

PERSPECTIVA ESCOLAR 135

Publicació de «Rosa Sensat»

Maig 1989

L'ESCOLA A EXAMEN



ÍNDEX

A voltes amb els tres anys 1

L'ESCOLA A EXAMEN

1. *L'avaluació sistemàtica i la memòria anual de centre*, per Pere Darder i Joan Mestres 2
2. *L'avaluació del professorat*, per José Luis González 9
3. *Observar la classe*, per Joan Rué 13
4. *Relacions intergrupals a l'escola*, per Patricia Tschorne 19
5. *Gestió administrativa. Gestió econòmica*, per Antoni Cabanes i Sarmiento 25
6. *El Pla del centre educatiu: una eina de gestió i innovació*, per Jesús Rul i Gargallo 31

ESCOLA

I ara que tenim vídeo, què?, per Xavier Tomàs 41

Experiències escolars

Lectura col·lectiva d'una novel·la... Va som-hi!
¿Escrivim una novel·la col·lectiva?, per Toni Fuster 47

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

Escola d'Estiu 1989 53

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

Les escoles de pràctiques, les pràctiques a les escoles i l'Administració, per Enric Vilaplana 55

Bibliografia

Novetats, Biblioteca Rosa Sensat 59

Literatura infantil

Pel broc petit
Poetes amb els peus a terra, per Mireia Puig 64

**PERSPECTIVA
ESCOLAR 135**

L'ESCOLA A EXAMEN



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Pia Villarubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Grafic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, 08005 Barcelona

Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.830 ptes. - P.V.P. 455 ptes.

A VOLTES AMB ELS TRES ANYS

Un tretze d'abril va a aparèixer en primera pàgina del diari la notícia de l'escolarització dels nens de tres anys en algunes escoles de la xarxa pública. Temps ens va faltar per passar pàgines i buscar a l'interior del periòdic l'ampliació de la notícia.

Per començar, ens hem de felicitar perquè s'ha concretat un primer pas per arribar a aquella vella aspiració nostra. No és endebades que l'escolarització gratuïta dels nens de tres anys és, des de fa temps, una de les primeres reivindicacions de pares, mestres i ajuntaments de Catalunya.

Dit això, perquè quedi clar, alguns interrogants ens vénen al cap, sense enterbolir la bona nova.

En l'article es parlava de quatre escoles d'un barri concret de Barcelona, cosa que representa uns vuitanta o cent o seixanta nens de tres anys escolaritzats. ¿Quin és el total de nens nascuts l'any 1985 a Barcelona, a la conurbació barcelonina, a Catalunya?

En l'article se'ns parlava de Barcelona i del paper representat per l'ajuntament de la ciutat per fer-ho possible. Els que vivim a l'Hospitalet, Cornellà, Santa Coloma, Terrassa, Sabadell... quedem, ben segur, fora de l'àmbit de la notícia. Això ens fa pensar que, en aquests dies, s'ha obert la pre-matriculació a l'Escola Pública, i ja s'està perfilant a les poblacions del cinturó industrial que la baixa natalitat de l'any 1984 farà tancar més aules de quatre anys. En alguna població ja s'apunta que la matriculació a les classes de quatre anys és la meitat del curs anterior. Alguns pares i alguns mestres han començat a dir que aquestes aules que «sobren» haurien de servir per escolaritzar els nens de tres anys. La notícia del diari, doncs, ha arribat en un moment delicat.

Paral·lelament apareix en el DOG la convocatòria per a les escoles que vulguin entrar a formar part del curs experimental per al nivell de tres anys dins del pla de Reforma del curs vinent.

Escolaritzar en la xarxa pública els nens de tres anys se'ns presenta, doncs, com un procés. I aquest procés possiblement és més lent del que seria desitjable i l'Administració s'hi està veient abocada sense haver-lo assumit en tota la seva implicació. Perquè val a dir que les aules de tres anys les reivindicuem, però de qualitat, amb mestres preparats per a aquest nivell, tenint en compte que les necessitats educatives d'un nen de tres anys no són iguals que les d'un de cinc o de vuit.



L'AVALUACIÓ SISTEMÀTICA I LA MEMÒRIA ANUAL DE CENTRE

Pere Darder
Joan Mestres

Objectius de l'avaluació de centre

La millora del sistema educatiu i la implantació de qualsevol reforma que aspiri a aconseguir una formació adequada de les noves generacions passen pels centres educatius.

És a través del projecte educatiu de cada escola com l'oferta de formació arriba realment als destinataris, els alumnes. En la mesura que cada centre hagi elaborat el projecte ajustant-se a les necessitats de la seva població escolar i el porti a terme amb suficient coherència, la formació dels alumnes es desenvoluparà adequadament.

Per tal que això sigui una realitat, cada cop més s'insisteix en la necessitat de l'avaluació dels centres educatius. Es tracta d'avaluar el funcionament del centre per comprovar si duu a terme les finalitats i propòsits formulats en el propi projecte.

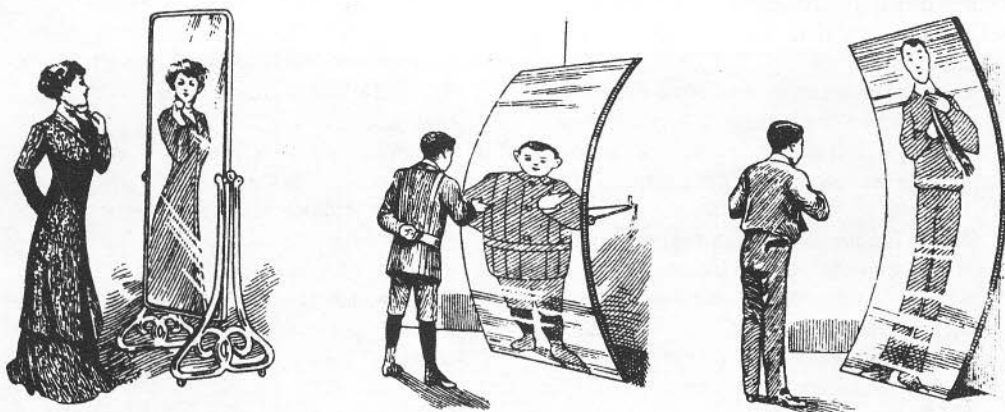
Creiem que no cal insistir en les múltiples raons, polítiques, socials, econòmiques, pedagògiques... que porten a demanar que els centres siguin avaluats.

Avaluar suposa una valoració dels proces-

sos i dels resultats. Vol dir arribar a fer un judici de valor sobre la manera com es porten a terme les diferents accions educatives i sobre l'efecte que produeixen. Avaluar vol dir arribar a establir l'estat de la qüestió quant al com i al què s'ha aconseguit. En definitiva, suposa haver arribat a uns indicadors que ens donen raó suficient de la nostra valoració.

Precisament el judici de valor sobre aquests indicadors és el que ens ha de permetre posteriorment d'orientar el procés de millora i canvi al qual tota avaluació s'ha d'adreçar. S'avalua per saber què s'ha fet i com es pot millorar l'actual situació.

¿El projecte respon a les necessitats i expectatives que volia cobrir? ¿La realització quotidiana ha estat coherent amb el projecte proposat? ¿Han aparegut nous factors no tinguts parcialment o totalment en compte? ¿S'han d'introduir retocs importants o de detall? ¿Quins són els aspectes que preferentment s'han de considerar en proposar-nos de millorar la situació? Aquestes són algunes de les preguntes a les quals l'avaluació hauria de donar resposta.



Dificultats de realització

No hi ha dubte que parlar d'avaluació suscita força recel. Per un costat el propi i natural que desvetlla qualsevol forma de control. Per l'altre la dificultat real d'arribar a una avaluació d'una realitat tan complexa com és un centre educatiu.

Cal adonar-se, d'altra banda, que els centres són valorats d'una manera constant pels diversos implicats i, també, pels individus més pròxims a ells. Ens referim als judicis que es fan sobre la qualitat d'una institució educativa, sovint sense massa dades, o sense haver-les contrastat suficientment. En tot cas, creiem que això ja és una raó suficient per abordar una avaluació rigorosa que eviti confusió i malmeti la tasca real que s'està realitzant en una institució.

No cal amagar que l'avaluació de centres revesteix una certa dificultat, però, les dificultats més importants no són principalment tècniques, sinó de convenciment, de la fermesa d'afrontar la qüestió amb prou convicció, de procedir amb ordre i flexibilitat, i de dedicar un temps, i fins i tot uns certs recursos, a la seva realització.

Una avaluació sistemàtica, estructurada, obliga a donar resposta a una sèrie de qüestions, a procedir a la recollida d'informació, i a l'anàlisi i valoració d'aquells aspectes que s'han escollit com a més significatius.

Planificació de l'avaluació

Cal plantejar-se, en cada cas, *què es vol avaluar*. No es pot arribar a tots els aspectes possibles, que sovint no són necessaris ni indispensables. El que cal és fixar-se en indicadors parcials prou significatius i analitzar-los en relació amb el funcionament global del centre.

Després de diverses avaluacions parcials es pot arribar a un plantejament més ampli i més comprensiu de tota la realitat.

Qui ha d'avaluar és una altra qüestió que cal determinar. Una fórmula prou adequada és el nomenament d'una comissió que, en contacte amb l'equip de direcció, i articulant la participació dels implicats, porti a terme les tasques necessàries per arribar a resultats prou satisfactoris, clars i explícits. En aquest plantejament, i en l'execució, l'ajut extern pot ser un recurs addicional que permeti de dinamitzar el procés.

El *com* s'ha d'avaluar planteja el problema de l'estratègia a seguir i dels instruments que es poden utilitzar. És molt important no perdre de vista que l'estratègia i els instruments estan en funció d'allò que es vol avaluar. Segons això, es podran utilitzar instruments existents o s'hauran de redactar pautes o qüestionaris adequats al que es pretén. En aquest darrer cas, el coneixement d'instruments existents pot ser d'un gran ajut.

En qualsevol cas, uns i altres han de ga-

4 rantir que la informació que ens subministren és la que s'ha determinat en el *que* es vol avaluar.

El *quan* avaluar és una altra de les qüestions que s'han de plantejar. L'articulació pràctica del *què* i el *qui* es realitza en funció del temps en el qual s'ha de portar a terme l'avaluació.

En el funcionament habitual de qualsevol centre docent es van produint, durant l'any acadèmic, processos de regulació, d'ajustament de l'acció educativa per tal de corregir el desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge i adequar-lo al ritme i assimilació dels alumnes.

Es tracta d'aquelles accions que són indispensables per fer operatiu el projecte del centre. Formen part del que anomenariem avaluació formativa, que els mestres realitzen d'una forma quasi automàtica en funció de la seva percepció del procés que es produeix en el seu grup-classe. Ultra aquests ajustaments, cal plantejar *quan* convé donar una mirada més aprofundida, que permeti arribar a conclusions més generalitzables i incorporables a la programació del curs següent.

Dins de la dinàmica del curs escolar, el que sembla més adequat per fer una aturada, i, per tant, una avaluació més aprofundida i sistemàtica, és l'acabament del curs. Això permet de valorar una unitat temporal que té una entitat, tant per als professors com per als alumnes, i una possibilitat de prendre mesures amb el temps suficient per posar-les en pràctica.

Segons el que estem dient, cal pensar i incloure dins del pla de centre el procés de l'avaluació que es pensa realitzar, temporalitzat al llarg del curs en les diverses fases que el facin possible al final del curs en qüestió. Això és el que tractarem a la segona part de l'article en referir-nos a la Memòria anual que els centres han de presentar a l'Administració al final de cada curs acadèmic.

Fases de la planificació

Per acabar l'exposició sobre l'avaluació de centres, proposem els passos a seguir, en línies generals, per programar una avaluació sistemàtica.

- Identificació dels aspectes a avaluar.
- Determinació dels més significatius i bàsics.
- Establiment dels criteris punt de referència.
- Recollida d'informació sobre processos i resultats.
- Elaboració de la informació i anàlisi dels resultats.
- Interpretació dels resultats a partir dels criteris escollits.
- Establir les línies de millora.
- Definir l'actuació més aconsellable i les estratègies per dur-la a terme el curs o cursos següents.

En relació a la delimitació de les línies de millora i de les estratègies que cal seguir, és molt convenient no perdre de vista les possibilitats reals del centre. En aquest sentit, és molt important comptar amb els recursos de què es disposa, que són els que fan possible qualsevol proposta de millora realista.

LA MEMÒRIA ANUAL DE CURS COM A EINA D'AVALUACIÓ

Funcionalitat de la memòria

Redactar una Memòria anual de Centre pot ser considerat com una rutina administrativa o una obligació més o menys exigida i convenient, però si els responsables de la gestió d'un Centre Educatiu estan sensibilitzats en la necessitat de fer una avaluació de centre i endegar un pla d'optimització, millora o innovació de la institució que governen, aleshores redactar la Memòria esdevé un punt del procés d'avaluació del Centre i la tasca adquireix una nova significació positiva.

La Memòria anual és un resum de les activitats i evolució del centre en un període determinat. Aquest resum es fa a partir del pla anual que s'havia establert en començar el curs. Com en tots els plans i projectes de futur, mai no es pot realitzar tot el previst en el grau que es proposava, i també sovint succeeix que coses que no estaven previstes han incidit en l'evolució del curs i les possibilitats

d'actuació, unes vegades favorablement (per exemple, dotacions imprevistes, ampliació de plantilles, col·laboracions inesperades...), d'altres desfavorablement (vagues, accidents, retards...). La memòria és, per tant, un balanç de les realitzacions en relació al pla. I la paraula «balanç» no té sols una significació econòmica, sinó també social, organitzativa, pedagògica i ecològica, de relació amb l'entorn.

Així, en elaborar la Memòria, cal tenir present diverses perspectives.

La Memòria com a retrat

Es tracta de reflectir la realitat del curs que acaba. Com tot bon retrat, convé que sigui fidel i que reflecteixi la realitat. Amb clars i ombres. Amb la precisió i significació més grans. En llegir-la cal que el lector pugui entendre i reconèixer i comprendre els fets reals, la problemàtica, els èxits, els entrebancs concrets. En llegir una memòria d'un curs i un centre cal que sigui identificadora, és a dir, única. Cal que reflecteixi els trets específics del centre en el curs concret.

No és una bona memòria aquella que pot servir per a cursos diferents d'una mateixa institució, o que no en mostra la vida específica i diferenciadora de cada escola. De la mateixa manera que no hi ha dos rostres iguals i un bon retrat ajuda a identificar, no hi poden haver dues memòries iguals.

La Memòria com a història

Si poguéssim llegir les memòries de tots els cursos de la vida d'un mateix centre, tindríem una visió semblant a la que obtindríem en juxtaposar els retrats escolars d'un alumne des del seu primer any de vida, fins a l'actualitat. Podríem veure com s'ha produït el seu desenvolupament i en tindríem una visió dinàmica, evolutiva.

Igual que d'any en any la cara canvia d'aspecte, les bones memòries han de presentar l'evolució de la fisonomia. De fet, si entenem la memòria com a història i anualment en fem referència a la trajectòria global anterior, la visió resultant seria no una successió d'imatges fixes, sinó una visió cinematogràfica.

D'una manera breu i clara cal fer esment de la cultura organitzativa aconseguida, buscar trets claus de diferents aspectes i fer-ne una descripció diacrònica. En les coses principals: com estem enguany? Quins canvis quantitius i qualitius s'han produït respecte als anys anteriors?

Una memòria es fixa detalladament en el trajecte últim (darrer curs), sense oblidar la trajectòria, les petjades del passat més allunyat, que ens determinen i configuren actiuament la nostra situació actual.

La Memòria com a diagnòstic

Progressem? ¿Ho fem respecte a nosaltres mateixos en considerar la nostra situació passada? ¿Ho fem respecte a l'entorn i a la dinàmica del sistema educatiu, cultural i social?

No n'hi ha prou a reflectir la realitat, cal



6 avaluar el potencial propi, els ritmes d'evolució i les actuacions i resultats aconseguits. Quins són els nostres punts febles? ¿O potser negres? ¿Què ens cal vigilar i tenir en compte?

La Memòria és una autoanàlisi. Ha de tenir uns aspectes crítics, suggeridors, reveladors. Aquesta dimensió no és la més extensa en el document, però cal que hi sigui com a punt final. Tota bona avaluació de Centre ha d'acabar amb una valoració, o si es vol, amb un judici crític, de la realitat analitzada en una visió global, sintètica.

Una Memòria és un diagnòstic i acaba respondent a aquestes dues qüestions bàsiques: Hem fet el que havíem i podíem fer? ¿Com cal reorientar la nostra trajectòria, quins suggeriments i recomanacions ens hem de fer?

La Memòria com a impuls innovador

Progressem, evolucionem inevitablement, però: ¿ho fem en la direcció més convenient? Només sobre la base d'una bona memòria podem fer un pla de centre anual per al curs proper. Realista. Optimitzador. Ajustat a la situació concreta en què ens trobem.

Les innovacions a introduir poden estar determinades per factors externs i/o interns. Sols germinen i arrelen les innovacions que són acceptades internament. Sovint la millor innovació és la consolidació del que s'ha aconseguit, fent-ne un aprofitament més gran, implantant-ho i aprofundint-ho amb altres aspectes que inicialment no s'havien tingut en compte.

Canvis consolidats, aprofundits i integrats poden produir mutacions qualitatives. D'altra banda, innovacions espectaculars poden ser focs d'artifici que ens diverteixin i ens facin oblidar l'autèntica vessant a cultivar. Hi ha centres sense línia ni projecte que van d'innovació en innovació permanent sense arribar enlloc. Caminar en una direcció no és el mateix que deambular.

La Memòria ben feta ens pot ajudar a lligar el projecte futur a partir de la trajectòria passada i, així, ajudar-nos a prendre decisions correctes sobre les innovacions convenientes i possibles. La memòria és un document anual que dona fe de la situació del Projecte de Centre.

Continguts de la Memòria

Què ha de figurar en el document? Si tenim clara la funcionalitat, tenim clars els continguts que cal explicitar-hi. Podem fer referència a milers d'aspectes, però cal seleccionar i fer ressaltar en cada bloc de l'índex quins són els punts clau.

Una bona memòria no té per què ser llarga. Cal evitar generalitzacions insignificants, o explicitar obvietats. S'ha d'eliminar tot el que no és necessari o és superflu. Tampoc no hi poden haver buits en aspectes fonamentals.

Sembla que s'ha de fer necessàriament referència a aspectes de Projecte i Pla de Centre, a estructura organitzativa (òrgans col·legiats i càrrecs), a composició de l'equip docent i assignació de tasques, a plans de formació del personal del centre, a funcionament general i horaris, a desenvolupament curricular, a composició, mobilitat i agrupament d'alumnes, a rendiment escolar, a pressupostos i economia del Centre, i a relacions amb les famílies, d'altres institucions i l'entorn en general.

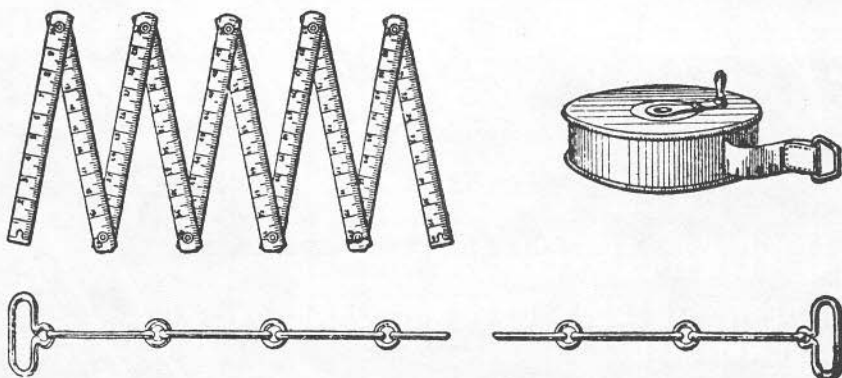
Com si de una revisió general es tractés, convé fer referència a tots aquests aspectes. No tots han de tenir la mateixa extensió i profunditat. Tampoc no cal entendre'ls d'una manera exclusiva, sinó que cada centre ha de fer el seu propi índex i estructura de memòria coherent amb la seva realitat.

Els aspectes formals de la Memòria

La memòria és finalment un informe, document, síntesi de l'avaluació del Centre. Cal que sigui clara, ordenada, breu i completa.

Per aconseguir claredat i ordre convé que hi figuri un índex inicial amb tots els apartats i els subapartats que permetin veure què hi figura. És molt important que hi hagi paginació per facilitar la recerca i localització dels aspectes que interessin més. També per seleccionar. No tothom l'interessarà el mateix.

Perquè sigui breu i completa es poden utilitzar diferents recursos d'organització de la informació: quadres de doble entrada, taules numèriques, gràfics d'evolució i resultats. Si s'elaboren primer les dades quantitatives, i es fa bé, es pot aconseguir una gran síntesi d'in-



formació. Això ens facilitarà posteriorment fer algun comentari interpretatiu i explicitació de suggeriments i recomanacions.

Ús i difusió de la Memòria

Per acabar cal dir que un informe o document, si no es divulga i es posa a disposició dels diferents interessats, no serveix per res. Evidentment hi ha uns tràmits d'elaboració i aprovació de la Memòria per part dels Consells de Centre que són una primera part importantíssima de la divulgació de la gestió del Centre.

Cal aconseguir la màxima participació dels diversos membres del consell en la redacció definitiva i presentació de la Memòria. Posteriorment hi ha dos àmbits de divulgació que cal considerar: l'Administració educativa en els seus diferents serveis, i sobretot la mateixa comunitat escolar en els seus diferents sectors implicats, així com col·laboradors individuals o institucionals que poden conèixer millor la institució i, a part d'agrair-ne una còpia, els pot ser de gran utilitat en molts casos.

La divulgació pot ser en versió o versions reduïdes (síntesi-resum), fins i tot diferenciades segons els sectors i els seus interessos d'informació, i es pot posar a disposició de qui sol·liciti la consulta del document complet.

La divulgació té uns costos que cal considerar i també cal pensar en estratègies de divulgació més dinàmiques i potser més efectives, i ben segur barates, aprofitant les reunions del centre per fer-la a través de bones i breus explicacions que poden anar acompanyades de transparències que es comenten.

Fer una avaluació de centre és una tasca sistemàtica, continuada i difícil que cristal·litza en una Memòria. Val la pena que aquest treball ben fet sigui divulgat per aconseguir explicitar els fins comuns i la bona participació i col·laboració en la realització d'un Projecte de Centre. La presentació de la Memòria i Pla de centre al començament de cada curs pot ser motiu de reflexió en comú i de participació activa.

Barcelona, abril de 1989

el guix de l'alumne

QUADERNS-GUIX

QUADERNS DE TREBALL PER MILLORAR
L'APRENTATGE

El tractament de la diversitat a l'escola
fa necessari un material que permeti un
treball individualitzat de l'alumne.



TÈCNIQUES D'APRENTATGE I ESTUDI

a partir d' **onze** anys

1 DE LA LECTURA AL RESUM

2 DE LES PREGUNTES AL
TREBALL ESCRIT

3 DELS DEURES A L'ESTUDI
PERSONAL

Coordinador: Artur Noguerol

Format 27x21 cm
32 pàgines
190 ptes.

Sol·liciteu-ne un
exemplar de mostra per correu,
o telefònicament al núm.
(93) 235 23 11



TÈCNIQUES DE CÀLCUL

a partir de **sis** anys

BLOC I DE LA QUANTITAT AL CÀLCUL ARITMÈTIC

- Sumar i restar
- Multiplicar i dividir

Coordinador: Joaquim Giménez

GRAÓ
EDITORIAL

editorial graó
de serveis pedagògics
c/ de l'art, 81 - 08026 barcelona



L'AVALUACIÓ DEL PROFESSORAT

9

José Luis González

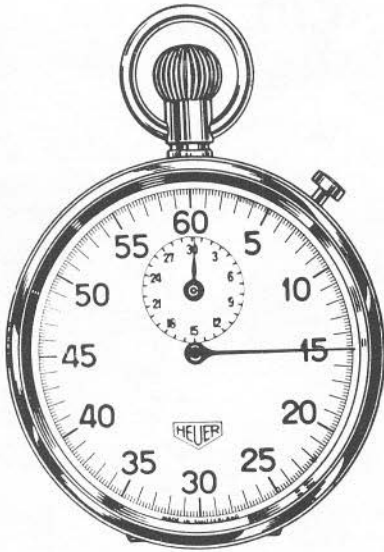
De vegades, que les coses es compliquin no vol dir que vagin malament, sinó només que allò que semblava senzill no ho és. Crec que és això el que ha passat amb l'avaluació del professorat; darrera les primerenques i ingènues recerques sobre el model de «bon professor», les quals produïren una munió d'escales mètriques d'impossible validació, l'escenari es va anar fent progressivament més complex.

Una primera qüestió que va fer aviat el paradigma procés-producte és que l'eficàcia docent d'un mestre concret no depenia únicament de les seves característiques individuals-personals i de les seves habilitats docents, sinó també de variables contextuals. Alhora, la línia de recerca A.T.I. (aptitude-treatment-interaction) confirmà aquesta troballa en constatar la inexistència d'un model generalitzable de professor efectiu per a tot tipus d'alumne i per a qualsevol situació d'ensenyament (Cronbach i Snow, 1977). Cal assenyalar, a més, el gran pes d'aquestes variables contextuals, atès que diferents investigacions que comparaven els rendiments de successius

grups-classe que anaven passant per un mateix mestre varen trobar correlacions baixes —al voltant de 0.30— entre els guanys dels diversos grups d'alumnes (Veldman i Brophy, 1974). Dit d'una altra manera: un mateix mestre no era igualment eficaç amb els diferents grups de nens.

Un altre fet curiós és que alguns estudis que caracteritzen mestres eficaços en un context determinat, els descriuen com a poc permissius, més mantenidors de l'ordre entre els alumnes, poc implicats en tasques de gestió del grup-classe i molt més en activitats acadèmiques d'aprenentatge, poc disposats a formular preguntes complexes als alumnes i com a no gaire disposats a fer servir tècniques de treball en grup i sí, en canvi, a fer treballar els alumnes individualment, tot seguint de prop aquesta feina (Rosenshine i Berliner, 1978; Brophy, 1979). I dic que és curiós aquest fet perquè ens dóna una imatge del mestre eficaç que no es diferencia gaire del tan criticat «mestre tradicional».

Tanmateix, aquesta paradoxa que sembla enfosquir encara més el nostre panorama, ens



proporciona una primera pista per sortir d'aquest «impassé». La primera cosa que em balla pel cap, davant els esmentats resultats, és formular les següents preguntes: ¿Amb quins criteris s'ha definit com a eficaç un professor d'aquesta mena? ¿Potser amb referència a la capacitat de fer treballar molt els nens i mantenir-los en silenci? ¿Quins resultats dels alumnes es van tenir en compte? ¿Tan sols els resultats immediats? ¿Només els avenços acadèmics, o també el clima de l'aula i els guanys en creixement personal? ¿Quines conductes es van triar com a indicadors d'eficàcia docent, les fàcils d'observar i de quantificar o les que responien a objectius pedagògics considerats valuosos?

En definitiva, totes aquestes qüestions fan veure que, en no haver-hi un model objectivable de «bon mestre», l'elecció de criteris caracteritzadors de l'eficàcia docent respon a opcions ideològiques o, si més no, valorativament molt carregades. Aquesta situació ha contribuït a una considerable diversificació dels models d'avaluació, i així es parla de model d'auditoria, d'enfocament d'anàlisi de sistemes, del model de crítica artística, d'avaluació per objectius, i el model de negociació, amb els enfocaments il·luminatiu, responent i democràtic.

Tots aquests models són susceptibles de ser agrupats des de diferents perspectives, la qual cosa fa que alguns autors, segons les variables que es considerin, puguin referir-se a models additius, mitjancers i interactius. Tot i això, i amb el risc de simplificar en excés, crec que una classificació més significativa repartiria els models d'avaluació en dos grans blocs, un de «racionalitat tècnica» o *tecnocràtic* i un altre de *crític*.

El primer bloc inclou tots aquells models d'avaluació que se situen en un punt de vista «extern» a l'escola, sigui perquè es considera, des d'una posició de superioritat, o perquè es creu que l'escola té poc a dir-hi, sigui perquè se situï en una actitud exigent i hostil de demanar comptes («accountability»), o bé perquè no es posi en discussió en cap moment el discurs del grup en el poder, el seu tipus de racionalitat i els mecanismes corresponents de legitimació.

El segon bloc, al seu torn, és integrat per aquells models que actuen des d'un punt de vista «intern», és a dir, aquells que són respectuosos amb les escoles, que són conscients de la complexitat de l'escola com a sistema i de la situació de delicat equilibri en què es troben les comunitats escolars, i que, per comptes d'intentar mantenir una superioritat de *status*, practiquen una actitud *devolucionista*. Aquests models volen tornar les competències al seu punt d'origen i restablir una relació de confiança amb un col·lectiu professional de treballadors intel·lectuals considerat com a posseïdor de preparació suficient per a l'autoorganització col·lectiva de la reflexió autocrítica, avaluadora i formadora.

Evidentment, jo estic de part d'aquesta segona posició, per bé que no sense fer-hi algunes matisacions addicionals. En primer lloc, aclarir que això no implica la desautorització de l'avaluació del professorat feta per agents externs a l'escola. Les institucions escolars necessiten i demanen sovint l'ajut de personal especialitzat per resoldre els seus problemes; alhora, les escoles formen part d'un servei públic que costa diners i que porta a terme una tasca d'especial responsabilitat i, en conseqüència, estan obligades a donar-ne comptes a qui les patrocina. Quan unes ratlles enrerà rebutjava la posició «externa» a l'escola, al·ludia més a una externitat mental que no física.

Val a dir que el que censurava era una mena d'actitud colonitzadora, com la d'aquells primers antropòlegs que caigueren en l'error d'interpretar cultures exòtiques mirant a través de les ulleres de la pròpia cultura d'origen.

Un cop dit això, fóra bo de passar a descriure en detall els diferents models que he agrupat dins el bloc *crític*. Atès, però, que les característiques d'aquest escrit no ho permetrien, m'hauré de limitar a proposar alguns elements que se'n dedueixen i que, si més no, serveixen d'una mínima orientació a l'hora de portar a terme l'avaluació del professorat.

Cal reprendre, de bon començament, una idea ja apuntada abans: El mestre treballa contextualitzat en l'espai i en el temps. No té sentit una avaluació del professor deslligada de les seves condicions ordinàries de treball, de l'existència dels altres professors i dels alumnes, de la dialèctica de col·laboració i conflicte pares-mestres i d'unes estructures de gestió i de poder —dins l'escola i en l'Administració educativa— que poden operar com a restriccions o com a ajuts; en tot cas, però, com a frontera entre allò que és possible i legítim de fer i allò interdit o deslegítim. Ultra les recerques procés-producte, el paradigma ecològic de Doyle ha palesat fins a quin punt el comportament del professor està situacionalment mediatitzat.

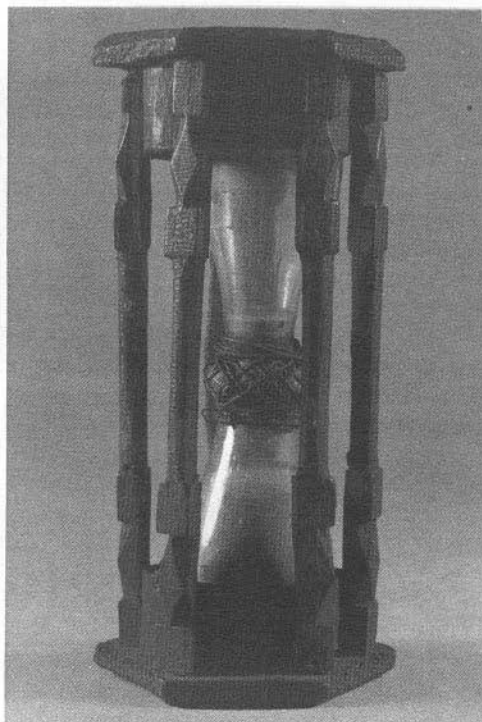
Tampoc no és equànime una avaluació del professorat que defugui els aspectes temporals de la institució i dels individus, que no tingui en compte la memòria històrica d'èxits, de fracassos i de relacions de la comunitat escolar, la salut i possibilitats de canvi de la institució en un moment concret, i el punt evolutiu en què es troba cada mestre dins els successius estadis de la seva vida professional.

Una avaluació del professorat em sembla que ha de ser, també i sobretot, una *avaluació per al professorat*. Una avaluació *il·luminativa*, que estableixi un diàleg amb el mestre en el seu llenguatge i des de les categories mentals amb les quals es pensa i pensa l'escola, i *formativa*, adreçada a la millora del mestre i a la identificació de barreres i factors d'alienació que poden determinar la seva pràctica i la seva consciència com a ensenyant, com ens ho mostra la *ciència social crítica* de J. Habermas (vegeu Carr i Kemmis, 1988).

En conclusió, estic proposant una avaluació

del professorat centrada a l'escola i lligada amb el procés de formació dels mestres. Una avaluació que integri un tot coherent amb la formació permanent i el desenvolupament del currículum escolar. Si la funció principal de l'avaluació dels professors ha de ser la millora de les pràctiques escolars i no l'elaboració de «rankings» d'eficiència entre professors o entre escoles, és obvi que el seu lloc es troba aquí, lligada a les tasques de formació dels mestres dins les escoles.

Per damunt de la concepció punitiva de l'avaluació que s'ha sostingut massa freqüentment —fet assenyalat amb molt encert per Darder i López (1985, pàg. 73)—, aquesta no pot ser un instrument deshumanitzat que miri només pels interessos fiscalitzadors i racionalitzadors d'empresaris i Administració. Una avaluació que parteixi del dret dels ciutadans a un ensenyament de qualitat i d'una concepció positiva dels ensenyants, basada en la confiança i en la presumpció de bona fe per part d'aquests, ha de fer servir com a recursos





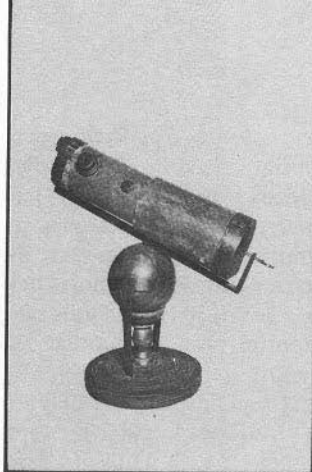
de millora professional el diàleg igualitari reflexiu, la denúncia dels obstacles que els empobreixen com a ensenyants i de les condicions de treball psicològicament insalubres que els afecten i la proposta d'articulació de les accions necessàries per a la formació, rehabilitació i, quan s'escaigui, reconversió professional dels treballadors que ho requereixin.

Crec que ara pot haver quedat mitjanament clar el que deia al començament: les complicacions no fan mal quan contribueixen a donar una visió més completa d'un problema, l'abordament del qual d'una manera simplista no és garantia, en absolut, d'una resolució senzilla i adient. Valgui això, si és que se'm vol

concedir, per poder creure que, tot i no haver pogut descendir a indicacions traduïbles en directrius concretes per a l'avaluació del professorat, no han estat del tot inútils aquestes consideracions.

Bibliografia

- BROPHY, J. E., *Teacher behavior and its effects*, «Journal of Educational Psychology», n.º 71 (1979), p. 733-750.
- CARR, W.; KEMMIS, S., *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez-Roca, Barcelona 1988.
- CRONBACH, L. J.; SNOW, R. E., *Aptitudes and Instructional Methods*, Irvington, Nova York 1977.
- DARDER, P.; LÓPEZ, J. A., *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'E.G.B.*, Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona 1985.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G., *La función docente*, Oikos-Tau, Vilassar de Mar-Barcelona 1980.
- MARCELO, C., *El pensamiento del profesor*, CEAC, Barcelona 1987.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., «Modelos contemporáneos de evaluación», a Gimeno, J., i Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal editor, Madrid 1983.
- ROSENSHINE, B.; BERLINER, D. C., *Academic engaged time*, «British Journal of Teacher Education», 1978, n.º 4, p. 3-16.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid 1984.
- VELDMAN, D.; BROPHY, J., *Measuring teacher effects on pupil achievement*, «Journal of Educational Psychology», n.º 66 (1974), p. 319-324.



OBSERVAR LA CLASSE

13

Joan Rué

La classe, un àmbit específic

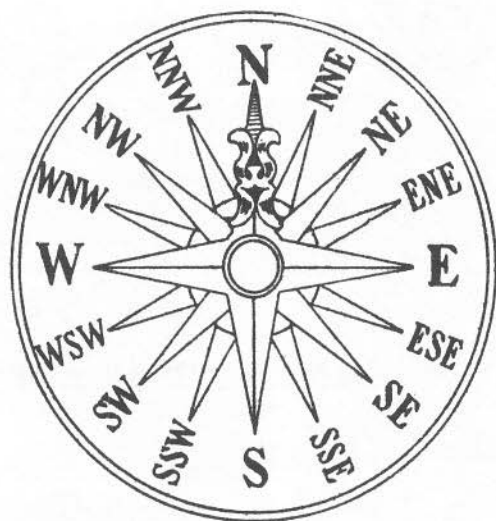
La classe ha esdevingut en els últims deu o quinze anys un centre d'atenció important en la recerca i en l'anàlisi pedagògica pel fet que s'han produït modificacions importants en la concepció del fer de mestre i en les relacions entre ensenyament-aprenentatge, les quals han afectat, al seu torn, la concepció de com fer recerca a partir de la pràctica educativa dels professors.

Mentre s'ha considerat que l'aprenentatge era producte de les «capacitats» de l'alumne o de les «habilitats» comunicatives del mestre —dues cares de la teoria dels dons—, no tenia sentit plantejar-se una reflexió sobre «la classe». Tampoc no en tenia quan es considerava que fer de mestre consistia a aplicar una sèrie de principis de conducta i tècniques, ben elaborada per algú —professionalment i pedagògicament rellevant—; que els resultats de l'ensenyament-aprenentatge eren fruit d'una seqüència ordenada d'estímuls ben definits, o d'una explicitació d'objectius jerarquitzats convenientment. En tots aquests supòsits el

problema central era que el mestre apliqués convenientment un mètode o tècniques especialment dissenyades per poder tenir èxit amb els seus alumnes. La classe era, en aquest enfoc, un espai-contenedor dins el qual es produïen els fenòmens que interessava analitzar.

Això no obstant, quan aquestes perspectives sobre el fer de mestre han començat a fer crisi, quan s'ha volgut aprofundir en l'anàlisi del perquè tenen lloc determinats aprenentatges, quina incidència tenen els factors relacionals, socials i afectius que es donen en tot grup classe en els rendiments escolars i en la integració o segregació dels alumnes; quan s'ha volgut precisar els mecanismes de socialització que operen en els àmbits institucionals escolars; quan s'ha volgut entendre com treballa realment un ensenyant a la seva classe, al marge de si segueix un determinat model tècnic o metodològic, o bé analitzar què provoca que certs procediments siguin més eficaços, no hi ha hagut cap altre recurs que «entrar» a les aules i observar allò que hi passa.

El verb «entrar» suggereix ja alguna de les característiques més importants que defineixen



la classe. Entrar suposa ingressar en un àmbit definit i significa considerar la classe des d'una òptica diferent a l'anterior.

Significa considerar-la com un medi «construït» o «elaborat» segons unes pautes psicopedagògiques i culturals concretes per tal de complir la finalitat que justifica la seva existència: el treball i la relació interindividual, dins d'una institució, d'un grup de persones —alumnes i mestre—, a partir del seu doble sistema de representacions, d'allò que han de fer allà, i dels intercanvis que la seva activitat origina.

Aquí rau, doncs, allò que en certa manera és nou, la concepció de la classe com un ambient especial, un ambient en el qual es donen unes relacions institucionals, però també socials i de treball, amb tot allò que se'n deriva. Un ambient que no només dona cabuda a aquestes relacions, sinó que simultàniament les regula.

Per precisar millor i ser justos amb la història, hauríem de dir, això no obstant, que aquesta concepció de la classe no és ben bé nova. Montessori, Freinet i tants d'altres, amb orientacions diferents, ja ho havien percebut i desenvolupat.

Però allò que en realitat és nou és l'actual consciència estesa que, efectivament, l'àmbit «classe» no és una realitat al marge o indi-

ferent dels models o pautes d'actuació psicopedagògiques utilitzats, sinó que n'és un reflex i una concreció. Mentre que fins fa poc la tendència dominant en els estudis i recerques era la d'establir els trets i les semblances entre diversos ensenyants, a partir de la tipologia dels models didàctics o psicopedagògics utilitzats, actualment, l'accent es posa a subratllar l'originalitat del mestre, de cada mestre, en la construcció del que significa la classe, dels criteris que adopta en aquest procés i, per tant, del grau d'originalitat de cada ambient-classe. En relació a aquest plantejament, ha sorgit una diferent perspectiva de la recerca educativa, tant en la manera de plantejar-la, epistemològicament i metodològicament, com en la seva finalitat.

És per aquesta raó que la classe ha passat de ser un concepte poc rellevant, en certa manera neutre, perquè la rellevància la tenien el model de mestre, la bonesa de les tècniques, l'habilitat a aplicar-les, etc. a un àmbit rellevant, un sistema en definitiva, perquè se la concep com un àmbit institucional, original, regulat per la figura del mestre, en el qual es donen interaccions socials, a partir essencialment d'un projecte de treball que s'hi ha de realitzar, i especialment de la manera d'entendre alumnes i mestre aquest treball, de la manera com s'acaba concretant i afectant altres dimensions: la mateixa definició de l'espai-classe i les possibilitats i formes del seu ús, el temps-classe i la seva distribució, els materials i recursos necessaris i la seva ubicació, les normes que regularan cada una de les dimensions anteriors i la seva interrelació.

Què vol dir observar una classe?

«L'observació és aquell mètode d'anàlisi de la realitat que es val de la contemplació atenta dels fenòmens, accions, processos, situacions, ... i el seu dinamisme, en el seu marc habitual de desenrotllament. Pretén comprendre'ls, interpretar-los i treure'n conclusions en relació a uns marcs referencials, uns objectius i, si es dóna el cas, unes hipòtesis prèviament establertes.» (Molina, Rué, 1989). Podríem dir, així, que observar és una manera especial de «mirar» alguna cosa. De fet, podríem dir que significa bàsicament mirar a través d'una teo-

ria o d'uns pressupòsits teòrics, més o menys elaborats, però presents en l'observador, i també una finalitat en l'observació.

1. *Explicitar una teoria sobre la classe i els fenòmens observats*

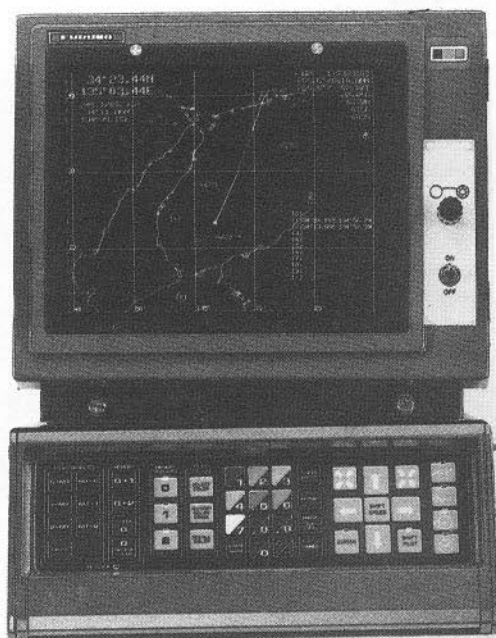
En primer lloc, doncs, cal que en l'observació aplicada a la classe ens definim els nostres pressupòsits teòrics, el marc de referència a partir del qual volem operar. Per començar, cal veure si entenem la classe com un conjunt de variables que es poden entendre per separat o bé com a elements d'un sistema, tal com s'acaba d'apuntar. En el primer cas podríem observar l'actuació de mestre i alumnes, l'espai, el temps, les normes de classe, com a entitats o variables amb sentit propi. En el segon cas pensariem que per a entendre-les, hem de situar en una estreta relació les unes amb les altres.

Ens cal definir, també, la nostra concepció dels agents educatius, mestre i alumne. Si, per exemple, assumim que el mestre és un tècnic que adopta i aplica una tecnologia didàctica «veurem» coses diferents de si creiem que és un «constructor» de significats i que «interpreta» la realitat a partir de la pròpia experiència en primer lloc, i en funció d'aquella tecnologia didàctica en segon lloc. Amb aquesta afirmació no pretenc valorar cap dels dos tipus d'observació, però sí que s'han de subratllar els enfocos diferents a què ens porta adoptar una perspectiva o una altra.

Necessitem, a més, entendre i explicar-nos el tipus de relació que establim, si ho fem, entre allò que passa en una aula i el que passa en la resta del centre, si ho situem en relació al marc legal que regula el sistema educatiu i/o respecte les pressions socials que el mestre pugui percebre. D'altra banda, l'observador també coneix l'ofici d'ensenyar, encara que sigui algú no professional de l'ensenyament, perquè haurà estat escolaritzat i té unes vivències que li defineixen el «seu» model de relació educativa, i de relació d'ensenyament-aprenentatge. Aquestes representacions també incidiran en el model observacional adoptat.

2. *Justificació i finalitat de l'observació*

Si entenem l'observació com un procés de producció de coneixement pedagògic, la seva justificació descansa precisament en aquesta



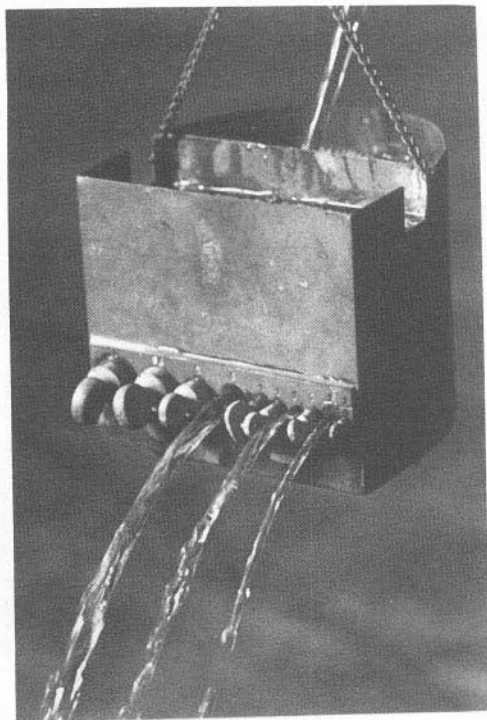
concepció. Només podrem conèixer certs fenòmens i arribar a determinades explicacions de situacions educatives, avui compres insuficientment, a través del seu estudi en els àmbits reals on es generen i resolen, en l'àmbit classe.

Aquest coneixement ha d'esdevenir un important instrument de millora i perfeccionament de la pròpia pràctica per part del mestre, perquè li proporcionarà les claus de la reflexió per a la seva actuació, i per què no, de la seva autonomia com a professional.

Ara bé, entesa l'observació com un mètode per conèixer la realitat que es configura en tot intercanvi de naturalesa educativa, i no com un acte concret, caldrà pensar a com elaborar i planificar aquest procés per tal d'arribar a la producció del coneixement desitjat i que sigui rellevant des del punt de vista pedagògic.

3. *Els components del procés d'observació*

Abans de plantejar-nos què observar, hi ha d'haver la definició de la preocupació del problema de partida, la qual no es pot realitzar sense la implicació efectiva de l'ensenyant. Si



la finalitat de l'observació és la que acabem d'apuntar, no podria ser altrament.

En segon lloc cal situar el problema en la perspectiva de les ciències de l'educació: amb quina finalitat el plantejem, com l'entnem en el conjunt de la teoria pedagògica. La resposta a aquestes qüestions ens permetrà definir la rellevància del problema formulat, així com situar el recull o resultats de l'observació en un marc interpretatiu adient.

En un altre ordre de coses cal establir qui fa les observacions. És evident que el mateix ensenyant, amb les tècniques adequades, es

pot autoobservar. Però en la situació actual, aquí i ara, es pot considerar convenient la presència d'un agent extern al context observat, sigui aquest un altre mestre o un agent extern a l'escola. En cap cas, però, haurà de ser algú extern a les preocupacions del mateix mestre. La presència d'aquest agent és important no només pel que fa a la planificació de la mateixa observació i de la seva concreció, sinó que també pot ser clau la seva aportació en el terreny de la definició del problema, en els termes ja apuntats.

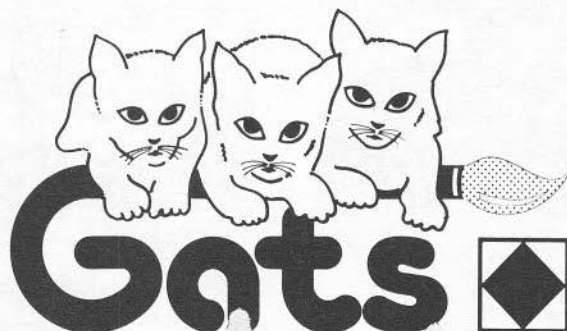
També cal fer una consideració sobre com recollir les dades. Hi ha, en el terreny de les ciències socials, especialment en l'àmbit de les que afecten conductes i interaccions carregades de significació socio-cultural, tot un debat respecte a la tipologia de les dades recollides i dels instruments per fer-ho. Això no obstant, diria que la comprensió de significats i de conductes, com és en el cas d'una classe, no pot prescindir dels instruments i de les tècniques de recull i anàlisi qualitativa de dades.

Finalment, l'observació, com a mètode, no pot prescindir de la triangulació. Aquesta tècnica consisteix a encreuar, per contrastar-les, les interpretacions entre les diverses fonts, persones o documents que intervenen en l'acció i l'anàlisi de les dades, amb la finalitat d'establir, com a síntesi, el diagnòstic del problema formulat i observat.

Bibliografia

- CARR, W.; KEMMIS, S., *Teoria crítica de la ensenyanza*, Martínez Roca, Barcelona 1988.
- ELLIOTT, J., *Pràctica, recerca i teoria a l'educació*, EUMO, Vic (en premsa).
- MOLINA, L.; RUÉ, J., «L'observació com a mètode d'anàlisi de la realitat educativa», a *Portar la recerca a classe*, ICE, UAB, Bellaterra 1989, pp. 61-103.

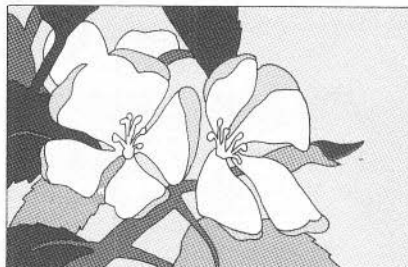
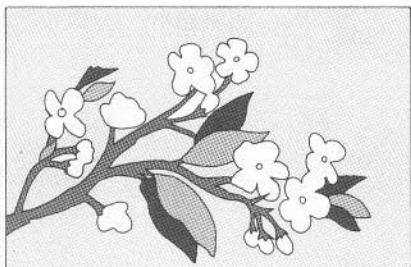
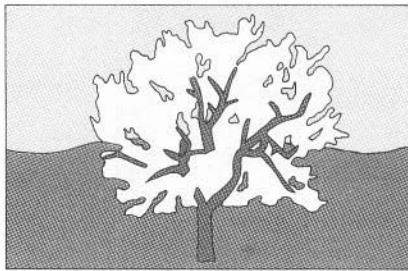
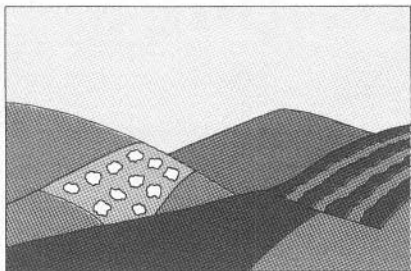
TÈMPERA LÍQUIDA



PREPARADA PER A FER SERVIR AL MOMENT

Gamma de 9 colors, presentats en còmodes
i pràctics envasos amb tap per a dosificar de
500 i 1.000 cc.





Natura Cicle Mitjà: una nova perspectiva

Els textos Natura per al Cicle Mitjà ofereixen un nou punt de vista del món natural. Amb làmines inicials per connectar la realitat i els conceptes científics. Amb una informació més propera als interessos de l'alumne. Amb activitats que incoporen els avenços més recents en l'ensenyament de les Ciències. Amb temes específics referits a Catalunya. Amb una nova perspectiva.



RELACIONS INTERGRUPALS A L'ESCOLA.

Un enfocament sistèmic de la seva organització

Patricia Tschorne



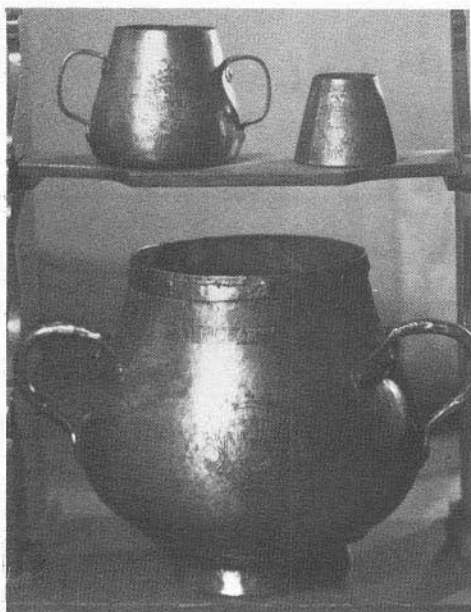
Cal posar, d'antuvi, unes premisses aparentment òbvies, però que, segons el meu parer, han de constituir l'eix de *tot* intent de millora de l'escola actual: l'escola és una organització *molt complexa* on s'interrelacionen diversos grups humans —mestres, pares, alumnes— amb punts de vista distints sobre allò que és «educar», i a vegades amb interessos contraposats i fins i tot irreconciliables. A més a més, com diu Darder i López (1985), cap centre no és igual que un altre, cosa que fa profundament difícil arribar a establir quin ha de ser el seu funcionament òptim.

Un altre aspecte que augmenta la seva complexitat és la necessitat permanent d'articular la seva organització interna amb el medi social que l'envolta —no podem oblidar que l'escola també és un sistema social obert— i que mantingui alhora un distanciament que li permeti de reflexionar críticament sobre la finalitat dels seus objectius pedagògics i els presuposts ideològics i polítics que promou la societat.

No basta una organització eficaç perquè l'escola funcioni

Quan ens referim a l'organització escolar, la majoria de les vegades estem pensant en un procés racional on una sèrie d'elements ordenats —equip, claustre, directius, consell escolar, associació de pares, associació d'alumnes, equips de coordinació, etc.— s'interrelacionen entre ells de manera més o menys estable per complir amb uns objectius prèviament dissenyats. Això no obstant, no és pas una cosa senzilla, ja que aquesta organització racional va acompanyada de processos superposats, espontanis, irracionals, emocionals i imprevisibles que no necessàriament estan relacionats amb els objectius educatius o amb l'escola mateixa. Altrament dit: seria erroni pensar que n'hi ha prou amb un excel·lent Decret de Gestió, amb un perfecte organigrama o amb una clara definició de papers perquè l'escola funcioni de manera eficaç.

Quan fem una anàlisi de les diferents rea-



litats escolars, moltes vegades ens trobem amb expressions de corporativisme, interessos individuals sobreposats als interessos pedagògics, afinitats personals, prejudicis socials o ideològics, valors ètico-morals contraposats, comunicació entre pares i mestres, conceptes contradictoris sobre el que és la qualitat de l'ensenyament, frustracions personals per manca de suport de les institucions educatives, pors, resistències a la reflexió i al canvi i fantasies que alteren profundament l'organització i la fan en molts casos inoperant pel que fa als seus objectius teòrics.

Un objectiu comú de pares i mestres

A les persones, habitualment, ens cal viure en un món de certesa, de solidesa perceptual indiscutible, on les nostres conviccions demostren que les coses només són de la manera que les veiem, i el que ens sembla cert no pot tenir cap altra alternativa. És actualment, en el nostre model de civilització, en la nostra condició-cultura, la nostra manera «corrent» de ser. D'altra banda, reduint-nos a un esquema, cada persona s'aproxima al coneixement a partir de la seva pròpia experiència o vivència, cosa que fa que tota experiència de certesa sigui un fenomen individual im-

permeable a l'acte cognitiu de l'altre (Maturana i Varela, 1985).

«Educar» era fa vint anys un concepte relativament clar, precís: «l'educació formava l'home de *profit* en tots els sentits». Ara no ho és. En tractar de definir on porta el fet d'«educar», entrem en la incertesa i això causa preocupació i angoixa, amb el consegüent efecte sobre les relacions interpersonals i grupals a l'interior de l'escola.

En el decurs d'aquests darrers anys, a través dels meus cursos per a pares i per a mestres m'he trobat casos freqüents de sofriment davant la dificultat d'identificar allò que significa «educar» i convenir una definició.

En l'aspecte de «producte acabat», l'escola no és comparable amb cap empresa o fàbrica, però em permetré de posar un paral·lelisme. Qualsevol fàbrica, per exemple una de motos, disposa del *feed-back* del vehicle acabat. Unes modificacions determinades a la cadena de muntatge o en la fabricació de peces es tradueixen en variacions predicibles sobre el producte. Quan els pares, d'una banda, i els mestres, de l'altra, es demanen quin és el resultat o «producte» que ells elaboren, la veritat és que no hi ha una resposta possible. En el cas millor se sol respondre: «la formació integral i polivalent de la personalitat del nen».

Atès que, com acabem de veure, intentar identificar allò que s'entén per «educar» és, en la majoria dels casos, summament difícil, el dilema esdevé per la seva banda una variable intervinent que afecta el sistema psicosocial de la comunitat educativa i produeix tensió i antagonisme en tots i cada un dels seus integrants.

La comunitat escolar com a sistema interrelacionat

S'utilitza la paraula «sistema» per definir un conjunt de parts en interacció contínua que constitueixen, unides, un conjunt superior a la suma de les parts. En cada una d'aquestes parts existeix una tendència a afectar totes les altres parts del sistema i a ser afectades per elles.

Partint dels postulats de Bertalanffy (1976) segons els quals «tot organisme és un sistema, o sigui un ordre dinàmic de parts i processos

entre els quals s'exerceixen interaccions recíproques», o bé dels enunciats de Hall i Fagen (1956), Watzlawick (1978), per als quals són «dos o més comunicants ocupats en el procés de definir la naturalesa de la seva relació», podem considerar l'escola com un sistema constituït per diversos subsistemes en una constant interacció entre si, amb regles de funcionament i amb permanent intercanvi d'informació i influències amb l'exterior.

Per aproximar-se a una comprensió millor dels problemes interaccionals que emergeixen entre els diferents subgrups dintre l'escola, crec convenient analitzar breument alguns dels seus aspectes.

D'una banda, l'escola és un sistema en constant transformació que ha d'adaptar-se permanentment a les diferents exigències provinents del context social que l'envolta (exigències que canvien a causa dels requeriments socials i que es plantegen paral·lelament al procés escolar), amb la finalitat d'assegurar i garantir el creixement psicosocial de tots els membres que la componen, tal i com succeeix en la família (Minuchin, 1977).

Aquests canvis fan indispensable la definició permanent de la relació entre els subsistemes i la readaptació als canvis, la qual cosa ocasiona, evidentment, situacions conflictives entre els seus integrants.

D'altra banda, l'escola és un sistema actiu i viu que s'«autogoverna» mitjançant regles que s'han desenvolupat i modificat en el temps a través (en alguns casos) de l'assaig i l'error, cosa que permet als diversos col·lectius que l'integren experimentar allò que és permès en la relació i allò que no ho és, fins arribar a una definició momentàniament estable de la relació, és a dir, a la formació d'una unitat sistèmica regida per modalitats transaccionals peculiars al sistema mateix i susceptibles, amb el temps, de noves formulacions i adaptacions.

Com tot organisme amb un important component humà, l'escola no és un recipient passiu, sinó intrínsecament actiu.

Així, tot tipus de tensió, sigui originat per canvis des de dintre del sistema o des de l'exterior (societat, institucions educatives, inspecció, etc.), afectarà el sistema de funcionament escolar i requerirà, per acomodar-se, d'un procés d'adaptació. I és justament en ocasions de canvi o pressions intra- o inter-sistè-

miques (LODE, LOSE, etc.), quan sorgeix la majoria de les perturbacions emocionals que afecten l'optimització del funcionament escolar.

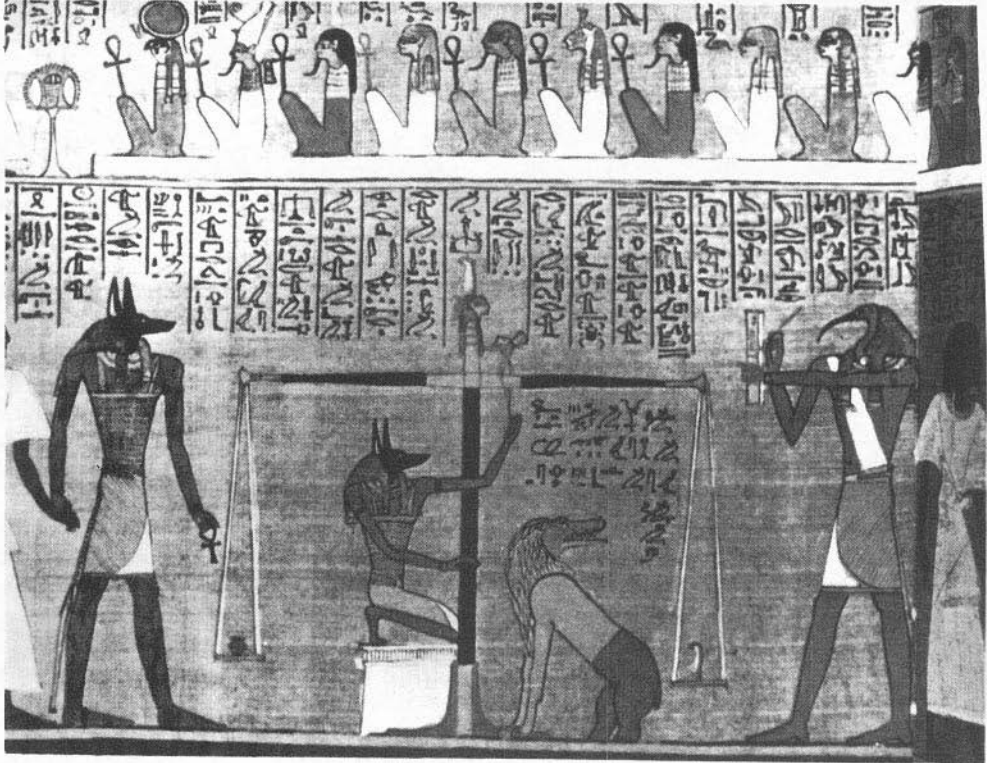
Finalment, cal tenir sempre present que l'escola és un sistema obert en interacció amb altres sistemes (societat, família, administració central, autonòmica, local; altres escoles, etc.), motiu pel qual es veu condicionada pels valors i normes contingents. Això no obstant, aquesta relació hauria de tendir a ser dialèctica a fi d'arribar a un equilibri dinàmic.

Referint-se a la relació entre grup social i família, Levy-Strauss (1976) descriu l'equilibri dinàmic en termes de gran claredat gràfica: «Aquesta relació no és estàtica com la que existeix entre la paret i els maons que la formen. És més aviat un procés dinàmic de tensió i oposició amb un punt d'equilibri extremadament difícil de trobar, perquè la seva localització exacta és sotmesa a infinites variacions que depenen del temps i la societat». Entenc que aquesta reflexió pot traslladar-se perfectament a la comunitat educativa. Si recordem les premisses segons les quals l'escola és un sistema humà compost per diversos subsistemes i que al seu torn interactua amb altres sistemes, seria convenient, i fins i tot m'atreviria a dir indispensable, conèixer *com funcionen els grups humans* dintre l'escola per poder elaborar amb posterioritat estratègies d'intervenció tendents a resoldre o a alleujar les situacions crítiques, perturbadores o conflictives que resultin de l'entrada en vigor de tota nova normativa legal o pedagògica.

El nou model d'escola: «Es fa camí tot caminant»

És cosa clara que a partir de la LODE l'escola ha experimentat transformacions importants en la seva organització i en el seu sistema interaccional entre els diferents col·lectius. Un dels canvis clau ha estat que «els pares intervenen en el control i gestió del centre i que participen amb veu i vot al Consell Escolar del Centre».

És evident que en aquest aspecte no hi ha, de moment, *models de referència* relativament eficaços per gestionar l'escola ni per implicar tots els col·lectius en un projecte comú d'es-



cola. Tant l'equip directiu, el director, el cap d'estudis, el secretari administrador, el consell escolar, com l'associació de pares i la d'alumnes estan, com diu el poeta, «fent camí tot caminant».

Avui dia, l'aspecte prioritari seria, teòricament, trobar el punt d'equilibri del qual parlava Levy-Strauss, entre els objectius del Projecte Educatiu de l'Escola i les necessitats individuals, a fi d'aconseguir d'una banda l'eficàcia del sistema i de l'altra l'enriquiment personal de l'alumne, de cada un dels integrants de la comunitat escolar. Ara bé, amb quina realitat ens trobem? A moltes escoles, tothom —mestres, pares i alumnes— es queixa que el sistema escolar no funciona adequadament i que el «clima organitzatiu» és tens i conflictiu.

Si volem veure més clarament què és el que no funciona, aturem-nos a analitzar breument alguns dels subsistemes psicosocials que formen l'escola.

El claustre

Molt sovint els mestres es queixen que les reunions de claustre són avorrides, burocràtiques, rutinàries i que no s'aconsegueix ar-

ribar a acords. Que «cohabitin» a l'escola mestres que fan molt bé la seva feina pedagògica, però que no s'impliquen (ni ho desitgen) amb d'altres mestres que es comprometen, que volen «fer escola», però que no reixen a fer-ho. Aquestes discrepàncies incideixen en les relacions interpersonals i impedeixen en molts de casos l'optimització del funcionament del claustre i generen en el grup de mestres una sensació de desencís i frustració, i fins i tot desencadenen, en casos extrems, malalties psicosomàtiques greus (Esteve, 1987).

L'equip directiu

Teòricament hauria de ser un grup cohesionat i amb una relació clarament establerta amb la resta dels companys. És a dir, la relació entre el director o cap d'estudis i la resta de mestres hauria de ser mediatitzada pel poder que atorga el càrrec. Això no obstant, en la majoria de vegades això no passa. El claustre, tot i que ha dipositat la seva confiança en l'equip directiu, no li dona suport ni accepta les seves propostes. Últimament he sentit a dir a molts directors: «Jo no sé què fer... En principi només alguns accepten les meves

propostes... i en general les raons que donen es basen en justificacions pedagògiques... però la veritat és que l'«emergent» real són raons exclusivament personals».

D'altra banda, alguns caps d'estudis m'han comentat que quan exposen a les reunions de coordinació, de cicle o de departament algun nou plantejament pedagògic, certs mestres l'acullen amb expressions mofetes o despectives: «...I ara, què has tornat a aprendre...».

Molt sovint s'aprecien contradiccions emocionals entre els mestres. D'una banda volen delegar les funcions de gestió en l'equip directiu, i de l'altra el desqualifiquen perquè continuen percehent els seus membres com uns iguals dintre el claustre.

Sembla com si els equips directius no aclarrissin bé —i potser és que no ho veuen clar del tot— quin és el seu paper. O bé —declaren— accepten «perquè ningú més no s'ha volgut presentar», o bé perquè voldrien millorar l'escola, però, en no trobar el suport necessari en l'administració ni entre els companys, s'han sentit frustrats i l'única cosa que esperen és tornar a la situació de «mestres corrents».

Relació pares/mestres

Aquests dos col·lectius que, en principi, són els més interessats que l'escola compleixi bé la seva funció educadora, molt sovint no aconsegueixen parlar el mateix llenguatge i mantenen relacions conflictives que en alguns casos arriben a postures totalment contraposades, on les desqualificacions dels uns envers els altres són permanents.

Una tasca urgent: millorar el clima psicossocial de l'escola

Arribats en aquest punt de l'anàlisi, és possible que el lector d'aquest article tingui la pe-

nosa sensació que l'escola «no funciona del tot». D'antuvi, voldria deixar clar *que no és així*; és cert que existeixen problemes intergrupals i de gestió; en alguns aspectes un buit legal; una insuficiència de recursos materials i humans. Però tot i amb això, ens podem felicitar perquè l'escola funciona i fins i tot es podria dir que cada vegada millor.

Això no obstant, queda com una tasca urgent cercar una estratègia d'intervenció per millorar el funcionament de l'escola com a espai psicossocial.

En tot cas, qualsevol intent d'avenç en aquest terreny necessita dos requisits bàsics:

- a) Que existeixi al centre un marc organitzatiu adequat i que sigui el claustre qui sol·liciti l'aplicació de qualsevol intervenció.
- b) Que existeixi per part de l'Administració un suport *real*, pel que fa als recursos materials i humans, a l'escola, a fi de dur a terme aquestes intervencions.

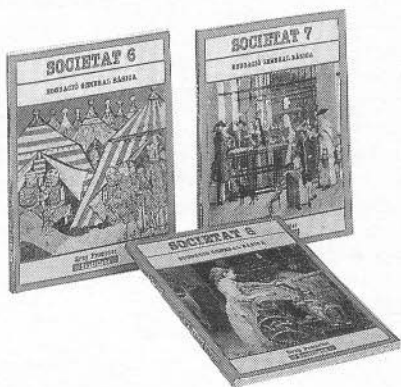
Bibliografia

- BERTALANFFY, L. von, *Teoría general de los sistemas*, Fondo de Cultura Económica, Madrid 1976.
- DARDER, P.; LÓPEZ, J. A., *Elements d'organització i avaluació del Centre Educatiu d'EGB*, Rosa Sensat, Edicions 62, Barcelona 1985.
- ESTEVE, J. M., *El malestar del docente*, Laia, Barcelona 1987.
- HALL, A. D.; FAGEN, R. E., «Definition of system» a *General System Yearbook*, 1956.
- LEVY-STRAUSS, C., *Estructuras elementales de parentesco*, Einaudi, Torí 1976.
- MATURANA, H.; VARELA, F., *Las bases biológicas del entendimiento humano*, Editorial Universitaria, Chile 1985.
- MINUCHIN, S., *Familias y terapia familiar*, Granica, Barcelona 1977.
- WATZLAWICK, P., *Teoría de la comunicación humana*, Herder, Barcelona 1978.

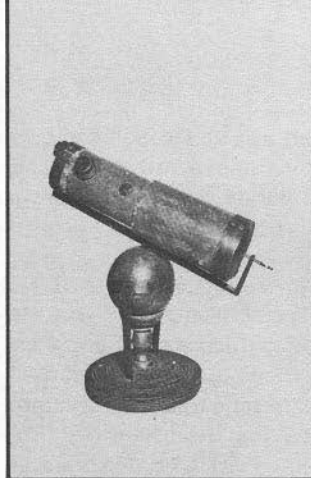
SOCIETAT SEGONA ETAPA



LA RESPOSTA A LA REALITAT DE CATALUNYA



La nova sèrie Societat per a la Segona Etapa és la resposta de Grup Promotor als nous programes de la Generalitat segons ordre del 25 de juliol de 1988. La resposta per comprendre la realitat de Catalunya en les seves diverses manifestacions: des de l'espai físic fins a l'organització política, des de la història a la cultura i l'art.



GESTIÓ ADMINISTRATIVA. GESTIÓ ECONÒMICA

25

Antoni Cabanes i Sarmiento

La figura cabdal de la gestió administrativa d'un centre escolar és el secretari-administrador. De totes les funcions que li assenyala el decret 87/1986 de 3 d'abril, en aquest article ens concretarem en una que és, potser, junt amb el de l'elaboració de les actes dels òrgans col·legiats, la que més temps hi ha de dedicar, com és la confecció del pressupost anual del centre i la comptabilització que comporta l'execució d'aquest pressupost. Queda clar que el secretari-administrador no és un especialista en comptabilitat, és un mestre que temporalment i a proposta del director fa aquesta tasca, però creiem que malgrat tot ha d'actuar amb uns criteris clars que optimitzin els recursos econòmics de què es disposa, d'altra banda escassos, i per això mateix susceptibles d'una racional administració. La futura dotació a les escoles del personal administratiu adient potenciarà que l'administració econòmica dels centres sigui més «professional» i que el mestre secretari-administrador pugui centrar més la seva tasca en l'adequació entre recursos econòmics i objectius pedagògics.

Elaboració del pressupost

Segons considera la normativa, és el secretari-administrador l'encarregat d'elaborar l'avantprojecte de pressupost. Nosaltres creiem, des de la perspectiva que ens dóna la realitat d'una escola, que l'elaboració d'un pressupost ha de tenir les següents característiques:

1. Coherència
2. Participació
3. Transparència
4. Suficiència

1. La coherència en un pressupost vindrà donada per la seva adequació al pla anual de centre i, lògicament, als dos documents que presideixen l'activitat del centre en totes les seves vessants: El projecte educatiu i el reglament de règim intern. El pressupost hauria de ser el reflex econòmic de totes les activitats i objectius proposats en el pla de centre. Totes aquestes activitats, tots aquests objectes a assolir, tenen un cost econòmic i si nosaltres no

26 ho tenim en compte a l'hora de fer el pressupost i actuem d'una manera inconnexa entre planificació pedagògica i planificació econòmica, estem deixant de banda aquest principi de la coherència que ha de presidir les nostres actuacions.

Per exemple, si el nostre projecte educatiu determina com a mètode propi de la nostra escola el mètode actiu, que es concreta a l'àrea de natura en una utilització plena del laboratori, cosa regulada pel reglament de règim intern (hores d'utilització per cada classe, normes generals...) i, com a conseqüència de tot això, ens proposem com a objectiu bàsic del present curs, i com a tal recollit en el pla anual del centre, posar en funcionament el laboratori, fins aleshores infrautilitzat, si totes aquestes declaracions d'intencions no s'acompanyen amb una dotació pressupostària adient, i seguim caient en el tòpic, encara dissortadament utilitzat en moltes escoles de repartir els recursos disponibles entre el nombre d'aules, els resultats obtinguts no seran mai els mateixos que si l'assignació dels recursos s'ha fet d'una manera coherent, contemplant tots els documents de l'escola, pedagògics i econòmics des d'una perspectiva d'unitat d'actuació.

D'aquí ve la gran importància i responsabilitat que té el Consell Escolar, ja que és aquest òrgan col·legiat el que aprova tots

aquests documents i ha de ser molt conscient que el pressupost que aprovi ha d'estar en consonància amb el pla de centre que abans ja ha aprovat.

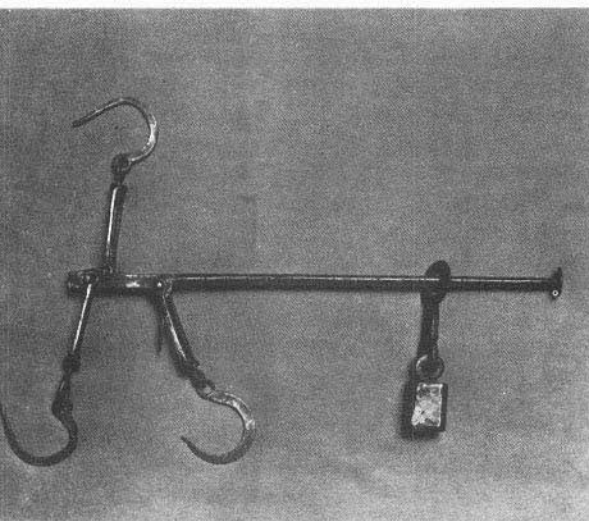
2. Perquè el pressupost sigui el de tot el centre i assumit per la majoria, la seva elaboració ha de ser participativa. Encara que la normativa determini que és el secretari-administrador l'encarregat d'elaborar l'avantprojecte, creiem que si les circumstàncies de l'escola ho permeten, els cicles, els departaments i els tutors també hi haurien d'intervenir per aconseguir que sigui un pressupost de tots, no solament de l'equip directiu.

D'aquesta manera, en una reunió conjunta entre coordinadors de cicle (que abans ja han tractat aquest tema en reunió de cicle), caps de departament, equip directiu i comissió econòmica del Consell Escolar, es podrà concretar un esbós d'avantprojecte de pressupost que el secretari seria l'encarregat de redactar i donar-li forma, per presentar-lo al Consell Escolar per a la seva aprovació.

3. La transparència pressupostària ens la proporcionarà una comptabilitat adequada. Per poder parlar de transparència econòmica, hem de parlar també de comptabilitat única. Tots som conscients de les dificultats que actualment comporta a una escola la realització d'una única comptabilitat, però així com som partidaris d'un *pressupost únic i real* que abraçi tots els ingressos i despeses previstes al llarg de l'any natural, també creiem que l'única manera de poder parlar de transparència en el camp de la gestió econòmica, és presentar a l'aprovació del Consell Escolar una única comptabilitat que reculli tota l'activitat econòmica del centre, de la qual la justificació de les despeses de funcionament al Departament d'Ensenyament o a altres administracions, si escau, sigui una part d'aquesta comptabilitat única del centre que proposem.

El mètode comptable que creiem que s'adaptaria millor al que pretenem, i que a més s'ha experimentat ja a diverses escoles i a altres està en fase d'adaptació, seria el de partida doble, el qual comporta la utilització dels següents documents:

— Llibre diari. S'hi registren de manera cro-



nològica i sistemàtica tots els fets econòmics que tenen lloc a l'escola.

- Llibre major. Conjunt de comptes individualitzats, format per tots els comptes que han intervingut en el llibre diari, per exemple el compte de Bancs, Caixa, Despeses de funcionament, Proveïdors, etc. Ens dona la situació de cada compte en cada moment mitjançant el saldo de cada una d'elles.

No és el propòsit ni el tema d'aquest article fer un petit tractat de comptabilitat, i només apuntem aquí un camí perquè els mestres puguin en el cas que ho trobin interessant aprofundir el tema.

El secretari-administrador ha de ser capaç d'utilitzar un mètode comptable, racional i transparent, que permeti una unificació de criteris per portar l'administració econòmica de l'escola, de tal manera que portar la comptabilitat del centre no sigui, com actualment passa a moltes escoles, un mètode particular de cada secretari, segurament vàlid, però que

normalment només ell és capaç de desxifrar i que canviarà quan canviï la persona; si contràriament adoptem un mètode comptable, la seva aplicació no dependrà de les persones que el duguin a terme.

La llei 4/1988 de 28 de març que regula l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Generalitat de Catalunya, en el seu article 4 diu: «Als efectes d'aquesta llei, són documents acreditatius de la gestió econòmica dels centres:

- a) L'acta del Consell Escolar en la qual consta l'aprovació del pressupost amb el seu detall.
- b) Els que reflecteixen la comptabilitat derivada de la gestió econòmica dels centres.
- c) Les factures, els albarans i altres instruments acreditatius de l'aplicació del pressupost del centre, que han de constar convenientment arxivats.
- d) Les actes del consell escolar on figuren els acords d'aquest òrgan respecte a la gestió econòmica del centre.»



Reforçament i Recuperació dels Aprenentatges Bàsics.

Publicacions
I.C.C.E.

1. Alteracions de la Lecto-escritura.
2. Raonament: No-verbal, Temporal i Numèric.
3. Esquema Corporal, Diferenciació Esquerra-Dreta, Orientació Espacial.
4. Atenció-observació, Percepció, Coordinació ull-mà.

Col·lecció de Primer a Sisè d'E.G.B.
Bons auxiliars dels llibres de text i de tasques escolars.
Gran nombre i varietat d'exercicis.
Per al treball personal i en petits grups.
Ideals com a tasques estiuenques.
Són producte d'una experiència directa dirigida pel Departament d'Orientació de l'ICCE.
En Català i Castellà.

Aquesta llei, que en principi, i a l'espera dels reglaments i ordres que la desenvolupin, sembla que podrà donar veritablement una autonomia a la gestió econòmica dels centres, així com un protagonisme real de control al Consell Escolar alhora que sortirà una mica del control altament burocratitzat que fins ara comporten les justificacions de despeses davant l'administració, ens parla ja de la necessitat de portar una comptabilitat com a reflex de la gestió econòmica dels centres.

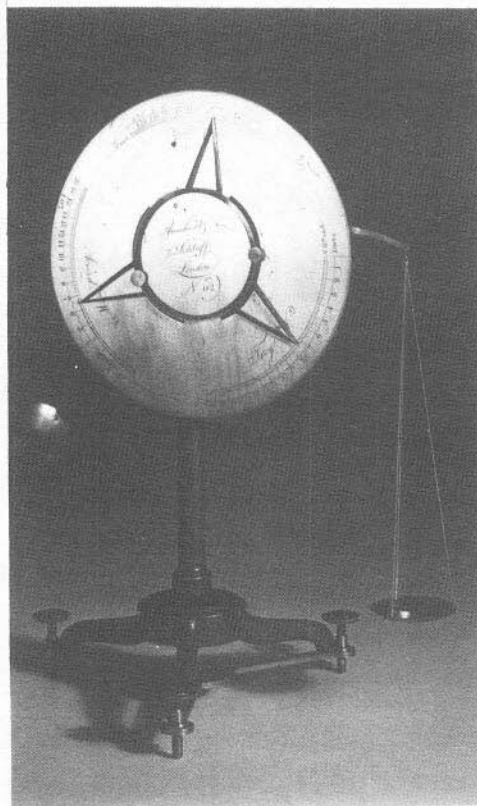
Creiem també que el Departament amb una interpretació oberta i flexible dels articles d'aquesta llei té a les seves mans una oportunitat que no es pot deixar passar i de la qual tots som conscients, i és que la comptabilitat real i l'oficial coincideixin i es pugui dur a terme sense entrebancs el principi de transparència econòmica, gràcies a una comptabilitat única i real.

El mètode de partida doble, d'altra banda, és susceptible d'informatitzar sense cap com-

plicació, per la qual cosa en una fase posterior es podria preparar un programa informàtic aplicable a totes les escoles.

4. Tots els punts ressenyats anteriorment ens afecten directament com a professionals de l'ensenyament temporalment amb tasques directives i hem de procurar que la nostra gestió econòmica sigui eficaç per així poder exigir amb més força moral a l'Administració que sigui també cada vegada més eficaç. No ens val la tan a vegades escoltada frase «pels pocs diners que administrem, qualsevol manera és vàlida». Encara que, efectivament, siguin pocs per poder atendre tot el que nosaltres creiem que s'ha de fer, una assignació i administració racional dels recursos disponibles ens possibilitarà una millor situació per poder demanar que els recursos econòmics siguin els suficients per atendre la majoria dels objectius i activitats que la societat actual demana a l'escola, i ens doni les bases per a un estudi real dels vertaders costos de l'ensenyament perquè aquest sigui de qualitat.

Per acabar, el cicle econòmic anual que ha començat amb l'elaboració del pressupost i ha seguit amb la comptabilització de la seva execució, s'hauria de fer una memòria del grau de compliment del pressupost i la seva avaluació per part del consell escolar a fi de tenir pautes per a la realització del pròxim pressupost.



Bibliografia

Hi ha molt poques publicacions sobre el tema específic de gestió econòmica. En fase de publicació hi ha:

CABANES, A.; SOLER, M., *El projecte de pressupost del centre educatiu*. Amplia el que aquí s'ha exposat i dona models comptables d'aplicació a l'escola.

Llei 4/1988 de 28 de març sobre gestió econòmica. DOGC 974, 6-4-1988.

Decret 87/1986 de 3 d'abril sobre òrgans de govern dels centres públics no universitaris.

LACAMBRA, M.; CABANES, A., *L'Administració: Gestió d'un centre docent*. Curs de directors de centres públics d'EGB. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

TÈCNiques
D'ESCRITURA



PROBLEMES
DE QUÍMICA



col·lecció DOTZE - 18

Aquest és el nou material complementari
TEIDE per a joves de 12 a 18 anys.

La col·lecció Dotze - 18, ideada per a l'ensenyament secundari, ha estat acuradament elaborada per importants especialistes amb llarga experiència didàctica. Presentem la Col·lecció Dotze - 18 per al curs 89-90.

CIÈNCIES NATURALS • PROBLEMES FÍSICA/COU •
PAPERS DE COMUNICACIÓ/COU • FONÈTICA CATALANA •
TÈCNiques D'ESCRITURA • LLIGUEM
MOTS • EXPLICAR MOTS I FETS •
ARBRES DE CATALUNYA •
PROBLEMES DE QUÍMICA/COU
PRAXI • SINOPSI

A TEIDE creem material escolar
per a un ensenyament
actualitzat i eficaç.

LLIGUEM
MOTS!



FÍSICA
FARADAY



EXPLICAR
MOTS I FETS



ARBRES
DE CATALUNYA



QUÍMICA
FARADAY



TEIDE, AL DIA

EDITORIAL
TEIDE



Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029/Barcelona
Hierbabuena, 50 - Tel. 279 70 20 - Fax 571 1588 - 28039/Madrid

BUP I COU novetats

Són els nous llibres de text TEIDE, per a un ensenyament actualitzat i eficaç.

A TEIDE creiem en l'ensenyament al dia. Per això, gràcies a la nostra continuada tasca d'actualització i al nostre esperit de superació, presentem les novetats de BUP i de COU per al curs 89-90.

HISTÒRIA DE LES CIVILITZACIONS/
1er. BUP * HISTÒRIA DE L'ART/COU *
LLENGUA CATALANA/2n BUP *
LLENGUA VALENCIANA/1r. BUP *
FÍSICA I QUÍMICA/2n. BUP *

MATEMÀTIQUES/2n BUP * MATEMÀTIQUES/3r. BUP *
LLATÍ/2n. BUP * LLATÍ/3r. BUP « FILOSOFIA COU català *
CIÈNCIES NATURALS/3r. BUP * LITERATURA
CATALANA/3r. BUP *

Llibres acuradament elaborats per especialistes de llarga experiència docent.

TEIDE, BUP I COU AL DIA

EDITORIAL
TEIDE



Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029/Barcelona
Hierbabuena, 50 - Tel. 279 70 20 - Fax 571 1588 - 28039/Madrid

CIÈNCIES NATURALS



3^{er}
BUP



2^{es} LLENGUA



2^{es} LLATÍ



3^{es} MATEMÀTIQUES





EL PLA DEL CENTRE EDUCATIU: UNA EINA DE GESTIÓ I INNOVACIÓ

31

Jesús Rul i Gargallo

1. Introducció

Avui més que mai, el centre educatiu entès com a globalitat, com a empresa, és un tema d'actualitat. Aquesta nova percepció està propiciada per diversos factors, entre els quals es poden remarcar els següents:

a) Les expectatives socials sobre l'educació escolar, que es poden resumir en «la demanda d'un servei educatiu de qualitat». Com que la qualitat és quelcom real i tangible, els pares dels alumnes van entenent que l'educació del seu fill és el resultat d'un conjunt sistemàtic i gradual d'experiències educatives viscudes de manera interactiva i estimulante.

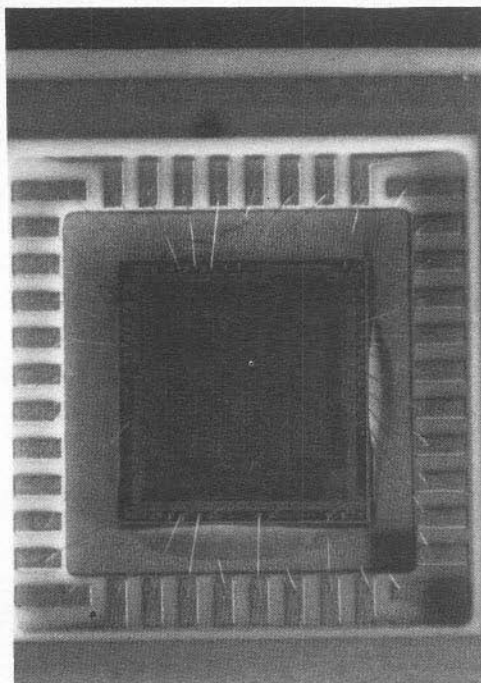
Oferir avui als nens i joves —a cada nen i a cada jove— una educació de qualitat implica l'actuació coordinada, responsable i competent d'equips de professionals (professors, directius, pedagogs, psicòlegs, orientadors, tècnics, etc.) en estreta relació amb els alumnes i els pares per a la creació d'un «context» afavoridor de l'influx i interacció educativa. L'acció individual de cada professor és important però insuficient si es considera des de la perspectiva de les necessitats educatives de cada

alumne en particular al llarg de tot el procés educatiu.

El marc institucional on els alumnes viuen tot el procés educacional és el centre educatiu, que no és precisament la suma de les seves aules.

b) Les aportacions de les ciències de l'educació, que posen relleu en el fet que l'educació terminal d'un alumne particular està formada pel que s'ha fet a les aules, però cada cop més les investigacions revelen que l'ambient escolar, les relacions interpersonals, el currículum ocult, el prestigi de la institució escolar, la coordinació entre els professors, la seva actitud respecte dels alumnes i l'educació, etc. tenen una incidència igual o més gran que la mateixa acció acadèmica.

c) L'evolució dels centres i dels professors. A mesura que es van superant els problemes que podem anomenar «quantitatius» (places escolars, aules, etc.) hi ha una creixent preocupació per les qüestions de la qualitat, per la percepció de l'escola com a globalitat, perquè s'entén que l'educació es donar respostes satisfactòries a les necessitats formatives dels



alumnes, de cada alumne. Aquesta fita sols pot ser atesa adequadament per fortes organitzacions escolars que garanteixin la competència, la coordinació i l'eficiència a tots els nivells.

Aquesta nova sensibilitat envers el centre educatiu es va estenent, però el procés és lent. Inèrcies de tota mena, i en especial, l'existència d'una «cultura escolar i administrativa» poc afavoridora de l'organització i l'eficàcia, així com les dificultats de les administracions educatives per produir canvis significatius en l'estructura i funcionament del sistema educatiu que el facin més eficient i qualificat.

Alguns requisits imprescindibles per a la consolidació del «centre educatiu» són:

a) L'autonomia del centre educatiu en un marc sistèmic d'interdependències.

b) El canvi progressiu de les actituds dels professors i dels administradors de l'educació cap a models culturals afavoridors de les organitzacions fortes, eficients i paidocèntriques (centrades en l'oferta de solucions a les necessitats educatives dels alumnes, de cadascun dels alumnes).

c) Que els òrgans amb responsabilitat —a l'administració i als centres educatius— abordin decididament els canvis que comporten qualificació i innovació.

d) La creixent «professionalització» de la funció docent per mitjà d'una competència estimulant, de l'acció docent individual emmarcada en un projecte col·lectiu, de la formació permanent entesa com a procés de desenvolupament del factor humà dintre de l'organització escolar; és a dir, la formació permanent, és una fase en el conjunt del «procés de gestió» (planificació-programació-execució/coordinació-avaluació). Si en el procés de gestió hi ha formació en el sentit d'adquisició de noves habilitats i coneixements per part del professorat, es donen condicions perquè es produeixi la innovació. En el cas contrari, el procés de gestió esdevé rutinari i burocràtic.

2. El projecte de gestió del centre educatiu

Un centre educatiu està consolidat des del punt de vista organitzatiu quan funciona d'acord a un «estil d'organització i gestió propi». Funcionar així vol dir que tots els elements (personals, materials i formals) del centre estan integrats en un «projecte transformacional comú» que anomenem *Projecte de Gestió del Centre Educatiu*. Aquest està format per diversos «instruments» d'organització-gestió, com ara: el Projecte educatiu, el Reglament de règim interior, la Programació general (Pla anual),¹ el Projecte de pressupost i la Memòria de gestió.

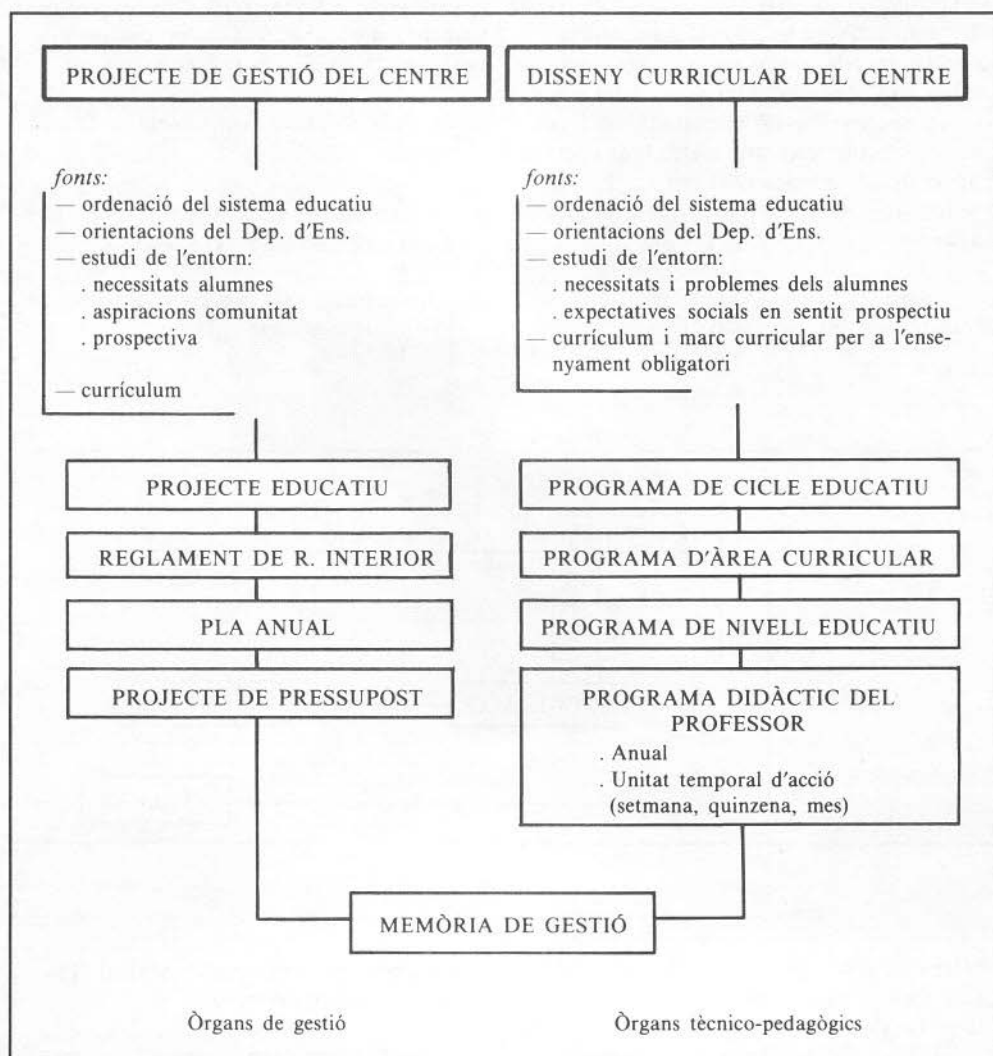
Els dos primers planifiquen a mitjà i llarg termini; el projecte educatiu estableix les finalitats i objectius generals del centre en una perspectiva temporal entre sis i vuit anys, el Reglament de règim interior «ordena» (estructura) tots els elements del centre amb l'ordre més adient a la consecució eficaç dels objectius.

Els altres tres són eines per a la gestió anual; el Pla anual és l'instrument per a la gestió dels objectius concrets que s'han de des-

1. El Pla anual, pel que fa a Catalunya, es denomina Programació general. Així s'estableix a l'article 2.2.d. del Decret 87/86, de 3 d'abril.

envolupar en el centre durant un curs acadèmic; el Pressupost és un pla comptable per a la gestió dels recursos econòmics o, dit d'una altra manera, l'organització dels recursos econòmics per al desenvolupament dels objectius, i finalment la Memòria de gestió és un instrument avaluatiu de totes les actuacions realitzades en el centre al llarg del curs escolar. Avaluació dels objectius, dels recursos emprats i de l'organització tot considerant els processos i els resultats i formulant propostes de correcció (retroalimentació).

Arribats a aquest punt, convé distingir entre els instruments de gestió (Projecte de gestió del centre educatiu) que s'han descrit, dels instruments o programes tècnico-pedagògics dels professors que formen el Disseny curricular del centre; és a dir, el conjunt de documents elaborats pels professors per donar respostes professionals a les necessitats de l'educació dels alumnes pel que fa als processos d'ensenyament-aprenentatge en correspondència amb els objectius de gestió fixats al Projecte educatiu i al Pla anual.



34 3. Concepte de gestió

Entenem per «gestió», l'acció de conduir o portar a terme. La gestió es refereix bàsicament a la producció o realització d'activitats (funcionament).

Així com «organització» fa referència als òrgans i les funcions i a les seves relacions, gestió indica la posada en escena o execució de les funcions, és a dir, el conjunt d'activitats o operacions generades pels diferents òrgans tendents a la satisfacció de les necessitats que inspiren els objectius.

El terme gestió, que tradicionalment ha estat vinculat al món de l'empresa productora i de l'activitat econòmica, últimament s'utilitza en l'àrea dels serveis socials i més concretament en l'educació. Així doncs, són usuals les expressions, «gestió escolar», «gestió educativa», «gestió de centres», etc. Fins i tot, és emprat indiscriminadament per a referir-se a realitats que són diverses. Cal, en conseqüència, acotar el concepte de gestió.

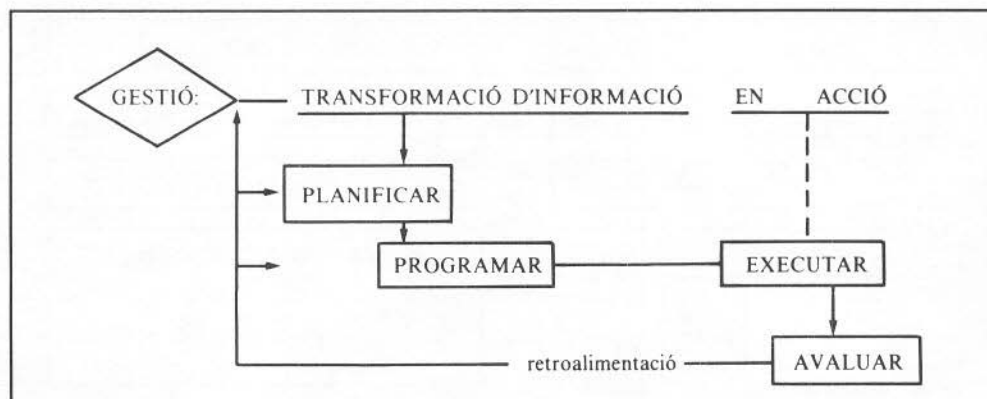
Gestionar:

«Transformar informació en acció»

Tota activitat, tota «posada en escena» implica una preparació prèvia, una elaboració i tractament específic d'informació. En aquest sentit, i de manera general, gestió és la «transformació d'informació en acció». L'acció de conduir un cotxe és la resultant de transformar la «informació de la conducció» (coneixements i habilitats) en acció. Ensenyar el concepte de multiplicació a un grup d'alumnes resulta de la transformació d'informació (coneixements i habilitats del professor, coneixements previs i maduresa dels alumnes) en relació a uns materials i recursos, en acció.

Qualsevol activitat relativament complexa requereix l'elaboració d'un procés de gestió que implica els passos següents:

- Preparació prèvia (tractament de la informació): *planificació*
- Realització (actuació segons criteris d'eficàcia i coordinació): *execució*
- Consideració dels processos seguits i dels resultats: *avaluació*



Organització i gestió són, doncs, les dues cares d'una mateixa moneda. L'organització i la gestió s'orienten cap a les necessitats i objectius; la primera estructura i ordena, la segona actua i opera.

4. Concepte de programació general (Pla anual) del centre educatiu

En primer lloc, cal delimitar el concepte de Pla anual, tant per comprendre el seu signi-

ficat propi com per diferenciar-lo dels altres instruments de gestió. L'aproximació conceptual que s'ofereix tot seguit és descriptiva en un intent de precisar el camp específic i diferencial d'aquesta eina operativa del Projecte educatiu.

Sentit específic: «És un instrument de gestió a curt termini (normalment un any acadèmic), coherent amb el Projecte educatiu, el

Reglament de règim interior i el Disseny curricular del centre, adaptat a l'entorn i a les possibilitats i limitacions de la institució escolar, que concreta i sistematitza en objectius operatius les qüestions preferents del centre com a resposta a les expectatives i les necessitats educatives dels alumnes i les directrius i aspiracions de la comunitat educativa», i expressa:

1. El Diagnòstic de la situació present del centre:

- Valoració global de la situació actual del centre: professors, pares, alumnes, clima escolar, rendiments, etc.
- Indicació de les necessitats, els problemes i les aspiracions comunes del centre en tots els àmbits.²

2. Els objectius operatius de gestió:

2.1. Priorització:

- Ordenació d'aquelles qüestions (necessitats, problemes, aspiracions, etc.) que es consideren més importants o urgents.
- Criteris: a. Satisfer necessitats fonamentals i reals.
b. Promoure la innovació.
c. Adequació a les possibilitats i limitacions del centre.

2.2. Classificació

- Via Planificada: Aquelles qüestions complexes i innovadores que requereixen un tractament específic de la informació (PLANIFICACIÓ). Orígen PLANS ESPECÍFICS.
- Via Experiencial: Aquelles qüestions senzilles i de manteniment que requereixen actuacions ordinàries o experiencials. Orígen ACCIONS EXPERIENCIALS.

* PLANS ESPECÍFICS: Planificació dels objectius.

- Els objectius de gestió són les respostes organitzatives a les causes que provoquen o indueixen els problemes o necessitats que s'han prioritzat. El centre educatiu s'ha de centrar en aquells aspectes o causes sobre les quals pot operar i dissenyar els objectius.

Aspectes a considerar:

- . Estudi sobre la qüestió (informació)
- . Definir objectius i activitats concretes
- . Establir el calendari d'actuacions (temporalització)

2. Els àmbits de gestió d'un centre educatiu considerat com a sistema obert són: 1. Coordinació i Gestió, 2. Ensenyament-Aprenentatge, 3. Suport Lògic (tècnic-pedagògic) a l'aprenentatge, 4. Suport Administratiu a l'Ensenyament, 5. Serveis, 6. Entorn familiar, 7. Entorn social immediat, i 8. Entorn social mediat.

- . Determinar responsabilitats: coordinació, execució, assessorament (persones/funcions. Reunions de coordinació)
- . Assignació de recursos: pressupostaris, inventariats
- . Estratègia-implicacions: comunicació-informació
- . Consideració dels espais (si escau)
- . Disseny d'avaluació: Objectius d'avaluació
 Criteris de valor
 Instruments d'avaluació
 Normes d'aplicació

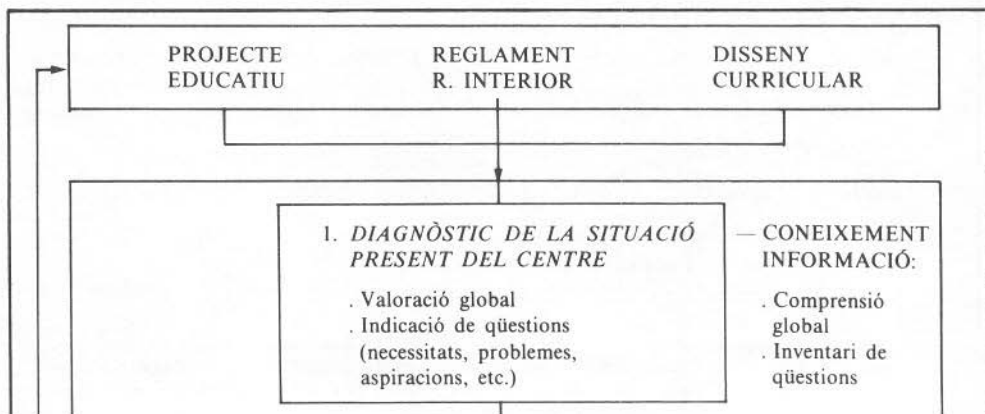
* ACCIONS EXPERIENCIALS: Seqüència dels objectius

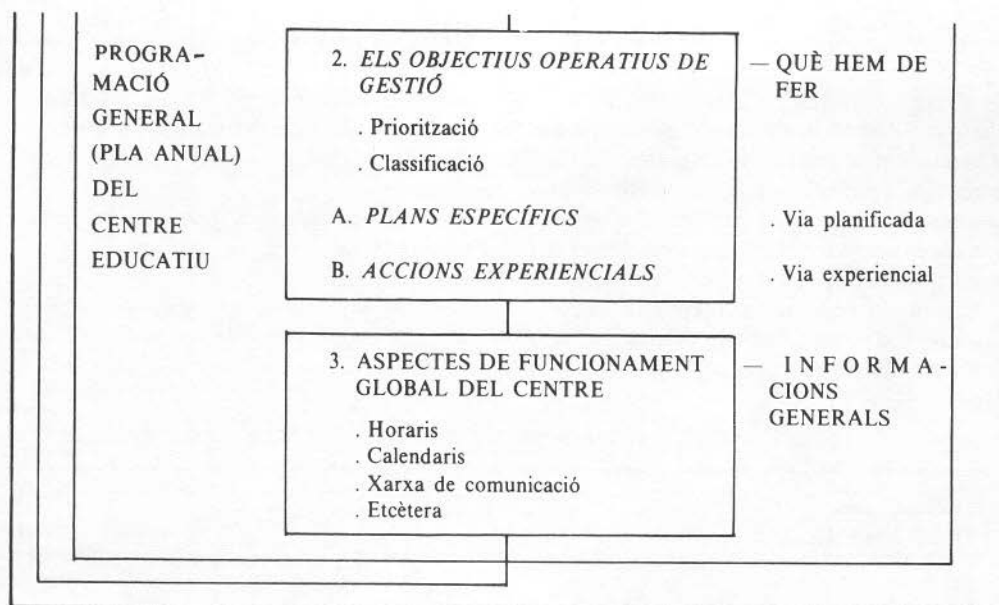
3. Aspectes de Funcionament Global del Centre:

— En aquest apartat s'inclouen informacions sobre els aspectes de funcionament general del centre que afectin tant la dinàmica interna com les relacions externes.

Alguns aspectes a considerar són:

- . L'horari general del centre
- . Les activitats globals: celebracions, sortides, visites, cursos
- . Les activitats complementàries aprovades pel consell escolar
- . El calendari de reunions dels òrgans de govern i coordinació
- . Les sessions d'avaluació
- . El calendari d'entrevistes dels professors amb els pares
- . Els canals i circuits de comunicació-informació
- . El calendari i els models d'informes als pares dels alumnes
- . Els llibres de text i/o de consulta per als alumnes
- . Les activitats administratives més importants
- . Els dissenys d'avaluació del Funcionament Global del Centre
- . Etcètera





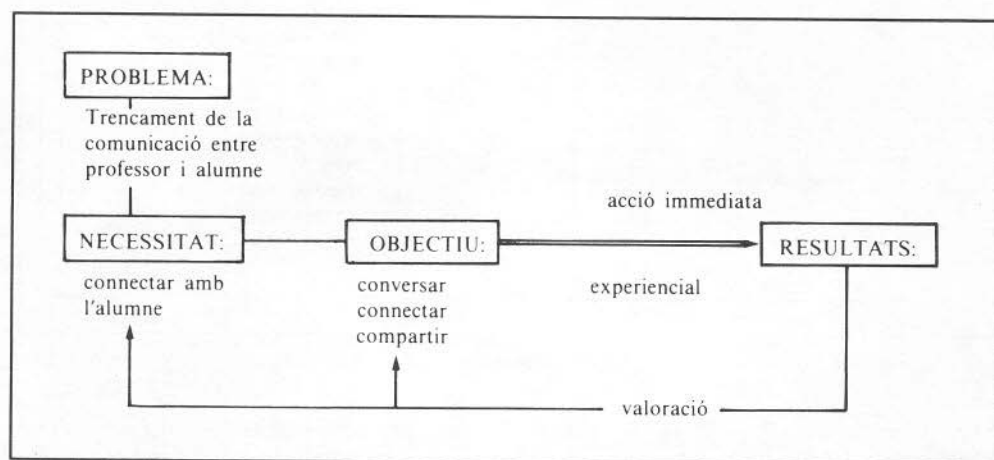
Esquema del pla anual del centre educatiu

5. Què és un «pla específic»

Podem considerar que un pla específic és «una modificació de l'acció produïda per la recerca i tractament previ de la informació quan l'experiència i les habilitats existents no són suficients per a respondre satisfactòriament als objectius que tenim plantejats».

Donat un objectiu determinat es poden desencadenar dos tipus d'accions:

a) *Acció experiencial*. Quan les persones que han d'executar l'objectiu disposen del «bagatge d'informació» (coneixements, habilitats tècniques, etc.) per tal de desenvolupar-lo amb eficiència.

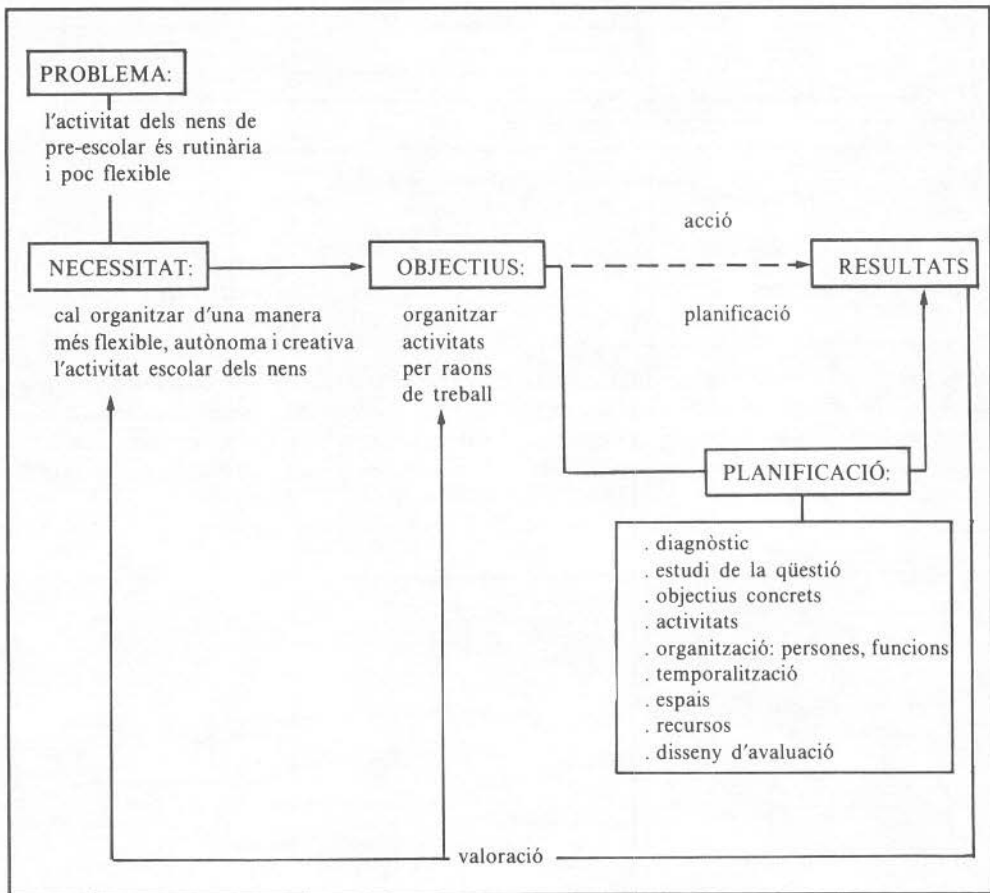


Exemple d'acció experiencial (no planificada).

b) *Acció planificada*. Quan l'objectiu plantejat és complex o necessita la concurrència de diverses persones en la seva realització; o quan la informació prèvia de què disposem és insuficient respecte de la naturalesa de l'objectiu. En aquests casos és necessària la planificació de les accions per tal d'aconseguir una coordinació més gran, actuacions més eficaçes i qualitat en la resposta (resultats).

Caldrà, en conseqüència, fer una «derivació» abans d'actuar. Aquesta derivació és allò que normalment entenem per planificació, és a dir:

- estudi en profunditat de la qüestió (tractament de la informació)
- dissenyar objectius per atacar les causes que provoquen un determinat problema o estiguin en la línia de les aspiracions comunes.
- ordenar les actuacions: persones, funcions, temporalització, etc.
- ordenar l'espai
- determinar i assignar els recursos necessaris
- establir els sistemes de control-avaluació



Exemple d'acció planificada

En el primer cas, la resposta que l'organització dona a l'objectiu és experiencial. En el segon cas, si la resposta que es donés fos l'experiencial seria insuficient. L'objectiu no

es desplegaria bé i crearia insatisfacció. El tipus de resposta adient és la planificada; és a dir, abans d'actuar en el desplegament de l'objectiu, les persones del centre afectades han

d'obrir un procés previ d'informació i adquisició d'habilitats com a condició indispensable per al desplegament ple de l'objectiu. Aquest tipus de resposta crea satisfacció (cosa ben feta).

Efectivament, la majoria dels objectius que es formula un centre educatiu són —i han de ser— del tipus experiencial (la tasca docent és una funció professional. La formació prèvia i l'experiència lúcida són fonamentals). Aquests marquen el «to funcional» del centre.

Tots els centres educatius per tal de créixer han de plantejar-se objectius planificats. Tot objectiu planificat implica:

a. *L'acceptació d'un repte.* Donar una resposta més satisfactòria a una necessitat determinada o a un problema concret.

b. *El compromís de les persones del centre implicades en aquest objectiu,* que es tradueix en:

- Treball en equip: equips docents de cicles, departaments, comissions.
- Estudi i recerca. Recollir informació.
- Formació i adquisició de noves habilitats.

Els centres educatius per les seves possibilitats objectives no poden plantejar-se molts objectius planificats a la vegada. Dependrà, en tot cas, del tipus de centre i de les disponibilitats de les persones.

Almenys, a la Programació general (Pla anual) de cada centre educatiu hauria d'haver-hi un *Pla específic* degudament planificat. Aquest marca el «to dinàmic i innovador» del centre.

En última instància, tot esforç realitzat per les persones del centre en l'adquisició de noves habilitats i coneixements, enriquirà el cúmul d'experiència de l'organització de manera que les respostes funcionals del centre seran més qualificades. La riquesa d'un centre docent la constitueix el bagatge actualitzat de coneixements, habilitats, tècniques, instruments, hàbits de treball i actituds professionals dels professors.

El Projecte de gestió del centre educatiu i, en especial, la *Programació general (Pla anual)* és un instrument per al «funcionament coordinat» de la institució educativa; però, també, s'associa a la innovació i la renovació pedagògica. En conseqüència, el *Pla anual del*

centre esdevé una eina per al «funcionament» (manteniment i conservació) i per a la «innovació» (renovació i canvi).

6. Com s'elabora un «pla específic»

6.1. Requisits a considerar en un «pla»

a) *La participació.* Indicadors de participació.

- El grau d'acord: assumpció real dels objectius pel grup
- El nivell de concreció: expressió escrita del pla (especificitat i concreció)
- El grau d'implicació: actituds i conductes de cadascun dels membres del grup en el desenvolupament del pla.

b) *La qualitat.*

- Concreció i precisió de la informació recollida sobre la qüestió i els objectius
- Les actituds i la disposició de les persones del grup
- El lideratge i l'impuls en l'elaboració i desenvolupament del pla (principi d'eficàcia)
- Els coneixements i les habilitats de les persones que han de desenvolupar el pla (principi d'eficiència)
- Coordinació forta
- El seguiment sistemàtic del pla i les modificacions de procés (control-avaluació)
- La consecució dels objectius

c) *L'adequació.*

- Als objectius proposats
- A les condicions personals i organitzatives

d) *L'avaluació.* Tot pla s'ha d'avaluar per tal de contrastar el grau d'assoliment dels objectius proposats.

- Avaluació dels objectius (objectius terminals i criteris)
- Avaluació dels processos seguits
- Avaluació del personal
- Avaluació dels recursos emprats.

6.2. Estructura d'un Pla específic

a) *Diagnòstic de la qüestió.* Creació d'informació sobre el tema

- Interna: observació, documents, qüestionaris, etc.

- Externa: bibliografia, assessorament, consideració d'altres experiències, etc.
- b) *Formulació d'objectius concrets de gestió.*
Un objectiu de gestió expressa d'una manera concreta i avaluable «una idea força que mobilitza una organització en una acció transformadora».
- c) *Activitats de desplegament dels objectius.*
Conjunt ordenat d'actuacions seqüenciades en el temps.
- d) *Responsables.* En el desenvolupament, la coordinació i l'assessorament.
- e) *Assignació dels recursos.*
 - Del pressupost anual
 - Dels recursos existents (inventariats)
- f) *Temporalització* (calendari d'actuacions)
- g) *Disseny d'avaluació*
 - Objectius d'avaluació (terminals)
 - Criteris d'avaluació (pautes de valor sobre les realitzacions en relació als objectius)

- Instruments d'avaluació: pautes d'observació, qüestionaris, escales, etc.
- Normes d'avaluació (requisits d'aplicació del disseny)

Perquè arrelhi tot pla ha d'estar ben implementat. Caldrà, doncs, elaborar una estratègia d'informació a la comunitat educativa —inicial, processual i final—, així com preveure les conseqüències de l'aplicació del pla (tota acció en un sentit genera reaccions)

En les organitzacions sols es consoliden les actuacions mantingudes en el temps. Les accions puntuals, tot i tenir una forta vehemència, són poc significatives. Els plans específics seran innovadors si provoquen transformacions que afectin la cultura organitzativa i estableixen noves relacions, nous significats, nous valors, noves expectatives.



QUADERNS DE TREBALL

CÀLCUL • SOCIALS • NATURALS

ORTOGRAFIA • SINTAXI • MORFOSINTAXI • LÈXIC

Perquè sabem que la pràctica és molt important, hem creat els Quaderns de Treball TEIDE.

Hi ha quaderns TEIDE per a totes les matèries i cursos.

QUADERNS DE TREBALL TEIDE

*La manera més
pràctica d'aprendre*



I ARA QUE TENIM VÍDEO, QUÈ?

Professor: ...ben segur que tots vosaltres heu vist durant l'estiu dracs i diables en alguna Festa Major. Haureu observat...

Alumne 1: El meu pare va enregistrar en vídeo el Correfoc de la Festa Major de Gràcia, i s'hi veuen moltes imatges de dracs i diables.

Professor: I per què no portes la cinta algun dia?

Alumne 2: I de la cinta, què en farem?

Professor: Aquest any, l'escola ha aconseguit un vídeo, i d'aquesta manera veuríem...

Tot podria començar així. Espontàniament i senzilla. Però no sempre van d'aquesta manera, les coses. Sovint, la utilització del vídeo es limita al visionat de pel·lícules diguem-ne recreatives, i no ens podem quedar només amb això. El camp de possibilitats és immens.

Les estadístiques diuen que un alumne d'EGB veu unes 21 hores setmanals la televisió; és a dir, gairebé 1.100 hores a l'any. Si pensem que el curs escolar té entre 800 i 900 hores, veurem que els nostres nois i noies dediquen més temps a la televisió que a anar a escola. I si continuem amb xifres, les previsions anuncien que el 1990 hi haurà a l'Estat espanyol un 31 % de llars amb vídeo. Aquestes són dades per a reflexionar.

No crec que sigui qüestió d'eliminar la televisió i el vídeo: formen part de tot un

fenomen social. Més aviat crec que el que cal és aprofitar l'impacte d'aquests mitjans àudio-visuals en el món dels infants, en el benentès que aquest aprofitament el durem per bon camí, per un camí raonable.

El vídeo ofereix tots els avantatges que poden prestar els altres mitjans àudio-visuals. I no només això: l'equip és de fàcil maneig, els resultats són immediats i no necessiten la intervenció de laboratoris de revelatge, les cintes es poden utilitzar més d'un cop... I encara més: darrerament, s'està aconseguint un grau més que respectable de perfecció en el material domèstic de recent aparició al mercat (passem per alt per raons òbvies el material professional).

Ara bé, no tot són flors i violes: si volem evitar els errors comesos en la introducció en el món escolar d'altres mitjans, aprofitant un determinat «boom», hem de tenir present que el vídeo no és del tot perfecte; té una sèrie de limitacions i, per tant, cal utilitzar-lo amb racionalitat. Si el que pretenem és, per exemple, veure una determinada cinta, haurem de planificar-ne el visionat: durada, objectius, agrupació i distribució d'alumnes...

El vídeo, a l'igual que l'ordinador, mai no substitueix el professor. És aquest que, si troba força interessant la seva utilització, el pot fer servir perquè els nois i noies aprenguin a llegir les imatges, les desmi-



tifiquin i, si es creu necessari, coneguin certes qüestions del llenguatge cinematogràfic (pla, seqüència...). Especialment hem de tenir present que la integració i utilització del vídeo significa l'ús d'una eina que pot col·laborar en la clarificació de determinats continguts del currículum escolar; però no s'ha d'incorporar com a una nova matèria, almenys a l'EGB.

De tota manera, no és ara el moment de fer una dissertació teòrica del vídeo a l'escola. Ara com ara, la bibliografia del nostre mercat és prou extensa com per clarificar qüestions tècniques, didàctiques, de formació de professorat... El que sí m'agradaria de fer és un seguit de suggeriments, ja en el terreny pràctic.

Presentem una llista de possibles activitats a realitzar a l'escola, algunes d'elles amb càmera, un estri que encara ens és,

potser, una mica estrany. Les activitats, les trobarem classificades per àrees, tot i que alguna es podria encabir en més d'un àmbit. No trobarem, però, cap especificació per edats ni per coneixements filmics, coneixements algun cop necessaris. I és que no parlem avui de la programació detallada de cada activitat ni de la guionització corresponent, qüestions ineludibles a l'hora de realitzar qualsevol de les propostes.

I abans de la llista, un últim comentari. És convenient d'organitzar una videoteca a l'escola, amb una persona al capdavant que se n'encarregui. El material pot sorgir de l'enregistrament de programes de televisió, d'enregistraments propis, de la compra de cintes, de la cessió d'alguna filmació per part dels pares... No podem suggerir la còpia de cintes de lloguer o de préstec perquè és prohibit...

Pluja d'idees

Enregistrar programes de televisió, ja sigui de caire educatiu-didàctic referents a qualsevol àrea (pel·lícules, entrevistes, documentals, concursos...) o d'esbarjo, que de tant en tant també va bé! Semblantment, llogar i/o comprar cintes específiques de videotèques privades (empreses, botigues, video-clubs...).

Sempre es convoca els pares nous en començar el curs a una reunió, on se'ls exposa el funcionament del lloc en el qual el seu fill o filla haurà de passar bona part de la seva infància. Per què no presentar l'escola mitjançant un vídeo fet a la mateixa escola? I si no tenim càmera, sempre ens queden els centres de recursos, algun pare altruista... És per allò que una imatge val més que cent paraules.

La nostra videoteca pot quedar ben fornida d'enregistraments d'activitats realitzades a l'escola: festes, actuacions, sortides, colònies, esports...

Podem tenir durant un període de temps una càmera a l'aula i practicar el videomirall (sobre aquesta modalitat hi ha força material publicat). Després, els alumnes veuen, per exemple, quines són les seves actituds a classe. Bona eina pedagògica, aquesta!

Més costós seria, sense deixar de ser una possibilitat, visionar la mateixa cinta en dues sales diferents, mitjançant un cablejat adequat. Això pot ser que ens interessi perquè una sala és massa petita, o per mil raons diferents.

Es pot organitzar dins de la pròpia escola, i com si fos la biblioteca, un servei de préstec de cintes per als nois i noies.

I, per descomptat, utilitzar els serveis de préstec. El Departament d'Ensenyament (Diagonal, 682) i el Servei de Cinematografia de la Generalitat (Diputació,

279-283) ofereixen diversitat de cintes de bona qualitat en servei de préstec. També, Caixa de Barcelona trameta, des de qualsevol oficina, el préstec de vídeos de la seva videoteca, videoteca que, gràcies a un conveni, inclou les cintes del Departament d'Ensenyament.

En matemàtiques, en els primers nivells d'ensenyament, una de les dificultats dels escolars és la comprensió de problemes. I la imatge pot col·laborar en aquesta comprensió. Enregistrar en petits grups la representació de problemes quotidians possibilitaria el visionat a classe de tot un seguit de qüestions a discutir. Cada filmació podria constar de tres parts: la representació en si, un espai de temps sense «res» (imatge fixa, per exemple) i la resposta-solució. Potser això contribuiria que els alumnes s'acostumessin a fer una imatge mental dels problemes.



Ja en cursos superiors, costa d'interioritzar la noció d'escala. Es poden fer una sèrie de filmacions on, utilitzant el zoom, quedi ben clar aquest concepte.

En educació física es poden ensenyar les regles de determinats jocs i/o esports a partir d'imatges corresponents.

I quan plou i no podem fer esport? Doncs podem veure un partit de futbol o bàsquet o... prèviament enregistrat i dipositat a la videoteca, tot comentant-ne aquells aspectes del joc que es creguin convenients.

Si a la vostra videoteca teniu vídeo-clips, en treballarem el contingut conjuntament amb l'àrea de música i la llengua estrangera. Veure uns quants vídeo-clips sense so i, tot seguit, sentir-ne el so (lletra i música) sense imatge. Caldrà relacionar cada imatge amb el seu so. Anirà bé un comentari del perquè de cada relació. Què tal?

Pel que fa a la música, enregistrem recitals, concerts, etc.; després del visionat, faríem un comentari.

Els llibres es fan per a tota una població, no pas per als alumnes d'una determinada escola, amb un determinat mode de vida... Per tant, sempre trobarem aspectes poc concrets per treballar en l'àrea de ciències socials. Podem enregistrar-los amb la nostra càmera i passar la filmació a classe.

Amb l'enregistrament dels informatius de televisió i el posterior visionat, podem, per exemple, estudiar l'evolució d'una qüestió específica internacional.

Utilitzar el visionat i comentari de pel·lícules adients amb el tema de socials treballat, sobretot al Cicle Superior.

Sovint, portar tota una classe al labo-

ratori per a realitzar un experiment és delicat, precisament per la seva naturalesa. Doncs si d'aquest tipus d'experiments, en tenim més d'un, podem enregistrar-los en petits grups: cada grup en realitza un al laboratori, però veu, gràcies al vídeo, tots els altres.

Mitjançant enregistraments a l'escola, podem fer estudis de moviment, velocitat, acceleració...

L'evolució del temps atmosfèric sol ser una cosa interessant. Enregistrant els butlletins meteorològics de televisió amb els mapes corresponents, se'n pot fer un estudi.

Per treballar el llenguatge amb els més petits, podem enregistrar, amb la nostra càmera o amb la televisió, imatges soltes i/o desordenades; caldrà després fer un treball d'ordenació en el temps. La dificultat i la quantitat d'imatges variarà, lògicament, amb l'edat.

La televisió emet amb certa freqüència obres de teatre d'autors que sovint s'estudien a classe de Literatura. Doncs s'enregistren i es veuen, amb el corresponent comentari.

Si el nostre magnetoscopi té dispositiu de doblatge de veu (àudio-dub), podem intentar de doblar, per exemple, anuncis. Alerta, però, que el doblatge és força delicat.

En grup, i amb coneixements mínims de guionització, es pot preparar el guió de l'anunci d'un producte (inventat, és clar!). I si el trobem amb cap i peus, l'enregistrem. És molt divertit i hi ha un treball més que considerable de diferents aspectes.

Amb el visionat d'algunes imatges (pròpies o de televisió), inventar un text que s'hi adigui.

Un altre treball de la publicitat és el comentari d'anuncis que haguem enregistrat de televisió.

En totes aquelles propostes en les quals els alumnes són protagonistes almenys del so, cal controlar i/o revisar el llenguatge utilitzat. Cadascú serà, així, conscient del seu nivell.

Professor: ...Per cert: digues-li al pare que la cinta que ens heu deixat ens ha anat la mar de bé.

Alumne 2: És veritat! Jo no havia vist mai tant de foc junt! Ha estat molt «guai»!

Alumne 1: Ja li ho diré. A casa tinc més cintes de vídeo... El pare m'ha dit que si algun altre dia en necessitem, que li ho diguem.

Professor: Perfecte! És possible que quan parlem d'algun altre tema...

Narrador: I així va ser.

Xavier Tomàs



De venda a totes les llibreries

EL QUE ET CAL ÉS UN GOS, CHARLIE BROWN!

Charles M. Schulz

Còmics, 43. 72 pàgines

Charlie Brown i els seus amics en unes noves aventures.
Una manera divertida d'aficionar-se a la lectura.

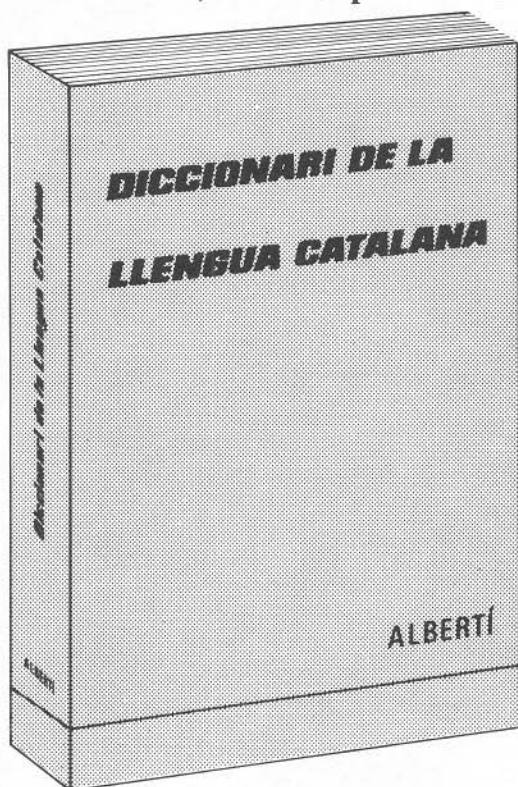
edicions 62

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

24.^a edició, 1.245,- ptes



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

17.^a edició. 3.670,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

9.^a edició. 1.460,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

9.^a edició. 1.060,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

LECTURA COL·LECTIVA D'UNA NOVEL·LA... VA SOM-HI! ¿ESCRIVIM UNA NOVEL·LA COL·LECTIVA?

**Experiència didàctica
per a la classe de llenguatge de 7è**

A l'escola, al marge del servei de préstec de llibres de lectura des de la biblioteca, que és obert i que té com a finalitat primera crear un hàbit de lectura i trobar-hi un plaer, tenim, des de tercer de bàsica, uns llibres de lectura col·lectiva obligatoris. Ja, al començament de curs, juntament amb les informacions generals, es dona, per a cada curs, el títol, autor i editorial del llibre que cal comprar.

A setè, l'abast d'aquesta lectura no queda limitat només a una lectura comprensiva, que cobreix una bona part de les hores de llenguatge, sinó que a més, després, ens llancem a l'aventura de crear una novel·la col·lectiva pròpia. Ara us explicaré els passos que seguim.

Primer, cal deixar clar als nois i noies els objectius del treball que anem a fer: arribats a setè, ja coneixen moltes de les tècniques literàries emprades a l'hora d'escriure: la narració (conte i rondalla), la crònica, la descripció de paisatge, d'ambient, la fesomia física i psicològica de personatges... etc., i coneixen, encara que els costa la seva utilització d'una manera correcta, els recursos literaris més comuns: la comparació, la metàfora i les diferents figures literàries. És hora, doncs, d'ordenar tot això que coneixem i saber-ho destriar dins d'un text, dins d'una narració més o menys llarga.

Parlem, doncs, de la novel·la que anem a llegir. En parlem en general. Parlem de l'autor del llibre i... parlem, sobretot, de com hem de llegir aquest llibre. Cal tenir sempre al costat un llapis per subratllar, assenyalar, escriure al marge...

Cada curs, al començament del treball, no parlem ni plantejem el fet de si farem o no una novel·la nosaltres. Això depèn de les motivacions del grup, del moment del curs en què ens trobem i, en definitiva, de la programació.

Encetem la lectura... Tothom té el llibre a les mans, ...que és nou i encara té els fulls enganxats, ...serà interessant? Serà un «rotllo»? Vinga, som-hi!

Epp...! hem triat un llibre, oi? En el nostre cas i al nivell de setè, creiem que és interessant fer aquest treball cap al segon trimestre, quan ja coneixes bé el grup i per tant en coneixes les possibilitats i característiques com a tal. Amb això vull dir que d'un any a l'altre el títol donat no sempre ha estat el mateix. En aquests darrers cinc anys hem treballat quatre títols diferents:

CAVALLERS i PAGESOS - O. Vergés -
Ed. Abadia de Montserrat.
L'ENCALÇ - X. Fàbregues - Ed. La Magrana.



ELS GOSSOS SALVATGES - J. Carbó -
Ed. La Galera.

LES FLORS SALVATGES - M. Canela -
Ed. Laia.

Per què una i no una altra? Mireu, l'Oriol Vergés és més historiador que no literat, però en el seu moment ens va interessar lligar la lectura col·lectiva d'una novel·la al tema de Ciències Socials que s'estava treballant. Això vol dir que paral·lelament, a la mateixa lectura vam seguir la tasca que l'autor feia, d'anar treballant, com a escriptor, i per tant anar introduint tots els fets històrics dins d'una història de ficció (treball de fitxer). En el cas de *L'Encalç*, vàrem valorar més la qualitat literària i la utilització dels recursos literaris a l'hora d'escriure. Ara bé, la història que ens explica l'autor té poca «emoció» i per tant era poc estimulante. La novel·la de J. Carbó és una història molt simple (penseu, només, que té tres capítols que corresponen a: plantejament, nus i desenllaç). Té, en canvi, el gran al·licient de la història, una història plena de tendresa en la qual els nois entren molt fàcilment. Per fi, la novel·la de M. Canela reuneix característiques de les tres anomenades anteriorment i per tant considero que, de mo-

ment, és la més vàlida. De possibilitats, ben segur que n'hi ha moltes altres i, possiblement millors, però el punt de partida és el menys important...

Tenim la novel·la a les mans...

El primer capítol el llegeix el mestre d'una manera expressiva. Els nois segueixen —al seu llibre— la lectura amb el llapis a la mà.

En acabar aquesta lectura, i això és molt important, cal fer un treball d'expressió oral de comprensió del que acabem de llegir, que ha de ser una «bona classe de llenguatge» ...i al mateix temps ha de servir per a continuar la lectura del llibre.

A partir d'aquí tenim els alumnes engrescats en la lectura de la novel·la proposada. El procés està encetat. Tenim preparades unes «fitxes» de treball sobre els capítols, cada setmana llegeixen 2, 3, 4... capítols, i això ho fan a casa. Aquest treball sobre la lectura ha de ser molt simple, només cal que serveixi per recordar el que estem llegint i, evidentment, no cal oblidar que tota la classe de llenguatge gira al voltant de la lectura: vocabulari, comprensió, imatges literàries, altres recursos literaris, seqüència narrativa, ...enigma de la història...!

Cap a mitja novel·la cal fer una aturada curta amb els següents objectius:

1. Fer una reflexió sobre els aspectes formals de la novel·la.
2. Engrescar a continuar llegint.

Cal veure i treballar tot el que es refereix a l'estructura narrativa. Frases curtes o llargues. Descripció (paisatge, psicològica, d'ambient...). Vocabulari emprat, agilitat de la història, credibilitat: capacitat de l'autor per fer-nos copsar el seu esforç creatiu..., estem fruit de la novel·la... com acabarà?

Després de quinze dies la lectura de la novel·la ja està enllestida. En aquest moment es planteja als alumnes una petita prova-control sobre el que hem llegit.

Aquest control ha d'atendre:

1. Aspectes de contingut
2. Aspectes creatius
3. Aspectes de forma: tema, personatges, espai, temps, argument, estilística...

Al mateix temps es dedica una estona a comentar d'altres aspectes des d'un punt de vista més «criticair» (aspectes poc semblants, final de la novel·la, el seu llenguatge: registres emprats, fil narratiu —plantejament, nus i desenllaç—, què podríem dir-li a l'autor?...).

Hem acabat la lectura... Com a professionals, fem una valoració de la feina feta amb el grup que tenim al davant i... ens llancem a l'aventura? Plantegem escriure una novel·la col·lectiva amb el grup-classe? Vinga, som-hi!

Aquí explicarem les fases a seguir davant el plantejament de fer una novel·la de base històrica (la novel·la llegida dona agafador per fer-ho així).

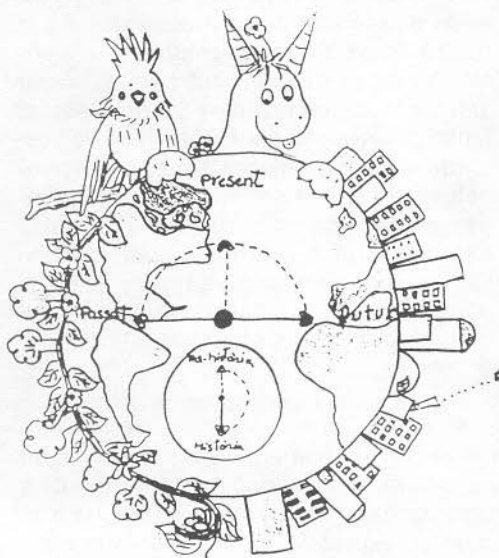
1ª Fase. Treball oral: Cal triar un moment històric que ens interessi i en el qual puguem introduir una història de ficció. Es nomena un moderador i un secretari. Es van escrivint les diferents propostes a la pissarra. Quan ja en tenim unes quantes —no més de 10 o 12— s'ha de fer amb el grup una valoració de cada moment històric proposat. Hem de tenir present que els nois i noies d'aquesta edat tenen molt poc madurat el temps històric, per tant poden sortir propostes molt disperses motivades per moltes influències exteriors (familiars, televisió, interessos molt individuals, etc.). Cal, doncs, que el mestre hi faci un paper de «crític» sempre positiu, però que ajudi que el moment històric triat tingui possibilitats.

2ª Fase. Ja ho tenim. La novel·la es centrarà a l'època de... Ara, comença una fase de creació que pot partir de l'expressió escrita dels nois: Treball individual dins el temps de classe de creació d'un

text en el qual s'explica allò que a cadascú li agradaria que passés. Aquest seria un text esquemàtic en el qual s'intentaria encabir el plantejament, el nus i el desenllaç. Un altre tipus de treball escrit podria partir de premisses diferents: cadascú comença el que creu que ha de ser la novel·la del grup. Després de mitja hora d'escriure, el mestre atura la classe i es fa la lectura de la producció dels alumnes. Totes dues possibilitats es poden plantejar com a treball individual o per parelles. Segurament no serà massa eficaç si s'amplia a més persones.

3ª Fase. Tornem a l'expressió oral. Ara cal triar col·lectivament el que abans s'ha treballat individualment. Es fa una votació pautaada a fi d'oferir el màxim de possibilitats a tots els textos i se'n tria un o bé la refosa de dos o tres textos que agradin majoritàriament.

Dins d'aquesta fase el mestre ja ha preparat una bibliografia bàsica que li serveixi a ell i a la classe de base de consulta. Es presenta la bibliografia escollida i el mestre aprofita per anar situant el moment històric triat —els alumnes van prenent apunts.



4ª Fase. Treball d'expressió oral: Hem d'anar dibuixant, dins de l'època triada, la història de ficció que hem triat. Quin tema volem destacar? A quin espai ho situem? Quan de temps volem que transcorri? Hores, dies, mesos, anys?

A mesura que es va fent aquest treball de creació, és molt important no oblidar les feines del secretari i del moderador, l'un perquè va recollint tots els acords del grup, l'altre perquè condueix a bon fi la conversa. El mestre ha d'estar molt a l'aguait de tot el que es diu a fi de reconduir la conversa, si aquesta deriva per camins equivocats.

En aquesta fase, en què ja anem desenrotllant l'argument, anem parlant dels personatges. Cal, doncs, anar-los descrivint, dibuixant, anar-los donant caràcter. Cal destriar entre personatges principals i personatges secundaris. També cal anar situant, i que no se n'oblidin, l'ambientació dins el temps, per tant cal recórrer sovint a la bibliografia. Bé, ja comencem a tenir una idea aproximada del que pretenem fer.

5ª Fase. Hem deixat passar uns dies a fi de deixar reposar la «història» que hem creat. Aquesta és una fase de crítica: Quin és el plantejament-nus i desenllaç de la nostra novel·la? Quin «enigma o misteri» té? Hi ha dramatisme? Què hem d'amagar al futur lector i fins quan? Quins aspectes tenim poc desenrotllats? Què hem de descriure exhaustivament? Tenim els personatges clarament definits? Etc. En definitiva: ens agrada tot el que tenim? Els nois són molt crítics i, arribats aquí, podrien ser capaços de refer-ho tot, però això ens portaria al fracàs. Cal, doncs, partir del que tenim i millorar-ho, mai destruir-ho.

6ª Fase. Obrim un fitxer (carpeta d'anelles) on, de manera clara i ordenada, hi ha d'haver la descripció i el dibuix dels personatges, l'argument desenrotllat a la classe d'expressió oral, bibliografia clas-

sificada segons els aspectes a tractar a la novel·la.

A la classe tenim 30 nens. La novel·la tindrà entre dotze i catorze capítols. Prèviament hem destriat el plantejament, nus i desenllaç i hem definit les actituds i els estats d'ànim. Els fets, les reaccions i els comportaments. També tenim decidit el final, que pot ser obert o tancat.

Per parelles, i un cop assignats els capítols, comença la tasca o més ben dit, la febre d'escriure (!). Hi dediquem un parell de classes... Atenció, només un dels components de la parella escriu.

7ª Fase. Un cop arribats aquí, hem de fer una aturada: l'obra creix... i es difumina «monstruosament»... o bé l'obra creix i... s'empobreix «llastimosament». En un cas o l'altre cal fixar de nou els paràmetres de la història i retocar el que calgui. Dediquem dues sessions més a la redacció o re-redacció.. És aquí, on voldria remarcar el següent: s'ha creat un clima de treball d'aquells que desitjariem per totes les classes de llenguatge. Els nois i noies estan immersos en la història: Els del 2n. capítol consulten amb els del 3r. El 9è reclama al 5è que passi no sé què! Els del 6è estan consultant la cerimònia funerària dels grecs de l'època de Pèricles... Això funciona de meravella, no us sembla?

8ª Fase. La novel·la està acabada? No, ni de bon tros. Ara cal fer tot el treball literari del text. Com a primer pas, la parella que feia cada capítol es desfà i cada membre, amb la fotocòpia de la feina feta, refà el capítol seguint les pautes «apre-ses» a la lectura de la novel·la col·lectiva motiu de tot el treball. Cal aplicar tot allò de: tècniques narratives, aspectes sintàctics, estil narratiu, recursos literaris, etc. Es dona una setmana de temps al treball individual.

9ª Fase. Els dos components de la parella es llegeixen la seva feina i refonen o trien els fragments o el capítol sencer.

Es donen els capítols definitius al mestre, que s'ho llegeix tot, corregeix, assenyala errors de coherència, distorsions, etc. No s'ha d'oblidar una altra feina important; cal fer una crítica i una autocrítica de tota la feina realitzada; hi hem dedicat molts dies: cal fer una avaluació.

10ª Fase. El mestre llegeix la novel·la a tota la classe. Normalment els alumnes estan predisposats a acceptar com a bona la seva novel·la; de fet nosaltres també n'estem prou satisfets. Ara cal anar a la forma externa: Tenim el títol? ¿Cal titular els respectius capítols? Cal posar-hi il·lustracions? etc.

Ara només queda la feina (uf!) mecànica de passar-ho a màquina, de fer els clixés, passar les il·lustracions, retolar, compaginar...

Un cop arribats aquí cal que no ens ho carreguem a les nostres espatlles únicament. Cal trobar l'ajuda de pares, d'aquell

noi que ha seguit un curs de mecanografia o potser del mestre de pràctiques que tenim. És evident que, després de tota la feina feta, els nostres alumnes han de veure la lletra impresa al més aviat possible.

Finalment, només una reflexió. Aquesta experiència és un treball llarg, laboriós i que comporta una predisposició per part del mestre a la improvisació, però el que té de compensador és l'actitud dels alumnes envers la classe de llenguatge. Durant tot el temps que dura el treball s'està fent una classe de llengua viva i totalment motivada, on els nois i noies són els protagonistes i davant d'una tasca d'aquest tipus reflexionen sobre l'estructura i els procediments de la llengua amb aquella motivació i interès que no sempre aconseguim. Vinga, som-hi?

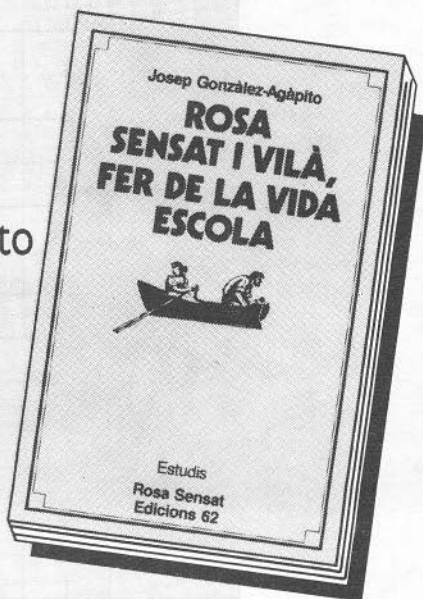
Toni Fuster

Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola

Josep González-Agàpito

Rosa Sensat, 35. 160 pàgines

Un assaig definitiu, entre la biografia intel·lectual i l'estudi pedagògic, que ens presenta una de les més grans educadores que hi ha hagut a Catalunya.

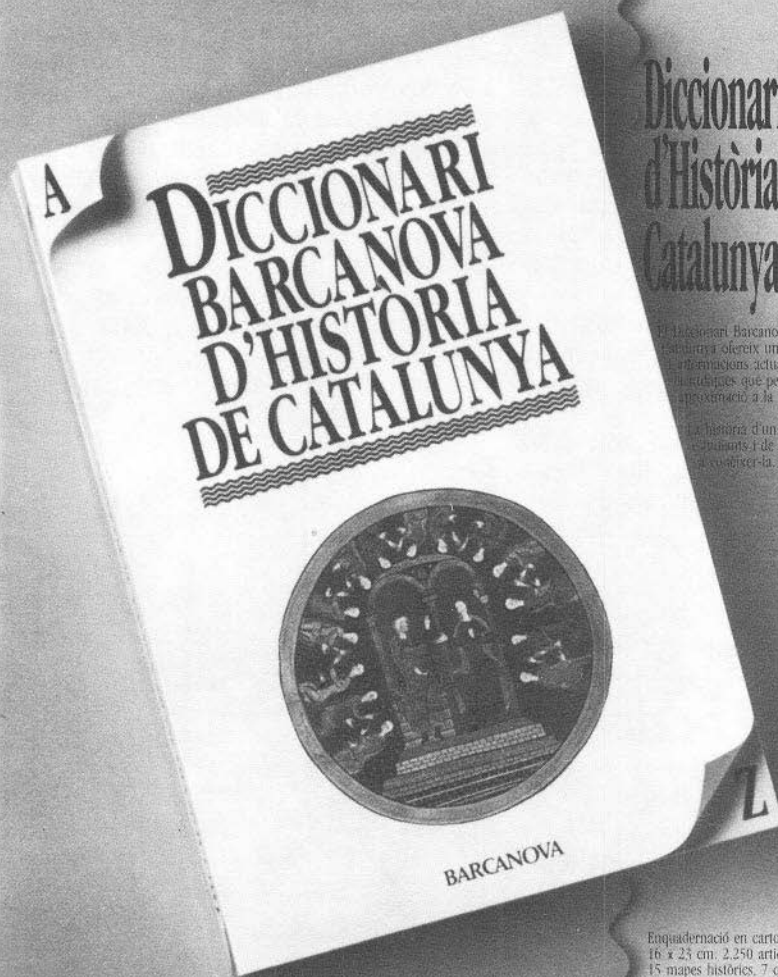


edicions 62

Experiències escolars

Novetat

Libres Barcanova



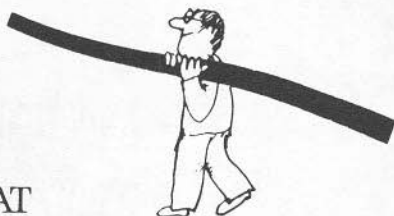
Diccionari Barcanova d'Història de Catalunya

El Diccionari Barcanova d'Història de Catalunya ofereix un conjunt de dades i informacions actualitzades i rigorosament verificades que permeten una primera aproximació a la història de Catalunya.

La història d'un país mil·lenari a l'abast dels alumnes i de tothom que estigui interessat a conèixer-la.

Enquadernació en cartónd 450 pàgines.
16 x 23 cm. 2.250 articles, 200 il·lustracions,
15 mapes històrics, 7 quadres genealògics,
8 taules i 11 gràfics electorals.

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa



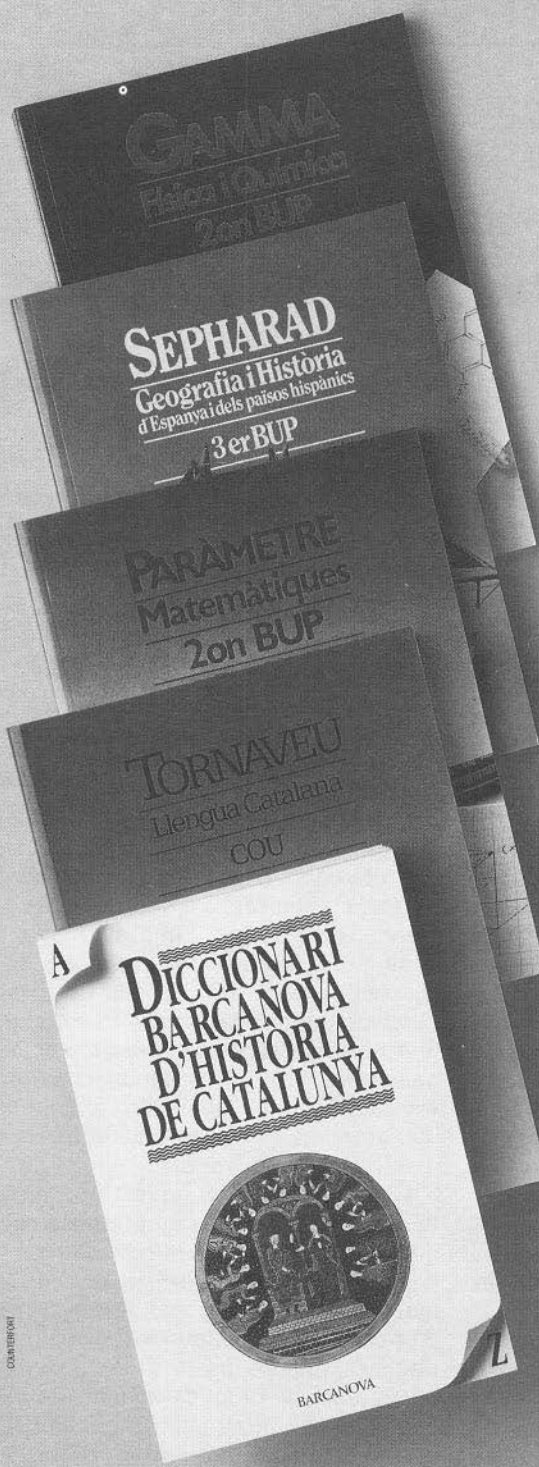
ESCOLA D'ESTIU 1989

S'estan ultimant els preparatius de la propera Escola d'Estiu. La d'aquest any tindrà una estructura nova com a resposta a l'anàlisi que la comissió organitzadora va fer de les edicions anteriors. S'hi veia la necessitat de potenciar aquelles activitats que afavoreixen la reflexió, el debat i l'intercanvi de tot allò que afecta la nostra feina.

Això ha fet que l'Escola d'Estiu d'enguany s'hagi organitzat de manera que la distribució dels temps es correspongui amb les modalitats d'activitats que s'ofereixen. Així, doncs, i a grans trets, la primera sessió del matí es dedicarà preferentment als cursos de didàctiques de caire més aviat teòric o expositiu, la segona a temes de debat i reflexió com són els valors, el currículum, els temes laborals-sindicals, els moviments, cultura, educació ambiental..., i la tercera a intercanvis i activitats de tipus pràctic, com poden ser la construcció de materials, l'aprofundiment en determinades tècniques, exposició d'experiències, etc.

En el segon bloc horari, la participació en els debats, xerrades i altres activitats serà de matrícula lliure. En els blocs primer i tercer, s'hi inclouen les ofertes que en anys anteriors configuraven les seccions. També cal dir que els locals que acolliran l'Escola d'Estiu seran els de les escoles annexes de l'Escola del Professorat de Sants: Pràctiques 1 i Pràctiques 2. Aquestes escoles disposen d'amplis espais que afavoriran la comunicació entre els participants, facilitaran el muntatge d'exposicions de materials, la realització d'activitats lúdiques, etc.

Esperem que amb aquest nou disseny l'Escola d'Estiu de la ciutat de Barcelona doni satisfacció a les inquietuds i demandes que molts dels assistents a les edicions passades van manifestar a través d'enquestes i comentaris i que aplegui, un cop més, tots els mestres que, després de tot un curs de pràctica docent, senten la necessitat de contrastar la qualitat de la pròpia tasca per enriquir-la i oferir-la als companys i companyes.



Llibres Barcanova

L'alternativa renovadora i pedagògica del BUP en català

Llibres pensats des de la realitat de Catalunya, per fer possible un Ensenyament Mitjà autènticament arrelat al nostre país. Llibres moderns i ben estructurats, que fomenten les tècniques i hàbits de treball intel·lectual.

Curs 1989/90

Llengua Catalana Tornaveu 1 ^{er} , 2 ^{on} , 3 ^{er} i COU Clau dels exercicis de 1 ^{er} , 2 ^{on} i COU	Història de les civilitzacions Albada 1 ^{er} BUP
Ciències Naturals Àmbit 1 ^{er} i 3 ^{er} BUP	Geografia humana i econòmica Rella 2 ^{on} BUP
Física i Química Gamma 2 ^{on} BUP	Geografia i Història d'Espanya Sepharad 3 ^{er} BUP
Matemàtiques Paràmetre 1 ^{er} , 2 ^{on} i 3 ^{er} BUP Solucionari 1 ^{er} i 2 ^{on}	Filosofia Dialèg 3 ^{er} BUP

Editorial
BARCANOVA
La Renovació Pedagògica en marxa

LES ESCOLES DE PRÀCTIQUES, LES PRÀCTIQUES A LES ESCOLES I L'ADMINISTRACIÓ

El 29 d'agost del 1985, el departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publica al DOG un decret (268/1985) pel qual es regula la classificació i funcionament dels Centres de Pràctiques. En l'Ordre de 20 d'agost de 1986 es convoca concurs públic per al reconeixement de Centres Classificats de Pràctiques, amb caràcter experimental. En aquesta ordre es preveuen els requisits que ha de reunir una escola per ser classificada, els terminis i possible prorrogació de la classificació, així com la possibilitat d'impulsar noves convocatòries per al reconeixement de nous Centres Classificats de Pràctiques.

El 10 de març de 1989, el Servei de Formació i Perfeccionament del Professorat de la Direcció General d'Universitats convoca les Escoles de Mestres de Catalunya a una reunió amb un ordre del dia en què constava parlar dels Centres Classificats de Pràctiques. En aquesta reunió es comunica als assistents que es considerava clausurat el període d'experimentació de què tracta la llei que abans he esmentat, que no es prorrogaven les classificacions que s'havien reconegut i que no s'obria cap altra convocatòria per classificar cap més escola perquè hom considerava que calia entrar en un període d'avaluació i que, posteriorment, en tornàriem a parlar.

A mi em sembla que aquesta ha estat una decisió desafortunada. Si més no, em

fa considerar algunes reflexions a l'entorn de la formació dels mestres i, òbviament, a l'entorn de l'educació.

El decret 268/1985 va ser un decret molt ben acollit. Representava el reconeixement de les pràctiques d'ensenyament com una de les activitats més importants que han d'acomplir els alumnes de Magisteri. L'educació és una pràctica constant i la reflexió teòrica que, a través de la seva docència, poden fer els mestres és una de les seves responsabilitats més compromeses. Per als futurs mestres, les pràctiques constitueixen la més bella possibilitat de contrastar els elements teòrics de la seva formació amb la contingència quotidiana del treball educatiu en contacte directe amb uns vaillets, les perspectives dels quals són créixer i fer-se adults.

Cal considerar que aquesta situació comporta factors molt diversos, entre els quals cal veure allò que es refereix a la recepció, per part dels practicants, de models docents vàlids dins d'una tendència d'innovació educativa. És extremadament important que en la formació inicial dels mestres hi siguin presents models que serveixin per considerar aspectes diversos prop de l'organització de l'escola, l'organització de la classe, el paper i les possibilitats del mestre, etc. Tenim una clara tendència a repetir models i, per això, en la formació inicial dels mestres cal oferir

models escolars propicis per a la reflexió i per a la construcció d'actituds positives envers l'acció educativa.

No cal insistir en la importància de les pràctiques en la formació inicial dels mestres si considerem que una de les reivindicacions més antigues respecte a això és la d'allargar el període corresponent. Penseu en com es podria organitzar i utilitzar un any de pràctiques abans de finalitzar la carrera, que, d'altra banda, és massa curta atesa la complexitat de la labor que els mestres han de dur a terme.

Per part de les escoles de mestres, les pràctiques signifiquen esmerçar una gran quantitat d'esforços i recursos (humans i materials) per orientar unes activitats als alumnes que suposin una rendibilitat instructiva qualitativament alta pel que fa a la seva formació professional. En aquest sentit, cal destacar la feina que s'ha dut a terme des del seminari sobre «La formació dels mestres a Catalunya», organitzat per la Direcció General d'Universitats, que va ser el lloc on es va generar el projecte de l'actual organització de les pràctiques que va ser recollida en el decret esmentat. Des de l'any 82, i amb la participació de 50 escoles, es va treballar definint la figura del mestre-tutor, la funció del qual ha estat la d'acollir els nostres alumnes per tal d'orientar-los i ajudar-los en la reflexió de la tasca educativa de les escoles; es van formular pautes per a la confecció de guions d'observació per als distints períodes de pràctiques; es van establir criteris per a l'avaluació de les pràctiques fetes i es va obrir un ampli debat sobre la funció dels estudiants de magisteri en les pràctiques. Finalment, el decret 268/1985 va suposar el marc legal que avalava allò que s'havia fet i avançar en la mateixa línia.

Les escoles han realitzat un gran esforç de cara a l'organització de les pràctiques dels estudiants, sota l'orientació que es proposava, tot pensant en el valor i la importància del fet de participar en la formació inicial de futurs mestres. Això els ha suposat fer una profitosa reflexió sobre els seus plantejaments educatius. Altrament, cal assenyalar com un fet molt positiu l'enfortiment de les relacions entre les escoles de pràctiques i l'escola de mestres.

És bo que des de l'Administració es prenguin mesures, com les que es van prendre, que implicaven condicions per a la innovació educativa, sobretot, perquè el llarg període de totalitarisme va suposar a les escoles la pèrdua de fites que s'havien aconseguit i el mestre havia esdevingut un funcionari passiu sense el signe renovador que havia caracteritzat la seva labor i que es va mantenir solament en cenacles reduïts. En aquella època, els mestres, les escoles, van treballar honestament al marge o contra de les disposicions administratives; van aprendre de treballar sota l'estigma de la «marginalitat» legal. Avui, és evident que les condicions han canviat radicalment; per això no es pot dir que es faci escola «clandestina». Tanmateix, la mesura presa respecte al que s'havia aconseguit amb el decret 268/1985 es pot considerar com una regressió en la necessària relació entre l'Administració i les escoles i la formació dels mestres. En aquest sentit, penso que seria molt greu que, com en altres temps, hom pogués pensar que una cosa és l'Administració i una altra cosa és la vida.

Enric Vilaplana

Coordinador de la Comissió de Pràctiques de l'Escola de Mestres «Sant Cugat». UAB

LLIBRES DE LECTURA PER A L'ESCOLA I L'INSTITUT



Col·lecció «LA TORRE I L'ESTEL»

Un text breu amb il·lustracions a tot color fetes per artistes d'arreu del món

Col·lecció «EL VAIXEL DE VAPOR»

Una col·lecció que tothom coneix i valora:

sèrie blanca: primers lectors
sèrie blava: a partir de 7 anys
sèrie taronja: a partir de 9 anys
sèrie vermella: per a nens de 12 anys

Col·lecció «GRAN ANGULAR»

Narracions per a joves i adults,
amb temes realistes i de ficció

Col·lecció «LA TERANYINA»

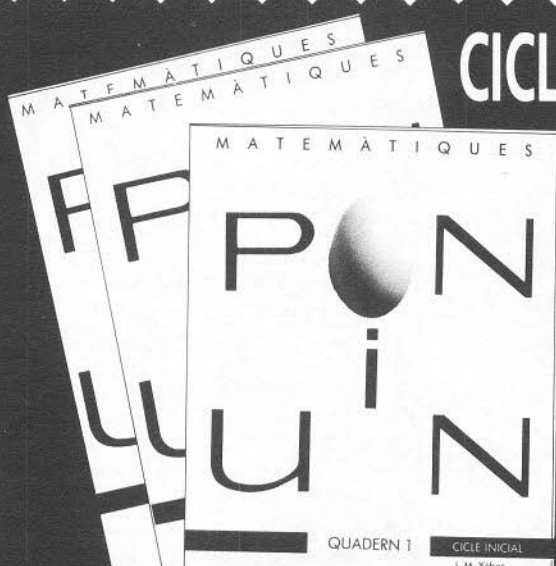
Col·lecció lúdica de butxaca per a joves i adults
sèrie groga: relat policíac
sèrie vermella: relat de misteri
sèrie blava: relat de ciència-ficció

editorial **cruilla**

Distribuidor exclusiu:
CESMA, S.A.
T. 383 10 11 - Badalona

AL SERVEI DE L'EDUCACIÓ

NOVETAT 1989



CICLE INICIAL

PON I UN

Quadern de
Matemàtiques 1, 2, 3

Equip d'autors

M.^a Lluïsa Fiol
M.^a Rosa Vallès
José Manuel Yábar

Il·lustracions

Maria Espluga

PON I DOS

Quadern de
Matemàtiques 1, 2, 3

Equip d'autors

M.^a Lluïsa Fiol
M.^a Rosa Vallès
José Manuel Yábar

Il·lustracions

Maria Espluga

editorial

AL SERVEI DE L'EDUCACIÓ

cruïlla

Distribuidor exclusiu:
CESMA, S.A.
T. 383 10 11 - Badalona

NOVETATS

CASE, Robbie. *El Desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós, 1989 (Cognición y desarrollo humano; 13)

Extracte de l'índex:

El actual fundamento teóric i sus fundamentos històrics; El funcionamiento intelectual en los diversos estadios del desarrollo; El proceso de transición entre estadios; aplicación y extensiones de la teoría: La perspectiva de Piaget, La perspectiva de Bruner, La perspectiva del procesamiento de la información; Comparación de las tres perspectivas, La perspectiva presente, Aplicaciones a la perspectiva presente.

DOUMANIS, Mariella. *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: MEC: Visor Libros, 1988 (Aprendizaje Visor; 39)

Extracte de l'índex:

El medio rural: Estructura social: la familia, el endogrupo, la comunidad, Las mujeres rurales, Infancia y niños en los pueblos rurales tradicionales, La interacción entre madre e hijo; El Medio Ateniense: Redes sociales: parientes, amigos y vecinos de la familia nuclear, La madre ateniense; Apéndice I: Resumen histórico sobre el medio rural griego; Apéndice II: Resumen histórico del desarrollo de la metrópolis griega moderna.

DUCKWORTH, Eleanor. *Cómo tener ideas maravillosas y otros ensayos sobre cómo enseñar y aprender*. Madrid:

MEC: Visor Libros, 1988 (Aprendizaje Visor; 44)

Extracte de l'índex:

Cómo tener ideas maravillosas; Lenguaje y pensamiento en Piaget y algunos comentarios sobre el aprendizaje de la ortografía; El conocimiento visto por los niños; Las virtudes del no saber; Un aprendizaje amplio y profundo; Comprender cómo comprenden los niños; ...

FIGUERAS, C.; PUJOL, M. A. *Els racons de treball. Una nova forma de racionalitzar el treball personalitzat*. Vic: EUMO, 1988 (Didàctica; 14)

Extracte de l'índex:

El perquè dels racons; Racó de biblioteca; Racó de confegir; Racó de confegir i d'enganxar; Racó de construccions; Racó d'imprimir; Racó de laboratori; Racó de matemàtiques; Racó de modelatge; Racó de música; Racó de pintura; Racó de preescriptura; Racó de retallar; Racó de teixit.

GIMÉNEZ, Toni. *Canciones de animación*. Barcelona: Laertes, 1989 (Pedagogía; 59)

ESCOLA COSTA I LLOBERA. *El gust per la lectura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1989 (Recursos didàctics; 7)

Extracte de l'índex:

Marc de l'experimentació: el centre educatiu; Organització de la lectura; programa experimental; Avaluació de l'experiència; Valoració global de l'experiència; Annexos: La lectura a classe,

anàlisi del contingut del relat en un llibre il·lustrat, Mínims que haurien d'acomplir les escoles per començar a tenir biblioteca; Enquesta de lectura. Maig 1983; Comparació dels resultats globals de les enquestes dels cursos 1982-83 i 1984-85; Avaluació de la comprensió lectora. Quadres estadístics; Avaluació de la composició. Quadre estadístic.

JUBERT I GRUART, J.; DOMINGO I MANERO, M.; DOMÈNECH I POU, M.A. *De nadó a company.* Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1988 (Temes d'Infància; 8; 9)

Extracte de l'índex:

Concepte de socialització: Els infants salvatges, L'aportació de Sigmund Freud, El conductisme, René Spitz, L'experiment de Harold Skeels, Konrad Lorenz, Els Harlow, John Bowlby, Les tres últimes dècades o el domini de la psicologia experimental; Enfocament sintètic del procés de socialització.

MARTÍ SALA, Eduardo. *Cuestiones y retos de la psicología.* Barcelona: Laia, 1989 (Cuadernos de Pedagogía; 43)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la psicología?; Conocer al niño; Aprendizaje y escuela; Juego, ocio y diversión; Psicología, educación y nuevas tecnologías.

Nouvelles technologies: une stratégie so-

cio-économique pour les années 90. Paris: OCDE, 1988

Extracte de l'índex:

Le nouvel enjeu structurel; Emploi et productivité; La flexibilité dans l'entreprise; La valorisation des ressources humaines; Technologies nouvelles et société.

Per educar en l'esplai...: formació bàsica per a monitors. Alella: Pleniluni, 1988

Extracte de l'índex:

L'Educació en l'esplai; Els infants i els joves; Pedagogia de la fe; Educació per a la salut; Natura en l'esplai; l'expressió; El joc; L'animació i la cultura tradicional.

Recursos per al treball d'experiència al Cicle Inicial. Barcelona: Aliorna, 1988

(Aliorna teoria i pràctica; 6)

Extracte de l'índex:

La història personal; El gat; La llet; La vinya.

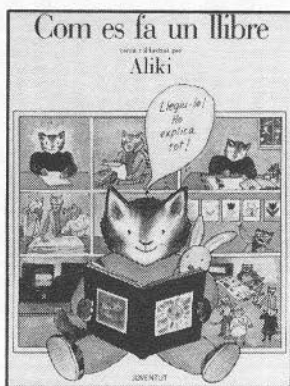
Taula de desenvolupament psicomotor. Barcelona; Generalitat de Catalunya, 1988

Aquesta taula és un instrument per detectar precoçment una possible desviació en el desenvolupament psico-motor del nen menor de dos anys.

Biblioteca Rosa Sensat

febrer 1989

NOVETATS JOVENTUT



PER INICIAR L'AVENTURA DE LLEGIR

COM ES FA UN LLIBRE per Alikí

Una obra que explica el procés que segueix una idea per convertir-se en un llibre. Amb nombroses il·lustracions, a més d'humor i un llenguatge senzill. Molt interessant per a nens, pares i educadors.

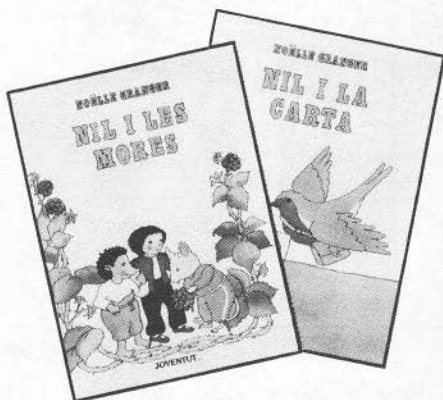


QUI TRUCA A LA PORTA EN LA NIT TAN FOSCA?

per Tilde Michels. Il·lustracions de Reinhard Michl.

¿Un ós, una llebre i un llop poden passar la nit junts a la cabana d'un caçador? Una meravellosa història en vers, amb magnífiques il·lustracions, que explica de quina manera les contrarietats uneixen els éssers més diferents.

**Col·lecció
Quadrada**



COL·LECCIÓ NIL per Noëlle Granger

Nil és una nena que viu al bosc i que és amiga de molts dels animals que també hi habiten. Les aventures de Nil i els seus amics divertiran els més petits.

NIL I LES MORES
NIL I LA CARTA

Per a nens de 3 a 8 anys.

Editorial **EJ** Joventut

INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

Ara ja és possible que a l'escola l'ordinador ens alliberi de les feines mecàniques i burocràtiques.

*Perquè el treball del mestre ha de ser creatiu i no dedicat a les feines mecàniques i repetitives.

*Perquè cal agilitzar la gestió de l'Escola en tots els aspectes.

*Perquè hem de predicar amb l'exemple (o la informàtica només és pels nens?)

APLICACIÓ ESCOLES un programa, per a ordinador PC, confeccionat per un equip mixt d'informàtics i mestres que resol els processos més habituals a l'escola.

Un programa que s'adapta a les necessitats concretes de cada escola (i no a l'invrés!).

Disposem de tots els impresos necessaris (també els oficials) amb paper continu per a ordinador.

Un programa ÀGIL i fàcil d'usar.

Atenció! oferta "Informatització Total"



ORDINADOR PC/640 Kb
amb Disc de 20 Mb

+



IMPRESSORA EPSON FX-1050
136 columnes/240 car. x seg.

+



PROGRAMA
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ I
CURSET DE FORMACIÓ

APLICACIÓ ESCOLES

AVALUACIONS

FACTURACIÓ

BIBLIOTECA

COMPTABILITAT

PREINSCRIPCIÓ

HORARIS
(en preparació)

GESTIÓ GENERAL

**FÀCIL D'USAR
FLEXIBLE I ÀGIL**



Assessorament a la Gestió Informatitzada
Avgda. Meridiana, 308 ent. 51 - 08027 Barcelona
Tel. 351 30 51 Fax 352 75 50

INFORMAT'89
5-12 JUNY/PALAU 13
Stand de J.B. (núm. 60)

CLEAVER, Vera i Bill, *On flo-
reixen els lliris*, il. Jim Span-
feller, Alfaguara, Grup Promo-
tor, Barcelona 1988.

Per tal d'ésser fidel al que promet al seu pare quan aquest es mor, una noia de 14 anys lluita contra tothom per tirar endavant els seus germans. Per tal que no els separin, ha de fer creure a tothom que el pare encara és viu. Mira de sobreviure i superar totes les adversitats amb orgull i duresa. Per això és recriminada pels seus germans, fins i tot odiada. El final no és com ella havia desitjat i ha de rendir-se a la realitat i deixar-se ajudar per altra gent, però aconsegueix en part ser independent i no anar a l'orfenat.

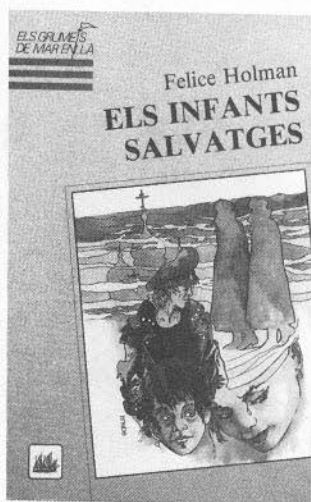
És un llibre on es descriu la vida de la gent de la regió dels Apalatxes (Carolina del Nord) d'una manera tan descriptiva, realista i emocionant que, tot plegat, la lectura del llibre esdevé una veritable delícia. (A partir de 13 anys.)

Laura Parés

HOLMAN, Felice, *Els infants salvatges*, il. Luïsa Valenciano, La Galera, Barcelona 1988 (Col. Els grumets de mar enllà).

En llegir la presentació, la dedicatòria adreçada a Igor, taxista de Nova York i fill d'un «bezprizòrnik» (nens sense llar), i els agraïments, ens adonem que l'obra que tenim al davant és diferent de les que estem avesats a llegir darre-
rament.

Abans de començar el primer capítol llegim part d'un comu-



nicat presentat a «The New York Times» el 14 de novembre de 1925, per Walter Duranty, que diu: «Algun dia... s'escriurà l'epopeia dels infants moscovites sense llar: atracadors, assassins i drogaadictes quasi abans d'haver endurit l'ossada. Avui només podem donar detalls escadussers de les seves curioses vides i misterioses morts». Després el narrador ens presenta l'Àlik, un adolescent que, de sobte, com molts altres coneguts, es troba sol enmig d'un món ple de misèria. La seva tragèdia i la seva lluita per sobreviure ens acompanyen al llarg d'aquesta patètica història, que ens ajuda a conèixer la dura lluita del poble rus per sortir del caos, al voltant dels anys 20.

Tot això exposat a través de les peripècies d'una banda de nens deseparats. Aquests salven l'Àlik d'una mort segura i l'acullen, convertint-se en la seva família.

L'autora no ha escatimat es-

forços per documentar-se, i ha aconseguit una novel·la realista, molt ben ambientada, crua i tendra alhora. Llàstima que el crit de «llibertat» final, amb regust americà, desmereix una mica una història molt ben travada. Malgrat tot, en resulta molt interessant la lectura, que ens arriba de la mà d'una bona traducció. Les il·lustracions, en blanc i negre, s'adiuen amb el text i el complementen, encara que el personatge protagonista queda presentat més com un adult que com un adolescent.

Els mots en rus són traduïts en un glossari final. (A partir de 13 anys.)

Anna Gasol

KOROLENKO, V. G., *El dia del judici*, La Mangrana, Barcelona 1988 (Col. L'esperver 69).

Narrador postromàntic, Vladimir Galaktionóvic Korolenko ens ofereix aquí un conte basat en una llegenda ucraïnesa sobre el «Yom-Kippur», festa jueva que els cristians de les viles de la regió occidental d'Ucraïna anomenaven «el dia del judici».

Escrita amb un gran sentit de l'humor, és un quadre costumista i simbòlic, brindat en una excel·lent traducció.

Potser als nois i noies, a partir de 13 anys, els costarà una mica el primer capítol, que és també el més llarg i introdueix el lector en la llegenda, a més de presentar els personatges del conte. A partir d'aquest capítol, la lectura és molt ràpida i amena; impossible de deixar.

Anna Gasol

POETES AMB ELS PEUS A TERRA

Diuen que Stendhal va agafar un fort telele quan es va trobar rodejat d'art a la bellíssima ciutat de Florència. Es veu que un excés d'estímuls culturals li va provocar un agut desassossec, una forta emoció que va fer que el cor del senyor Beyle anés com una màquina de tren de les d'abans.

Jo vaig estar a punt de patir uns símptomes semblants —el síndrome de Federació, per batejar-ho d'alguna manera— quan vaig assistir a les Terceres Jornades dels Moviments de Renovació Pedagògica celebrats a Salou, aquest mes de març.

Reconec que sóc emotiva de mena i tinc la llàgrima a l'aguait de tot el que passa per començar a vessar, però he de reconèixer que la meva excitació tenia motius molt racionals. El primer és constatar que els moviments anem aprenent a fer congressos —els mestres organitzadors han estat una meravella, amatents a qualsevol petició, amb un humor de primera categoria i això, amics meus, no es paga amb res i menys en els temps que corren. Després m'emociona veure com anem alçant un edifici pedagògic cada vegada més ben estructurat; és clar que això ho dic jo que en sóc art i part, una part petita però estimable, com totes, perquè els moviments fem una obra col·lectiva.

Però quan vaig estar a punt d'arribar a l'èxtasi va ser quan el nou president, en Joan Domènec, va recitar un fragment del poema de Martí i Pol que inicia el volum titulat «Primer llibre de Bloomsbury». El poeta de Roda sempre va lligat a les nostres trobades. El Congrés de Moviments celebrat a Barcelona feia present, per boca d'un altre poeta pedagògic, en Jordi Maduell, el poema inicial del llibre «L'àmbit de tots els àmbits». Quan en Joan Llegia, jo observava la cara d'en Jaume Aguilar, l'antic president, poeta també d'aquells que fan poesia amb les mans i amb la mirada, que durant aquests anys s'ha patejat tot Catalunya animant els moviments. I observava el posat il·lusionat del nou president quan recitava allò de: «... podem amb cada gest guanyar nous àmbits / i amb cada mot acréixer l'esperança». I observava les cares de tots els assistents, una a una, i en el meu èxtasi se'm superposaven i se'n feia només una que reflectia les ganes de continuar impulsant la renovació pedagògica.

I jo, pobra poetessa també, vull acabar aquest broc amb un fragment de la Rosa Leveroni —per cert, a la junta ja hi ha més dones, això és un signe inequívoc de que cada dia anem millor—: «Si jo no fos per tu record amable, / fos almenys un neguit, / un odi o un dolor, una recança... / Ho fos tot, menys l'oblit.»

Així sigui.



EL MUSEU DE LA MÚSICA DES DE LES ESCOLES

Exposició
del 14 de febrer al 24 de juny de 1989

Museu de la Música
Av. Diagonal, 373. Barcelona



Ajuntament de Barcelona

Per reforçar
i consolidar
els aspectes
més bàsics
de l'aprenentatge



**SÈRIE CàLCUL
I PROBLEMES**

- Càlcul i problemes 1
- Càlcul i problemes 2
- Càlcul i problemes 3
- Càlcul i problemes 4
- Càlcul i problemes 5

SÈRIE ESCRIC

- Escric 1
- Escric 2
- Escric 3
- Escric 4
- Escric 5

Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120
Tel. 218 21 26
08008 Barcelona

