la lliure expressió dels sentiments.
- \* Una escola, per tant, popular i valenciana, per a que la creativitat del nostre poble treballador, els recursos elaborats amb el seu esforç, el mar i la terra que estimem, la veu, el joc i la festa amb que es trobem, solidaris i lliures, resulte una constant en la construcció del coneixement i la personalitat de les xiquetes i xiquets valencians.

*Conclusions Primeres Jornades de MRPs del PV. Guardamar, 1986*  
*Seminari Escola i Medi del MRP Escola d'Estiu del País Valencià*

El que ara volem discernir és el tipus de currículum que afavoreix la construcció d'aquest model d'escola, i si el que ens proposa el MEC al Projecte de LOSE és coherent o contradictori amb aquesta línia.

Un model curricular afavoridor de la renovació pedagògica hauria d'arreglar els següents aspectes:

- Que siga instrument per a la reflexió sobre la pràctica; entés com un procés d'elaboració de procediments hipotètics que puguen ésser traslladats reflexivament a l'acció educativa, de manera que el professorat transforme al mateix temps la seua pràctica i la seua mentalitat. Ha d'ésser un marc per a provar les teories implícites dels professors/es contrastant-les amb l'acció pròpia i amb la dels seus companys/es:
  - \* Que albergue la investigació com un dels pilars fonamentals.
  - \* Que serveixa com instrument de formació del professor per a introduir-se en la natura del coneixement i de l'educació.
  - \* Que permeta al professor comprovar idees en la pràctica, gràcies al seu discurs personal més que no al d'altres.
- Que siga concreció de la cultura popular, tot seleccionant aquells sabers que permeteixen als individus i als pobles adquirir majors graus de llibertat, mitjançant la consideració dels coneixements que han estat relegats al camp marginal de les subcultures, junt als que les ciències reconegudes socialment poden aportar creativament a l'escola.
- Que fomenti la reflexió i el tractament educatiu de la diversitat socio-econòmica, cultural, física i sexual.
- Marc vertebrat sobre principis generals que cal modelar atenent a que siga útil per a la resolució dels problemes concrets que es plantegen en situacions concretes.
- En el qual els objectius educatius són els criteris per a la planificació, anàlisi i avaluació del procés educatiu, no com a patrons de mesures de rendiments.
- Que afavorisca la relació del centre escolar amb el seu entorn socio-cultural.
- Que al definir el procés educatiu tinga en compte al mateix nivell:
  - \* La natura del coneixement i metodologia pròpia de cada àrea del saber.

\* Les característiques psicopedagògiques del procés d'aprenentatge.

\* Els criteris didàctics del procés d'ensenyament.

- Que òbriga les portes de l'ensenyament a les aportacions dels moviments socials progressistes que lluiten per una cultura i un món més ecològics, menys sexistes, més pacifistes i més democràtics.
- En la qual la participació en la gestió educativa de tots els afectats siga real, tot tenint consciència del rol i la funció social de professors/es, alumnes, pares i la pròpia escola.
- Que el currículum ocult deixi de ser-ho, per a passar a explicitar-se mitjançant la reflexió col·lectiva sobre els fenòmens i les interaccions que esdevenen al si de l'aula i del centre.
- En definitiva, el currículum per a una escola popular ha de desenvolupar-se mitjançant la investigació en l'acció com a eix de la pràctica d'alumnes i professors/es.

### **1.1. Currículum obert i renovació pedagògica**

El model curricular que acabem de definir exigeix el trencament amb la tradició centralitzada i autoritària amb què l'administració educativa ha dictat el currículum a l'Estat espanyol. Tots els intents renovadors desenvolupats pels col·lectius de professors/es progressistes han hagut d'enfrontar-se amb el currículum tancat que imposava el MEC per a totes les escoles de tots els pobles i ciutats de l'Estat, fent cas omís de les diferents necessitats i característiques dels escolars.

El projecte LOSE, que ara analitzem, opta per un currículum obert, tot atenent a «la mejora de la calidad de la enseñanza (...), el respeto constitucional a las competencias de las Comunidades Autónomas (...), los resultados de las reformas experimentales (...) y la consideración del profesor como un verdadero profesional de la enseñanza». (5.5 document LOSE.)

Però hem d'anotar que després d'aquesta opció nominal per un currículum obert no hem trobat una explicació major del significat real d'aquest concepte.

Un currículum obert, tal i com nosaltres entenem aquesta definició, és aquell que:

- \* Permet l'autonomia dels centres i dels professors/es per al desenvolupament de projectes educatius per mig de la investigació-acció.
- \* Es reformula i desenvolupa a partir dels resultats de l'avaluació.
- \* Dóna un tractament plural i socialitzant a les diferències culturals i individuals en els ritmes i processos d'aprenentatge i, alhora, afronta les desigualtats socials que determinen també el funcionament de l'escola.

## **2. Nivells de concreció del currículum**

En realitat, l'obertura i flexibilitat d'aquest plantejament curricular vindrà determinada per la manera en què es definisca el marc curricular bàsic i els projectes curriculars que el desenvolupen.

### **2.1. Disseny Curricular Base**

Tot i partint de l'autonomia dels centres que hem defensat, considerem igualment important el tractament de les condicions desiguals en què es desenvolupa l'escolarització.

ció i que poden impedir el fet que tots els alumnes tinguin les mateixes oportunitats d'aprenentatge, com ara:

1. La situació socio-econòmica-ideològica en què s'hi troba l'alumnat.
2. Els recursos humans i materials que cada centre disposa i el context polític i cultural d'aquest.
3. L'opció ideològica i cultural del professor/a.
4. La major consideració social d'uns coneixements sobre altres.

Front a aquesta desigualtat creem que és inoperant l'establiment d'un Marc Curricular prescriptiu per a tots els centres i que haja de ser respectat pels diversos tipus de projectes educatius que s'elaboren per al desenvolupament del currículum. Entenem que aquest Marc podria ser el Disseny Curricular Base de què parla el projecte LOSE, però aquest no deixa clar què podem entendre pels «mínims curriculars comuns a tots els alumnes».

Qui ha de definir aquests mínims?

Al Llibre Blanc (5.9) el Disseny Curricular Base es presenta com un primer nivell de definició, que és competència del MEC i que serà completat i adaptat per les administracions autonòmiques.

Respecte a què constituïran els «mínims comuns», hi ha almenys dues possibles lectures que el llibre no explicita:

- a) Que el Disseny Curricular Bàsic incloga la concreció dels objectius, blocs de continguts, organització d'aquests, temporalització i criteris d'avaluació en cada àrea. Evidentment, açò no correspon a la nostra idea del que és un Marc Curricular i s'enfrontaria a la definició de currículum obert que hem fet abans, diferenciant-se ben poc del model que patim actualment. En aquest plantejament a les administracions autonòmiques només els quedaria el discutir el percentatge de continguts o d'hores de les quals podrien disposar en la confecció del pla d'estudis.
- b) Que s'entenga com a un Marc General sobre el qual podran treballar els centres o els equips de professors/es en la definició de projectes educatius, i que hauria d'assenyalar:
  - Els objectius generals de cada cicle que tot projecte curricular ha de perseguir.
  - Les àrees de coneixements obligatòries i optatives que tots els centres han d'oferir.
  - Els mòduls horaris que han de ser respectats (sense interferir en l'organització interna de l'horari del centre).
  - Orientacions didàctiques-metodològiques i criteris d'avaluació coherents amb el model d'aprenentatge proposat.

Aquesta segona interpretació estaria més d'acord amb l'idea de marc curricular que nosaltres tenim, sempre i quan els continguts, objectius i criteris d'avaluació vingueren referits a àrees d'aprenentatge, incloent destreses, capacitats i habilitats diverses a desenvolupar, més que no temaris referents a disciplines acadèmiques.

En parlar d'àrees d'aprenentatge, creem que el Marc Curricular hauria d'oferir uns criteris per a la selecció i organització dels continguts que tinguin en compte tots els aspectes del desenvolupament humà; de tal manera que haurien de considerar-se objecte d'educació tant els sabers relatius a allò racional, com allò afectiu, com el desenvolupament físic, o de les relacions socials, aspectes aquests que actualment no es tenen en

compte quan es parla de la cultura i l'educació que l'escola ha de transmetre. Aquest concepte del saber i de la cultura no es veu reflexat tampoc als plantejaments de la LOSE sobre el Marc Curricular. La voluntat real de canviar el concepte de cultura, de considerar el saber com un instrument o bé, a l'abast dels escolars i no com una barrera de selecció social, d'eliminar el fracàs escolar suprimint l'academicisme curricular que obstaculitza l'avenç de la majoria..., es veuria en realitat en el Marc Curricular, si així es plantejara la definició de les àrees d'aprenentatge. Aquest, junt a d'altres aspectes ambigus del projecte, ens fa dubtar de la seua capacitat/voluntat de renovar realment la dinàmica de les escoles.

I en qualsevol cas, aquest marc no hauria de retallar mai les possibilitats dels centres o equips de mestres amb voluntat i capacitat per a desenvolupar projectes renovadors que pugueren anar més enllà del que preesciu com a comú el propi marc. A més a més, el propi marc hauria de ser susceptible de modificació a partir de les avaluacions sobre el funcionament del sistema educatiu, així com de les innovacions que la renovació pedagògica vaja introduint.

Respecte a qui correspon la definició d'aquest marc, no creem que siga una qüestió de discutir percentatges entre el MEC i les administracions autònomes. El marc ha de ser suficientment ampli i flexible per a que en cada nacionalitat, comarca o centre s'hi puguen desenvolupar els projectes curriculars que millor arpleguen les característiques culturals de l'entorn i s'adapten a les necessitats específiques dels estudiants en cada cas. En aquest sentit, resulta prou desesperançador veure que l'Administració educativa del País Valencià no ha oferit cap proposta o suggerència en aquest debat sobre la LOSE sobre els criteris que hauria de seguir el desenvolupament d'un currículum escolar adaptable a les nostres característiques culturals diferenciades. Pot ser que, a l'hora de dissenyar projectes curriculars, la Conselleria d'Educació considere el moment d'arreplegar les experiències de les escoles valencianes que des de fa anys estan esforçant-se — amb el treball militant dels mestres que hi treballen — en definir una escolarització en valencià i des de la realitat cultural del País Valencià.

D'altra banda, caldria pensar en la creació d'un organisme democràtic i autònom de l'administració amb representació de tots els sectors implicats en el procés i la redefinició d'aquest marc, sobre el qual es desenvoluparà la vida a les escoles.

## **2.2. Els Projectes Curriculars**

Després de tants anys enfrontant-nos a la «dictadura» del llibre de text i dels programes oficials, ha de semblar-nos positiu que a la proposta LOSE es plantege el desenvolupament del currículum a partir de projectes curriculars, que no han de tindre cap valor prescriptiu i elaborats independentment de l'Administració (5.10, 5.11). Però, una vegada més, no estem gens segurs que el MEC vulga dir el mateix que nosaltres en parlar de projectes curriculars.

El document és molt ambigu, excessivament ambigu per a la importància que té aquest punt, i no planteja les vies per les quals el disseny, aplicació i avaluació dels projectes es farà realitat; no ens aclareix des de quines instàncies es farà possible la reflexió, i la producció i difusió de materials que orienten i sostinguen el treball docent en les aules. No parla, almenys amb la claredat i concreció que exigeix el tema, de la creació de grups d'investigació-acció on professionals de distints camps de l'educació puguen treballar cooperativament, on la investigació, la innovació i l'experimentació formen part del mateix procés de definició i desenvolupament pràctic del projecte. ¿Qui i com es

van definir els organismes per al desenvolupament del currículum on la teoria i la pràctica s'uneixen, fent la teoria a partir de les necessitats dels centres i la pràctica fonamentada en bases teòriques?

És molt significatiu que el projecte LOSE no parli del foment d'aquests grups d'investigació en l'acció com a plataformes per a la creació i desenvolupament dels Projectes Curriculars. La manca d'una voluntat política, d'inversions econòmiques, una nova formació del professorat..., per part de l'administració, ens fa sospitar que les editorials continuen essent les que definesquen la política educativa d'aquest país.

Des de la nostra perspectiva, els Projectes Curriculars han d'ésser una eina fonamental per al canvi de la pràctica escolar, perquè el funcionament de l'escola a partir d'aquests Projectes implicaria:

1. Que la investigació i la pràctica educativa deixarien d'estar separades, tot acurçant les distàncies entre la teoria i la pràctica pedagògica i qüestionant la funció social de mera reproducció que el mestre/a i l'escola tenen actualment.
2. Que el disseny, l'experimentació i l'avaluació dels Projectes Curriculars constituïrien l'eix de la Formació Permanent del professorat, considerada aquesta com un component més de la seua pràctica docent.
3. Que la innovació educativa passaria a ser un element consubstancial del sistema educatiu, en la mesura que els Projectes Curriculars no són mai definitius i es desenvolupen a partir de la reflexió i els canvis deduïts de l'avaluació.

### **2.3. Implicacions del desenvolupament del currículum al model del centre escolar**

Tot aquest canvi en el model curricular i el seu desenvolupament exigeix, per a fer-se realitat, un canvi del mateix caràcter en la concepció, funció, organització i funcionament del centre escolar. Els projectes curriculars només es converteixen en pràctica educativa en les aules i en els centres escolars, i, per tant, el centre és la unitat de canvi fonamental del sistema educatiu. No existirà cap canvi en la pràctica si no es transformen les relacions socials que constitueixen el funcionament d'una escola, les relacions entre alumnes-professor, alumnes-centre, centre-entorn, professors-professors, professors-centre, pares-centre.

Per això, els projectes curriculars haurien d'esdevindre la base per a la construcció de projectes de centre on realment el currículum s'adapte a la realitat socio-cultural i responga als interessos i problemes dels estudiants. No es pot parlar d'aprenentatge significatiu si no es parla de l'adaptació dels programes d'ensenyança a la problemàtica concreta i a la diversitat de l'alumnat en cada centre i aula.

El projecte LOSE, referent al CENTRE, només diu que ha de tindre autonomia per a l'adaptació curricular, però no ens diu res de les noves tasques i la nova concepció i funcionament de centre que ens proposa.

Nosaltres creem que:

- Allò coherent fóra plantejar tot seguit una alternativa al funcionament actual dels centres, tot contemplant l'organització del temps i dels recursos que exigeix el canvi en la seua funció.
- Tot i respectant l'autonomia dels centres, cal establir els mecanismes que asseguren el caràcter pluralista i progressista dels projectes curriculars i de centre.

- També cal establir els mecanismes que fomenten la participació dels moviments socials progressistes de l'entorn en el centre.
- Cal fomentar al mateix temps la coordinació zonal i comarcal dels centres escolars, el que facilitaria:
  - \* Que des de l'Educació Infantil fins a la Secundària la coordinació del currículum funcionara àgilment i flexible, horitzontal i vertical.
  - \* Que els recursos pogueren ser compartits pels centres.
  - \* La funció dels centres com a institució al servei de la societat, a l'ensem que aquests centres òbriguen vies per a que la cultura escolar no reste al marge de la cultura del carrer.

### 3. L'organització del currículum

Quant a l'estructura del currículum, el projecte proposa la generalització a totes les etapes educatives de l'organització per cicles i per àrees, que des de fa 10 anys intenten substituir en l'EGB la divisió per cursos i disciplines, però que significaria canvis fonamentalment a les EE MM.

L'organització per cicles que proposa el llibre blanc sembla un pas endavant respecte a la tradicional organització per cursos que hem criticat des de fa molts anys. Ho serà realment si, com és lògic, el disseny dels projectes curriculars, els materials didàctics, l'organització dels centres i la coordinació dels professors també s'adapta a aquesta estructura més centrada en l'evolució dels alumnes.

L'altre element que ha determinat l'organització del procés educatiu fins ara n'és: l'assignatura. Les assignatures, definides generalment per transposició mecànica de les disciplines universitàries, constitueixen l'eix al voltant del qual funciona tota la vida del centre actualment, principalment en les EE MM; els professors s'agrupen en seminaris o departaments per cada assignatura o àrea; no existeix la coordinació dels professors per nivells o cicles; no hi ha espais de discussió al voltant del grup d'alumnes de cada classe o nivell, de tal manera que les úniques ocasions en què l'equip de professors/es d'un mateix grup d'alumnes discuteix sobre el funcionament d'aquest són les juntes d'avaluació i únicament amb l'objecte de posar les qualificacions corresponents.

Front a aquesta trista realitat, la LOSE ens planteja l'estructura per àrees en l'etapa d'ensenyança primària, on es defensa la integració i globalització de coneixements, i la progressiva diferenciació fins arribar a la separació per disciplines al final de la secundària obligatòria, on les àrees són definides per un conjunt de disciplines que podran impartir-se per separat o relacionades, segons els casos. Com ens afecta l'estructura d'àrees o de disciplines?

#### - 3.1. Àrees o disciplines

Eslògans o renovació pedagògica.

No tindria massa sentit perdre el temps en una discussió de noms. Però sembla que el tipus d'estructura que adopte el currículum determina qüestions com els criteris per a la selecció i organització dels continguts, o dels sabers que seran l'objecte del treball en les aules, així com la dinàmica de les classes, el funcionament del centre i, en ge-

neral, la concepció del saber, de la seua elaboració i transmissió que es dóna als alumnes. Parlem, per tant, d'àrees o disciplines, pensant com pot afectar una o altra estructuració del currículum a la nostra concepció de la cultura, de la transmissió del saber i de la funció social de l'Escola, en la mesura que impliquen models diferents per a la selecció dels continguts culturals que es volen portar a l'aula i de la seua transmissió.

L'organització tradicional del currículum, sobretot a l'ensenyament secundari però també al primari, ha estat la disciplinar; així, la crítica a la disciplinarietat ha estat associada a la de la concepció tradicional de l'ensenyament, caracteritzada per:

- El procés d'aprenentatge, determinat pels continguts de les disciplines i no per les capacitats i interessos dels estudiants.
- Preponderància dels continguts del programa sobre les consideracions didàctiques o de metodologia educativa.
- Total menyspreu de les relacions de comunicació didàctica dintre l'aula; es codifica el diàleg entre professor-assignatura, assignatura-alumnes, però no entre professor-alumnes, alumnes-alumnes.
- Desconnexió entre programes escolars i realitat social; desconnexió entre escola i entorn; desconnexió entre el saber i els problemes que l'alumna/e ha de resoldre en la vida real.

Tots aquests fenòmens semblen bastant lògics dintre d'una escola sense altra funció que preparar la gent per a l'escola, per aprovar un curs i passar al següent. En aquest moment entenem el fet que els Instituts hagen de funcionar com a còpies petites de la Universitat i els col·legis d'EGB hagen de fer el mateix respecte els Instituts.

Els MRP es rebel·laren contra aquesta organització del saber, centrada en les disciplines i que ignora la realitat psíquica, social i cultural dels alumnes, perquè necessàriament aquesta havia de marginar —«fracassar»— aquells que no s'adaptaren a aquests codis culturals que res tenien a veure amb les seues necessitats; proposaren que l'ensenyament servira per a la vida, van recordar que la vida es desenrotlla en un determinat entorn social farcit de conflictes que es plantegen i es resolen cada dia en diferents àmbits, i que, per tant, l'aprenentatge significatiu és el que ensenya a intervenir conscientment en aquests conflictes, és a dir, a prendre decisions basades en l'anàlisi racional de l'entorn i dels propis interessos. En aquesta proposta, el que s'ensenya a les aules no pot sobreposar-se ni existir al marge d'allò que s'aprén al carrer, sinó que ha d'oferir els instruments científics, que el carrer no dóna, per al coneixement de la realitat des de més àmplies perspectives.

Quan a l'Administració educativa van arribar aires «renovadors», als programes i documents oficials es va a començar a introduir una nova paraula, «l'àrea», junt a un nou eslògan, «l'ensenyament arrelat al medi», que havia nascut al si dels MRP i semblava donar carta de garantia progressista al qui l'utilitzara.

Però a les escoles, els instituts, les aules, els claustres, els butlletins de notes... tot seguia estructurant-se al voltant de les assignatures, que ara, en alguns casos, s'anomenaven àrees.

Què deduïm d'aquesta història? Que ens té absolutament igual que es parle d'àrees o de disciplines, si una o/i altra són l'assignatura, marc rígid sobre el qual ha de rodar tot el funcionament del currículum i del centre?

Parlar de Ciències Socials o de Formació Humanística en compte de dir Història i Geografia, o d'Àrea Artística referint-se a Música i Dibuix, no canvia res, si quan el cen-

tre i el/la professor/a es plantegen que han d'ensenyar no pensen que està passant fora de les parets de l'escola i que està passant pel cap i el cor de les persones que seuen als pupitres enfront seu.

No és qüestió de paraules sinó de criteris —valors— que cal tindre en compte a l'hora de decidir què ensenyar i com, i que per a nosaltres serien:

- L'entorn dels alumnes i del centre (selecció de les qüestions relacionades amb els interessos, problemes, expectatives dels estudiants, o vinculades al desenvolupament de la realitat sòcio-cultural en què aquests creixen, que són susceptibles de tractament científic a l'escola).
- Les possibilitats reals dels alumnes (determinants psicopedagògics del procés d'aprenentatge en cada etapa).
- Les característiques de la disciplina científica o l'àrea de coneixements amb la qual podem abordar l'estudi de cada qüestió (atenent a la metodologia corresponent a aquest tipus de coneixement, al tipus de destreses que aquesta disciplina pot fomentar i als criteris epistemològics, concepció de la disciplina per la qual opta el/la professor/a i les seues conseqüències metodològiques).
- Les estratègies didàctiques més adients per a la construcció de nous coneixements en cada grup d'alumnes i en cada tema.

Al model que es derive de l'aplicació d'aquests criteris haurà d'adaptar-se l'organització dels professors, de l'horari i del centre, que, per tant, no podrà tindre millor característica general que la de la *flexibilitat*.

Després d'aclarir açò bàsic, podem entrar a valorar si l'estructura disciplinar o per àrees afavoreix el trencament dels marcs rígids de les assignatures per a fer les adaptacions curriculars segons els principis que hem definit abans.

Sembla ja prou evident que l'ensenyament primari ha de ser globalitzat i, per tant, no té justificació pedagògica la divisió del procés d'aprenentatge en cap tipus d'assignatura, disciplina o àrea. L'existència de diferents tipus de coneixements ha d'estar present en el cap del/la mestre/a, però no en l'organització del procés d'aprenentatge de l'alumne. La discussió té lloc principalment en allò que respecta a la secundària; i en aquest cas, la primera observació és que les experiències renovadores, els intents d'adaptació curricular en centres innovadors, han exigit en quasi tots els casos el trencament de l'horari disciplinar i s'han desenrotllat generalment com a projectes interdisciplinars o globalitzats. En molts casos les activitats interdisciplinars, globalitzades i disciplinars es complementen en una mateixa programació.

També existeixen experiències i projectes que parteixen del marc disciplinar i que contempen tant les característiques del procés d'aprenentatge com l'estructura interna d'aquesta ciència i el seu desenvolupament social i històric. Per tant, també aquests projectes disciplinars tindrien cabuda en el mateix model educatiu que els interdisciplinars o globalitzats.

Ara bé, en la mesura que hem vist que els canvis educatius difícilment poden ser producte del treball aïllat de cada professor/a en la seua assignatura, sinó de la modificació en la dinàmica del centre, de la concepció del/la professor/a com a membre d'un col·lectiu educatiu, aquells projectes que impliquen la interrelació de les disciplines, el treball cooperatiu dels professors i el canvi en la imatge i funcions del centre tindran un potencial renovador major.

En aquesta perspectiva, l'aplicació de projectes interdisciplinars, multidisciplinars,

globalitzats o disciplinars sols dependria de les característiques del tema que es tracte, i fonamentalment de les possibilitats de treball conjunt per a l'equip educatiu, segons el tipus de relacions i formació dels professors implicats, grau de flexibilitat en l'organització horària i espacial del centre...

Ara bé, en parlar del que l'Administració educativa ha de regular, o del marc curricular que les autoritats imposen a tots els centres per igual, nosaltres optem per aquell que siga més ampli i flexible i, per tant, en aquest cas, l'estructura d'àrees és millor que la disciplinar, en la mesura que dóna un marge més ampli a la creativitat dels ensenyants, a les decisions de l'equip educatiu de cada nivell i a les consideracions del centre i el seu entorn.

En qualsevol cas, seria inadmissible la immutabilitat o reproducció de les actuals entrebancs a la innovació en els centres, com són les derivades del pla d'estudis, l'estructura horària, organitzativa i espacial.

### ***Signifiquen les àrees per al projecte LOSE el mateix que per a nosaltres?***

La proposta d'àrees que fa la LOSE, en la mesura que no ha desenrotllat el model de centre i l'estructura de tasques que hi corresponen a l'ensenyant, pot no passar de ser una suma de disciplines que funcionaria com una assignatura més, amb la mateixa rigidesa estructural de l'organització curricular actual. En l'etapa d'educació primària defineix àrees curriculars, com «lengua e iniciación a la literatura, matemáticas, educación artística, educación física, ciencias sociales y ciencia y tecnología» (p. 8.8). A la Secundària encara queda més clara la concepció d'àrees com a suma de disciplines; vegeu la definició que fa el punt 10.8. De tal manera que la voluntat que expressa el punt 10.9 de fomentar la interdisciplinarietat i «las relaciones integradoras entre los múltiples espacios de aprendizaje» ens sona a declaracions de principis incoherents amb les propostes reals de planificació que han fet en els punts anteriors, i més encara de la plasmació pràctica que aqueixes propostes tindran en el funcionament dels centres que actualment coneixem.

També vegem el perill que darrere de la proposta d'àrees s'amague una concepció frívola i enciclopèdica del que cal ensenyar en l'etapa obligatòria en una escola integrada per a tota la població: un poquet de tot barrejadet, a l'estil dels programes culturals de TVE, que ara parlen de les balenes, ara del creixement demogràfic, i que no serveixen per a res més que per seguir mirant la tele amb la satisfacció de creure's un ciutadà que utilitza els seus drets culturals. Darrere d'aquesta concepció hi ha el menyspreu a l'ensenyament bàsic, general i gratuït, al qual poden accedir igualment rics i pobres; la idea de l'escola obligatòria com un aparcament de joves que encara no poden treballar, on el que menys importa és allò que aprenen, per això que «total, si aquests han d'anar a treballar té igual allò que aprenen, els que passen al batxillerat ja estudiaran seriosament»...

Quan el MRP Escola d'Estiu parla d'àrees, tot criticant la divisió disciplinar del currículum, volem qüestionar:

1. La concepció del saber que desvincula allò popular d'allò científic, que continua fent de la ciència un instrument de poder per als qui han de prendre part en algun espai de direcció social o econòmica (i, per tant, com més especialitzada, dividida i allunyada d'allò quotidià, millor), i de l'escolarització un mitjà de control i de segregació basat en l'adaptació o inadaptació a la cultura acadèmica de-

finida al marge de les concepcions del món i dels problemes cognitius dels qui creixen lluny dels llocs de poder.

Una escola per a totes i tots només pot ser la que oferisca una cultura per a tots/totes (que no té per què ser la mateixa per a tots, sinó la que respon als problemes de cadascú). L'organització curricular d'una escola popular ha de ser la que millor permeta traure les ciències al carrer, i construir nous coneixements, fent dels avenços científics possibilitats de contestació a les preguntes que els escolars es fan i de provocació de nous interrogants; traure les ciències al carrer és col·locar els coneixements científics a l'abast del poble com a instruments que ens ajuden a analitzar la realitat i actuar en ella segons els nostres interessos. Àrees o disciplines que s'adapten a aquesta finalitat seran un pas endavant de la renovació pedagògica.

2. L'organització del procés d'ensenyança-aprenentatge, que es defineix a partir de l'estructura lògica de les disciplines i no a partir de les característiques psicopedagògiques derivades de la diversitat en el procés de desenvolupament físic, intel·lectual, afectiu i social dels alumnes.
3. L'estructura curricular, que determina un tipus de funcionament en els centres escolars rígidament definit al voltant de les assignatures i no al voltant de les necessitats diverses dels alumnes i al servei del treball cooperatiu dels professors/es.

L'alternativa a l'estructura curricular dividida per disciplines que pot significar per a nosaltres l'organització per àrees implica, per tant, un canvi en la concepció del saber i de la seua transmissió en les aules, de l'organització del funcionament dels centres i dels criteris per a la planificació dels procés d'ensenyança-aprenentatge. La LOSE utilitza, a sovint, la terminologia de la renovació pedagògica, com ara vegem amb la proposta d'àrees, però no podem dir que darrere les paraules trobem els mateixos significats.

### **3.2. Optativitat i tractament de la diversitat**

Una educació integradora ha de caracteritzar-se per tractar i assumir la gran diversitat que trobem a l'aula i que haurà de contemplar tot disseny curricular.

Davant d'aquest problema de la diversitat, el projecte LOSE proposa, entre altres coses:

- Una educació primària afavoridora del desenvolupament dels alumnes de manera individualitzada.
- La iniciació de l'optativitat als 12 anys, que augmente progressivament des d'un 20% fins un 60%.
- Distingeix tres tipus de matèries optatives, unes denominades de «reforç», altres de «profunditat» i les últimes «optatives».
- A més a més, diu que el currículum de primera etapa de secundària, malgrat la diversitat i l'optativitat de permetre cursar qualsevol de les modalitats de l'etapa següent.

El nostre plantejament és saber si aquest model pot ésser capaç de tractar, respectar i assumir aquesta diversitat sense provocar majors desigualtats.

Creiem que no serà capaç si no va acompanyat de mètodes pedagògics més actius, investigació a l'aula, avaluació contínua de l'alumne/a, flexibilitat en els horaris i en l'agrupament d'alumnes, reducció del nombre d'alumnes per aula, reconeixement de l'en-

torn i, a més a més, té en compte no sols els aspectes cognitius de l'alumne/a sinó també els aspectes afectius, psico-socials...

Per tant, el tractament de la diversitat no s'hi resol per la possibilitat d'elecció entre matèries o assignatures, o la diferenciació de nivells, sinó per contemplar dins l'aula diferents estratègies d'aprenentatge, ritmes i interessos diversos, al mateix temps que es respecte el dret a adquirir la mateixa quantitat i qualitat de coneixements.

D'altra banda, la possibilitat que cada alumne pugui construir el seu propi currículum aprenent a prendre decisions sobre els coneixements que se'ls ofereixen, i el que cada centre pugui diversificar l'oferta de coneixements i adaptar-la al seu entorn ens sembla una idea positiva i desitjable. Ara bé, en la mida en que els alumnes i els centres són condicionats per les diferències d'origen social, recursos econòmics, culturals, etc., sembla bastant lògic pensar que les decisions, tant del centre com de cada alumne, s'hi veuran determinades per aquesta desigualtat. En aquest cas, l'optativitat es convertiria en un factor reproductor de les desigualtats, que es veurien aprofundides i legitimades per l'escola.

A més a més, si considerem que l'ensenyament obligatori ha de procurar a totes les persones un conjunt de destreses considerades necessàries per a desenvolupar-se lliurement en la societat actual, aquestes deuen ser accessibles a tots els estudiants des de qualsevol centre.

Un ensenyament per a la diferència i contra la desigualtat depèn més de fonaments filosòfics que tècnics i es reflexarà en la mesura que:

- Es considere el respecte a les diferències culturals, socials i sexuals, a l'hora de seleccionar, plantejar i orientar els continguts o els temes de cada àrea o matèria.
- En la manera en què s'hi plantegen les relacions de comunicació i de participació dintre de l'aula.
- En la importància que es done al tractament d'aspectes com aquest últim, o el foment de la gestió democràtica del centre en els projectes curriculars.
- En els criteris d'avaluació i autoavaluació que continguin aquests projectes.
- En l'agilitat i la flexibilitat de les programacions per adaptar-se a la realitat quotidiana de l'aula, del centre i de l'entorn.
- En la forma en què el centre incorpore les diferents cultures, actituds ideològiques i polítiques del seu entorn en la proposta educativa que fa als seus alumnes.
- En la capacitat per a explicitar i fer conscients aquells models de comportament sexistes, racistes o classistes que normalment funcionen en allò que hom ha anomenat el «currículum ocult» i desenvolupar pràctiques alternatives i mesures que eviten la segregació i la marginació de la diferència.

La consideració real de les diferències en els ritmes d'aprenentatge, interès, capacitat..., exigeix principalment una organització flexible de les aules i del centre, de manera que existesquen espais i temps per atendre els alumnes segons les seues necessitats. Cal trencar els marcs del grup-classe-aula per a poder fer agrupacions més flexibles que permeten desenvolupar activitats diferents en diferents grups... caldrà trencar marcs com els de l'hora de classe, a més a més de pensar en un tipus de programacions i d'activitats didàctiques que es puguin començar i acabar partint de diferents nivells de comprensió, capacitat, interès... I tot açò, evidentment, requereix un conjunt de recursos humans i materials que suposen quelcom més que un «profesor de apoyo» per a cada centre.

## 4. Funcions i model d'avaluació

### 4.1. Crítica a la LOSE

L'avaluació és on més palesament es mostra quina és la filosofia que es desprén del document LOSE. Ja que és el moment on es plasma realment quins són els objectius que es volen assolir i com fer-ho. El document mateix ho reconeix al punt 17.7: «... no es extraño que muchas polémicas sociales sobre el sistema educativo se centren precisamente en la evaluación. Muchos de estos debates acerca de la evaluación son, en realidad, debates acerca del sistema educativo y de la selección que se opera a través de la evaluación. Irremediabilmente, la evaluación se convierte así en la parte del proceso educativo en la que convergen muchas de las distorsiones, no siempre manifiestas, del propio sistema...». És al moment de la valoració quan es fa necessari extraure aquells objectius que realment es consideren importants o definitius.

Sota una declaració de principis sobre la definició d'avaluació (171.1), que recull elements que la renovació pedagògica ha vingut plantejant des de fa temps, s'amaguen altres intencions que més endavant podem descobrir al document. Així, ens crida molt l'atenció que es centre fonamentalment en l'alumne (17.7, 17.10, 17.11, 17.12, 17.13, 17.14, 17.15 y 17.16), encara que parle també dels altres elements del procés educatiu. I sobretot el que més defineix quina és l'opció ideològica / filosòfica / educativa, i que entra en contradicció amb els principis generals, és el que l'avaluació es caracteritzi per ser seleccionadora (17.7) i propedèutica.

No sabem, doncs, com es podrà conjugar açò amb els principis d'integració i respecte a la diversitat sobre els quals deurà assentar-se aquesta reforma.

Dintre d'un plantejament, molt eclèctic, que accepta totes les modalitats i tipus d'avaluació (17.3), no hem vist, dissortadament, en cap moment el qüestionament de les qualificacions («les notes») ni la voluntat de la seua desaparició. Com es farà investigació en l'aula? Com es pot respectar la diversitat de ritmes? Com es pot fomentar una participació real a l'aula? Si a la fi el professor ha de qualificar els alumnes i determinarà el tipus de titulació tot aplicant uns patrons uniformes, als quals tots hauran d'adaptar-se.

La contradicció es fa més gran en parlar de titulació. Es critica que «la deformación que se produce cuando la evaluación para la educación se ve sustituida por una educación para la evaluación» (17.2). Però es proposa que al terminar l'Ensenyament Obligatori uns estudiants obtinguen el certificat corresponent i altres tant sols el d'escolaritat (17.13).

Diguen-ho clar, es manté la doble titulació, conte «el historial académico, rendimiento global y por áreas, así como las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa». Per molt que diga que aquesta informació tan sols serà prescriptiva excepcionalment, és molt difícil creure que, en la societat actual, aquest tipus de qualificació no vaja a ser seleccionadora i al mateix temps no vaja a condicionar tot el procés d'avaluació anterior, tot reduint-lo a un procés progressiu de qualificació i selecció.

### 4.2. Avaluació i Renovació Pedagògica. La nostra postura

Tenint en compte la nostra crítica, els principis ideològics que la defineixen, el fet de considerar que la nostra postura és la de no sancionar els alumnes, la recerca d'estratègies alternatives i la pràctica educativa que molts/es companys/es de la renovació pedagògica intentant fer les classes d'una manera diferent, han demostrat que és abso-

lutament necessari un tipus d'avaluació diferent, nosaltres en aquests moments pensem que:

- Ha d'adaptar-se a les característiques individuals, de grup i de centre.
- Ha de servir als alumnes per a reflexionar sobre el seu aprenentatge, als professors per a reflexionar sobre el procés d'ensenyament, als claudres per a reflexionar i proposar-se millorar el projecte de centre, als pares per a entendre la complexitat del procés i col·laborar tant amb els fills/es com amb els professors/es, als Consells Escolars per a que reflexionen sobre les propostes dels diferents sectors i ajudar a fer avançar els projectes curriculars dels centres, a l'Administració per a que afavorisca a aquells centres que plantegen canvis renovadors i per a que reflexione sobre la marxa que porten les escoles, per a conèixer on estan les deficiències i com subsanar-les.
- Ha d'elaborar-se i dur-se a terme amb la participació d'aquells més directament implicats.
- Ha d'ésser qualitativa fonamentalment.
- No selectiva a l'ensenyament obligatori.
- No prescriptiva.
- Interna, feta des de dins, al propi sistema educatiu en el procés. On el professor com investigador tindria un paper fonamental.
- Externa, perquè aporta dades des de la distància que possiblement no sabem analitzar des de dins, però establint uns criteris que nosaltres concretaríem en:
  - A càrrec d'institucions científiques (Universitat).
  - Amb les aportacions que a l'avaluació poden fer les associacions culturals, de barri i totes aquelles que mantinguen una postura progressista i amb ànim de canvi.
  - Global a la primària i per àrees a la secundària.

Veurem ara com concretar la funció de l'avaluació als diferents elements del sistema educatiu:

#### a) *Avaluació de l'alumne/a*

«Con respecto a los estudiantes, la evaluación cumple funciones de orientación, pero resulta casi inevitable que cumpla también funciones de selección...» (17.4 del documento LOSE).

Nosaltres pensem que l'avaluació ha de permetre fonamentalment:

A l'alumne/a: Utilitzar-la com a mitjà d'aprenentatge. Aprendre a auto-avaluar-se, conèixer les pròpies capacitats i limitacions, ha d'ésser l'objectiu clau de l'avaluació. Per tant, *mai no podrà ser selectiva* perquè cadascú evoluciona i pot millorar segons les seues possibilitats.

Al professor/a: L'ajudarà a reflexionar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge. Li possibilita el ser «investigador» de la seua realitat concreta, dels seus alumnes, pensar i buscar estratègies de millora, explicarse les problemàtiques que surgeixen i possibles solucions, etc. En definitiva, l'avaluació forma part de tot un procés en què els professors i els alumnes han d'ésser els protagonistes.

Però, com es farà?

Tot seguint amb el mateix plantejament, la deuria fer l'alumne/a al professor/a, i en els casos que es considere necessari amb els pares.

El problema que hem d'afrontar sempre que volem fer una avaluació més democràtica és el de les qualificacions i del títol, que condiona les relacions socials entre professors/es i alumnes i que determina la funció social del centre.

És per açò que la renovació pedagògica ha plantejat com a alternativa a les notes els informes qualitius dels alumnes, però no mai sancionadors.

Aquests informes tenien l'objectiu d'informació a aquells que estan implicats en el procés educatiu, però sempre tenint en compte el criteri de col·laborar/ajudar a l'alumne a l'autoconeixement i procurant que amb els pares caminara cap a un avanç que suposara el seu creixement com a persona. Açò és molt diferent amb l'informe-historial acadèmic que planteja la LOSE; que en cap moment s'ha plantejat eliminar les qualificacions, com tampoc s'ha plantejat la desaparició de la doble titulació.

Tots els professors/es que han intentat reflexionar-avaluar col·lectivament amb els alumnes hem topat amb l'obstacle de les qualificacions i, en definitiva, del títol que en finalitzar l'escolarització premiarà o castigarà el rendiment de l'alumne.

Els alumnes i els pares, per altra banda, estan acostumats a veure i patir l'ensenyament com un mitjà per a obtindre un títol. Quin favor els hauria fet la LOSE si hagués eliminat aquest obstacle!

## b) *Avaluació del professor/a*

Ací es trobem amb un problema molt de moda a l'actualitat, és eficaç el professor/a? Quin és el model de professor/a que necessitem per a les nostres escoles? És clar que dependrà de la perspectiva o enfocament que es tinga de «professor/a eficaç o no». Des de la nostra òptica, creem que ho serà sempre i quan siga potenciador de canvi, en el sentit de col·laborador en l'aprenentatge dels alumnes i col·laborador en el canvi social.

A qui correspon, doncs, fer aquesta avaluació? Els grups d'investigació en l'acció que hem plantejat com a alternativa ens sembla la millor manera de fer l'avaluació per a que siga útil. És en la reflexió sobre els problemes, metodologies, avantatges, desavantatges... sobre la pròpia pràctica des d'on es pot, ajudat pels altres integrants del grup, fer una avaluació en dos sentits: autoavaluació del professor/a i avaluació amb els col·laboradors del treball realitzat.

L'avaluació externa de què parla el projecte LOSE i «que permite *medir* su propio trabajo docente (los profesores y los centros escolares) y, cuando sea necesario, rectificarlos en la búsqueda de una práctica pedagógica mejor, más acertada», no creem que siga de massa utilitat. La prova la tenim en la classificació que es fa actualment dels centres en A, B i C per part de la Inspecció, i que en la major part dels casos no serveix més per a que els professors passen més olímpicament de fer, amb criteris de reflexió i millora, l'avaluació del projecte de centre i de la memòria de final de curs. Una avaluació externa feta segons els criteris establerts abans sí que serà tant d'utilitat personal com social.

El que sí sembla clar és que la reflexió sobre la pràctica és l'única que ajuda a millorar-la i és ací com en l'avaluació del professor/a té una gran importància com un element d'investigació a l'aula i al centre.

### c) *Avaluació del centre*

Deuria ser el Consell Escolar de cada centre el que avaluara el seu funcionament durant el curs. Normalment açò planteja problemes de temps i de disposició, a banda de la dificultat d'establir criteris d'anàlisi de la situació concreta.

És tal la importància del fet que siga el propi centre el que s'autoevalue, i que establisca els seus criteris, ja que l'avanç depén d'aquesta reflexió. Però ací es trobem amb un problema greu: què passa amb aquells centres on el Consell Escolar no és motor de canvi? La resposta queda en mans de l'Administració. La nostra proposta la centrem en:

1. Alliberar de temps als integrants dels Consells Escolar per a que puguen realitzar aquesta tasca.
2. Establir uns criteris d'anàlisi del funcionament de l'escola, per a la qual cosa, i tenint en compte les característiques que cada centre té i que no són comparables, es deuria aprofitar la participació d'aquelles institucions, associacions de veïns, culturals, grups feministes, ecologistes, pacifistes..., de caràcter progressista que, tot existint en la zona on es troba el centre, puguen facilitar aquesta tasca.
3. Col·laborar, facilitant als centres materials per a la reflexió i assessorament.
4. Establir uns mecanismes de comunicació amb els centres mitjançant l'assessorament.

---

#### **NOTA**

<sup>1</sup> Veure *10 anys d'escola d'estiu, Materials per a la investigació*. València, 1985, o *Conclusions de les Primeres Jornades de MRPs del País Valencià*. Guardamar, 1986, o la nostra revista *Renovació Pedagògica*.



## MÒDUL VI

# ESTRUCTURACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

## Introducció prèvia

Les veus populars, que conserven la ineludible experiència dels anys viscuts, ens deixen la seua sabiduria en frases fetes i refranys de carrer:

- «La casa no mai la comencis per la teulada.»
- «Una casa apedaçada sempre serà una casa vella.»

Potser perquè alguns treballadors de l'ensenyament ens intenten arrelar a la problemàtica social existent a les classes més desfavorides, i en el contexte popular de la nostra escola, en tota la grandesa de la paraula POPULAR, va, i ens n'adonem de la inexorable veritat amagada en aquelles veus.

Ja des del primer congrés a Barcelona dels MRPs vam propugnar una Reforma Escolar «global» perquè estem convençuts que les Reformes parcials contraposen interessos molt vàlids i enfronten cossos d'ensenyants. I entenem la Universitat com una Escola Universitària, la Formació del Mestre com una Escola de Magisteri, les Ensenyances Mitges com una Escola d'Ensenyances Mitges, l'Educació Infantil com una Escola de Bressol, i l'Educació d'Adults com una Escola d'Adults.

És per això, i fent cas als vells dels llogarets, que no podem estar gens satisfets amb la nova LOSE que obvia el veritable sentit de l'Escola Popular.

Amb la LOSE, la casa continuarà essent vella. En cap moment es planteja la reforma de l'Escola Universitària (per a ells la Universitat). És clar que si per a l'Administració aquesta ja està bé com està, no podrà fer una reforma (mai Renovació) de la resta de dependències de la casa, «tan renovadores» que deixen obsolet el seu sostre.

Essent fidels al seu pensament, fan la seua reforma del Sistema Educatiu, d'acord amb el sostre i de bell nou, que «pegue» amb, segons ells, les noves necessitats socials, no sabem si com excusa, de ser més europeus.

És clar, la seua visió de necessitats socials no és la nostra ni, tanmateix, a quina Europa pretenen d'apropar-nos. I és per això que, malauradament, no coincidim.

Malgrat utilitzar repetitivament la paraula «terminal» per a les distintes etapes educatives, l'Administració no fa sinó emmascarar, com si d'un ball de disfresses es tractara, el sentit propedèutic cap a la Universitat des de la més tendra infantesa. No és casualitat que comence a allargar-se l'obligatorietat per dalt, en un intent d'enganxar-la amb aquella, i que en «la mesura que es puga s'anirà regulant l'obligatorietat cap avall». (Com anirem mostrant al llarg d'aquest apartat.)

És realment una reforma de «guante blanco», per a la gent, molt o poca, i amb tots els nostres respectes per aquesta que en definitiva arribarà a la Universitat; que

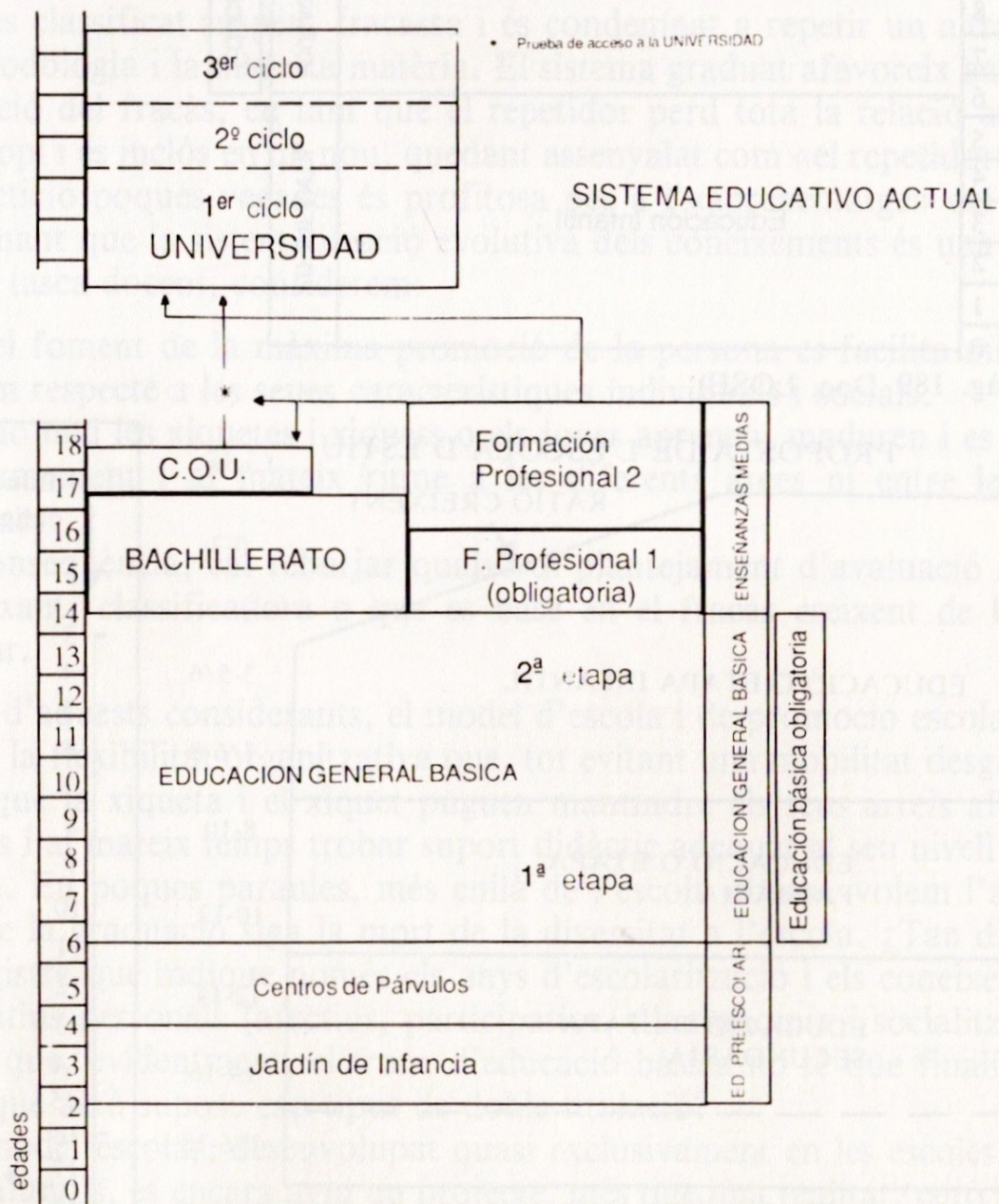
no vol veure la realitat de les zones rurals ni de les classes econòmicament deprimides. Com deïem abans, i potser una gloriosa frase que caldria que l'Administració la copiara «cien veces»: «Tractar de manera idèntica situacions desiguals és una manera de mantenir les desigualtats.» (Veure capítol 1.º de «Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional», de Mariano Fernández Enguita.)

Tanmateix, podríem desitjar-hi tota la sort desitjable per a que almenys «produesca» bons universitaris, després de tots els esforços físics, econòmics, fins i tot de llenguatge (és innegable la laboriosa complexitat i ambigüïtat amb la qual es treballa en un intent de contentar «a tots»), si tenim present l'anquilosada i catedràtica Universitat que patim avui.

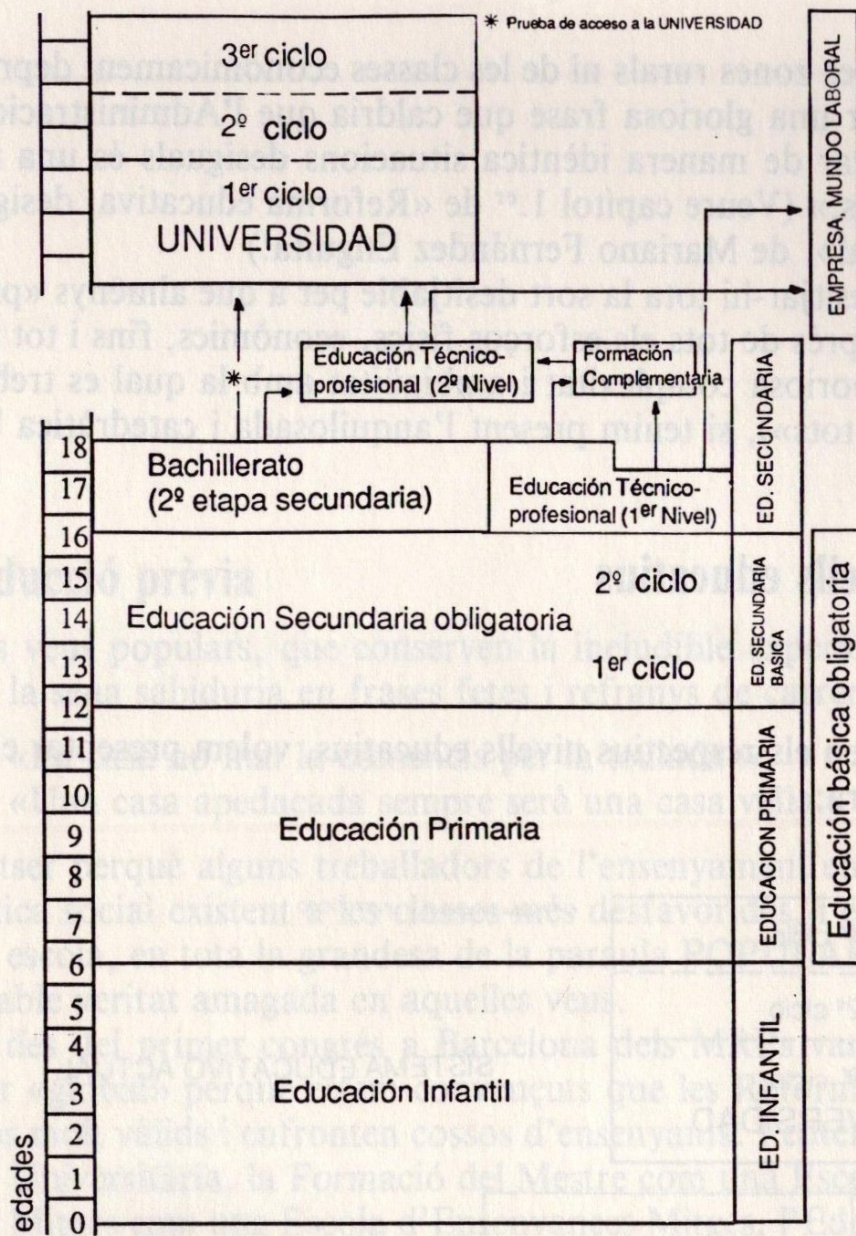
## 1. Estructura dels nivells educatius

### 1.1. Esquema previ

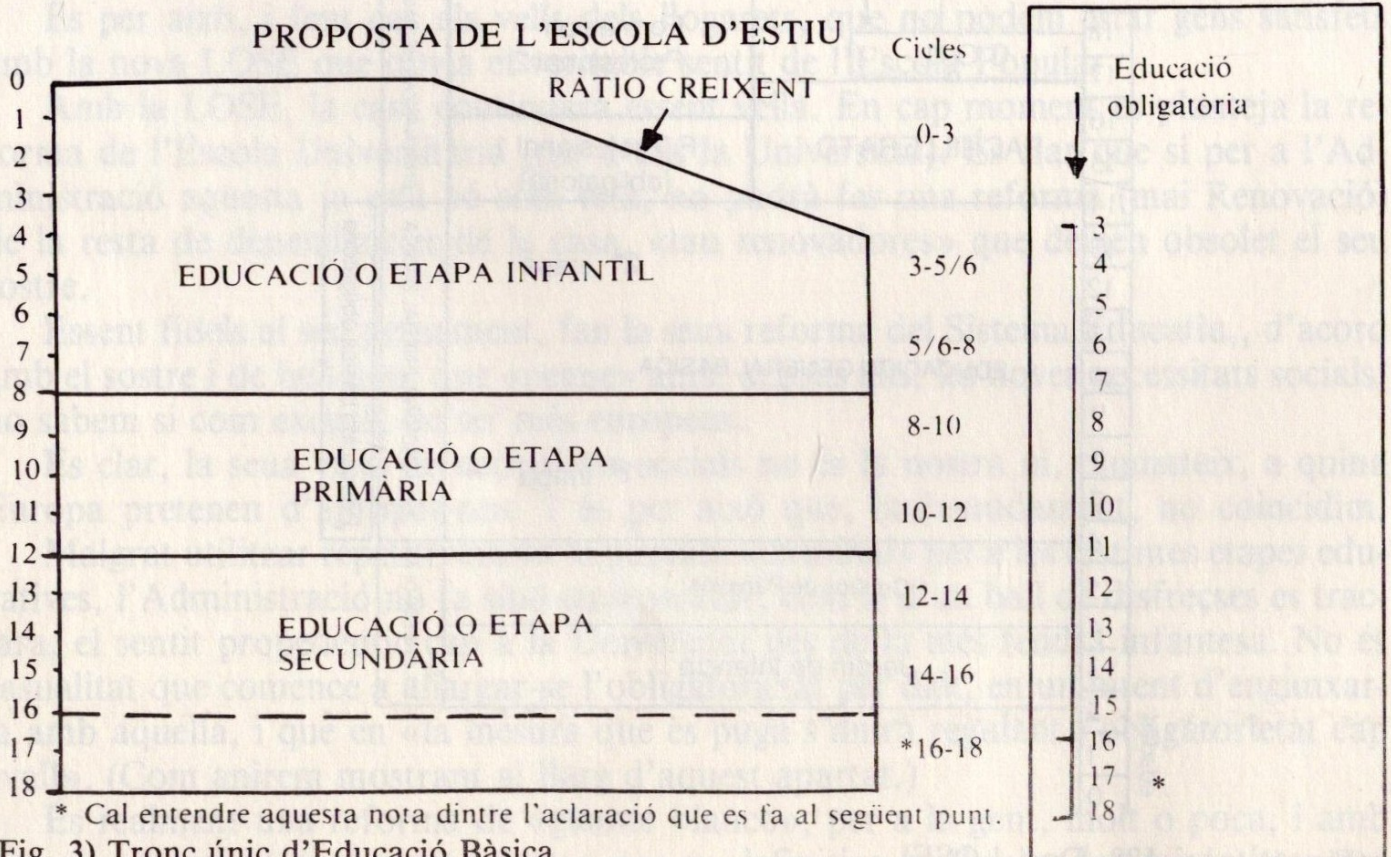
Abans d'endinsar-nos en els respectius nivells educatius, volem presentar el nostre treball de la següent manera:



(Fig. 1) (pàg. 188. Doc. LOSE)



(Fig. 2) (pàg. 189. Doc. LOSE)



(Fig. 3) Tronc únic d'Educació Bàsica

Per modificar la situació actual que part de la Llei del 70 (Fig. 1), el Document LOSE proposa una nova estructura de caràcter aparentment comprensiu i terminal (Fig. 2).

Tot i considerant l'anàlisi duta a terme als capítols anteriors, com la que es fa en aquest mateix, afirmem que l'esquema de la proposta LOSE encara amaga excessives tendències selectives i classificadores. El seu caràcter comprensiu és més nominal que altra cosa. Per altra part, l'educació infantil queda, en realitat, despenjada de la resta del sistema. Aleshores proposem una organització alternativa del sistema (Fig. 3), que anirem explicant al llarg dels apartats següents.

## **1.2. Promoció i flexibilitat o com trobar de nou la pluralitat en l'escola graduada**

L'adveniment de l'escola graduada ha estat considerat tradicionalment com un progrés ineludible del sistema escolar. És cert que ha permès la sistematització de l'ensenyament, i que, front a l'expansió social de l'escola, la unitària semblava poc capaç de donar resposta. Però cal deixar clar també que l'escola graduada ha suposat, en la realitat concreta, quasi un camí inalterable d'etapes selectives, inapelables i competitives. Qui en un curs no és capaç d'entendre, memoritzar i assimilar la matèria del grau on hi és classificat suspén, fracassa i és condemnat a repetir un altra vegada la mateixa metodologia i la mateixa matèria. El sistema graduat afaforeix encara més la personalització del fracàs, en tant que el repetidor perd tota la relació amb el grup que li era propi i és inclòs en un nou, quedant assenyalat com «el repetidor». Per altra part, la repetició poques vegades és profitosa per a l'«aprenentatge» del programa. Tot i reafirmant que la sistematització evolutiva dels coneixements és una eina facilitadora de la tasca docent, considerem:

1. Que el foment de la màxima promoció de la persona es facilita mitjançant el màxim respecte a les seues característiques individuals i socials.
2. Que no mai les xiquetes i xiquets o els joves aprenen, maduren i es culturitzen uniformement i al mateix ritme a les diferents àrees ni entre les diferents persones.
3. En conseqüència, cal rebutjar qualsevol plantejament d'avaluació i promoció angoixant, classificadora o que es base en el fracàs creixent de la població escolar.

A partir d'aquests considerants, el model d'escola i de promoció escolar està fundamentat en la flexibilitat organitzativa que, tot evitant una mobilitat desgavelladora, permetesca que la xiqueta i el xiquet puguem mantindre els seus arrels afectius amb els companys i al mateix temps trobar suport didàctic adequat al seu nivell maduratiu i cognoscitiu. En poques paraules, més enllà de l'escola oberta, volem l'aula oberta que evite que la graduació siga la mort de la diversitat a l'escola. ¿Tan difícil és suposar un registre que indique només els anys d'escolarització i els coneixements i nivells maduratius personals (afectius, participatius, d'autonomia i socialització...) alcançats. ¿O que, evidentment, el tronc d'educació bàsica no té que finalitzar als 16 anys, sense que això supose cap tipus de doble titulació?

Aquest model escolar, desenvolupat quasi exclusivament en les escoles unitàries i en algunes infantils, es encara avui un projecte, més que una realitat, però la filosofia social, política i humana de l'escola popular exigeix defensar que la futura ordenació

del sistema camine cap a aquest tipus de flexibilitat que exigeix —això sí— una infraestructura arquitectònica, però sobretot metodològica, organitzativa i didàctica, més treballada i funcional. Mantindre, pel contrari, els nivells de coneixements encadenats als anys d'escolarització i als «cursos», el model d'etapes prefixades és una contradicció tan forta amb el model d'escola promotora, popular i valenciana que llevaria treballat a qualsevol altre tipus de reforma parcial.

### **1.3. Obligatorietat**

Una primera reflexió que ens acudeix és preguntar-nos perquè no tot l'ensenyament obligatori o tot l'ensenyament voluntari.

Si tenim que buscar una resposta lògica a aquesta qüestió, sembla legítim pensar trobar-la en «la suficient capacitat de poder decidir d'una forma madurativa i conscient». I que, en la mesura que u no aconsegueix aquesta capacitat, siga obligatòria per a que ningú no puga decidir en la possibilitat de la formació o no, de l'individu.

Hi haurà moltes altres raons que ho expliquen i potser mai no s'ha pensat en aquesta, però en definitiva creiem que és l'única legítima: tot i que la persona pot estar, i de fet ho està, formant-se, evolucionant i madurant al llarg de tota la seua vida.

## **2. L'Ensenyament Obligatori: Nivell Únic d'Educació Bàsica**

### **2.1. Justificació**

«L'educació bàsica és aquell període en el qual la influència educativa es determinant o decisiva per al desenvolupament global de l'individu.» (Conclusions del 1.er Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, a Barcelona.)

Pel que hem dit i per aquesta definició, veiem necessari un pla educatiu que assegure una continuïtat dels 0 als 16 anys, unificat en els seus objectius, que evite qualsevol ruptura i selectivitat durant el procés educatiu.

La distribució que nosaltres proposem per a l'estructuració d'aquest nivell és la següent:

Una primera etapa educativa dels 0-3 anys. (No obligatòria.)

Una segona etapa educativa dels 3-8 anys, subdividida en dos cicles: De 3-6 anys i de 6-8 anys.

Una tercera etapa de 8-12 anys amb dos cicles: De 8-10 anys i de 10-12 anys.

Una quarta etapa dels 12-16 anys amb dos cicles: De 12-14 anys i de 14-16 anys.

No parlariem de Primària ni de Secundària obligatòria sinó d'un nivell subdividit en etapes intermèdies.

No hem de perdre de vista la «gran etapa» educativa dels 0 als 16 anys. En aquest marc hem de definir les etapes intermitges, tot prenent com a base les etapes evolutives.

És per això que per a que aquesta proposta tinga sentit ple no es pot mantenir l'estructura de cossos i el sistema de formació actuals. La formació del professorat per a impartir l'ensenyament a aquest nivell únic d'Educació deu mantenir una única titulació, tot proporcionant-los una formació bàsica comú que capacite legalment per treballar en tot el cicle.

L'especialització que es necessita per a impartir a les diferents etapes que hi hem marcat no ha de ser entesa com un compartiment estanc que impossibilita el moviment del professorat. (Veure IX Trobada Estatal de MRPs, a Calvià.)

Sobre l'adscripció del professorat pensem que la concepció de les plantilles de personal educatiu —i les seues funcions— ha de tindre un canvi estructural i funcional a l'Administració Educativa, tot seguint els següents principis:

- Democratització.
- Flexibilitat.
- Territorialització.
- Compensació social.

No ens escau un Decret de Plantilles rígid, sinó una normativa flexible que possibilita l'adequació a les necessitats de cada comunitat educativa, de cada territori i de cada projecte educatiu de Centre.

Veiem necessari un increment en l'actual dotació de professorat per etapes, amb marges que permetran aquesta adequació i amb una atenció especial a les zones rurals i a les zones urbanes marginals.

Preferim, doncs, parlar d'increment de plantilles i no de «professorat de suport», perquè el terme «suport» pot condicionar la seua pròpia funció i la de tot el professorat d'un centre.

Entenim que aquest increment en la Plantilla hauria de possibilitar:

1. Els departaments d'orientació i coordinació.
2. La tasca tutorial i el contacte amb els pares.
3. L'atenció a la diversitat i la flexibilitat dels grups.
4. L'organització dels Centres.
5. Els serveis de Biblioteca, laboratoris, audiovisuals, etc.
6. Una disminució en el nombre d'hores lectives del professor.
7. Funcions d'animació interna, social i institucional.
8. Els agrupaments en l'escola rural.

El projecte del MEC estableix el nombre d'alumnes per aula en funció del nombre d'alumnes per mestre. Entenem que aquest és un terme que pot tenir una certa confusió, ja que un Centre poden i deuen d'existir més mestres que aules.

Creem que el nombre màxim d'alumnes per aula és el següent:

0-1 .....	5 alumnes/aula
1-2 .....	10 alumnes/aula
2-3 .....	14 alumnes/aula
4-8 .....	20 alumnes/aula
8-16 .....	25 alumnes/aula
16-18 .....	25 alumnes/aula

Tot continuant amb la línia de pensament que expressàvem al punt anterior, creem que un Centre Educatiu ha de disposar de unes dimensions espacials i humanes. Un nombre d'alumnes excessiu dificulta enormement una autèntica educació. Aquest volum òptim d'alumnes/centre varia en funció de les edats. Si apliquem aquest criteri, hem d'establir que els edificis per a l'etapa 0-3 anys no deurien de sobrepassar la capacitat de més de 40 alumnes, i en les següents (3-8, 8-12...) el límit màxim de relació no deu d'excedir de 200 alumnes/centre.

(X Trobada Estatal dels MRPs, a Granada.)

## 2.2. ¿Escoles infantils o pre-escolar?

### 2.2.1. *Uns fonaments d'una brevetat sospitosa*

Aquesta part del document es fixa en els primers anys de l'escolarització. Pretén recordar que el debat no es centra exclusivament —com molts podríem arribar a creure— en l'etapa dels 12 als 16 anys: que la proposta es divideix en tres nivells, totalment dispars quant a l'extensió, la profunditat, virtualitat de les propostes i publicitat. Pretén recordar que hom parla poc dels 6-12 i dels 0-6, massa poc però suficientment per a mostrar que allò que pretén és també massa poc. Tenim que amb l'escalfor del debat sobre el batxillerat i la formació professional ens intenten «colar» de franc una proposta insuficient i invàlida, més de caire proteccionista que educativa per a la primera infància.

El Ministeri ha triat com a tema central del debat l'última etapa o nivell<sup>2</sup> per a oferir accions administratives més coherents davant les necessitats dels adolescents, amb mostres paleses de l'ampli fracàs o rebuig al sistema escolar i assetjats a la vegada per l'atur i el desarrelament cultural.<sup>3</sup> Tampoc no manquen raons de tipus electoral (els problemes de la joventut i els de l'adolescència es dissimulen amb els del atur i la delinqüència per ocupar els primers llocs del «hit-parade» de les preocupacions ciutadanes). Política possible, electoralisme, apedaçament de solucions... tots, tots aquests elements es sumen al reconeixement plural de la necessària reforma radical del sistema escolar en aquest període,<sup>4</sup> tot configurant una mena d'aliança per a posar l'èmfasi en els 12-16 anys, que semblen no deixar espai per al dubte.

El que més ens sorprén és que el MEC, abocat amb millor o pitjor fortuna i capacitat crítica cap a la reforma d'aquesta etapa i amb mitjans escassos —com reconeix el portaveu del debat, Sr. Marchesi— intente solventar l'ordenació i regulació dels 6 primers anys d'educació en tot just 8 pàgines. Ni la importància, transcendència, dificultat i complexitat de l'acció educativa, ni la desorganització i el caos actual (fruits d'anys d'abandó i desídia oficial) s'ha tingut en compte i, el que encara resulta més asombrós, tampoc no s'ha valorat la pròpia reforma experimental encetada ja i que sembla ja avortada.

La proposta ministerial suposa, en resum, ampliar —amb lleugers retocs— l'actual pre-escolar fins els tres anys i el reconeixement oficial del caràcter educatiu de l'etapa 0-6 anys, amb la seua integració en el sistema.

Malgrat que aquest reconeixement veritablement s'esdevé una fita històrica,<sup>6</sup> el seu desenvolupament —com veurem més endavant— el redueix a un simple caràcter nominal. Per altra banda, l'ampliació cap avall del sistema escolar és un correlat al descens de natalitat, permetrà de refondre les unitats<sup>7</sup> i resituar gran part de l'actual professorat d'aquest cicle en les classes de 3 anys, tot abaratint així les despeses d'aquesta ampliació.

El perquè d'aquest tracte tan poc acurat amb els primers anys de l'educació no sembla ésser gairebé clar, si exceptuem la voluntat d'aprofitar la reforma dels 12-16, per a presentar una reforma general, tot i considerar com a poc problemàtiques la «normalitat optimista» dels 6-12 i la «marginalitat» dels 0-6. Més honest hauria estat deixar per a més endavant la regulació específica de l'etapa, amb més mitjans i dedicació i amb fonaments més amplis, tot reconeixent breument, per ara, el seu caràcter educatiu i continuant amb l'experimentació encetada, ampliar-la fins als 0-6 i amb continguts de forma que recullen la pluralitat existent a tot l'Estat.

Açò haurà evitat al MEC haver de defensar ara el contrari que van argumentar al 1982 els teòrics i pedagogs del PSOE en la seua alternativa d'Escola Infantil,<sup>8</sup> que mar-

cà l'esperit i les línies directrius de l'avantprojecte de llei d'Escoles Infantils que circulava en la legislatura 1982-1986. Aquella alternativa es fonamentava en els treballs dels més qualificats estudiosos de la primera infantesa —tant pedagogs com psicòlegs i sociòlegs—,<sup>9</sup> així com sobre les opinions dels treballadors i sectors socials més actius i interessats en l'etapa.<sup>10</sup> També li hauria evitat al MEC les primeres crítiques d'alguns dels artífexs i col·laboradors de l'experimentació, defraudats, pel que sembla, amb el nou text.<sup>11</sup>

### 2.2.2. *La insoportable pervivència de la ceguesa burocràtica*

En juny de 1985, l'editorial de la revista *INFANCIA 0-6*, davant la previsible ampliació de pre-escolar, afirmava que «l'etapa de 0-6, la més abandonada del sistema, requeria molta més imaginació, impuls i flexibilitat que diners».<sup>12</sup> La impressió que ofereix l'esborrany del MEC és precisament tot el contrari: per por, potser, a unes despeses que poden semblar excessives,<sup>13</sup> la proposta deixa d'ésser imaginativa i mostra una por davant que sembla nou, por a una escola que, de fet, no és cara però sí distinta. Però el més greu és que sembla haver optat per la tàctica de l'estruç —amagar el cap—; l'escola infantil és ja, en molts barris i pobles de la nostra geografia, un fet —tot i que en condicions molt variables, però quasi sempre inadequades per la manca de medis—. Moltes administracions locals i autonòmiques han invertit en aquestes escoles diners que en altres àrees haurien estat més lluentos. Molts treballadors i pares han deixat en el camí, mentre construïen aquesta alternativa, esforços, anys de treball en condicions molt dures, imaginació i, sobretot, il·lusió.<sup>14</sup> No serà la futura LOSE la que cree l'escola infantil, com no ho va fer el Pla Experimental, sinó l'esforç conjunt que la va forjar ja fa temps.

Aquesta sensació de desconèixer la realitat es reafirma, per exemple, davant les dades estadístiques que es presenten al llibre blanc sobre percentatges d'escolarització abans dels 4 anys.<sup>15</sup> Hom no sap si existeix cap cens complet de les escoles i centres d'educació i atenció infantil de l'Estat. Més difícil encara és conèixer els percentatges de xiquets-xiquetes que reben qualsevol tipus d'assistència o custòdia en condicions d'ilegalitat més o menys encoberta. Així doncs, no sembla fantàstic d'admetre que les necessitats d'educació infantil, junt amb les de custòdia (que apedaça avui en dia la inadmissible legislació laboral per als pares/mares dels nens/nenes més petits/tes), són més elevats del que podríem suposar i, evidentment, d'allò que anunciarà el document ministerial.

### 2.2.3. *En recerca de la realitat oblidada*

En aquestes condicions, a partir de l'abandó persistent, ¿què es pot afirmar sobre l'actual estat de l'educació infantil? Molt poc que hi vaja més enllà d'un coneixement anecdòtic (exceptuant Catalunya, on existeixen estudis quantificats de major detall).<sup>16</sup>

Nogensmenys, poden enunciar alguns trets comuns i genèrics amb un mínim risc de dubte:

1. Persisteix la confusió a l'hora de determinar les funcions i objectius de l'educació infantil institucionalitzada i, així, trobem els casos de nens/nenes aparcats per hores, institucions assistencials i d'altre objectivament educatiu. A açò cal afegir l'interès de la patronal per reconvertir les orientacions de la UNESCO en una proposta de centres i titulacions multiús i a la baixa.<sup>17</sup>

2. Les condicions arquitectòniques i espacials, sanitàries i higièniques, d'oferta, gestió i econòmico-laboral i de participació i, com no, les pedagògiques són absolutament dispars i, en alguns casos, molt deficientes.
3. En tots els casos podem trobar la causa comú en la tardana i pobra reglamentació i ajuda per part de l'administració educativa competent.

Aquesta és la cara amagada de l'educació infantil: una barreja de deficientes infraestructures, condicions laborals incontrolades i ofertes educatives de caire voluntarista. A aquest nivell hi conviuen almenys fins a tres xarxes públiques: (A) pre-escolar, (B) Escoles Infantils de les Conselleries Autonòmiques o Ministeri —ex-INAS i Ministeri de Cultura— i (C) les exigües de titularitat municipal, és a dir, (D) les unitats de pre-escolar i escoles de bressol, adscrites a centres amb continuïtat en EGB, on, amb independència del caràcter concertat de les etapes superiors, prevaleixen les titulacions del conveni de la privada i els currícula pre-escolars, (E) els centres infantils autònoms de qualitat variable però amb «interès pedagògic», on hom escolta parlar de convenis i titulacions, (F) els negocis d'economia submergida amb locals saturats, personal jove, sense experiència ni titulació, clarament explotats, (G) la inclassificable suma d'ofertes familiars que, no gensmenys, s'hi estableixen sota relacions comercials (per exemple: la dona que per uns diners té un dels fills-filles de les veïnes...), i (H), darrerament les anomenades «populars» sense afany de lucre i que han tingut sempre voluntat de servei públic, que defugen en la pràctica la passivitat de les administracions. En aquests moments s'han vist abocades dues situacions ben diferents: les unes, adscrites als patronals..., apareixen davant l'opinió pública com a serveis públics quan en realitat són en molts casos subcontractes subvencionats també amb l'autoexplotació dels treballadors. Les altres, subjectes a l'absurda reglamentació d'escoles laborals i en progressiva asfíxia econòmica.<sup>18</sup>

Entre aquestes últimes, subjectes a l'acció de determinats sectors de l'administració (fonamentalment l'Ajuntament) que afavoriren el creixement del sector públic o semi-públic, s'emmarca, majoritàriament, l'altra vessant d'aquesta etapa: marcats els mínims de funcionament i garantida d'alguna manera la seua cobertura, aquestes escoles, ja que es troben fora dels límits de l'estricta sistema escolar, van arribar a uns graus de llibertat majors i, en conseqüència, van experimentar noves vies prometedores i alliberadores.

Aquestes llibertats, si bé han estat escasses, han significat, per exemple, el fet de desconèixer la dictadura de les editorials del llibre de text, els programes taxonòmics i l'avaluació selectiva, l'espai normativitzat i els ritmes inflexibles d'horari, el control burocràtic... Han imposat també el fet de partir del treball d'equip amb estabilitat, la participació plena dels pares... No es tracta d'un discurs panegíric ni s'han aprofitat totes les oportunitats, ni el pes d'un «model escolar normativitzat» ha deixat de notar-se, ni la pedagogia pròpia de l'educació infantil —la pedagogia invisible de la qual parla BERNSTEIN<sup>19</sup>— és la solució. Tan sols es tracta de mostrar que en la realitat actual de l'escola infantil hi ha elements aprofitosos: pluralitat, respecte, flexibilitat i acomodació al xiquet/a reals. Característiques aquestes d'una escola per a la diversitat que naixen en la perifèria del sistema, on la promoció i l'alliberament encara són idees fortes amb possibilitat d'impulsar l'acció educativa.

#### 2.2.4. Una concisa confusió: el capítol 7

Davant aquesta situació, heterogènia i complicada, el Ministeri presenta articulats con-

cís i, aparentment, poc interventor i sense contradiccions. En realitat aquesta proposta no aporta solucions per als problemes de l'educació infantil: financiació, gestió, titularitat i participació col·lectiva, simplificació de xarxes i homogeneïtzació estructural amb el sistema educatiu. Però, a la vegada, i açò és més difícil en tan poques línies, afegeix confusió i augmenta l'erràtic vagarejar de treballadors i administracions.

2.2.4.1. El capítol 7 (Educació Infantil, 0-6 anys) consta de 27 punts o apartats. Darrere dels quatre primers de caire introductori, en els quals ens mostra ja el comentat desconeixement envers l'EI existent, junt a la visió masculista del món laboral —tot i presentar-la com una anàlisi neutra o fenomenològica (p. 7.2.)—, passa a defensar al punt 5 la integració en el sistema educatiu «por la mejora de la calidad... y por una auténtica igualdad de oportunidades». Cal subratllar de bell nou que aquesta voluntat d'integració imposa una fita trascendental, un salt qualitatiu del qual no sembla possible tornar-se'n enrera i que hi està permetent, per primera vegada, discutir oficialment en el mateix pla d'escola infantil i d'educació integradora.

Nogensmenys, també cal recapacitar envers els fonaments d'aquesta proposta d'integració, la paraula mateixa ens condueix inevitablement a recordar la marginació a la qual hi és sotmesa l'educació per als més petits/tes i ens fa preguntar-nos sobre la flexibilitat de l'administrador: davant la novetat hi cap la desvalorització o la voluntat d'aprendre mútuament i introduir aires innovadors dintre el sistema; de la capacitat crítica dependrà l'opció que prenga.

D'altra banda, quan es juxtaposen qualitat d'ensenyament i igualtat d'oportunitats i aquestes es dediquen al primer període escolar —que s'hi caracteritza per la infradotació— dos dubtes assalten el lector: en primer lloc, ¿com aconseguir aquests objectius tan elevats amb tan escassíssims mitjans? Però en un segon pas la pregunta és més incisiva, ¿és aquest l'últim colofó de la propedèutica escolar? ¿Serà l'EI l'encarregada de preparar adientment els futurs escolars? (el pre-escolar compensatori). Aquests dos conceptes (qualitat d'ensenyament i escola compensatòria) són conceptes que es presten a confusió mentre no s'emmarquen en un discurs pedagògic institucional. Sembla evident que la qualitat de l'ensenyament en tot cas deu ésser quelcom constituent de tot sistema escolar i deurà fonamentar-se en la capacitat per a promoure i alliberar, mentre respecte l'equilibri de la persona individual i social. El cas contrari (preparar i compensar per a allò que exigeix el nivell superior) pot convertir l'escola en una institució rebutjada<sup>21</sup> i l'escola infantil en la seua antesala, i no en un lloc on s'hi valora l'aprenentatge a través del joc sense escalonaments ni selecció. I és que, malgrat que s'afirme amb rigor que els primers anys de vida són transcendents per al desenvolupament de la persona i que el diagnòstic i l'acció educativa primerenca són els més profitosos i compensadors, aquests són arguments molt reduccionistes si hom els tradueix sense més, com la capacitat real de l'escola per a igualar el que aquesta societat concreta separa, desiguala. L'ésser humà es desenvolupa en grup-classe i en una cultura concreta que atorga un major o més xicotet èxit social. Ja fóra una bona tasca compensatòria que l'escola aconseguira potenciar un coneixement cabdal d'aquesta diferència amb sentit crític i inconformista.

D'altra banda, en parlar de períodes, activitat i seqüències claus per a un desenvolupament futur s'acostuma a caure en excessiu normativisme. çó és, en discursos tancats que marquen la línia exacta per on han d'avançar les persones «normals».

Indiscutible és, veritablement, l'exigència de respecte institucional, promoció adequada, llibertat i justícia per a l'ésser humà —a l'edat que siga, també des del naixe-

ment—. Així com el fet que els nens i nenes petits/tes (els pàrvuls) necessiten d'una atenció educativa professional per a que les greus diferències de capital cultural, afectiu i social que separen nens de les diferents classes socials no augmenten de forma progressiva i irreparable amb l'edat i l'escolarització del classisme; no diferenciar més, no classificar ni promoure el fracàs personalitzat; dotar l'escola (a tota l'escola, des dels 0 fins els 16 anys) d'un sentit crític en ella mateixa i en cada etapa.

2.2.4.2. Els següents punts del document (7.6 a 7.10) es centren en l'ampliació de l'oferta educativa de forma, lamentablement, bastant ambigua. D'aquesta manera, quan el document afirma «que la oferta pública debe... abrir vías efectivas para una escolarización completa en el tramo de edad de 3-6 años.» (p. 7.6) no sabem si entendre que es cobrirà amb escola pública al 100% de la població d'aquestes edats. ¿Es tancaran, doncs, les privades? ¿Quina altra lectura pot donar-se a açò? Hom ho desconeix, donades les característiques del text, així com l'escàs debat que sobre aquest debat es produeix. Sobre els 0-3 anys no diu res en concret, encara que hom pot entendre que els punts 7.8 i 7.9 s'hi refereixen a aquest cicle. En ells es parla de «convenios... de mutua colaboración», que en cap cas no especifiquen res de l'aspecte clau de la finançació: ¿què passa amb la gratuïtat del servei educatiu? ¿No es pot aplicar als 0-6?

2.2.4.3. En realitat tot açò ve lligat per la clau d'una nova proposta: la divisió de l'etapa en dos cicles amb el punt divisor als 3 anys (7.10). El MEC sembla argumentar aquesta distribució en fonaments pedagògics i maduratsius, i en l'aparent realitat estadística (l'ample percentatge d'assistència a partir dels 4 anys). Però, ¿per què deixar despenjada d'una proposta d'ordenació del sistema educatiu l'etapa dels 0-3? ¿Per què acollir els 3 anys (amb un percentatge d'assistència actual molt reduït) i no els de 2 i els d'un any? El que sembla cert és que, en realitat, els percentatges d'assistència semblen doblgar-se a l'oferta i no al contrari, i a més a més la divisió en cicles no pot implicar l'ordenament sistemàtic dels 3-6 anys i bandejar els 0-3. Cal recordar també que la ràtio progressiva existent en les escoles infantils i igual a la proposada (p. 7.15) s'ajusta bé a la demanda social perquè eixampla el nombre de places en la mateixa línia amb el pas dels cursos fins els 4 anys. Una raó més per a defensar el model 0-8 sense falsos compartiments o entrebancs.

Les úniques raons que semblen fonamentar l'ambigua protesta ministerial són aquelles que es deriven de l'estricta oportunitat que permetrà de redissenyar la distribució del professorat de pre-escolar amb unes mínimes modificacions de centres, edificis i plantilles; i des d'aquí, hom pot veure-ho tot clar, hi ha un doble perill. Oblidar, a l'hora dels fets trascendentals, l'etapa dels 0-3 i buidar de contingut el model educatiu de l'escola infantil que s'ha anat perdent (excepte excepcions ben clares i valuoses) en aquells centres que no compartien local, organització o currícula amb el pre-escolar. Açò és lògic, si tenim en compte la pressió institucional, que pot asfixiar-los, front a la flexibilitat adquirida a les EI quant a agrupaments, elaboració dels programes autònoms, optativitat coordinada i atenció als interessos concrets dels alumnes.<sup>22</sup> Per altra banda, sembla difícil poder tenir cura de l'ambient afectiu i especial propi de l'EI en centres de 300 o 400 alumnes com a mínim i compartits amb alumnes de 3 a 12 anys. A més a més, ¿s'ha pensat que quin serà el futur de les escoles infantils subvencionades per els ajuntaments, conselleries o per les butxaques dels pares, si aquestes perden les classes dels nens de més de tres anys, on —en augmentar les ràtios— poden fondre's les despeses més altes de les classes dels més petits/tes?

2.2.4.4. Els següents cinc apartats fan referència a la «Qualitat en l'Educació Infan-

til». Díficilment hom pot redactar amb tan gran inconcreció una presentació (punts 7.10 i 7.11). Els punts 7.13 i 7.15 (control dels requisits mínims i les ràtios), pel contrari, ofereixen alternatives necessàries i vàlides.<sup>23</sup> Ara bé, la proposta de la qual deriva la tasca educativa, al cicle 0-3, serà compartida per mestres i «educadors infantils debudament qualificats» (7.14), no té cap explicació ni pot, en cap cas, defensar-se.

Pel que fa a la titulació, hom no especifica gairebé res, però cal suposar que es refereix a la de recent creació branca de «Escoles de Bressols» dintre la Formació Professional. ¿Per què als 0-3 una altra titulació i, a més a més, d'un rang inferior? ¿Què resulta més fàcil educar a aquesta edat? ¿Potser que les Escoles de Magisteri no arriben a preparar per a quelcom diferent del mestre-EGB prototípic? ¿O és que hi ha tasques a l'escola infantil que són indignes dels mestres? ¿O simplement és més barat?

La tasca educativa dels primers anys, si de cas, podrà ésser res difícil i complexa que en anys posteriors, donada la diferència de llenguatges, processos conceptuals i globalització perceptiva i afectiva que ens separa dels nens petits i diferència de la qual no podem pensar que facilite la tasca educativa sinó que la dificulta,<sup>24</sup> sobretot si pretenem d'anar més enllà de la simple custòdia dels nens. Mai ningú, amb experiència i coneixement de l'educació infantil, ha defensat el contrari. Conèixer allò que percep, sent i pensa el nen petit, saber com expressar-se i comunicar-se amb ell, percebre les seues diferències i dificultats cognitives, afectives, físiques..., i tot açò en diferents moments de la seua evolució i tot tractant de cercar el seu desenvolupament integral de forma intencional, professional i organitzada, no és —evident— menys complexe que allò que exigeix la tasca docent en altres etapes. Més encara, si hom pretén desenvolupar programes de detecció de diferències, d'integració de nens amb necessitats específiques i estimulació primerenca (p. 7, 22), desenvolupament que sembla totalment necessari i que, en tot cas, exigirà d'especificar els mitjans amb què obtindre'l.

Quant a les activitats que poden semblar menys «educatives», interessants o, fins i tot, «indignes» (per exemple, cantar «mon pare no té nas»..., donar de menjar «potitos» o canviar els «dodotis», en paraules d'una sindicalista una mica «grogga», ideològicament parlant, en un consell escolar d'alt nivell), que ningú no oblide que les àrees on existeix una major motivació natural és on —amb major facilitat— es pot afavorir els aprenentatges conceptuals—<sup>25</sup> i que cantar, dormir, defecar i tota la seua escatologia..., són activitats naturalment motivadores per al nen petit. Però el més transcendent, en veritat, és que, quan reivindiquen el caràcter educatiu d'aquestes àrees i en decidir que la responsabilitat de la seua educació (o tutoria) estiga en mans d'un ensenyant del cos únic, es, reinvidica també que les relacions personals, l'afectivitat i el cos són part importantíssima del desenvolupament integral de la persona i, per tant, àrees pròpies de tot el sistema educatiu. I més encara, que l'oblit progressiu d'aquestes àrees, conforme «anem pujant» per les etapes educatives, mereix una anàlisi crítica dels currícula i resulta sospitós. Tampoc no es pot oblidar la denigrant jerarquització laboral i humana que comportaria l'existència d'auxiliars i la trampa que açò suposa per a la reivindicació permanent d'un cos únic d'ensenyants.

S'ha argumentat<sup>26</sup> que les escoles de magisteri no són capaces de preparar per a tasques educatives «diferents», com les que corresponen amb les de l'etapa infantil. A part que diferents experiències de tot l'estat ho desmenteixen,<sup>27</sup> en la part certa d'aquest argument s'exigirà la millora d'aquestes i no la creació d'un cos nou en el sistema educatiu bàsic.

Darrerament, doncs, ¿caldrà entendre's la proposta ministerial tot contemplant la di-

ferència de salaris i horaris que medien entre un mestre/a i un mestre/a d'escola de bressol amb nivell de formació professional.

2.2.4.5. Els 7 següents apartats tracten dels objectius educatius, metodologia i didàctica propis de l'etapa. És evident que pel mateix fet de la novetat es converteix en un avanç, similar al del reconeixement del caràcter educatiu, per part de la política oficial del Ministeri. Ara bé, el model d'objectius proposat no és el més escaient i útil.<sup>28</sup> A més a més, hom percep una contradicció global entre l'Avantprojecte de Marc Curricular per a l'Educació Infantil, fruit del Pla Experimental,<sup>29</sup> i les actuals directrius del Projecte de Reforma del MEC. Malauradament, aquell model semblava més escaient que aquest, més globalitzat i menys centrat en objectius i àrees. Aquell recollia com objectiu únic, amb un valor màxim normatiu, el desenvolupament harmònic de totes les potencialitats del nen/a, fent una especial referència al respecte de les seues característiques individuals i socials. Aquesta és una multiplicitat que s'organitza d'una manera no massa adient.

Per altra banda, determina les àrees i, a la vegada, no especifica la metodologia globalitzadora, sembla pressuposar una pràctica disciplinar que més bé entroncaria amb la preparació per a l'etapa següent o amb la tradició instructiva. Sobretot, quan es situa el cicle 6-8 en la següent etapa i no es preveu tampoc cap mecanisme especial de coordinació i homogeneïtzació entre els dos cicles: la coherència curricular i evolutiva d'aquestes edats exigeix evidentment d'una planificació molt més rigurosa i que evite un trencament entre totes dues etapes.

2.2.4.6. Els últims 4 apartats, emmarcats sota el títol de «Participación de los padres» (7.23 a 7.26), són un munt de vaguetats que no especifiquen gairebé res, ¿es crearan consells escolars? ¿Quins mitjans i a través de quins organismes s'hi potenciarà la consciència social envers la importància de l'educació infantil? ¿Quin tipus de selecció, inspecció i requisits caracteritzaran el control dels centres? Per la seua redacció aquests capítols mereixen aparèixer, com a molt, com a un capítol introductori i no permeten, en cap cas, d'establir un judici valoratiu, si exceptuem l'últim d'aquests, que, pel fet de reafirmar el «papel crucial que las familias juegan en el desarrollo del niño», entenim que deurà haver-se perdut. Potser caldria emmarcar-se en una llei que millorara les condicions humanes i laborals dels pares dels nens o, tal vegada, un informe sociològic per a alienígenes que desconeguen el desenvolupament humà. Tot això, ¿no serà un «fer l'ullet» a la totpoderosa Església i a la dreta decimonònica per a que no creguen que l'Estat-Leviatan devorarà els seus fills? Pel que fa als educadors de les Escoles Infantils, poden seure tranquils, ja que fa molt temps que saben la importància dels pares. L'escola que aquests han anat definint es caracteritza per tenir les portes obertes al diàleg, la col·laboració i el radical aprofitament de tots els recursos (tot incluint aquí el cabdal irrepensible d'anècdotes i coneixements que atresoren els oblidats/des avis i àvies).

2.2.4.7. En resum, la valoració global del capítol 7 ens fa témer que l'ambigüitat, el desconeixement de la realitat i l'escassa voluntat política de canvi d'aquelles coses dolentes i de respecte envers allò profitós puguen fer eternes les actuals condicions i afavorir més encara el feu de l'ensenyament privat en aquesta etapa: centres luxosos i d'estimulació avançada per als rics, i pels treballadors, aparcaments massificats, locals ombrívols i personal explotat i sense preparació. La multiplicació de les diferències a partir del capital inicial.

Potser que, pel contrari, hom tinga poca fe en la política econòmica monetarista i en la capacitat de retenció de l'atur que la pròpia LOSE hi puga tenir. Amb una Edu-

cació Infantil tan dolenta molts pares (perdó, encara no hem arribat a la utopia), moltes mares, romandran a casa, si els urbanistes ens permeteren gaudir d'uns espais ciutadans més «infantils», per educar els seus fills/filles.

En efecte, quan s'ha proposat i es proposa una legislació per a les escoles que recullen els nens fins els 8 anys, hom no dóna resposta a un interès corporatiu; no es tracta tan sols d'una legítima defensa de les condicions laborals d'un ampli col·lectiu de treballadors/es; tampoc no és un intent de superar de forma gratuïta les contradiccions que enfronten els nens amb l'asfixiant món del treball assalariat intensiu i l'àvid urbanisme. Més aviat s'argumenta la necessitat d'aquest marc legal perquè l'experiència en aquestes escoles i el buit administratiu que les acompanya han mostrat que l'assumpte requereix una gestió específica. I encara més, perquè l'educació és un dret inalienable de la persona (i no sols dels majors de 8 anys), no es pot admetre, per tant, una legislació —o més aviat una mancança d'aquesta— que, pel fet de dividir l'etapa 0-8 o d'oblidar-se d'ella, consagra la desvalorització de la tasca educativa amb els més petits, tot marginant-la del sistema escolar.

Arribats a aquest punt i comptant amb les possibilitats, encara intactes, de legislar l'educació dels més petits, es pot plantejar amb deteniment les alternatives i les crítiques. El model presentat mitjançant l'ampliació de pre-escolar no esdevé vàlid per la insuficiència d'oferta, desvalorització de l'educació per als menors de 3 anys pel fet de no respectar la branca íntegra de l'educació general bàsica. D'altra banda, el pre-escolar hi és a la base de la piràmide escolar i rep totes les pressions, exigències i els «models» de l'escola institucional; no compta, ni molt menys, amb el grau de llibertat i el pluralisme —però sobretot amb els graus de dinamisme— que caracteritzen aquelles escoles infantils que han tirat endavant amb el mínim recolzament econòmic i organitzatiu.

El que es necessita és una Llei que assumeixi el dret a una educació digna dels nens, una Llei compensatòria que potencie el respecte allò propi (recordem, si més no, els dos llenguatges de Tonucci) i la promoció a partir de les coses i les característiques pròpies (el terme «cultivarse», que ens diria Gonçal Anaya); una Llei que promogui una acció comunitària i una educació extraescolar que mostri la importància d'aquestes edats, però també una Llei que acabi amb el «caos» organitzatiu actual, que, si més no, és el fruit de la inexistència de qualsevol tipus de normatives per a les actuals «guarderies». Un text legal que, front les estretament programades, detallades i dictatorials taxonomies del model escolar hegemònic, formule una regulació clara i proscriptiva dels mínims (arquitectònics, laborals, organitzatius i educatius) però que done lloc a la pluralitat actual, perquè aquesta se'ns ha mostrat tant fructífera i positiva com un cosmos organitzat i flexible. Un marc d'escoles que continuen alienes a les pressions dels sabers acadèmics o de la socialització reproductora i de via estreta.

### 2.2.5. *Les velles opcions mai no moren: l'escola infantil*

«Lo absurdo, lo paradójico y esperpéntico, lo de siempre —y van más de diez años—, es que tendremos que volver a exigir una Ley de Escuelas Infantiles.»

(Extret d'un document per al Congrés de Múrcia —V Congreso Estatal—: «Por una Escuela Infantil Pública». Octubre 1985.)

Van quasi tretze anys... i l'alternativa és la mateixa: una llei (o una redacció en la llei d'ordenació del sistema educatiu) que defensi el projecte d'escola infantil. Una escola (específicament educativa) amb una sola línia i que, a la fi, sí que tinga caracterís-

tiques pròpies i funció per ella sola, plenament integrada en el sistema educatiu però que manté la seua especificitat.

2.2.5.1. Una etapa de 0-8 recull les necessitats de coherència curricular i permet facilitar en gran part la reutilització dels edificis a un plaç mitjà (allibera almenys dues aules en els actuals centres de 6-14). És l'alternativa cap a la qual cap encaminar-se i l'única que assegura el bon funcionament coordinat de tots els cicles que la comprenen.

Exigeix un estudi detallat de l'edificació per tal d'impedir aglomeracions i atropellaments en els espais comuns. Malgrat això, la flexibilitat organitzativa i d'horaris d'aquesta etapa facilita l'ús comú però no coincident d'aquests espais.

2.2.5.2. L'obligatorietat d'assistència s'encetarà als 3 anys (tot considerant aquesta edat com una data indicativa i no com un fet inviolable).

2.2.5.3. La gratuïtat serà efectiva des dels 0 anys. L'Estat, mitjançant les administracions escaients amb competències, es veurà obligat a garantir l'educació institucional de tots i cadascú dels nens que demanen plaça en les edats no-obligatòries i, també —és clar—, en les obligatòries.

2.2.5.4. S'ha de fonamentar la conscienciació col·lectiva sobre la importància de l'educació a aquestes edats.

2.2.5.5. És necessari unificar l'actual xarxa pública, tot ampliant-se, a la vegada, a totes les escoles privades amb voluntat d'esdevindre públiques, i tot articulant per a açò mesures similars a les aplicades a Catalunya amb les anomenades escoles catalanes. La unificació de titularitat i homogeneïtzació, que faria recaure la gestió concreta en els ajuntaments.

Així doncs, la xarxa pública deurà d'eixamplar-se per a donar resposta a les demandes no cobertes i per a reduir, almenys, el predomini exorbitat de la xarxa privada.

2.2.5.6. La divisió de l'etapa en cicles no deu evitar en cap dels casos la flexibilitat organitzativa i d'agrupament que possibilita un major respecte individual i una promoció madurativa millor. Es consideren adients els cicles aprovats al I Congrés de MRPs, de Barcelona.

2.2.5.7. La titulació per a tots els llocs de treball educatius en l'etapa serà d'igual duració i validesa acadèmica a l'exigida en les altres etapes de tronc comú d'ensenyament obligatori i bàsic; l'especialitat serà la d'Educació Infantil. No es considera escaient l'existència d'auxiliars d'administració i serveis.

Caldrà establir-se la creació d'una titulació d'idoneïtat o capacitació que possibilita la permanència dels actuals treballadors sense titulació amb tots els drets, excepte els de mobilitat a altres etapes, mentre no s'alcance la titulació comuna del cos únic. El títol de capacitació no deurà suposar cap mena de perjudici o discriminació laboral i/o econòmica.<sup>30</sup>

Caldrà establir-se, també, un conveni amb el Consell Superior d'Universitat, que facilite la realització dels estudis per a l'adquisició d'ambdues titulacions en condicions específiques per als actuals treballadors: modificació dels currícules, tot adaptant-los a l'educació infantil, valoració de la pràctica ja acumulada, plans d'estudi a distància, estabilitat dels equips...<sup>31</sup>

2.2.5.8. Tot i considerar la llargària del fet educatiu, que no s'esgota mai dins la institució escolar, els actuals títols de FP 2 en «Escola de Bressol» deuran d'orientar-se cap a d'altres activitats de reforç: ludoteques, animadors infantils, atenció en centres especials que permeten d'ajustar la jornada escolar (que no deu superar les 5 hores —7 amb menjador i sesta—) a les necessitats de custòdia per treball del pare i la mare. Pen-

sem que l'edifici escolar i els titulats en FP 3 permetran de posar parxes a aquesta situació, amb certa indignitat.

2.2.5.9. S'ha d'especificar la creació de serveis de reforç a l'escola i les condicions de coordinació amb altres serveis d'atenció sense fer perdre especificitat a cadascuna de les institucions.

2.2.5.10. Les ràtios professor/grup d'alumnes són ja en la pràctica de 1'5 treballadors per grup d'alumnes, per la necessitat d'atendre els menjars, les sestres... Aquestes ràtios deuran d'ampliar-se per a permetre la millora de la qualitat i la integració dels nens amb característiques especials, almenys, amb 1 treballador per cycle.

2.2.5.11. S'haurà d'establir la creació de Consells Escolars en les Escoles Infantils, sense que açò faça oblidar la relació fluïda i quotidiana entre pares/mares i ensenyants, i la col·laboració fructífera que caracteritza aquesta etapa.

2.2.5.12. En tot cas caldrà respectar, mitjançant la gestió municipal, i sempre que s'acomplequen els mínims que s'especificaran, la dinàmica plural de les escoles que facilita un arrelament en l'entorn i una major adequació a la diversitat.

2.2.5.13. Cal fixar els mínims exigibles respecte a les condicions arquitectòniques, sanitàries, horaris, etc., amb un caràcter proscriptiu més que prescriptiu i tot destinant un crèdit especial per a la reconversió i adequació dels centres ja existents. També s'haurà d'establir un plaç prudencial, però dinamitzador, per a la realització d'aquestes millores.

#### 2.2.5.14. CURRÍCULUM:

- a) El caràcter d'aquesta etapa no pot ésser en cap moment preparatori, propedèutic o pre-escolar.
- b) S'ha d'evitar, així mateix, que les etapes evolutives es convertesquen en sistema de medicció d'objectius mínims o excuses per a la classificació.
- c) Es necessari establir unes orientacions metodològiques i organitzatives que assenten un model d'acció en la línia pròpia a l'escola infantil: interessada en el procés, lúdica, globalitzada, respectuosa amb la maduració, sense presses, investigadora i basada en l'experiència, sistemàtica i socialitzadora del coneixement. Una escola que fa natural l'aprenentatge per error, en la qual l'ensenyança es centra en estimular, coordinar i motivar l'aprenentatge..., tot acceptant la diversitat dels ritmes individuals.
- d) Qualsevulla que siga la solució infraestructural per al cycle 6-8, és obligatori que les orientacions metodològiques siguen les mateixes que en els cycles anteriors i que l'equip de treball s'articule fins els 8 anys.
- e) Alguns elements previs sobre les orientacions metodològiques són:
  1. L'oposició al treball per àrees al cycle 0-3.
  2. En els cycles 3-6 i 6-8 no són acceptables les àrees proposades i no es pot contemplar una metodologia que no siga la *globalització* (si l'entem com la defineix Xurxo Torres<sup>2</sup> tal i com la recollia l'Avantprojecte de Marc Curricular, encara que amb alguns forats).
  3. La importància del llenguatge com a mitjà de relació i coneixement exigeix que en aquesta etapa, en la qual s'adquireix el coneixement, siguen tingudes en compte molt especialment les situacions lingüístiques i culturals de les nacions de l'Estat i es proposen *mesures normalitzadores* (per exemple: programes d'immersió...).

4. És necessari comptar i considerar al disseny curricular amb aspectes organitzatius, tals com la norma, l'ambient i model,<sup>3</sup> materials, processos d'adaptació...
5. Es sol·licita, d'una manera contínua, el foment de la desaparició dels rols sexuals que propicien una societat patriarcal i masclista com l'actual.

### 2.3. Etapa de 8 a 12 anys

En principi estaríem d'acord en acceptar la proposta «d'Educació Primària» que fa la LOSE, amb una modificació de l'estructura que s'esdevindrà d'aquest Nivell Únic, al qual hem fet referència abans. No entendríem cap altre nom si, amb aquest, hom volgués trencar la unitat global d'aquest Nivell dels 0 als 6 anys.

#### a) Estructuració dels cicles en aquesta etapa

Creem acertat el criteri utilitzat en la LOSE de subdividir aquesta etapa en dos cicles de dos anys, 8-10 anys i 10-12 anys. Aquesta distribució és més coherent per a fer un treball real de cicle i més acord amb l'evolució psico-madurativa de la xiqueta o xiquet.

Aquesta distribució no sols configura la reestructuració dels propis alumnes sinó també la del professorat, que ha de passar d'una mentalitat de curs a la de cicle; la pretenciosa estructuració d'avui en dia del professorat en cicles, en els casos més favorables, serveix per a preparar alguna festa.

Si considerem que la majoria del professorat no fa ús de la seua llibertat de càtedra, per a configurar el material docent i fer ús d'una metodologia activa, ni que en la majoria dels centres no hi ha un veritable debat pedagògic per anar adquirint la necessària Autonomia de Centre, sinó que són els llibres de text els que marquen les directrius de la metodologia impartida, substitueixen els debats pedagògics, i fins i tot condicionen les relacions interprofessionals, com ara la mal entesa distribució per cicles. Veiem amb ulls expectatius l'orientació que el Ministeri vol donar a les editorials de llibres de text (8.7), per la qual cosa proposem que l'Administració potencie altres ofertes per arribar a tenir alternatives a les editorials.

#### b) Objectius de l'etapa

Si bé hi ha un augment d'objectius no cognitius, de la qual cosa podem estar satisfets, aquests estan reproduïts, d'una forma ambigua, sotmesos a les més diverses interpretacions. Sembla més un postulat demagògic de bones intencions que una seriosa anàlisi de la realitat.

Així, mai no podem intuir què entén l'Administració per adquirir «una elemental autonomia de acció en su medio». De vegades, amb intencions tan pretencioses com «utilizar apropiadamente el castellano y, en su caso, la lengua de su propia Comunidad Autónoma, de modo oral y escrito» al final d'aquesta etapa, quan a penes si no ho aconseguim al llarg de l'actual EGB. Altres, amb una ambigüïtat tal com la de «dominar las operaciones simples de cálculo, así como los conceptos matemáticos y lógicos más elementales». Quins seran aquests conceptes, senyor?

#### c) Sobre el currículum

Més que l'adquisició dels continguts, estem d'acord amb la LOSE que donar a l'en-

senyament un caràcter procesual en el procés d'aprenentatge siga allò veritablement important.

Aquesta declaració de principis comporta les següents opcions pedagògiques-curriculars, com així ho férem notar a la X Trobada de MRPs, a Granada:

1. Quant a la metodologia, no entenem altra que no siga una metodologia activa, en les seues diferents modalitats, tot rebutjant la classe magistral com a únic mètode.
2. La globalització es convertirà en la metodologia pròpia de l'etapa, configurada per plans de treball i on les assignatures, com a tals, deven desaparèixer. El contingut que donaria cos a la globalització vindrà coordinat des de les distintes àrees que apuntem:

*Educació física* (on s'integrarà salut, esports i expressió corporal).

*Sòcio-lingüística.*

*Científico-matemàtica.*

*Tècnico-manual* (sense caràcter d'àrea, sinó com a part integral dels plans de treball de les àrees i cicles).

*Artística.*

En aquest punt ens agradaria aturar-nos per fer palesos els nostres dubtes i pors al respecte, en la proposta de la LOSE.

Si bé la LOSE aposta per les àrees i no per les assignatures en aquesta etapa educativa, en la seua materialització concreta sembla que es confosen ambdós termes.

Així diu (8.8) que a partir del cicle mitjà l'àrea d'Experiències (que no sabem per què de principi la separa de l'àrea lingüística) quedava desglosada en una de ciències socials i una altra de ciències i tecnologia.

Tot sembla apuntar cap al disseny d'un sistema curricular paregut a l'actual. A més a més, deixa despenjat en el darrer «curs» d'aquesta etapa un idioma estranger que no deu tindre cap àrea, per ésser estranger, i d'entendre el cicle no com a indivisible sinó com la suma i unió de cursos.

Tampoc sabem com quedarà la llengua de cada autonomia, potser seguirà com ara, semblant un nou idioma estranger als propis legítims, impartit per l'especialista en «idioma vernáculo»; quan veritablement deuria ser el vehicle d'ensenyament del propi currículum.

Ens parla també (8.10) d'uns «planteamientos globalizados e interdisciplinas...», com s li ambdós conceptes diguessen el mateix (caldria recomanar la lectura de «La globalització com a forma d'organització del currículum», de Xurxo Torres. Escola d'Estiu del PV). No només no afavoreix la globalització sinó que l'obstaculitza, tot sectorialitzant el currículum, en definitiva com es fa avui, per matèries, en poques ocasions interdisciplinars, mai no d'una manera globalitzadora, i amb una assignatura més en l'actual curs de cinquè: «l'idioma estranger» (no hi ha, doncs, cap propòsit d'entendre aquest ensenyament d'una manera diferent a les d'ara).

Quan des de la LOSE (4.8) hom parla de «mantener una regulación... de la aprobación y distribución de material didáctico» no sabem si allò que es pretén és continuar aprovant llibres de text els quals gairebé no desenvolupen l'acció creativa del mestre ni de l'alumne, com fins ara ho ha fet, o bé, pel contrari, si tindrà en compte els objectius que proposa per a aquesta etapa (8.4).

Com si d'un «telefilm» es tractara ens deixa en «suspense», tot ajornant la fi per a una altra ocasió, sense donar una resposta clara.

3. Quant als recursos, l'Administració ha de garantir els mitjans humans i materials necessaris, ha de promoure la formació d'equips psicopedagògics de suport i la implantació d'agrupaments flexibles.
4. Tant l'enfocament global com la metodologia imposen un model d'avaluació entès com un mecanisme de retroalimentació del procés d'ensenyament-aprenentatge. Així doncs, l'avaluació deurà ser contínua i formativa, i no, com ha estat fins ara, final i classificatòria.

Tampoc estem d'acord amb la LOSE (5.4) quan afirma voler «un currículum vertebrador de todos los niveles educativos». Pensem que deu haver-hi dos nuclis vertebradors independents entre sí i un pla educatiu que assegure la continuïtat dintre del cicle únic obligatori, tot respectant cada etapa madurativa del xiquet/a diferent de l'opcional. Volem soterrar la idea de supeditar cada etapa «inferior» a la immediatament superior. Creem oportú reafirmar el caràcter d'obligatorietat per a que, d'aquesta manera, hom li done a aquesta un caràcter propi i terminal. De l'ensenyament opcional ja en parlarem més endavant.

## 2.4. Etapa 12-16 anys

### a) Consideracions prèvies

Potser caldrà insistir una vegada més en el caràcter terminal d'aquesta etapa, com a part, del que ja hem exposat, Nivell Únic.

Sociològicament en l'actualitat és més als 16 anys, que no als 14, quan s'adquireix realment, per part de l'alumnat la maduració biològica i psíquica, el pas al pensament lògic-formal. La qüestió és, doncs, veure on estaria el límit, com suara deíem, d'una educació obligatòria. (Ens remetim al text de M. Fernández Enguita, pàgs. 15 i 16 del títol esmentat.)

El caràcter propedèutic que pugués tindre aquesta etapa no l'entendem sinó com l'eixida del propi Sistema Educatiu o la continuació dels estudis. Aquesta etapa, puix, deu tenir sentit en si mateixa com a integrant de tota l'educació obligatòria.

### b) Estructuració dels cicles en aquesta etapa

En primer lloc, hi hauria que partir per desconsiderar àdhuc les argumentacions en favor de l'opció 12-15-1, per diversos motius:

- Pot considerar-se aquesta opció com inercial, ja que representa una millora de la imatge de resultats de l'EGB actual i potencia el Batxillerat, tot ampliant-lo en un curs respecte a l'opció 12-16.
- El curs de garantia social seria pràcticament impossible d'organitzar com un curs rigorós i acceptable, ja que s'integrarien alumnes de diverses edats (des dels 15 fins als 18) i amb situacions acadèmiques i d'expectatives personals molt diverses (una mena de «cajón de sastre»).
- No seria més que una mesura solapada d'institucionalitzar l'educació compensatòria.
- Aquesta estructura és un intent d'eliminar la diversitat positivament com element dinamitzador i enriquidor del Sistema Educatiu. (Veure conclusions de la X Trobada Estatal de MRPs, a Granada.)

Estem pel manteniment de l'etapa 12-16 com la darrera estructuració del Nivell Únic 0-16 anys. Aquesta opció es l'única capaç de permetre el manteniment de la diversitat integrada en el Sistema Educatiu i possibilita un avanç a plaç mitjà, així a l'hora que resulta una continuïtat del concepte de cicle que defensem, no coincidint amb el curs escolar.

Aquest cicle permet una més clara comprensivitat i, per tant, un disseny terminal més clar. Pot ésser considerat, d'alguna manera, com una prolongació de la Reforma experimental dels darrers anys i nutrir-se de les experiències acumulades.

Nogensmenys, tot i que estem per donar suport, a l'etapa 12-16, ens preocupa la manca de serietat en els termes amb els quals començarà la seua implantació, dividida en dos cicles diferenciats quant a plantilla, centres, metodologia, amb una formació acurada del professorat (tant mestres com «professors»).

### c) *Objectius de l'etapa*

Aquesta etapa cal considerar-la com a continuació de les etapes anteriors, constituïnt amb elles un tot unitari, tant pels objectius i currículum com en la resta dels aspectes.

Si bé els objectius marcats per aquesta etapa serien acceptables, la manera de dur-los a la pràctica determinarà el sentit de la Reforma i desvetllarà els veritables objectius. Segurament no parlem del mateix quan parlem dels objectius bàsics «capacidad para el análisis y resolución de problemas, ejercicio del espíritu crítico y creativo y la práctica de hábitos de cooperación ciudadana, de solidaridad y de trabajo en equipo»; aquests conceptes, en un context determinat, en una societat concreta, eficientista, seleccionadora..., poden ser les qualitats del treballador eficaç, col·laborador, creatiu i sumís, en un marc en el qual els beneficis no són per a ell i no té el domini dels mitjans de producció.

### d) *Sobre la diversitat i el currículum*

Hi ha un posicionament inequívoc dels distints Moviments de Renovació en favor d'un cicle integrat pel mateix projecte curricular i equip docent. Açò és una tasca necessària i urgent que cal que les diferents administracions educatives enceten, tot estudiant les peculiaritats característiques de cada nacionalitat. D'aquesta manera es deurà observar amb especificitat la problemàtica rural per aconseguir la mateixa oferta educativa que a les zones urbanes, amb metodologies especials que ho possibiliten.

El fet que previsiblement s'establisca un període de transició ens fa que assenyalem una sèrie de condicions que hauran d'acomplir-se en tots els casos, per tal de garantir la continuïtat i coherència del plantejament educatiu:

- a) Una planificació zonal amb l'adscripció única de centres, que relaciona en el seu cas el període de 12-14 i 14-16 dintre del període de Cicle Únic.
- b) Una optimització dels recursos físics de cada centre i una dotació escaient per a tot el cicle: aules de tecnologia, d'expressió plàstica...
- c) Manteniment del mateix grup d'alumnes al llarg del cicle complet de 12-16 anys.
- d) El projecte educatiu deurà ser elaborat en el seu conjunt pels equips docents que l'imparteixen.
- e) El departament d'orientació, coordinador dels distints equips docents, serà dotat de recursos extraordinaris en el cas que els locals hi estigueren separats de l'escola.

f) Deuran d'unificar-se les condicions laborals i administratives d'acord amb el que s'apunta al capítol sobre «Condicions per a la Reforma».

De vegades ens sorprén la por que aquest plantejament de les àrees al projecte LOSE pugui convertir tot el cicle en un model calcat al BUP actual. Resulta necessari reduir el nombre d'àrees i limitar al màxim el tràfec i intercanvi de professors. A més a més, les adaptacions curriculars a l'especificitat dels xics-xiques ha de constituir el marc fonamental del cicle per donar coherència als diferents models organitzatius que s'estableixen.

És de lamentar, per exemple, el fet de no tornar a sentir parlar de globalització en la definició curricular d'una etapa que encara és obligatòria. Es parla, això sí, de l'àrea com una unitat curricular, però queda tan desdibuixada que, en la seua concreció, podria semblar-se més a un plantejament disciplinar.

Quan no pronunciaments com (10.9): «Se favorecerá la relación interdisciplinar...», «se procurará... una relación integradora entre los múltiples espacios de aprendizaje», sense concretar com, els mitjans, ni quins...; és no afavorir ni procurar res, i deixar-ho tot en mans del voluntarisme pedagògic, si de cas, del «mestre-professor» de sempre.

El tractament, per altra banda, de la diversitat a nivell curricular per opcionalitats o mitjançant programes de treball diferenciats (en un marc d'escola comprensiva) pot derivar en la creació de programes d'ampliació per als «llestos», però dins d'un mateix programa, la qual cosa és no tractar la diversitat. Podríem, doncs, remeter-nos als documents dels MRPs (Document de Calvià: Bloc C, conclusions de Barcelona dels MRPs, editades pel Ministeri d'Educació i Ciència) per recordar les experiències i el tractament integrador de la diversitat que proposem nosaltres.

Per últim, sols restaria remeter-nos als documents suara esmentats, pel que fa al tractament del currículum, així com del planejament que hi fem de les àrees.

### e) *Sobre el professorat*

Sembla que, en aquesta etapa, hi ha un propòsit intencionat de no aprofundir en aquest agent de l'educació. Es parla d'un professor-tutor, sense dir res de la seua funció específica.

Tanmateix, si no en aquest moment sí en altres ocasions, s'especifica el caràcter de dues classes de professors diferents, en principi, per a una mateixa etapa. La divisió «formal» de la que parteix, entre el professorat de 12-14, mestres als qui se'ls exigirà la llicenciatura, i el professorat de 14-16 anys, professors llicenciats, amb nivells diferents i per tant amb retribucions diferents, fa pensar en la «cordialitat» amb què es veuran embolicades les relacions d'àmbit pedagògic i personal entre ambdós grups. Potser podríem parlar de dues classes socials diferents.

No creem que aquesta cursa de reciclatge ràpid (no s'ha d'obviar que és una cursa de mestres) siga la manera més escaient de reciclar, actualitzar i modernitzar els ensenyants, tot i creant un Sistema Educatiu compartimentat en barreres categorials que cerquen la formació permanent, en una dubtosa «titulitis» i «cursillitis».

Sembla difícil que en aquest ambient surta endavant algun projecte renovador. I és impossible que es pugui entendre el cos únic del professorat i el cos únic del nivell educatiu obligatori.

## f) Sobre la Promoció

Fins ara no ens havíem aturat en aquest aspecte. I no és sinó pel sentit de continuïtat que donem a tota l'Educació Obligatoria. Així doncs, és obvi que l'alumne ha anat promocionant d'una manera automàtica i natural. En aquest sentit, al llarg de l'Educació Obligatoria, cap xiquet deu comptar amb expedients o llibretes de qualificacions (també anomenades de classificació) que puguen convertir-se, i de fet ho fan, en eines selectives i segregadores. Si entenem bé el concepte «diversitat», no hi ha cap raó que justifique les anomenades qualificacions. En aquest sentit, la nostra experiència docent ens indueix a refusar l'elaboració de qualsevol tipus de documents amb la pretensiosa finalitat d'informar sobre l'alumne.

L'informe escrit és, en el millor dels casos, ineficaç, i quan s'empra pels distints professorats sol ésser perjudicial, sobretot quant als informes, l'alumne ha estat «desqualificat».

Cas: Joan, de 3.<sup>er</sup>, va mal en Matemàtiques. A penes si sap llegir. Pega als companys i és inquiet.

El mestre vol saber que li passa i acudeix a l'història de Joan, que es troba en secretaria, en una carpeta. Hi troba un ERPA i un acta del cicle inicial amb moltes NM. I un informe psicopedagògic i del mestre on se'l reconeix com un xiquet poc sociable i incapaç de compartir res amb els seus companys.

Automàticament el mestre puja a la classe. Ara cada vegada que hi ha una brega on està Joan ell és el castigat. Passa més temps sols que al seu equip. El mestre ja sap que si «no sap» no es d'ara, «no es pot fer res» i no perd el temps amb ell.

L'orientació i informació deu de existir d'una manera continuada a l'alumne i a la seua família, de forma oral i directa, i en el pitjor dels casos, un informe escrit qualitatiu, mai no quantitatiu, per a la família. En tot cas, cap informe pot ser desqualificador.

Mai aquesta informació escrita, si la hi ha, no deu o pot ésser utilitzada per subjectes o institucions externes (empreses, administracions...). Tots som conscients en general de quina classe social rep al llarg de tota la seua educació més desqualificacions. Aquestes, després de la seua escolarització, continuen entrebancs i desqualificacions en no pocs treballs.

Aquesta dinàmica exigeix un model distint d'acció tutorial i forma part també dels models d'avaluació: Una avaluació reguladora del procés educatiu, integral, contínua i compartida (veure documents de Calvià: Trobada de MRPs).

Malauradament, quan parlem d'avaluació no estem dient el mateix que el MEC, encara que aquest contemple tot el ventall possible d'avaluacions (qualitatives, quantitatives, internes, externes, orientadores, prescriptives...). És clar que nosaltres hem fet opció per una avaluació qualitativa, descriptiva, que fa avançar perquè detecta els problemes una avaluació en la qual participen tots, tot despullant; l'avaluació de la càrrega selectiva (encara que aquesta ens la dona el mateix Sistema). Hem prioritzat un tipus determinat d'avaluació que ens semblava més coherent amb el nostre tipus d'Escola. El MEC intenta fer veure que les contempla totes, que totes són necessàries. Però més endavant diu que «en la raíz misma de los procesos educativos, que está el preparar y capacitar a las personas para unas cosas y no otras, lo que conlleva una cierta función selectiva» (potser allò que ens diferencia siga el per a que volen preparar ells).

Dintre tota aquesta amalgama d'idees que ens acudeix respecte al tema d'avaluació no ens passa desapercebuda la Repetició. És norma compartida entre els mestres que una repetició ve com a conseqüència d'unes avaluacions no superades, enteses aques-

tes com exàmens. Díficilment aquest concepte, aquest per la majoria considerat erroni, podrà ser superat en la pràctica per aquesta majoria amb les declaracions de principis sobre avaluació que fa el MEC (17.7, 17.8, 17.9).

I quan un xiquet-xiqueta acaba aquesta etapa, el MEC, en un «esforç» de progressisme, proposa obertament la supressió de la doble titulació: Una única certificació administrativa de haver-hi cursat el nivell. Però, tanmateix, no pot oblidar (no li interessa ni el procés, ni els motius, ni la veritable progressió de l'alumne) si hi ha alumnes més «espavilats» que altres i a l'historial acadèmic deu reflexar-se («rendimiento global y áreas, así como las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa») (17.3). No sols no evita la doble titulació, sinó que es recrea en quantitat de titulacions diferents. Allò de «las orientaciones más adecuadas» se suposa que continuarà essent «tu vals, a BUP. Tu no vals, a FP o al carrer».

Nosaltres estem per una sola certificació sense cap qualificatiu «adjunto». Si parlem d'una educació *obligatòria* i *comprensiva* no podem sinó ser respectuosos amb l'alumnat. No podem fer cap selectivitat. Aquesta certificació deu ser la mateixa per al que ix amb 16 anys com per al que ix amb 18. No deu ser prescriptiva en cap dels sentits ni impossibilitar a ningú (tinga l'edat que tinga) l'accés a les següents esferes educatives.

## **2.5. Etapa terciària. Anomenada a la LOSE segona etapa de Secundària**

### *Consideracions prèvies*

Si bé hem defensat fins ara el caràcter obligatori de l'educació des dels 3 als 16 anys, som conscients que la distinció que fa l'Administració entre dos nivells, obligatori i no obligatori, té per a ella un caràcter merament formal. La manca de mitjans per a l'integració del jove a la vida activa farà que el nivell terciari no obligatori es vaja generalitzant progressivament. Però, també som conscients que, en la mesura que açò es vaja produint, serà precís defensar el mateix caràcter no selectiu, amb les matisacions que s'escaiguen.

Tanmateix, el fet que hi haja una opcionalitat entre seguir o no seguir estudiant farà que aquest segon nivell tinga en compte la pròpia llibertat d'elecció del jove.

Així, creem oportú una educació per a aquesta nova etapa del jove, no comprensiva, però amb suficients elements per a que es pugui integrar la diversitat, tot i que siga d'una forma distinta al model de l'educació obligatòria.

Però, en contrapartida a la proposta del MEC, no podem deixar de pensar en una etapa educativa més, dintre de la formació permanent de l'individu, i no com l'ha definida l'Administració: el primer pas obertament declarat de segregació i selectivitat de l'individu (anar introduint-se cap al coll de l'embut universitari, on ja, de segur, no hi caben totes les persones).

No podem donar suport a una estructuració del sistema educatiu que no té en compte aquesta etapa, com a formadora en si mateixa, com a preparació de l'alumne-a per a la vida en el sentit més ample. Continua mantenint la clàssica visió professionalitzant per a la FP i parauniversitària del BUP.

Per això, cal bandejar la consideració de la FP com un cicle educatiu alternatiu al Batxillerat. Coherents amb els nostres principis d'integració de la diversitat defensem la creació d'una xarxa ampla de batxillerats, amb capacitat d'acollida per a tota la gent procedent de l'obligatòria i que contemple totes les característiques de formació pre-professional de base tècnica i no tècnica.

Aquesta implantació de batxillers múltiples deurà d'assolir-se a totes les zones escolars de l'Estat, i per accedir-hi sols serà necessari haver cursat l'ensenyament obligatori completament.

Per tot el que hem esmentat abans, mai no deurà ésser un cicle educatiu rígid (una FP amb un disseny distint a l'actual), sinó que es tracta de crear fórmules obertes, mòduls amb caràcter terminal i de transició cap a la vida activa.

Avaluem molt críticament la capacitat del Ministeri de Treball per articular en solitari un programa seriós d'ETP, com s'ha fet palés als actuals cursos de l'INEM. Per això, reivindicuem la capacitat de decidir sobre aquest ETP des de les Administracions Educatives, bo i assumint, almenys, part del Fons Social Europeu.

La planificació de l'ETP deu tenir un caire local o comarcal als àmbits rurals. Cal fixar també les competències per Ajuntaments, Diputacions, etc., i per Comunitats Autònomes.

### 3. Epíleg

Ens trobem davant una nova Reforma Educativa parcial, no mai d'una Reforma Social, que és en definitiva allò que sembla intentar l'escola comprensiva de la qual ens parla la LOSE (2.2.).

Els grups socials més progressistes sí que estem per una Reforma Social i, en aquest cas, continua essent lluny per l'orientació del model educatiu que ens oferten cap «el saber productiu». Evidentment un saber productiu, segons la LOSE, que ens apropa a l'Europa més tecnificada i capitalista. Pot ésser un bon model per a obtenir un millor batxillerat (en la línia del d'avui), de preparació per a la Universitat, tot i si es donen les condicions prèvies que hem anat assenyalant al llarg del treball.

Però què hi ha de l'escola popular?

No s'abraça amb serietat el problema de la gent que, en la seua majoria per condicions socials, està abocada a la Formació Professional.

Què hi ha de la classe social més marginada, que continuarà sense cursar un batxillerat ni potser una FP?

Per què no es qüestiona l'ensenyament privat? Amb el nou model no sols el legitima sinó que l'afavoreix pel fet de tindre'l que dotar-lo de més pressupost (creació de la Secundària obligatòria).

Què hi ha de la regulació de l'Escola Infantil? La reforma que es planteja per aquesta etapa educativa és inexistent. Continuen mantenint la multiplicitat d'ofertes i xarxes per als 0-3 anys: des de l'Ajuntament; des de la Diputació o altres administracions públiques; cooperatives; organitzacions «sin ánimo de lucro» (7.7). Tot menys assumir-la com una eina necessària «sine qua non», encara que no suficient, no es podrà parlar seriosament de minvar cap desigualtat d'oportunitats.

Caldria repetir-li a l'Administració que la Modernitat a la que aspira no es pot aconseguir mitjançant un canvi estructural ni presuntuosament metodològic, sinó que es necessita tot un canvi d'ideologia educativa. Amb aquesta Reforma es reproduïxen les mateixes premises de desigualtat d'oportunitats que estem patint avui. No sols no fa res per produir el canvi desitjable sinó que, a més a més, reproduïx els esquemes, torna a deixar desateses a les escoles infantils, a la pròpia FP i l'EPA, curiosament (tal i com són concebudes aquestes dues) els espais educatius inventats per a la classe social dominada.

És, en definitiva, una vegada més, un sistema educatiu coherent amb el sistema capitalista més tecnificat:

- Legitimitza i consolida la mà d'obra barata, que continuarà sense tindre accés al control dels mitjans de producció i, menys encara, als quadres dirigents.
- Consolida l'escola privada amb més pressupostos.
- I introdueix una classificació dels llocs docents, sota mà, sense haver-se explicitat ni debatut l'Estatut del professorat i la Carrera Docent, ara determinada per l'estructura que introdueix la LOSE.

A nosaltres sols ens queda continuar lluitant per un canvi en la ideologia educativa que entenga, en el seu perfecte sentit, l'Escola Comprensiva en favor de la gent més desfavorida socialment i cultural.

---

<sup>1</sup> En aquest treball es recullen les aportacions de col·lectius d'ensenyants de l'etapa agrupats en sindicats de classe i del Patronat d'Escoles Infantils de València.

<sup>2</sup> «Nivell» i «etapa» s'empren indistintament al document ministerial, creant una certa confusió.

<sup>3</sup> Aquest treball es fonamenta en el treball de Liliane Lurcat, especialment en «Fracaso y desinterés escolar».

<sup>4</sup> Aquí coincideixen pràcticament tots, tant els promotors com els analistes i crítics de la Reforma (Ministeri, Sindicats, MRPs...).

<sup>5</sup> No massa coneguda, aquesta experimentació s'enceta per Decret d'abril de 1985 en territori del MEC, i la secundaren algunes Comunitats Autònomes (Múrcia, Andalusia...). El projecte experimental fou el primer avís de l'etapa del 3-6, i per això, durament criticada al V Congrés d'Escoles Infantils, de Múrcia, que s'hi celebrà sota el lema «per una escola infantil pública» en desembre de 1985. El desenvolupament de l'experimentació ha restat truncat, sense que es puguen obtenir més dades, donada la tradicional opacitat del MEC amb els resultats de les experimentacions. Nogensmenys es pot analitzar el Marc Curricular elaborat i constatar que, almenys, el contacte personal entre professors de pre-escolar i EGB i d'escoles infantils obrí les portes fins, avui tancades, de la comunicació i l'intercanvi d'opinions.

<sup>6</sup> Aquesta frase ha estat, dins el capítol 7 d'educació infantil, l'única aplaudida unànimement, encara que es tracta d'una tautologia evident (reconéixer el caràcter obligatori de l'educació).

<sup>7</sup> Aquesta informació no es tracta «sensu strictu» de quelcom futurible. Surt del fet d'observar la sistemàtica insistència de la inspecció en refondre les aules de pre-escolar.

<sup>8</sup> Escoles Infantils: alternatives del PSOE a l'ensenyança pre-escolar (veure bibliografia).

<sup>9</sup> En contra d'allò que puga creure's, no existeix una afirmació clara i contundent en cap d'aquestes disciplines en favor de l'educació primerenca, almenys amb caràcter sistemàtic. Açò argumenta a favor de l'explicació sòcio-econòmica de l'extensió de l'escola, per damunt de raonaments psicològics, sociològics i inclús pedagògics. Nogensmenys l'escola infantil continua apareixent com una eina poderosa de desenvolupament personal, socialització i educació en el seu sentit més ampli. Les avaluacions sistemàtiques més àmplies i conegudes són les soviètiques i les americanes (veure la bibliografia annex 1).

<sup>10</sup> Les Trobades i Congressos consecutius de la Coordinadora d'Escoles Infantils i MRPs van defensar i continuen defensant la necessitat d'una regulació de l'educació infantil en la línia d'una etapa 0-8 (o 0-6) pública i gratuïta. Les trobades de la Coordinadora de Granada (1980), Gijón (1982) i Múrcia (1985); els de la FEMP d'Elx (1984), Sevilla (1986) i Melilla (1987); el I Congrès del MRP de Barcelona (1983) i les Trobades de MRPs de Calvià (1986) i Granada (1987). (Veure bibliografia.)

<sup>11</sup> CONDE, MERCEDES. I GARCÍA, VISITACIÓN. «La depresión ante un nacimiento largamente anunciado» (bibliografia).

<sup>12</sup> INFANCIA 0-6. N.º 25 (bibliografia).

<sup>13</sup> Lògic, si tenim en compte que fins ara (tot exceptuant els pre-escolars públics) a penes cobreix algunes contadíssimes escoles. La resta han estat sufragades per pares/mares i treballadors/es, ajuntaments i algunes conselleries amb fons que s'han debut traslladar de Sanitat i Treball. Al Ministeri l'escola infantil se li converteix en un pes afegit però —no es pot oblidar— debut a la seua desatenció inicial.

<sup>14</sup> Veure conclusions del V Encontre Estatal (Múrcia, 1985) a la bibliografia.

<sup>15</sup> Pàgs. 30 i 31 del llibre blanc del MEC.

<sup>16</sup> Estudis de la Caixa de Pensions (bibliografia).

<sup>17</sup> Proposta de la Federació d'Escoles Infantils, que agrupa a la patronal menys conservadora de l'etapa (bibliografia).

<sup>18</sup> Encara subsisteix alguna escola infantil «popular» que es nega a rebre subvencions «misericordioses» o que no poden rebre-les per no cobrir les —de vegades sorprenents— condicions demandades. Sempre hi ha algú que es troba encara pitjor.

<sup>19</sup> *Clase y pedagogía visibles e invisibles* (bibliografia).

<sup>21</sup> Lurçat, Op. cit.

<sup>22</sup> Veure al respecte l'opinió de Lurçat quan parla de la «pedagogia conceptual i concretitzada» com una eina totalment contrària al respecte que es deu al xiquet/a o al jove: alguna cosa semblant a intervindre el procés de motivació, sostroure-la a la relació amb l'entorn real per a intentar atorgar-la a una representació dissecada, traduïda i simplificada: el predomini de la manipulació informativa. Els currícula pre-escolar (i els materials: fitxes...) són mostres quasi paradigmàtiques de la pedagogia conceptual concretitzada i la inversió motivacional.

<sup>23</sup> Però els dubtes romanen: ¿com exigir, encara a un llarg plaç, uns requisits mínims educatiu-pedagògics, sanitaris i infraestructurals sense oferir l'absolutament imprescindible finançació que permetra subsanar les deficiències?

<sup>24</sup> Una de les aportacions més trascendents de la psicologia evolutiva, i de Jean Piaget especialment, és precisament aquesta.

Més enllà dels actuals models teòrics i pràctics —que hi seran lògicament eixamplats, millorats i revisats amb el temps— no cal motivar que l'obra de Piaget, en concret, fou la que motivà el reconeixement que el sentit comú es podia enganyar —i de fet ho fa— en apropar-nos i estudiar el nen petit. Una veritable revolució copernicana, al cap i a la fi.

<sup>25</sup> Els currícula moderns d'aquesta etapa aprofundeixen en aquestes àrees amb una atenció especial (veure bibliografia annex 2).

<sup>26</sup> Per part de la Federació d'Escoles Infantils (veure nota 17).

<sup>27</sup> Per exemple, les de Sant Cugat i l'Eskoriatza.

<sup>28</sup> En aquest punt 4.5 es recullen algunes de les crítiques del X Encontre de MPRs de Granada.

<sup>29</sup> Consultar bibliografia.

<sup>30</sup> Veure conclusions del V Encontre d'Escoles Infantils (Múrcia, 1985) (bibliografia).

<sup>31</sup> Ídem que 30.



## 1.1. La situació actual

# MÒDUL VII

## LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

## 1. La formació inicial

La formació del professorat s'ha d'abordar des d'una perspectiva global, tot i considerant el model d'Escola Popular que defensem.

Avui, la formació del professorat es troba parcialitzada a l'EU del Professorat, la Facultat de Pedagogia, i la resta de Facultats (des d'on i, davant la impossibilitat d'altra eixida professional, eixen la major part dels ensenyants de secundària).

El MEC, amb coherència amb el model curricular proposat per a la formació dels alumnes, necessita de dissenyar el seu mestre. Un tipus adient de mestre per al qual desenvolupar el seu model de formació inicial i continuada.

Contràriament al model que necessita l'Escola Popular, i que deu centrar-se en les necessitats de l'alumne i les seues relacions dinàmiques amb el medi en què hi és immers. De manera contrària a aquest model de mestre, per al qual el Cos Únic d'Ensenyants és un punt de partença fonamental, el MEC insisteix en un procés de formació inicial diferent per a les Escoles Infantils, Primària i els diversos graus de Secundària que s'hi estableixen.

No negarem aquí les diverses capacitats que haurà de tindre aquell qui s'ha de relacionar amb les diverses etapes evolutives de l'alumne. El que nosaltres neguem és el fet de que han de tenir un rang diferent i no estar estretament relacionades.

Semblen detalls purament tècnics que ens podrien portar a la batalla corporativista o a una simple lluita contra la jerarquització. Però, en definitiva, no es tracta de res més senzill que la plasmació del disseny curricular que el MEC ha donat a la seua reforma en el tipus del peó necessari per a exercir-la.

Nosaltres pensem que el futur «Estatut del Professorat», i per tant, la LOSE, deurà contemplar una formació comuna per a tots els qui accedeixen a la tasca d'ensenyar. Per a tot això és necessària una alternativa que, tot partint d'una única Facultat de Formació del Professorat, hom regularà una carrera de títol universitari (llicenciatura) per a qualsevol tipus de docència. Aquestes llicenciatures s'aconseguien mitjançant un conjunt de crèdits mínims d'àrea, matèria, etc., mínims per a la docència en qualsevol nivell i qualsevulla àrea, junt a una altra sèrie de crèdits mínims didàctics, psicològics, etc., per a l'esmentat nivell. Aquests crèdits podrien ésser adquirits per qualsevol ensenyant que vulgués canviar la seua activitat de nivell i/o àrea i en qualsevol direcció.

Nogensmenys, havíem de continuar discutint envers el contingut dels crèdits són necessaris per a cadascuna de les assignatures, qui i com s'imparteixen, el paper dels professionals en exercici davant la formació inicial, període de pràctiques, accés, fase transitòria a la situació actual, etc.

## 2. La formació permanent

### 2.1. La situació actual

Si el primer que crida l'atenció en el projecte de Reforma del Sistema Educatiu del MEC és la inexistència d'un pla mínimament clar del perfeccionament permanent del professorat (dir avui en dia que aquest perfeccionament passarà a través dels CEP és no dir res), l'intent d'intuir com s'estan desenvolupant, tant en el territori del MEC com a nivell del País Valencià, fóra del tot una tasca complexa i inútil.

A nivell de País Valencià, podem descriure la situació actual amb la inexistència d'un pla mínimament clar del perfeccionament permanent del professorat. Amb diversos plans institucionals llançats des de diverses direccions generals i, inclús, des de serveis d'una mateixa direcció general. Plans que amaguen freqüentment contradiccions entre sí, en quasi tots ells, una mancança de voluntat de, tan sols, acostar-se a les quatre línies que dedica el document del MEC i que precisament són les que recullen les reivindicacions històriques del MRP: realització de tasques de reciclatge dins de la jornada laboral, participació del professorat en l'elaboració dels plans d'actualització, potenciació de les propostes innovadores de grups o centres, estabilitat de les plantilles de professors en centres amb projectes innovadors, etc.

En la pràctica podem observar com al PV existeixen:

- Plans que arriben als centres sense passar ni tan sols pels CEPs (en ocasions fins i tot els CEPs tenen coneixement d'aquests amb posterioritat respecte als centres).
- Plans que arriben als centres via CEPs però en els quals el CEP no ha participat ni en el seu disseny ni en el seu desenvolupament.
- Plans dissenyats pels CEPs (i que segons l'estructura participativa i de treball de cada CEP respondrà més o menys a les necessitats de la zona).
- Plans dissenyats des dels centres o MRPs que assumeix el CEP i que, en ocasions, per la manca de claredat al CEP i/o per problemes de pressupostos acostumen a ésser els menys afavorits.

Complementen aquesta situació una altra sèrie de factors que allunyen encara més les perspectives d'una sortida progressista:

Els CEPs, malgrat portar molt de temps considerant-se l'estrella del projecte Maravall, no han aconseguit superar els límits que els permetrés d'atansar-los sobre els projectes anteriors. De les expectatives dels seus primers moments, estan entrant en una fase de regressió que provoca (o ha estat provocada per) la frustració dels seus equips més dinàmics. No podem oblidar que una de les seues causes ha estat no només el fet de no voler comptar amb els elements més actius dels treballadors de l'ensenyament (els MRPs), sinó també l'obsessió per presentar els CEPs com alternatives als MRPs, tot prenent inclús l'eliminació d'aquests mitjançant el retall de subvencions o la no acceptació de la seua presència organitzada als CEPs.

Ja havíem assenyalat en el moment de la seua creació que:<sup>1</sup>

«Podrem parlar de rendibilitat pedagògica d'un CEP al moment que aquest produeca un tipus d'anàlisi o d'investigació que embranque amb les necessitats d'una escola més viva, més oberta al medi en el moment que el professor pugui, per aqueix camí, ésser protagonista efectiu del seu propi perfeccionament. Cal

que l'administració col·labore en la solució d'uns condicionants externs al CEP, i sense els quals fóra difícil que el CEP responga a aquestes expectatives. Coincidint novament amb l'anàlisi del professor B. Salinas,<sup>2</sup> aquestes són bàsicament:

- a) Acabar amb el caràcter voluntarista del perfeccionament, amb aqueix conjunt d'activitats al marge de l'horari lectiu.  
La innovació educativa mai no deuria plantejar-se com una activitat al marge de l'escola; tot el contrari, el perfeccionament docent parteix del treball de l'enseyament i que, com a tal, deu incloure's dins l'horari laboral.  
Açò no vol dir que hi haja un CEP a cada escola, ni tan sols a cada població, però sí que és possible l'estructuració de grups de treball que normalitzen llurs reunions dins de la dedicació o zona on hi són inscrits.
- b) Frenar la mobilitat del professorat. Potenciar i facilitar la unitat del grup de treball ha de ser una política que vinga impulsada des de l'Administració. Aquesta política, conscient que el perfeccionament és una tasca col·lectiva, és a dir, d'experimentació, disseny, desenvolupament i avaluació de projectes, etc., i que qualsevol mobilitat del professorat pot arruinar qualsevol intent iniciat com a projecte comú, deu salvar els problemes burocràtics pel que respecta a trasllats forçosos, com també als incentius a la permanència al centre.
- c) La flexibilitat de programes, i en general del currículum oficial, potenciarà l'adopció i experimentació de projectes curriculars alternatius i problemes més arrelats al medi. En aquest sentit, els mínims imposats pel MEC deuen superar el caràcter de concreció que avui desprenen els objectius i les activitats de les propostes oficials.
- d) Facilitar l'eixida de les experiències, del material produït, és sense cap mena de dubte conseqüència del que hem exposat anteriorment. Una innovació tancada a un grup, per la seua pròpia dinàmica, no evoluciona. Una política curricular que no potencie aquesta via, o que la tanque per la miopia de la funció inspectora sobre els mínims oficials, és un element neutralitzador del potencial del CEP. Pel contrari, una política curricular que potencie tal tipus de treball, les alternatives al llibre de text, a determinades formes organitzatives a l'escola o l'elaboració de recursos didàctics, que ho faça a través dels seus serveis de supervisió i orientació educativa, i a més a més per una política de publicacions, desenvoluparà sense cap mena de dubte la idea de CEP com a element potencial de la renovació i del perfeccionament del professorat.
- e) Per últim, garantir la flexibilitat del mateix CEP. Un CEP no és sinó l'organització institucional d'un col·lectiu que treballa pel seu propi perfeccionament. Això implica que l'estructura del CEP no ha d'entendre's com un sistema tancat i rígid. Un CEP deurà funcionar partint dels mínims que garanteixen la claredat i la netedat de la seua gestió econòmica i organitzativa. Un CEP, en definitiva, al servei de la demanda i decisió democràtica del col·lectiu docent en el qual el CEP estiga ubicat».

A més a més, és precís assenyalar com el document MEC segueix situant la formació permanent a nivell individual. No hi ha cap proposta respecte a les solucions de planificació que s'hi base en les necessitats de perfeccionament del centre o comarca. Una

planificació que, tot i partint de tal perspectiva, deurà de contemplar no només que és el que cal perfeccionar i per a què, sinó qui s'ha de perfeccionar, com es determina i, per tant, quines responsabilitats suposa el fet d'emprar la jornada laboral del centre per acudir a activitats de perfeccionament.

Per últim, fem referència també al tractament ambigu i general que el document MEC dóna a les condicions mínimes per a un Pla de Perfeccionament (i quines coses recull de les aportacions històriques de MRPs), i que sense una concreció major venen a no dir res:

- Mitjans materials dels centres per a que l'actualització del professorat tinga una aplicació pràctica a l'escola.
- Increment de la plantilla necessària als centres per poder portar endavant la formació permanent en l'horari laboral sense carregar massa l'actual jornada, ni menysprear d'altres tasques organitzatives pròpies del centre.
- Concepte d'any «sabàtic», de descans: per a què, per a qui i com es regula.
- La perillosa referència als incentius, que fa «oloreta» a carrera docent.

## 2.2. Una alternativa a la proposta del MEC

Avui, quan al llarg dels darrers anys s'ha fet palesa la gran necessitat de formació del professorat, manifestat no només del propi professorat, sinó que s'hi genera per la pròpia dinàmica del sistema educatiu, és pel que considerem que el problema del professorat no s'hi pot observar des de la perspectiva d'una responsabilitat exclusiva dels MRPs.

El problema de l'eficàcia de la renovació pedagògica en el fet de com estendre el model del seu trencament pedagògic. És a dir, en el fet de preguntar-nos, en definitiva, com podem desenvolupar i diversificar l'oferta de formació institucional, de manera que aquesta acció siga significativa i no solament testimonial.

Sabem que la renovació de les relacions d'interacció educativa no pot fer-se en una escola d'estiu ni en un trimestre. Cal, a més a més, pagar un preu, i els professors no podem ignorar que açò és així, un preu en forma de temps, exploració, estudi, observació, reflexió; en definitiva, treball.

Quan els professors se n'adonen que la renovació no és cosa solament d'un curs o un seminari d'una setmana, de l'observació d'un parell de classes o la lectura d'una revista, una bona proporció d'ells pensa que és millor deixar-lo per a una altra ocasió o que el seu esforç no tindrà el merescut reconeixement. La petita proporció reduplica, malgrat tot, els seus esforços, veu que la incidència, no només en el sistema global, sinó també en el context del seu propi centre escolar, és molt reduïda, i moltes vegades a costa de sofrir el rebuig i l'animadversió de companys o de la direcció del centre.

En aquesta línia de reflexió, el model pel qual apostem no és l'alternativa a la idea de Centre de Professors, sinó precisament la defensa d'aquest model d'apropament entre les vies institucionals i no institucionals que han anat defensant els principis teòrics del model, però davant el qual els buròcrates de l'administració, autèntics enemics del progrés educatiu, han atés més tallar la participació i el desenvolupament de les propostes autònomes dels centres i els MRPs que no pas a crear les condicions objectives, anteriorment assenyalades, que pugueren desenvolupar aquest model.

Apostem, en definitiva, per un lloc de confluència comarcal, on els mestres s'informen i comenten les innovacions. Un lloc on els professors que desitgen adoptar les no-

vetats puguen rebre les ensenyances escaients. Un lloc o els/les mestres integrats/des en un projecte puguen col·laborar amb els seus creadors, fer les seues pròpies col·laboracions o desenvolupar les adequacions necessàries i adients.

Un lloc idoni per difondre les innovacions i experiències de la zona a d'altres centres o zones. Un centre de desenvolupament curricular i de recursos. Un lloc que, consegüentment, tinga la infraestructura necessària per a competir amb les editorials, que no comercialitzaran mai —per l'escasa rendabilitat— projectes d'àmbit comarcal. Un centre social i un museo pedagògic, que de la manera que s'hi després de les anteriors necessitats ha d'estar molt proper als centres de treball i, per tant, no superar l'estructura comarcal o de districte. El lloc on s'ha de dissenyar i realitzar-se aquesta proposta és allí on el professor planteja les seues necessitats i convergeix amb d'altres professors: el seu centre de treball i el Centre de Professors. Un centre que ha d'intervindre tant per a atendre a les necessitats generades pels propis professors com per a generar noves necessitats. Però, sobretot, un centre sobre el qual qualsevol pla institucional o propi de perfeccionament es desenvolupe dins d'un model general i unitari. El que nosaltres anomenem Plans Unitaris Territorials de Formació del Professorat (PTU).

### **2.3. Plans unitaris territorials**

L'organització de la formació del professorat ha de tendir cap a la realització d'aquests Plans Unitaris Territorials descentralitzats, que tot partint de les necessitats reals impliquen a totes aquelles organitzacions/institucions compromeses amb l'acte educatiu.

La responsabilitat del desenvolupament del pla correspondria a la Conselleria d'Educació, però serien de bell nou les institucions existents a nivell territorial inferior les qui li donarien concreció mitjançant els CEPs.

Així doncs, creiem que hi deuriem de participar, a més a més, de la Conselleria (que ja d'una vegada haurà d'haver resolt la descoordinació de serveis i programes com els de Compensatòria, Centre de Recursos, Innovació de Centres, EPAs, Reformes, Inspeccions, etc.), junt a Ajuntaments, Universitats (Serveis de Perfeccionament), Sindicats, MRPs i representants dels consells de direcció dels CEPs.

Aquesta participació implicaria la participació de totes les institucions i col·lectius en els aspectes de la programació, el seguiment i avaluació, tot tenint en compte:

- a) El disseny general del pla (coneixement de la realitat de necessitats i propostes).
- b) Organització del pla.
- c) Necessitats estructurals i financeres per al seu desenvolupament.
- d) Programació i mètodes d'avaluació.

És dintre de tot aquest disseny, i a través de la nostra participació en els diversos nivells de PLANS UNITARIS, on els MRPs proposaríem el marc de les nostres activitats autònomes (un conveni específic per a les activitats d'hivern i Escoles d'Estiu), i la nostra participació en l'elaboració i seguiment de les activitats conjuntes del Pla Unitari.

### **2.4. El paper dels MRPs**

El marc cap a on orientem les nostres activitats s'hi caracteritza per:

- Activitats que incidesquen en la formació pedagògica, científica, cultural i humana dels mestres.

- Activitats creatives, intercanvis d'experiències, treball en grup que genere nous grups de treball.
- Elaboració d'alternatives pedagògiques lligades a la tasca quotidiana del mestre.
- Discussió d'alternatives, elaboració de materials, discussió de projectes educatius, estudi i anàlisi de les propostes de l'administració.

Nogensmenys, no renunciem a la intervenció en la resta de nivells de formació post-inicial o permanent, les quals podrien ésser englobades en:

- Formació que té per objectiu cobrir les actuals deficiències de la formació inicial.
- Formació que serveix per adequar els professionals als canvis en el sistema educatiu, a les innovacions de les ciències de l'educació i la pròpia evolució de la societat.
- Formació que actua per motius deguts als canvis de residència, d'especialització, etc., dels professors en actiu.

Per tot açò, les funcions que deuran acomplir els MRPs, davant els Plans Territorials Unitaris, seran:

- Participar en el seu disseny.
- Organitzar aspectes del PTU tals com: Escola d'Estiu, activitats d'hivern dels MRPs...
- Participar en l'avaluació i seguiment de totes les activitats.

El paper dels MRPs ha d'ésser de dinamitzador, col·laborador i crític. Han de participar en l'elaboració de les propostes organitzatives i en els organismes de gestió.

L'Administració deurà de possibilitar que els MRPs disposen de mestres amb dedicació exclusiva o parcial per garantir la seua participació als PTU.

---

<sup>1</sup> SANSANO, A.: «Una política per als Centres de Professors.» Document del CEP Burjassot. Fotocòpia. Setembre 1986.

<sup>2</sup> SALINAS, B.: «Perfeccionamiento docente.» Document MRP Escola d'Estiu del PV. Fotocòpia. Abril 1985.



## MÒDUL VIII

# EPÍLEG. CONDICIONS PER A LA REFORMA

L'avantprojecte de Reforma del Sistema Educatiu té, al nostre parer, uns eixos fonamentals sobre els quals s'articula, i, de l'actuació que es faça sobre ells dependrà el que la Reforma prenga una orientació o una altra, que la LOSE es convertesca o no en paper mullat.

Aquests eixos fonamentals són:

1. El currículum.
2. El marc organitzatiu.
3. El professorat.
4. El finançament.

1) *El currículum* apareix a l'avantprojecte estretament lligat als conceptes de comprensivitat i diversitat. Efectivament, un currículum comú o amb un percentatge important de matèries comunes, amb una orientació clarament academicista i propedèutica, i en la mesura que no té en compte les diversitats que es donen al si de l'escola (de ritmes, interessos, sexe, cultura, classes socials...), és, en ell mateix, un factor de segregació.

Ara bé, segons senyala Miguel Ángel Santos:

«Una concepció del currículum assentada en l'opcionalitat resulta econòmicament costosa. Si l'ensenyament públic no pot fer front a aquest repte amb la suficient extensió i profunditat, s'estaran potenciant interessos particulars que beneficiaran els ja més beneficiats. Per la qual cosa, una reforma que inicialment es mamprén per afavorir els més desfavorits acaba convertint-se en un recolzament dels menys necessitats. **Santos Guerra, M. Á.** (1988). *Ponència als Seminaris del MEC sobre la Reforma*. Madrid.

Açò planteja el problema del finançament, del que parlarem més endavant.

Un dels aspectes que considerem essencial en un currículum que atenga a les diversitats i potencie la comprensivitat és la metodologia, allò que transmet en realitat el currículum ocult: cal una metodologia que no «daure la píndola», sinó que realment potencie l'establiment d'una relació no alienada entre l'alumne i l'objecte del seu treball, el saber. De manera que allò que s'aprenge no siga la submissió, sinó l'autonomia personal dins d'una formació integral i crítica.

Conseqüentment, caldrà estar alerta a aspectes com els següents:

- Com es selecciona i qui selecciona el contingut de cultura curricular.
- Com s'organitza aquest contingut de cultura i quins són els marges de flexibilitat que permet.

- Quins espais d'elaboració de materials curriculars van a crear-se i en quina mesura poden constituir una alternativa realment i qualitativa diferent al control actual que les grans empreses editorials efectuen a través del llibre de text.
- Qui, com i amb què criteris es va a utilitzar el concepte d'avaluació. Què mecanismes van a potenciar la possibilitat d'una informació crítica i global al procés educatiu, front a l'eufemisme de la «titulació única», que en l'avantprojecte, com ja hem vist, pretén emmascarar la realitat d'una triple titulació.

**2)** És clar que el desenvolupament d'un currículum d'aquestes característiques suposa un canvi de criteris qualitatiu en *l'organització del context de treball*, la qual cosa afecta a:

- Organització de l'espai del centre, de manera que permeta els agrupaments flexibles d'alumnes, el treball dels equips docents, la flexibilitat d'horaris..., además de la supressió del doble torn..., i uns criteris arquitectònics que responguen a un model d'anàlisi ecològic de la vida i cultura que es desenvolupa a un centre educatiu.
- Una concepció de les plantilles deslligada del criteri mestre/grup classe i basada en les necessitats del pla de centre, oblidant també el concepte de mestre «de recolzament» com a criteri de augment de plantilla. Les necessitats mínimes dels plans de centre hauran de contemplar tant la flexibilitat necessària per a dur endavant el pla com el reciclatge del professorat en hores de treball, les necessitats de coordinació i elaboració, els treballs de biblioteques, laboratoris..., i una concepció de la professionalitat docent que subratlle materialment —en temps i mitjans— la importància de la fase pre-activa de l'ensenyament.
- Un concurs de trasllats que potencie l'estabilitat dels equips de mestres, almenys durant 4 anys per als voluntaris i 2 per als forçosos.
- Una organització del centre que potencie la col·laboració, la iniciativa i la investigació entre els professors, evitant la visió organitzativa tipus «empresarial» o «taylorista» que sembla que s'albira des de l'Administració.
- Una participació real dels alumnes en l'organització del centre i en les decisions que els afecten.
- Capacitat del centre per demanar i qualificar les vacants que s'hi produïsquen, de manera que realment la plantilla responga a les necessitats i particularitats del projecte educatiu del centre.

**3)** Açò ens introdueix en el problema de la *formació del professorat*. Efectivament, aquest plantejament d'escola requereix un professorat amb capacitat d'imaginació, coneixements tècnics, reflexius i crítics, actituds cooperatives i voluntat de transformació i millora qualitativa de la realitat social en la que treballa. Açò, òbviament, no ho resol tot la formació permanent, però sense ella no es pot donar. Tot entenent que la formació permanent no deu fer referència sols als cursos i curssets que es puguin fer per a perfeccionar capacitats professionals tècniques, creem que aquesta requereix que, dins l'horari de treball, els professors puguin elaborar material, intercanviar experiències, investigar, buscar recursos, desenvolupar programes cooperatius de formació on interactuen teoria i pràctica, elaborar planificacions lligades a la discussió i elaboració dels plans i projectes de centre, etc. Tot açò no deu estar oïstaculitzat pels programes

institucionals dels Centres de Professors i deu fer-se aprofitant l'experiència reflexiva, organitzativa i pràctica dels Moviments de Renovació Pedagògica.

Per altra banda, és inadmissible i no té cap justificació epistemològica el manteniment de «professors de 1.ª categoria» i «professors de 2.ª categoria», a través de la doble titulació de Diplomada per als mestres de Primària i Llicenciat per als professors de Secundària. Són raons polítiques i econòmiques, no mai explicades, les que tracten de justificar que educar a un xiquet de 4 a 7 anys és «menys important» o «menys difícil» que educar a un jove de 14 a 17 anys. Insistim en la necessitat d'un Cos Únic d'Ensenyants, amb la mateixa i més alta titulació, independentment de les especialitzacions que calguen en funció de l'edat o nivell dels alumnes als que se'ls va a ensenyar.

**4)** Aquestes condicions globals necessiten un augment molt important de *pressupost en l'escola pública* per atendre les necessitats esbossades:

- Atendre la diversitat i que l'oferta de l'escola pública no resulte inferior a la privada, que l'escola rural compense les deficiències actuals.
- Reduir el nombre d'alumnes per aula (ens remetim a les conclusions de Granada 87).
- Augment de plantilla important amb els criteris que hem marcat més avant.
- Dotació als centres que siga suficient per atendre els plans que cada centre estableisca i coneguda amb la suficient antelació per a poder planificar.
- Política de construccions escolars que atenga realment les necessitats i que contemple els nous plantejaments pedagògics.
- Gratuïtat real de l'ensenyament d'una manera planificada i global, i no com ara, que el que hi ha són actuacions puntuals per reduir situacions de veritable escàndol.
- Que s'augmente la dotació als centres de recursos comercials per tal que puguin facilitar la tasca dels ensenyants.

Aquestes serien unes mínimes condicions per tal que la Reforma explicitada en l'avantprojecte es puguera dur endavant amb un mínim de garanties; és a dir, cal elevar la qualitat del sistema en la seua globalitat; en realitat és el que necessita ara mateix l'escola pública, amb LOSE o sense ella.

No és tampoc un llistat de condicions exhaustiu, sinó que hem pretés situar el problema des d'uns eixos concrets; la resta apareixerà en els debats de les diferents parts del projecte LOSE.

## BIBLIOGRAFIA

- ADARRA (1987). «El debat sobre la LOSE.» Ponència presentada als X *Encuentros Estatales de MRPs*. Granada.
- ALSINET, J., y MUÑOZ, E. (1988). «Currículum flexible y diversidad de alumnos.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 157. 68-71.
- ANAYA SANTOS, G. (1979). *Qué otra escuela*. Akal. Madrid.
- ANAYA SANTOS, G. (1985). «El saber socialmente necesario y sus traducciones educativas», en *Cuadernos Críticos de Educación*, n.º 3. Valencia, 9-18.
- ANAYA SANTOS, G. (1986). «Sobre el docente de EGB y su compromiso», *Cuadernos Críticos de Educación*, n.º 4. 77-91.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.
- APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós/MEC, Madrid.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes amb control*. Routledge and Kegan P. London.
- BERNSTEIN, B. (1983). «Clase y pedagogía visibles e invisibles», en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Ed.). 54-72.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and Action Research*. Falmer Press, London (Propera traducció al castellà en edit. Martínez Roca).
- CASANOVA, M.<sup>a</sup> A. (1988). «Evaluación del diseño curricular.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 157. 50-51.
- COLL, C. (1987). «Comprensividad y diversidad.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 158. 61-63.
- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Barcelona.
- CONDE, M., y GARCÍA, V. (1988). «La decepción ante un nacimiento largamente anunciado.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 155. Barcelona, enero. 64-66.
- CORNALL, P. (1986). «A partir de aquí: el "porqué", el "qué" y el "cómo" del desarrollo curricular secundario durante los próximos años», en Galton, M. y Moon, B. (Ed.).
- ELEJABEITIA, C. (1983). *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. EDE, Madrid.
- ELLIOTT, J., et al. (1986). *Investigación / acción en el aula*. Generalitat Valenciana. València.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS INFANTILES. *Nuestro modelo de escuela infantil*. Valencia.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, L. (1988). «El rechazo de los escolares.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 156. 77-56.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Edit. Laia, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). «Unidad y diversidad en la escuela comprensiva.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 157. 65-66.
- GALÁN, M. (Coord.). *Programa Experimental de Educación Infantil. Anteproyecto de marco curricular para la E. I.* Subdirección Gral. de Educación Preescolar. MEC.
- GALTON, M., y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona.
- GALLEGO, J., y MUÑOZ, E. (1987). «Sobre el proyecto de Reforma de la Enseñanza.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 155. 60-62.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). «Luces y sombras de un proyecto.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 152. 84-89.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores.» *Revista de Educación*, n.º 284, septiembre-diciembre. 245-271.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis*. Tecnos, Madrid.
- HARGREAVES, D. H. (1967). *Social Relations in Secundari School*. Routledge & Kegan P. London.
- HARGREAVES, D. H., et al. (1975). *Deviance in the classroom*. Routledge & Kegan P. London.
- LURÇAT, L. (1983). *Fracaso y desinterés escolar*. Gedisa. México.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1986). «El profesor y los Centros de Profesores.» *Cuadernos Críticos de Educación*, n.º 4. 135-142.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., y SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1988). *Programación y evaluación del currículum. Problemas y sugerencias didácticas*. Mestral, Valencia.
- OVIDO, D. (1988). «La opinión de los MRPs.» *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 156. 77-79.
- PORLAN, R. (1985). «El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar.» *Comunicaciones de las III Jornadas de Investigación en el Aula*. Sevilla, diciembre.
- PSOE (1982). *Escuelas Infantiles: alternativa del PSOE al Preescolar*. Madrid.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1985). *Perfeccionamiento docente*. Document del MRP Escola d'Estiu del PV (Comarques Centrals). València, abril.
- SANSANO ESTRADERA, A. (1986). *Una política per als Centres de Professors*. CEP Burjassot, setembre.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1985). «El profesor como tema de investigación y desarrollo.» *Revista de Educación*, n.º 277, mayo-agosto.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1987). «a globalització com a forma d'organització del currículum.» *Quaderns del Seminari de Globalització*. MRP Escola d'Estiu del PV (Comarques Centrals). València.
- VARIOS (1986). «El tratamiento de la diversidad.» *Conclusiones del Encuentro de MRPs de EE MM*. Cádiz.
- VARIOS (1986). *Conclusiones de la IX Trobada Estatal de MRPs*. Calvià (Palma).
- VARIOS (1987). *Conclusiones X Encuentros Estatales de MRPs*. Diputación Provincial de Granada. Granada.
- VARIOS (1985). «Editorial n.º 25», en *Infancia 0-6*. Revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona, juliol-agost.
- VARIOS (1987). *Carpeta de materials*. Seminari d'EE MM del MRP Escola d'Estiu del PV (Comarques Centrals), presentada a la Trobada de Juliol de 1987. El Saler (València).
- VARIOS (1987). *Debat sobre la Reforma del Sistema Educatiu*. MRP Escola d'Estiu del PV (Terres del Sud). Elx.
- VARIOS (1987). *La polémica en torno a la escuela comprensiva*. Equipo de apoyo REM del MEC.
- VARIOS (1987). «El disseny curricular base dels 12-16», *Butlletí dels Mestres*, n.º 219. Generalitat de Catalunya, desembre.



*M.R.P.*  
*Escola d'Estiu*  
*del*  
*Pais Valencià*



CENTRE DE  
PROFESSORS  
c/ Colón, 40  
BURJASSOT



GENERALITAT VALENCIANA  
CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA