

El projecte de reforma del sistema educatiu.

Algunes reflexions i propostes.

Miquel Martínez.*

La proposta per al debat de la reforma de l'ensenyament ha de ser objecte d'una discussió en què els interessos particulars de les institucions i/o col·lectius siguin superats i en què l'oportunitat política no s'evidenciï. Aquestes són les intencions de l'administració i la voluntat d'una societat que requereix, sens dubte, una reforma educativa en profunditat.

Som conscients de les implicacions laborals i dels canvis curriculars que, en l'àmbit universitari, suposarà, sens dubte, abordar la reforma amb vocació de canvi pedagògic. També s'ha de constatar, però, que el moment actual és sensible a la necessitat d'una reforma, sobretot en el període previ als sis anys i en el posterior a l'actual cicle mitjà.

*Miquel MARTÍNEZ i MARTÍN, és catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Publicacions: *Intel·ligència i Educació*, (1986), *L'Educació davant la Informàtica* (1988). Línies d'Investigació: Teoria de l'Educació, Educació Moral i Pedagogia Prospectiva.

En aquesta col·laboració no ens podem estendre en tots i cada un dels aspectes del projecte. Ens centrarem en l'estructuració de la primera etapa d'educació secundària en dos cicles, en els defectes que el document presenta segons el nostre parer pel que fa a l'educació infantil i en l'organització i sentit de l'últim curs de la primera etapa de l'educació secundària.

Compartim, en el seu plantejament, el que ha estat formulat pel document en referir-se a l'educació primària, a la segona etapa d'educació secundària en les seves dues modalitats, el Batxillerat i l'Educació Tècnico-Professional, i a l'educació d'adults. Si bé, en ocasions, sembla com si el document basés excessivament l'eficàcia de la reforma en les etapes postobligatòries, quan l'eficàcia de la reforma depèn de tot el sistema i, sobretot, a llarg termini, de la primera etapa i de les etapes obligatòries.

La primera etapa de l'educació secundària.

Ens referirem, primer, al període posterior a l'actual cicle mitjà. L'escola està contaminada per una sèrie d'exigències socials, no sempre justificables pedagògicament, que afecten, sobretot, els nivells del cicle superior de l'actual EGB i, sens dubte, l'actual Batxillerat.

La formació professional no ha complert els objectius per als quals havia estat dissenyada, tret

d'algunes excepcions que han demostrat com la qualitat del professorat, la dotació de recursos per a aquest tipus d'estudis i el treball pedagògic en equip poden fer possible una formació professional de qualitat.

La motivació per a l'estudi en els alumnes dels darrers cursos d'EGB continua sent prioritàriament extrínseca i està fomentada habitualment en l'obtenció del títol de graduat escolar, que en la majoria dels casos és viscut per l'alumne com un primer filtre que, si no se supera, dificultarà el seu rol i estatus social en la vida d'adult. L'obtenció d'aquest títol, per altra banda, és viscuda en molts casos com l'evitació d'un fracàs. Els processos d'atribució-indefensió i l'aprenentatge que aquest fracàs implica, quan l'alumne no obté el graduat escolar, al marge de la seva constatació científica, s'evidencia per mitjà del coneixement ordinari i/o de la pròpia experiència que mestres, professors i, fins i tot, els mateixos alumnes, manifesten.

L'actitud del professorat de batxillerat és poc favorable, en termes generals, a la tasca desenvolupada pels professors d'EGB. Especialment podem constatar aquesta actitud en relació amb el nivell de coneixements propèdètics que aquests últims han desenvolupat en els alumnes que accedeixen al primer curs de batxillerat. La cosa més greu, però, no és la presència d'aquestes actituds sinó la manca de comunicació i d'intercanvi d'opinions i solu-

cions entre aquests dos col·lectius del professorat. Potser el fet més greu és l'existència de dos col·lectius de professionals amb una formació tan diferent i amb unes funcions que haurien de ser semblants en una etapa, dels dotze als quinze o setze anys, que hauria de considerar-se, segons el nostre parer, en si mateixa com un període sense moments terminals intermedis.

El document a debat inclou, en relació a l'alternativa dotze-setze anys, que abraçaria els actuals nivells de setè i vuitè d'EGB i dos cursos més, la proposta del Ministeri, que s'ha de jutjar com una proposta conservadora, malgrat que estigui justificada per les "actuais circumstàncies" tal com assenyala el text. Des de la perspectiva de l'administració, i amb un prisma centrat en l'aprofitament dels recursos actuals i en l'evitació de problemes en relació amb els col·lectius de professors que afectarà aquest període, es planegen dos cicles, un de dotze a catorze anys i un altre de catorze a setze. Aquesta opció suposa també almenys que l'alumne seguirà el procés educatiu en dos centres diferents, el centre d'EGB per al primer cicle i els Instituts d'Educació Secundària i Professional per al segon cicle. I, com és lògic, suposa, també, dos tipus de professors: els diplomats per al primer cicle i els llicenciats per al segon.

Els esforços aniran orientats, salvant els obstacles dels recursos i del professorat, que el pro-

jecte evita sistemàticament, al disseny i la consolidació curricular d'aquesta etapa, segons indica el document.

La nostra opinió és que el disseny i la consolidació curricular d'aquesta etapa són fonamentals i necessaris, però no suficients perquè el període dotze-setze anys sigui reformat i estigui en condicions de donar una resposta eficaç al problema que ens ocupa. És més, no creiem que un canvi curricular pugui ser eficaç si l'estructuració d'aquests dos cicles en una mateixa etapa ho és només perquè administrativament quedi plasmat així. És necessari que aquesta primera etapa d'educació secundària bàsica i obligatòria, i que abraça dels dotze als setze anys, sigui atesa pedagògicament per professionals de característiques i procedències curriculars molt semblants, i que sigui compresa des d'una perspectiva pedagògica i psicològica única i integrada.

El document del Ministeri estableix el que hem anomenat un objectiu a llarg termini de la reforma. La nostra opinió és que aquest objectiu ha d'establir-se a curt termini. Sense aquesta condició, la primera etapa de l'educació secundària i obligatòria serà la suma dels dos darrers nivells d'EGB i els dos primers posteriors a la dita etapa, i això, malgrat els esforços que puguin desenvolupar-se en l'àmbit de la innovació curricular.

Un dels elements clau en tot canvi pedagògic, reconegut per la

majoria d'estudis sobre les reformes educatives, és el professor. La integració de les orientacions pròpies de tot disseny curricular en la dinàmica escolar de l'aula i de l'espai educatiu de l'escola no és possible sense la col·laboració de tot l'equip de professionals docents implicats. La diferent titulació del professorat segons el cicle en el qual desenvolupen la seva funció i, fins i tot, la diferent tipologia de centre i ambient en què l'alumne cursarà el primer cicle i el segon són obstacles que dificulten el treball en equip a què al·ludíem. La diferent titulació no només implica possibles diferències laborals i fins i tot econòmiques, sinó que evidencia una formació singular de cada un d'ells, el mestre i el llicenciat, que només en professionals amb anys d'experiència i eficàcia pedagògica, queda matisada per l'exercici docent. És difícil suposar que això ajudi a l'inici d'un procés de reforma com el que es pretén.

La urgència de la reforma no ha de conduir a una precipitació, però ha de procurar que la prudència i les actituds conservadores, pel que fa a l'estat actual del professorat i de la distribució dels alumnes per centres, no en traeixin, de soca-rel, l'objectiu final.

Com molt bé assenyala el document, el valor de les dues etapes de l'educació secundària ha de ser alhora terminal i propedèutic. Aquesta consideració, que sobretot creiem que ha d'insistir en la dimensió terminal en considerar la primera etapa, i propedèutica en

considerar la segona, les dota d'una autonomia i permet que siguin considerades en elles mateixes. La història, però, fins i tot la més recent, demostra com l'exigència d'un valor propedèutic per als nivells que avui configuren el setè i vuitè nivell; ha estat una actitud constant en la majoria dels llicenciats que exerceixen com a professors dels primers cursos de l'actual Batxillerat. Aquesta actitud també ha estat present en aquests mateixos professors en considerar el valor de l'actual Batxillerat. Per la seva banda, els mestres han mostrat actituds més favorables al valor terminal de l'educació bàsica actual malgrat la pressió familiar, institucional i social. La societat, en el sentit més ampli, sens dubte ha exigít, i exigeix encara, que en finalitzar l'educació bàsica, l'obtenció del graduat signifiqui, sobretot, estar en possessió d'aquells coneixements que permetin cursar primer de batxillerat, infravalorant en la pràctica tot allò que suposi el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge i d'actituds i/o l'optimització de les competències de cada alumne en particular. El fet de contemplar aquesta primera etapa de la secundària i última de l'educació bàsica i obligatòria en el valor terminal, exigeix un esforç de tothom, però, sobretot, un conjunt d'actituds en els equips professionals docents en aquesta etapa que, només excepcionalment, podran ser compartides si es manté la doble titulació i procedència curricular dels dits professionals.

Segons el document es donarà suport a totes les experiències orientades a fer que aquesta etapa sigui concebuda de manera integrada, s'abordi des d'un mateix centre i amb un equip docent cohesionat. Entenem que el millor suport que podria donar l'administració perquè això sigui possible és que fos integrat des del principi en la proposta del Ministeri.

És obvi que els actuals mestres i els actuals llicenciats que exerceixen de professors presenten dèficits en la formació inicial. Els primers en relació amb els continguts de les àrees de coneixements que afecten el segon cicle i els segons en relació amb els continguts psico-sòcio-pedagògics que afecten l'etapa en tots dos cicles i globalment.

També resulta fàcil constatar com, sense incentius adequats, els actuals professionals que segons la reforma haurien de fer-se càrrec d'aquesta etapa ho faran reproduint la situació actual. El fet de facilitar l'adequada actualització científica i pedagògica als actuals mestres i la formació psicopedagògica que sigui necessària als llicenciats no és suficient per aconseguir que, realment, l'adquireixin. La voluntat de reforma està exposada amb claredat en el document, però les estratègies per aconseguir-la, no.

El document sobre la reforma no pot evitar, al nostre entendre, d'abordar clarament el tipus de professorat que ha d'atendre aquesta etapa. Ha de perfilar un

únic tipus de professorat de primera etapa de secundària amb un currículum acadèmic de formació inicial homogeni, a partir de la vigència de les disposicions que regulen la reforma del sistema educatiu, i ha d'establir aquelles estratègies i incentius que condueixin a la necessària reconversió dels actuals mestres i llicenciats que vulguin exercir la docència en aquesta etapa independentment del cicle.

Debatre si l'estructuració per etapes i cicles és o no adequada és un objectiu difícil d'abordar sense plantejar clarament l'actitud que s'adopta en relació amb un dels factors clau de la posada en pràctica de la reforma: el professorat. Potser en totes les etapes això és important, però en la primera etapa de secundària això és imprescindible. Sembla lògic que l'educació primària hagi de ser assumida pels mestres i que la segona etapa de la secundària, en totes dues modalitats, Batxillerat i Educació Tècnico-Professional, ho sigui pels llicenciats i especialistes més adequats. No està, però, desenvolupat amb la claredat necessària -que, al nostre, entendre requereix el tema- el tipus de professorat que hauria d'assumir l'educació infantil, dels zero als sis anys, ni el tipus de professorat relatiu a la primera etapa de l'educació secundària.

Ens ocuparem més endavant de l'educació infantil; però, centrant la nostra reflexió en l'educació secundària i en funció dels objectius que pretén assolir, sem-

bla que l'equip de professors realment hauria de reunir professionals de l'educació, especialistes en una àrea de coneixement, juntament amb professionals més generalistes. Els "Desplegaments curriculars de les àrees i matèries del cicle experimental dotze-setze" i també les publicacions del "Programa Experimental" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat presenten el perfil del professor per a aquest cicle com el d'un professional que sigui capaç de generar entusiasme, crear expectatives d'èxit en l'alumne, facilitar la participació i ser capaç de col·laborar en el disseny curricular propi de cada centre.

Al marge de les dificultats per al canvi d'actituds necessari en alguns dels professionals actuals, que exerceixen la docència en aquesta etapa dels dotze als setze anys, és necessari ser conscients que la formació inicial dels futurs professionals ha d'incidir eficaçment en el desenvolupament de les competències abans esmentades. La nova ordenació del sistema i reestructuració per etapes i cicles pot ser viable si s'aborda amb seguretat, i no sense manca de risc, la reforma de la formació del professorat i la reconversió dels actuals docents en els futurs professors de la primera etapa de l'educació secundària i també en la futura etapa de l'educació infantil.

L'estat actual del professorat d'aquestes etapes ha de ser considerat com a punt de partida per

al disseny d'aquelles estratègies que permetin, en un termini breu de temps, la seva transformació en els professionals de l'educació que la reforma requereix, si el que pretenem és induir un canvi pedagògic profund i un nou disseny curricular del nostre sistema educatiu. L'estat actual no pot ser un obstacle per afrontar amb claredat el futur, sinó que ha de ser considerat com a estat inicial d'un procés de transformació urgent. Paral·lelament, les propostes de títols universitaris i la seva ordenació bàsica per tot l'estat ha de permetre accedir a dos títols pedagògics docents, el de professor d'educació secundària i el d'educació infantil i primària. En aquest darrer cas es tractaria de formar un professional que pugui especialitzar-se en educació infantil i/o en educació primària, i amb un currículum equivalent quant a durada i intensitat al de la resta dels diplomats universitaris. En el primer cas, el del professor d'educació secundària, es tractaria de formar dos tipus de professionals de la docència; el primer, orientat segons el seu currículum a la primera etapa (dotze-setze anys), amb un currículum equivalent pel que fa a durada i intensitat al de la de la resta de llicenciats universitaris i que especialitzi el futur professor en una àrea de coneixements i no en una disciplina concreta. El segon, el professor de segona etapa de secundària, amb un currículum de llicenciat universitari, completat amb aquells crèdits psico-sòcio-pedagògics

que permetin diferenciar el seu títol de professors d'educació secundària del de llicenciats, i que el capaciti per a l'exercici docent de tal disciplina o conjunt de disciplines. En ambdós casos, i a excepció dels mestres de taller, els professors de secundària serien llicenciats igual que els d'educació postobligatòria, mentre que els d'educació infantil i primària serien diplomats.

La discrepància amb el document del Ministeri torna a situar-se en la qüestió del professorat de la primera etapa de secundària i, en part, en el d'educació infantil.

El procés de transformació dels actuals mestres de setè i vuitè i el dels professors dels primers cursos posteriors a l'EGB han d'integrar-se en un pla més ampli d'actualització professional dels docents, que insisteixi, en relació amb aquest tipus de professorat, a superar els dèficits que la seva formació no va atendre i que l'exercici docent o les iniciatives personals d'actualització de cada un d'ells no ha comprès encara. És una necessitat, hi insistim un altre cop, ineludible si la reforma pretén ser eficaç i l'ordenació i estructuració per etapes del sistema educatiu ser coherent en la pràctica amb la perspectiva psicològica i pedagògica que la inspira, i que compartim.

Els estudis comparats sobre educació constaten com el model proposat pel Ministeri no és substancialment diferent d'alguns països europeus caracteritzats per altra banda per la qualitat de

l'ensenyament dels seus sistemes educatius.

L'optimització de l'acció pedagògica a les aules i als espais educatius no pot ser un objectiu relegat a la incorporació dels primers professors a la funció docent i a la modificació dels plans d'estudis conduents a la seva titulació. Aquesta tasca no podria iniciar-se abans d'una dècada. La tasca d'actualització del professorat actual i de transformació en professors de primera etapa de secundària dels actuals mestres i llicenciats que exerceixen funcions docents en les edats compreses entre els dotze i setze anys, ha d'iniciar-se ja per mitjà dels anys sabàtics o beques de formació del professorat que siguin necessàries. Tal transformació hauria de permetre al mestre de segona etapa d'EGB de seguir estudis en una àrea de coneixements prou àmplia per abraçar diferents disciplines afins, i que el capacites per a l'exercici professional en tota la primera etapa de l'educació secundària. De la mateixa manera, hauria de permetre al professor dels primers cursos posteriors a l'EGB actual seguir estudis de caràcter psico-sòcio-pedagògics que el dotessin dels recursos necessaris per desenvolupar la funció professional, pedagògica, i no merament transmissora de coneixements, en tota la primera etapa de l'educació secundària. Aquest plantejament no només hauria d'afectar el professorat dels centres públics, sinó també el de la resta de centres, i hauria de plan-

tejar-se mitjançant el sistema d'incentius necessari que sigui més eficaç com a enriquiment personal i professional del dit professorat. La formació d'aquests professors és el repte que els centres, instituts i, sobretot, departaments universitaris i els diferents Consells d'estudis, segons el règim estatutari de la nostra Universitat, han de ser capaços d'afrontar amb eficàcia. El que no és vàlid, al nostre entendre, és facilitar el que s'ha dit sense una voluntat real que sigui una oferta suficient i de qualitat que, alhora, exigeixi al professional la seva transformació. La reforma no pot ser còmoda si el que vol és ser eficaç. L'actitud conservadora, la rutina i l'escàs afany de superació, que impregna en excés part del sistema educatiu, són factors contraris a la possible eficàcia de la reforma que han de corregir-se.

Poca cosa volem afegir en relació amb la primera etapa de l'educació secundària, però sí que volem manifestar el convenciment que la diferenciació de centres, per al primer i segon cicle, és un obstacle molt important perquè aquesta etapa sigui una realitat. La referència de l'equip de professors i del centre és fonamental per a l'alumne en aquesta edat. Seria molt més lògic establir centres d'educació infantil i primària, de tres a dotze anys, amb possibilitat d'ampliació de zero a tres anys, i centres d'educació secundària, de dotze a setze anys, amb possibilitat d'ampliació de setze a divuit, que partir la primera etapa de Se-

cundària en dos centres diferents. És possible que el mapa escolar presenti dificultats per a aquesta transformació, però l'actitud conservadora del projecte en contra seva generarà, sens dubte, dificultats encara més notables per aconseguir els objectius de la reforma.

L'educació infantil

Per una altra banda i en relació amb l'educació infantil, el document planteja, en part, problemes semblants en relació amb el tipus de professorat que els ha d'impartir i el caràcter no obligatori de la dita educació infantil.

El projecte és poc concís i, darrera d'una exposició psicopedagògica que compartim, no es compromet suficientment en el sistema d'estratègies que s'haurien de dissenyar per aconseguir els objectius que, hi insistim, són, segons el nostre parer, adequats. La necessària transformació dels actuals educadors, fins i tot els que abasten el període de zero a tres anys, i la consideració que en un futur aquest professional ha de ser el mestre especialitzat en educació infantil, no són prou contemplats. Els autors del projecte coneixen la importància d'una educació infantil de qualitat, no només perquè catalitza positivament l'aprenentatge i desenvolupament posterior del nen, sinó perquè contribueix a la seva socialització i compensa satisfactòriament dèficits familiars i socials en general. En canvi, sorprenentment,

plantejen l'educació infantil com una cosa optativa i, per tant, sobretot en l'espai de tres a sis anys, com una cosa allunyada del que hauria de ser un dret del nen. La pràctica professional ens ensenya com el període previ als sis anys, i sobretot el de tres a sis anys, és fonamental en el procés maduratiu i d'aprenentatge del nen. Una reforma com la plantejada, amb objectius complexos d'assolir en els nivells postobligatoris, negligeix, segons el nostre parer, objectius pre-obligatoris d'indubtable transcendència per a la construcció de la persona, potser no en la dimensió productiva, però segur que sí en la vida, com a nen, escolar, jove i adult.

El darrer curs de l'educació secundària

Ens referirem a continuació a un tema concret al voltant del qual les opinions són diverses i els arguments que hi donen suport, justificats. Ens referim al tema del darrer curs de la primera etapa de secundària. La nostra posició és més favorable a l'alternativa 12-15+1 que a la 12-16. La diversitat d'interessos, situacions sociofamiliars, i expectatives de futur dels alumnes de quinze anys fa difícil dissenyar amb propietat el conjunt d'activitats d'aquest darrer curs de la primera etapa, tret que consistís, fonamentalment, en una tasca de contacte real amb el context social i amb la vida productiva de l'entorn més pròxim. Durant aquest darrer any de

l'educació obligatòria, l'alumne podria prestar una sèrie de serveis socials i podria incorporar-se al món productiu en els sectors agrícola, industrial, de serveis i/o de la informació en qualitat "d'aprenent", per períodes adequats a la seva edat i amb la retribució que els seus serveis poguessin generar. Aquest conjunt d'activitats hauria de ser completat amb activitats, pròpiament escolars i d'esbarjo, fins a completar una dedicació de l'alumne a les activitats socials productives i/o escolars de trenta hores. Aquest curs hauria de ser obligatori per a tots els alumnes abans de finalitzar l'educació obligatòria i en la dimensió acadèmica, orientat en funció dels possibles interessos i actituds de cada alumne i de la immediata, o no, incorporació a la segona etapa. Som conscients que això pot semblar utòpic i faltat de realisme. Potser és així, però, encara en aquest cas, seria el més desitjable. Els consells escolars podrien desenvolupar, en el disseny d'aquest darrer curs i en relació amb la dimensió social i productiva del dit curs, una funció difícil, però clarament d'integració i de coordinació entre societat i escola. L'administració hauria d'establir els sistemes legals perquè els aprenents, o voluntaris socials, als quals ens hem referit gaudissin de la condició d'escolars i no de treballadors, però als quals es reconegués la capacitat productiva parcial, els drets, la seguretat social, com a tot productor, alhora que incentivés les empreses, els

serveis i fins i tot les institucions de l'administració per a l'acceptació d'aquesta tasca educativa i social.

Es tractaria d'un model 12-15+1 en què l'elecció de modalitat també s'ajorna a la segona etapa, permet reforçar el caràcter comprensiu fins a una edat superior als quinze, però respecta una certa diversitat en funció dels alumnes. Un procés d'educació bàsica i obligatòria com el que s'ha construït fins al final de la segona etapa, en la societat actual, ha d'incloure una àrea d'experiències, la del món del treball i de la prestació de serveis en situació i temps real. Aquesta àrea d'experiències no pot quedar reservada per al sector d'alumnes que no volen o no poden seguir els estudis de la segona etapa, ha de ser obligatòria per a tots.

És evident que la dinàmica i les condicions ambientals i relacionals d'aquest desè curs d'educació bàsica i obligatòria hauran de ser clarament diferents dels anteriors, però això no és obstacle perquè es desenvolupin en el mateix centre ni amb el mateix equip de professors. Al nostre entendre és convenient i dóna a aquesta primera etapa una dimensió comprensiva i integradora que afavoreix la seva concepció terminal i no tant propedèutica.

La integració d'aquest tipus d'activitats de l'escolar, fora de l'espai de l'escola, en el seu procés educatiu bàsic, pot ser un factor motivador d'importància. Podria permetre atendre la diversitat

d'interessos i aptituds en una edat en què l'activitat en l'àmbit de l'aula no exhaurix les possibilitats de realització personal de l'alumne i en què la seva capacitat d'iniciativa i integració en l'entorn social més pròxim pot ser orientada amb una major eficàcia en el marc d'activitats no exclusivament escolars.

L'atenció a les dificultats personals i d'aprenentatge que els alumnes dels darrers cursos d'EGB manifesten pot ser tractada amb una individualització més gran si disposem d'un últim curs d'educació bàsica amb les característiques assenyalades. De la mateixa manera, aquest plantejament pot afavorir l'atenció a aquells alumnes que, per les seves capacitats o interessos, estiguin en condicions o procurin la seva integració en la segona etapa de secundària, en les diferents modalitats. Les dificultats que un disseny com el que es planteja comporta, sens dubte, poden quedar compensades, al nostre entendre, en funció dels arguments plantejats. Contribuiríem, així, a dotar aquesta etapa d'un sentit formatiu terminal que no exigeix una elecció definitiva fins a l'edat de setze anys i en la qual, per descomptat, l'acció orientadora i psicopedagògica ha de ser fonamental. La presència d'un professional especialista en orientació i psicopedagogia és clau en tota la primera etapa d'educació secundària, però potser ho és, especialment, en els darrers cursos i, sobretot, si el plantejament per a

aquest darrer curs es desenvolupa d'acord amb el que hem apuntat en els últims paràgrafs.

A partir dels setze anys, el sistema educatiu ha d'abordar la seva funció amb una perspectiva diferent i centrada en el rendiment i l'eficàcia dels alumnes per prosseguir estudis superiors i/o tècnics, o bé en la capacitació per a l'exercici d'una tasca productiva que proporcioni a l'alumne la integració en l'àmbit laboral de forma satisfactòria.

L'atenció al desenvolupament personal i singular de cada alumne que, segons el nostre judici, ha de presidir tota l'acció pedagògica prèvia a aquesta segona etapa ha de ser substituïda progressivament per una atenció a les seves capacitats, interessos i aptituds, en funció d'objectius que no sempre seran pedagògicament necessaris ni justificables en ells mateixos: ho són en funció de la inserció econòmica, laboral i social de l'alumne en el context sociocultural que li és propi.

És possible que en aquest sentit el document a debat presenti un defecte o no emfasitzi prou, la importància de les tecnologies de la informació, documentació i comunicació i la importància de les competències que en l'alumne hagin de desenvolupar-se en funció d'elles. Entenem que aquest és un objectiu bàsic i per això creiem que la producció de software educatiu i de base de dades per a l'ensenyament a l'abast dels alumnes, i també la familiarització amb aquests tipus de

sistemes d'accés a la informació han de ser fonamentades i tingudes en compte amb especial atenció. Ens referim, altre cop, i sobretot, als darrers cursos de la primera etapa de l'educació secundària. Les activitats que en aquest àmbit puguin desenvolupar-se poden atendre de manera individualitzada o grupal interessos i tasques d'aprofundiment i/o recuperació dels diferents alumnes.

En referir-nos a la nostra proposta en relació amb el darrer curs de l'educació secundària, hi hem atribuït una certa dimensió utòpica alhora que desitjable.

En referir-nos al que hem assenyalat en els darrers paràgrafs i, en general, a tot el projecte de reforma, de qualsevol reforma educativa, hem de ser molt conscients que els canvis, en un sistema educatiu, no són canvis en el paisatge o en l'equipament, sinó canvis en la manera de fer i reflexionar en educació. Són els canvis en les actituds de tots els que ens dediquem a l'estudi i la pràctica pedagògica els que actuen com a motors de tot canvi educatiu. I aquesta tasca requereix recursos, imaginació i vocació i, sobretot, accions eficaces que permetin una consideració social, econòmica i cultural del mestre i dels professors d'acord amb la responsabilitat i l'exigència que la societat no dubta a atribuir-los i exigir-los, amb grans paraules i pocs fets.

Bibliografia

Algunes reflexions d'interès al voltant d'aquesta temàtica poden trobar-se, entre d'altres, en les següents publicacions:

- *Butlletí dels Mestres*. Monogràfic cicle 12-16. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Núm. 219 (3a. època) de novembre-desembre 1987.

- *Comunidad escolar. Periódico semanal de información educativa*. Madrid, Publicaciones del MEC. Año V No. 170, 16-12-87. pp. 5-10.

- *Cuadernos de Pedagogía*. "Sobre el proyecto de reforma de la enseñanza". GALLEGO, Joan Carles i MUÑOZ, Emili. pp. 60-62.

"La decepción ante un nacimiento largamente anunciado" CONDE, Mercedes, i GARCÍA, Visitación. pp. 64-66. No. 155. gener 1988.

- *Escuela Española. Revista profesional de Educación*. Madrid, Escuela Española, Año XLVII. No. 2889 de 3-12-87. pp. 3, 5 i 6.

- *Perspectiva Escolar*. Publicació de Rosa Sensat. Barcelona, Rosa Sensat, Núm. 120 de desembre 1987. pp. 1.

- *Perspectives. Revue Trimestrielle de l'education*. Paris, Unesco, Vol. XVII. No.(61).1987 pp. 41-136.

Abstracts

El contenido de la colaboración está estructurado en tres apartados y una breve introducción. Se ocupa especialmente de la estructuración de la primera etapa de educación secundaria en dos ciclos, en los defectos que, según el autor, el documento presenta en cuanto a la educación infantil y en la organización y sentido del último curso de la primera etapa de la educación secundaria. Se discute la viabilidad y sobre todo la creación de una primera etapa de secundaria que tenga sentido propio, si esto no va acompañado de un único tipo de centro y un único tipo de profesorado para toda esta primera etapa. Se considera negativamente la importancia y atención que el documento presta a la educación infantil ya que éste no va acompañado de un conjunto de estrategias y compromisos sin los cuales es impensable abordar con garantías de eficacia este tramo del sistema educativo. Para acabar se apuntan algunas reflexiones sobre el último curso de educación secundaria obligatoria, que a pesar de que puedan parecer utópicas se plantean como deseables y necesarias.

Le contenu de l'article est structuré en trois paragraphes et une introduction brève. Il traite particulièrement de la structuration de la première étape de l'enseignement secondaire en deux cycles, des défauts que le document présente, selon l'auteur, au sujet de l'enseignement maternel, ainsi que de l'organisation et du sens de la dernière année de la première étape de l'enseignement secondaire. L'auteur conteste la viabilité et, surtout, la création d'une première étape du secondaire qui ait un sens propre, si elle n'est pas accompagnée de mesures telles qu'un seul type d'établissement et un seul type de professeur pour toute cette première étape. On entend que l'importance et l'attention que le document prête à l'enseignement maternel sont négatives car elles ne sont pas présentées avec un ensemble de stratégies et d'engagements sans lesquels il est impossible d'aborder ce segment du système éducatif. Finalement quelques réflexions sont faites autour de la dernière année de l'enseignement secondaire obligatoire qui, malgré leur caractère utopique, semblent nécessaires et souhaitables.

The content of this article is divided into three sections and a brief introduction. It is particularly concerned with the structuring of the first stage of secondary education into two cycles and the defects which, according to the author, the document presents with regard to childhood education and the organization and meaning of the last year of the first stage of secondary education. It discusses the viability and, especially, the creation of a first stage of secondary education that would have its own meaning, if this does not go along with a single type of center and a single type of faculty for the entire first stage. It gives negative consideration to the importance and attention that the document attaches to childhood education since this is not accompanied by a set of strategies and commitments without which it is impossible to approach this part of the educational system with any guarantee of efficacy. To conclude, a few reflections are made on the last year of mandatory secondary education which, although seemingly Utopian, are posited as desirable and necessary.