

# PERSPECTIVA ESCOLAR 164

Publicació de «Rosa Sensat»

Abril 1992



la funció  
directiva avui

## ÍNDEX

<i>Ensenyar als nens i nenes el plaer de llegir</i>	1
<b>LA FUNCIO DIRECTIVA AVUI</b>	
1. <i>La crisi del model de direcció escolar actual: alternatives</i> , per Jesús Rul i Garçallo	2
2. <i>L'equip directiu, la realització d'una il·lusió</i> , per Agnès Gradaila i Vilamú	10
3. <i>Valoració dels instruments de gestió</i> , per Neus Ollé i Comas	14
4. <i>Funció del cap d'estudis dins la Reforma</i> , per Montserrat Company i Seminari de Caps d'Estudi-FOP1 3 de l'Hospitalet de Llobregat	18
5. <i>La resolució de conflictes als centres educatius</i> , per Albert Serrat	23
6. <i>La funció directiva en l'ordenament escolar italià</i> , per Livio Vaschetto	26
7. <i>Bibliografia complementària</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	30
<b>ESCOLA</b>	
<i>Els jocs populars...també, un recurs per a la immersió</i> , per Imma Marin Santiago	33
<b>Didàctica</b>	
<i>Rei s'escriu amb una erra o amb dues?</i> , per Montserrat Fons	37
<b>ACTUALITAT</b>	
<b>Informacions i comentaris</b>	
<i>Pluriculturalisme i minories ètniques</i> , per Teresa San Román Espinosa	41
<i>La lliure circulació de treballadors dins la Comunitat Europea</i> , per Ramon Plandiura Vilacis	45
<b>Textos legals</b>	
<i>Ordenació general dels ensenyaments a Catalunya. Decret 75/1992, de 9 de març</i>	48
<b>Bibliografia</b>	
<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	58
<b>Literatura infantil i juvenil</b>	61
<b>Pel broc petit</b>	
<i>Zapping</i> , per Mireia Puig	64



### **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, Carme Ortoll

**Director:** Jordi Tomás

**Secretària de Redacció:** Carme Suaz

**Maqueta i Coberta:** Nuria Hortal

**Fotocomposició:** Sistemcomp, S.A.

**Impressió:** Impre Rapid, S.A.

**Subscripcions i distribució a llibreries:** a a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.900 ptes. - P.V.P. 600 ptes.

## ACARONAR ELS LLIBRES!

Cada any, en arribar el dia 2 d'abril, aniversari del naixement de Hans Christian Andersen, l'IBBY (International Board on Books for Young People) celebra el Dia Internacional del Llibre Infantil. Cada un dels països membres d'aquesta organització s'encarrega del cartell anunciador i del missatge adreçat a tots els nens del món.

A Catalunya el Consell Català del Llibre per a Infants es fa càrrec de la difusió a les escoles i biblioteques del cartell i del missatge, que aquesta vegada ha correspost de patrocinar a la Secció colombiana de l'IBBY.

És un bell missatge el d'aquest any, la petita història d'una «nena de vuit anys que acarona els llibres com si fossin ossets de pelfa».

Al nostre país, vint-i-un dia després celebrem el dia del llibre. Les dues dates són properes en el temps i vénen amb la primavera; en aquests dies els adults exposem els llibres, els donem protagonisme i moltes escoles també es fan ressò de la diada. Nosaltres, els educadors, hauríem d'ensenyar als nens a «acaronar els llibres», a estimar-los. Els llibres, l'hàbit de la lectura, el plaer de llegir són un bé que cal fomentar.

El Col·legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya en una declaració de la seva junta del 4 de febrer ens recordava que els diferents estudis sobre els hàbits culturals dels catalans mostren que hi ha un percentatge de prop del 40% de ciutadans que no llegeixen mai

Els adults, mestres i pares, hauríem d'ensenyar als nens i nenes el plaer de llegir, les meravelloses històries que conté un llibre, la quantitat d'informació interessant que hi poden trobar. Hem d'ajudar-los a obrir un lloc per al llibre, un temps per a la lectura i, com la nena colombiana Myriam, «acaronar-los com si fossin ossets de pelfa».



## LA CRISI DEL MODEL DE DIRECCIÓ ESCOLAR ACTUAL: ALTERNATIVES

Jesús Rul i Gargallo\*

En el punt de partida de la Reforma Educativa que omplirà de contingut la dècada dels noranta, emergeix amb força la qüestió del model de direcció dels establiments escolars.

Resulta paradoxal que, per una banda, el model administratiu del sistema educatiu ha romàs invariable al llarg del present segle i, per una altra, el model de direcció escolar hagi estat canviat amb tanta freqüència. Aquesta realitat posa de manifest un tret caracteritzador del nostre sistema administratiu de l'educació: el maniqueisme entre administració educativa i centres educatius.

Efectivament, el nostre model administratiu ha estat el «continental» de tradició napoleònica que ha estat marcat, segons els moments de l'evolució històrica, per un caire jacobí en els períodes autoritaris, funcionalista en els períodes de desenvolupament econòmic, tot intentant plasmar l'ideal weberian d'organització burocràtica en els moments amb predomini tecnocràtic.

Inversament, la direcció escolar ha sofert canvis d'estructura. Si considerem el criteri de «professionalitat»,<sup>1</sup> podem establir les següents eta-

pes: a) Model de direcció no professional, des de començament de segle fins al 1945, b) Model de direcció professional, des de la Llei d'Educació Primària de 1945 fins a la Llei General d'Educació de 1970, c) Coexistència del model anterior amb el model de direcció no professional, des de 1970 fins al 1985 (període de provisionalitat i d'indefinició), d) Model de direcció no professional, a partir de la promulgació de la LODE, entre 1985 i l'actualitat.

Resulta curiós comprovar que en tot aquest temps es tanca un ampli cercle que comença i acaba amb un model «no professional» de direcció escolar.

Des d'una perspectiva estructuralista resulta ingenu atribuir virtualitats transformadores a un model directiu concret fent abstracció del model administratiu global del sistema. Aquest modela els esdeveniments negant la primàcia d'allò singular en l'explicació social. Certes característiques que singularitzen un determinat model directiu en comparació amb el sistema administratiu queden reduïdes a aspiracions i tempejos que contribueixen de manera molt marginal als fets que es desenvolupen.

1. RUL, J. «La direcció escolar a la dècada dels 90». Ponència. *ACTES de les Jornades sobre direcció escolar*, FÒRUM Europeu d'Administradors de l'Educació, Barcelona 1991, p.23-58.

\*Inspector d'Educació.

Les qüestions que cal abordar són aquestes. En primer lloc ens hem de plantejar, ¿es pot parlar realment de crisi del model directiu escolar actual ( regulat per la LODE)? Si és així, ¿quins són ¿els indicadors de la crisi? En segon lloc caldrà fer una aproximació a possibles sortides; és a dir, hi ha alternatives possibles?, ¿quines són?

## La crisi del model directiu escolar regulat per la LODE

El terme crisi evoca molts significats, no obstant això, dos trets el caracteritzen en el marc de les ciències socials: l'evidència d'una contradicció en una realitat o en un sistema determinat i les decisions que aquesta contradicció obliga a prendre.

Consegüentment, caldrà esbrinar les possibles contradiccions entre el model de direcció regulat per la LODE i la seva funcionalitat en relació al propi centre educatiu, en relació a les aspiracions socials.

En primer lloc, procedirem a caracteritzar aquest model directiu per les notes que el singularitzen com a punt de partida per valorar la seva funcionalitat en el transcurs dels últims sis anys en què ha estat vigent. Les notes formals que el caracteritzen són:<sup>2</sup>

a) *Electiu*. El director serà elegit pel consell escolar del centre entre els professors numeraris que es presentin com a candidats a les eleccions convocades per l'Administració.

La duració del càrrec és de tres anys. El director nomenat podrà concórrer a les successives eleccions.

El candidat elegit podrà proposar al consell escolar l'elecció del secretari-administrador i dels cap d'estudis.

En el cas que no hi hagi candidats o que cap no tingui la majoria reglamentària, l'Administració nomenarà un director provisional per a un termini d'un any.

b) *No professional*. La funció directiva serà exercida per un professor durant el període legal, transcorregut el qual tornarà a les seves funcions

docents sense consolidar cap mena de grau administratiu o estatus professional.

c) *Coordinatiu*. Correspon al director el govern general de totes les activitats que es realitzen en el centre i vetllar per la seva coordinació i seguiment. Les normes que atribueixen funcions específiques al director donen contingut a aquests quatre blocs de funcions:

- Representació oficial. Presidència i relacions institucionals
- Direcció de personal
- Direcció de la gestió administrativa i econòmica
- Direcció tècnico-pedagògica

d) *Participatiu*. Els professors, els pares i els alumnes intervindran en el control i la gestió de tots els centres sostinguts amb diners públics.

Els directors garantiràn la coordinació i seguiment de totes les activitats del centre per a la creació d'un projecte educatiu renovador.



2. RUL, J., *La funció directiva. Unitat temàtica del Curs de Directors*, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, Barcelona 1986, unitat 1.3.2.

Els directors garantirán l'harmonització de les relacions interpersonals, la convivència i la comunicació de tots els sectors de la comunitat educativa.

e) *Descentralitzat i equilibrat*. Divisió de funcions entre òrgans unipersonals i col·legiats degudament definits, harmonitzats i coordinats.

Els òrgans unipersonals, amb funcions diferenciades, però dirigits i coordinats pel director.

Els òrgans col·legiats, amb funcions diferenciades, però concurrents i complementàries. La presidència dels òrgans col·legiats correspon al director.

La funcionalitat operativa del model durant el període de temps de la seva aplicació es pot valorar a partir de les dades procedents d'investigacions operatives, dels estudi. de seguiment administratiu, com també de les aportacions interpretatives. En aquest sentit, els valors implícits del model formal poden concretar-se en: equilibri, co-gestió, no professionalitat (sòcio-polític), direcció feble i participació centrada en els «processos».

#### **La disfuncionalitat en relació al centre docent**

L'anàlisi sociològica sobre les escoles posa de manifest les grans diferències que hi ha entre elles. Per tant resulta difícil valorar amb pretensions de generalització la funcionalitat d'un model directiu. Tot i així, les escoles poden identificar-se per les seves qualitats culturals i tècniques la qual cosa permet als pares escollir, encara que sigui de manera difusa, entre diverses escoles.

Esbrinar la qualitat global d'una escola determinada que es correlacioni amb factors directius ens porta a considerar la relació entre dos eixos teòrics distints: el primer indica el grau d'articulació entre els elements de l'organització formal (estructura, objectius i tecnologia) i el segon assenyala una variació semblant respecte als vincles que hi ha entre aquests elements formals i les relacions humanes en la vida quotidiana del centre. En resum, les relacions entre la naturalesa de l'autoritat formal de l'escola i la constitució de l'autonomia i la independència dels professors.

Pel que fa al primer eix, es constata que en més de la meitat dels centres educatius públics els directius són nomenats a través del procediment provisional; és a dir, centres en els quals no es

presenten candidatures ni projectes específics de direcció, per la qual cosa l'Administració ha de nomenar directors provisionals per un any. En molts centres, els canvis de direcció són anyals. Pocs docents volen ser directors més d'un o dos anys. Els professors que finalment arriben a la direcció no se senten realment «directius»; fan de directors per un temps, saben que això és temporal, que la seva professió és la docent, que exercir de director de debò els enfrontaria amb els companys docents, els quals li atribuirien pretensions.

L'experiència ens ensenya que en els centres docents públics articular un projecte de gestió específic és molt costós per la precarietat estructural i tecnològica, com també per les expectatives culturals. Les relacions entre la vida del centre —les interrelacions quotidianes— i els factors formals de projecte són febles.

Pel que fa al segon eix, al llarg dels últims vint anys el gruix del col·lectiu docent s'ha anat configurant. L'entrada numèricament important de professors joves a la xarxa pública, entre els anys setanta i vuitanta, es produeix en un temps en el qual als centres educatius no hi havia una direcció definida, ni unes línies d'autoritat ni un projecte global de centre que expressessin una organització definida. L'autonomia del professor no tenia cap limitació formal. Paral·lelament, en aquest temps va anar cristal·litzant una forta sensibilitat igualitarista que va deixar sense contingut organitzatiu la direcció que s'exercia a molts centres educatius públics. La dualitat entre la cultura escolar que va emergir en aquestes condicions i la legalitat vigent va arribar a una situació de fractura. La funció directiva es va degradar i els rols efectius que desenvolupaven molts directius es limitaven als «papers burocràtics» i a les relacions institucionals. L'administració educativa deixava fer.

El desequilibri entre els dos eixos ha estat la nota dominant. La direcció feble en un marc cultural decantat cap a l'autonomia del professor ha creat un model organitzatiu «feudal» caracteritzat per alguns autors com «el model de les aules» (aulisme). Aquest estat de coses fa inviable el model co-gestionari de participació de la comunitat educativa a través del consell escolar. Els professors, en general, tenen poc interès per la participació substantiva dels pares.

A la pràctica, aquest model directiu s'ha adaptat força bé a l'*statu quo* de poder intern dels cen-

tres educatius. Aquesta pot ser una de les causes que hagi estat poc qüestionat pels professors i pels sindicats. Ara bé, la seva disfuncionalitat operativa des del punt de vista de l'anàlisi sociològica i des del punt de vista organitzatiu és remarkable.

### La disfuncionalitat en relació al sistema administratiu

El nostre sistema administratiu, hereu de la tradició administrativa francesa, es caracteritza per tres factors estructurals: a) la legalitat (dret administratiu), b) el funcionariat (els cossos de funcionaris) i, c) l'organització administrativa jeràrquica (mimetisme respecte de l'organització militar). Les interrelacions d'aquests factors conformen i, alhora, condicionen l'estructura i el funcionament del sistema d'administració.

L'organització del sistema educatiu és una macroorganització altament disfuncional amb cultures contraposades entre el centre (òrgans de direcció) i la perifèria del sistema (òrgans d'acció educativa). El compliment de les normes esdevé la ratio última de la responsabilitat. La producció normativa en una organització taxonomitzada regula tots els aspectes del sistema, els estructurals, els de projecte, els relacionals i els de coordinació. Cal ser un iniciat per comportar-se segons indiquen totes les normes. L'ambigüitat creixent de la literatura normativa i, en alguns casos, les contradiccions entre normes des del punt de vista de la síntesi de l'acció administrativa són patents.

L'univers normatiu obeeix criteris formals i jurídics, mentre que l'acció administrativa respon a requeriments situacionals interpretats per la lògica funcional. Aquesta percepció dual és decisiva per entendre les realitats administratives i, d'una manera singular, l'ensenyament públic.

En aquest marc administratiu, el model de direcció escolar regulat per la LODE pot ésser qualificat de «sòcio-polític». Aquesta singularitat en el context de l'estructura administrativa és conflictiva. En efecte, el director dels centres educatius és a la vegada tècnic (funcionari docent) i polític (representant), ja que és un òrgan elegit. Resulta, doncs, que el director escolar és l'únic òrgan «representatiu» de tota l'estructura administrativa des del ministre/conseller fins als professors, ja que tots els altres han estat «designats o seleccionats». Per una banda «representa» una



comunitat escolar, molt decantada cap al col·lectiu de professors, que l'ha elegit i, per una altra banda, és l'esglaó més baix de l'estructura directiva de l'Administració. Amb un model administratiu com el nostre, inclinat a un fort intervencionisme i una cultura administrativa procedimentalista, l'actuació del director és estructuralment conflictiva. La raó per la qual a la pràctica no hagi estat tan conflictiva és la decantació dels directius cap a les forces internes del centre i als requeriments administratius.

### La disfuncionalitat en relació a les expectatives socials

A la segona meitat dels anys vuitanta la cultura social ha evolucionat cap a posicions més democràtico-liberals. L'interès social avui, sense oblidar la intervenció en alguns processos decisoris, està sensibilitzada amb la «participació en els productes». És a dir, el ciutadà el que espera és

**6** participar dels beneficis d'una bona gestió dels serveis públics; el que vol és ser usuari de la qualitat. Les organitzacions i els professionals al capdavant dels serveis són els responsables de garantir-ho. En aquest sentit es constata que la participació social en les qüestions escolars és molt baixa i no tendeix a augmentar. Per exemple, la participació del sector pares dels alumnes en les eleccions a consell escolar és molt baixa (entre el 13 i el 20 per cent).

El model de participació de la LODE insisteix en «la participació en els processos». La seva viabilitat demana un alt grau d'implicació personal i de preparació per part dels components del consell escolar, com també disposar d'unes condicions estructurals i de recursos que no han estat previstos. La inadequació del model en relació a la realitat és patent. El desencís de molts pares per l'abast que ha donat el consell escolar presenta aquests punts de confrontació: la composició no paritària entre els sectors professional i social i la mediocritat del seu funcionament efectiu pel divorci entre la vida real del centre i les qüestions que realment tracten els consells escolars, amb una clara decantació administrativa i, en alguns casos, rutinària. És a dir, que les funcions més substantives que aquest òrgan té atribuïdes han quedat inèdites o insuficientment desenvolupades en absència d'una direcció forta com a factor d'equilibri entre organització global del centre i autonomia dels professors.

La disfuncionalitat del model de direcció i de gestió dels centres educatius públics afecta la credibilitat social d'aquestes institucions públiques en un moment de canvi, propiciat per la Reforma educativa, la viabilitat de la qual està estretament relacionada amb el tractament que tinguin les qüestions organitzatives, de gestió i de direcció.

En la doble xarxa d'establiments escolars públics i privats que trobem arreu dels sistemes educatius europeus a nosaltres ens queda encara l'assignatura pendent que la xarxa pública sigui socialment prestigiada i reconeguda de manera que l'opció dels pares entre escola pública i privada no es faci per una qüestió de qualitat, sinó per raons ideològiques i de projecte específic.

El cas és que a l'inici de la dècada del noranta, ja integrats a Europa, nosaltres no tenim un sistema educatiu sòlid i funcional. Una societat oberta, interrelacionada, amb factors d'acceleració i canvi permanent per la incidència de les noves tecnologies i dels canvis polítics i estratègics

necessita disposar d'una població formada que sàpiga aprendre de manera autònoma i adaptar-se als canvis com a factor cabdal de competitivitat i de permanència, com també per a la realització de les persones. Avui resulta inadequat el model emprat pels països desenvolupats durant el període de creixement quantitatiu de l'era industrial, segons el qual amb un 2 % de la població ben formada podia funcionar tota la societat. El model de creixement requerit avui demana que tota la societat tingui una formació bàsica sòlida i una formació especialitzada singular. Tota la societat, els sistemes educatius formals d'una manera específica, tenen aquí un nou repte fonamental.

## Aproximació a possibles alternatives per sortir de la crisi

Des d'una perspectiva racional i administrativa es poden identificar tres possibles vies alternatives per sortir de l'actual crisi de la direcció escolar: les dues primeres no qüestionen el marc administratiu global, mentre que la tercera via opera en un marc administratiu diferent que caldria aconseguir.

Des d'un punt de vista operatiu i d'oportunitat caldrà abordar —possiblement— els canvis en la direcció escolar des de posicions gradualistes i eclèctiques. Amb tot, per sortir de l'«impasse» actual s'han de prendre decisions clares que marquin un rumb.

Les opcions que es descriuen breument a continuació no tenen el mateix valor relatiu en relació a la resolució de la crisi directiva escolar. De cadascuna de les opcions s'apunten elements per a la crítica.

### 1. Alternatives optimitzadores del model directiu «LODE»

Aquestes alternatives s'emmarquen en polítiques de «retoc» dels aspectes que a la pràctica han resultat més disfuncionals. A tall d'exemple podem citar,

#### A. CONSELL ESCOLAR

a. Composició més paritària entre els sectors professional i social.



b. Recursos econòmics i tecnològics que facilitin el funcionament.

c. Programes que incentiven la participació social en la gestió de l'educació i en les eleccions a consells escolars.

d. Dinamitzar les interrelacions entre consells escolars (centre, territori i nació) i d'aquests amb les Federacions d'APes. i d'Alumnes.

e. Possible modificació de funcions tot millorant la claredat i l'operativitat.

## B. FUNCIO DIRECTIVA

a. Incentivar la funció socialment i econòmica de manera que augmenti el nombre de candidats a la direcció i, alhora, promogui la continuïtat en els càrrecs directius d'aquells que l'exerceixen.

b. Crear sistemes de participació dels directius escolars en el sistema de presa de decisions administratives.

c. Impulsar programes de capacitació dels directius escolars. Formació inicial i permanent a través de l'associacionisme i l'intercanvi entre directius.

d. Aportar als directius recursos formals i tecnològics que dinamitzin les seves funcions i les dels òrgans col·legiats.

És dubtós que els retocs facin viable un model que ha demostrat ser disfuncional. Aquest té un problema de base en ordenar la funció directiva escolar com una tasca desprofessionalitzada. Aquest és el seu handicap fonamental.

## 2. Alternatives reformadores de la direcció escolar en el marc del model administratiu actual

Aquesta via inclou totes les alternatives que permeten reformar el model directiu de les escoles, però dintre del marc de l'actual sistema administratiu. Podem distingir entre models quasi-professionals i models professionals en coherència amb el sistema administratiu vigent.

### A. Models quasi-professionals

OPCIÓ 1. Els docents que desenvolupin un temps determinat funcions directives consoliden l'estatus administratiu corresponent a la funció directiva fins i tot si tornen a la docència (sistema de graus administratius de la vigent Llei de la Funció Pública).

Aquest model no modifica les funcions actuals dels consells escolars.

Aquesta opció no resol el problema de la professionalització de la direcció escolar. Únicament incideix en l'estatus del director. Possiblement afavoreix l'increment de candidats a la direcció, però no en garantirà la funcionalitat.

OPCIÓ 2. Als centres docents es crearien llocs de treball administratiu corresponents a «funcions directives». Aquests llocs de treball serien ocupats per funcionaris docents, els quals hi accedirien per concurs públic. La funció directiva tindria un estatus administratiu determinat durant l'exercici de la funció (un model semblant és el que actualment s'aplica a la funció inspectora).

La funció d'elecció dels càrrecs directius per part dels consells escolars de centre seria suprimida.

Les vacants de llocs de treball directiu als centres docents serien proveïdes a través de concursos de trasllat entre funcionaris que desenvolupin funcions directives. Per garantir l'adequació del directiu a un lloc de treball determinat el consell escolar del centre podria establir alguns requisits singulars que figurarien a la convocatòria del concurs. Als tres anys d'exercir funcions directives se-



8 rien avaluats i, en el cas de superar l'avaluació, podrien continuar en la funció directiva i en el cas contrari tornarien a la funció docent. Els funcionaris que als sis anys superin l'avaluació podrien desenvolupar tasques directives escolars indefinidament.

Aquesta opció és realment quasi-professional. Pot ser un model de transició, però no és un model definitiu pels factors d'indefinió i de coherència que presenta en relació al model administratiu vigent. La professionalitat queda molt desfigurada perquè el seu encaix dintre dels sistema genera dependències «político-administratives».

#### *B. Models professionals: cossos de funcionaris*

En l'actual marc administratiu, les professions específiques vénen determinades per la tipologia dels cossos de funcionaris establerta a la normativa de la funció pública. Coherent amb aquest marc, una alternativa seria la creació del cos de directors escolars (funcions de director, subdirector, secretari-administrador, cap d'estudis i altres que es puguin crear). Per exemple, la professió de docent correspon als funcionaris del cos de mestres o de professors d'ensenyament secundari, la professió de tècnics en administració correspon als funcionaris del cos de tècnics superiors de l'administració, etc.

Efectivament, en la lògica de l'actual sistema administratiu, el cos de directors escolars és un model professional (professionalitat burocràtica). Aquesta opció professionalitzaria la direcció, ja que a través de concurs-oposició s'accediria a un cos administratiu específic. Els funcionaris d'aquest cos desenvoluparien amb independència les seves funcions en el marc establert per les normes.

Tot i així, aquesta opció presenta dues limitacions importants: la primera és que burocratitza la funció directiva; la «raó administrativa» s'imposa i anul·la les altres «raons» que es donen al mateix temps a l'interior dels centres docents i que són importants per a la tasca educativa. La segona és el rebuig dels professors a aquest tipus de direcció.

### **3. Alternatives innovadores de la direcció escolar en el marc de la reforma del sistema administratiu**

El criteri fonamental d'aquesta alternativa innovadora comporta entendre que els serveis púb-

blics poden ser desenvolupats per col·lectius professionals no funcionaritzats.

Es tracta de concebre un model administratiu mixt format per personal funcionari i per personal no funcionari. L'organització administrativa respondria molt als paràmetres de l'organització científica i les tècniques del «management» serien usuals en el funcionament administratiu.

La interrelació entre les organitzacions de dret administratiu i les de dret civil ordinari augmentarien significativament. Algunes tasques administratives clàssiques podrien ser desenvolupades per instituts regulats per dret ordinari, per exemple, la gestió del currículum, la gestió del professorat, l'avaluació del sistema educatiu, etc.

Aquestes pinzellades, necessàriament simplistes a causa de l'extensió d'aquest article, dibuixen un model administratiu en el qual la funció directiva escolar podria ser desenvolupada per professionals no funcionaris especialitzats a dirigir institucions educatives contractats per òrgans administratius de composició col·legiada en els quals hi hauria una representació social. A tall d'exemple, aquesta funció la podrien desenvolupar els consells escolars d'àmbit municipal tot seleccionant els candidats que es presentessin en funció de les seves característiques acadèmiques, professionals, experiència i projecte específic. La duració del contracte seria, per exemple per 3 o 4 anys. La funció directiva hauria de ser avaluada sistemàticament.

És un model professional, ja que en el context d'aquest sistema organitzatiu-administratiu es crea com a treball específic. Els professionals interessats han de construir-se un «currículum» format per coneixements i experiència reeixida amb el qual concórrer competitiu a les convocatòries. Presenta l'avantatge que els referents d'aquest model professional són més amplis que els que tenen els cossos de directius, com s'ha comentat abans.

En el perfil d'aquesta funció professional, la direcció i la dinamització del personal docent són fonamentals, com també la capacitat de gestionar recursos i d'impulsar projectes. La formació inicial queda garantida, com també l'experiència professional. El control sobre aquests directius és més equilibrat, ja que integra elements de control administratiu, professional i social. És el model estructural més sensible a la innovació i pot garantir millor l'equilibri entre projecte social i autonomia docent, esdevenint un factor de dinamis-

me i transformació dels centres educatius per la incorporació de l'estil de gestió en la conducció de les institucions escolars.<sup>3</sup>

Presenta el handicap que és un model nou que no ha estat experimentat entre nosaltres. Caldria veure a la pràctica quin equilibri propiciaria entre els requeriments socials i els legals, per una banda, i l'autonomia dels professors, per una altra.

## Resum

El model de direcció escolar regulat per la LODE, i aplicat al sistema educatiu des de fa sis anys, presenta indicadors significatius de disfuncionalitat que aconsellen l'estudi d'alternatives.

Encertar en la solució d'aquest problema és important, ja que condicionarà en el proper futur el desplaçament de la Reforma Educativa.

La disfuncionalitat del model directiu LODE afecta més directament els centres de titularitat pública, el prestigi social dels quals no ha millorat en el transcurs de la dècada dels vuitanta. Aquest fet és un factor diferencial del nostre sistema educatiu en relació als sistemes educatius

europeus que després de la Segona Guerra Mundial van aconseguir crear sistemes públics d'educació prestigiats socialment per la seva imatge i qualitat.

Les possibles vies alternatives són: a) optimització del model directiu actual a través de «retocs» parcials, b) reforma del model directiu, però en el context de l'actual sistema administratiu i, c) direcció professional en un context administratiu alternatiu de tipologia mixta tot combinant òrgans de dret administratiu i òrgans de dret ordinari.

L'objecció més substantiva del model directiu LODE és el seu caràcter «no professional»; les mesures optimitzadores no resolen el seu handicap fonamental.

La reforma del model directiu en l'actual marc administratiu pot concretar-se en dues opcions: la creació d'un cos de directors (professionalització burocràtica) o la creació de llocs de treball de la funció directiva escolar (quasi-professionalització amb dependències político-administratives).

La professionalització de la direcció escolar en un marc administratiu alternatiu a l'actual que possibilités un estatus directiu caracteritzat per un sistema de contracte, competència, professionalitat no burocràtica i un sistema de control mixt, social i administratiu. Aquesta via és la més adient per a la gestió dels serveis educatius en el context socio-educatiu i econòmic actual; presenta, però, el handicap de la seva novetat i de les possibles resistències corporatives que podria generar.

3. RUL, J., «Centre educatiu i Reforma: Organització i Gestió al Centre d'ensenyament secundari». Ponència Jornades: El centre educatiu davant la Reforma. Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya. Bellaterra (Barcelona) 1991. Taula 3, P.1-14.



## L'EQUIP DIRECTIU, LA REALITZACIÓ D'UNA IL·LUSIÓ

Agnès Gradaïlla i Vilamú\*

La LODE, en el capítol III, i el seu posterior desplegament, preveu i legitima la direcció «en equip» dels centres educatius. Molts professionals de l'ensenyament vam creure, il·lusionats, en el moment de la seva aprovació, que per fi es recollia institucionalment un tipus de gestió col·legiada que en molts centres ja existia: distribució de responsabilitats, cogestió, etc. Tipus d'organització, que havia estat un model progressista i valent cap a la democratització dels centres educatius. Compaginar fins aquell moment el model que es pretenia amb el model burocratitzat i jeràrquic que l'Estatut de Centres establia aleshores constiuïa tot un seguit de paranys, difícils de vegades de superar. Avui han passat ja set anys. El model teòric es manté, i s'amplia l'autonomia dels Centres en els aspectes curriculars.

### Però, quina és la realitat? Elecció

Amb la reglamentació de la LODE, en el Decret 87/86 ja quedava encotillada i limitada la participació, tant en el govern com en el control social de la institució escolar.

Els Consells Escolars restaven buits de continguts, les seves funcions es concretaven en fets

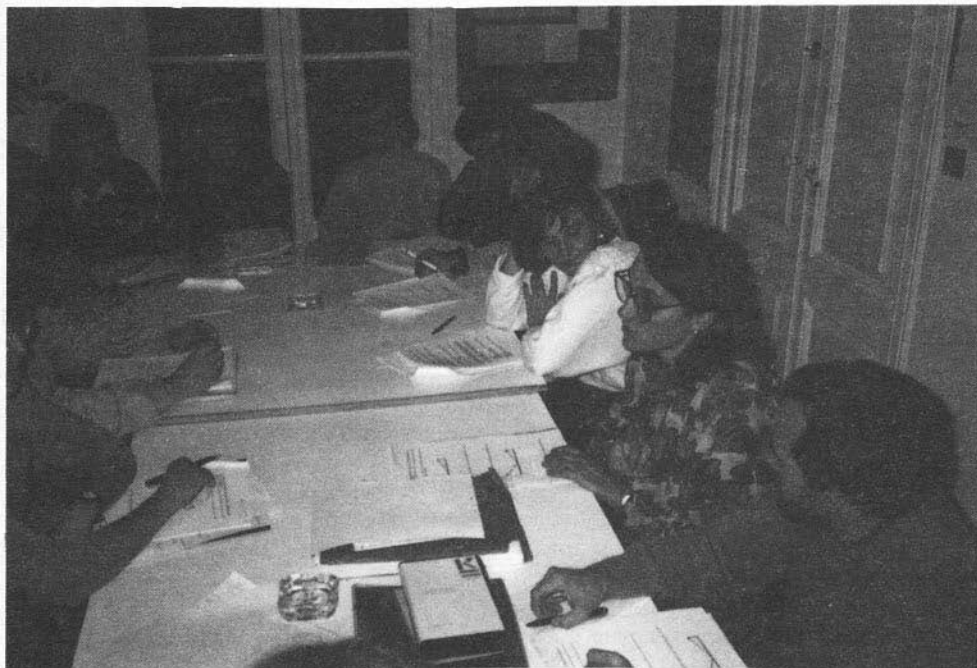
puntuals com establir els dos dies de festa, establir el procés de matriculació —quan ja està perfectament reglamentat pel Departament—, qüestions anecdòtiques, com donar vist i plau a comissions de serveis, aprovar les activitats complementàries i extraescolars, decisions sobre la disciplina escolar de retallada eficaçia pel Decret de Drets i Deures dels Alumnes, i algunes competències conflictives que no afavorien el clima de consens, com el fet de decidir la jornada única en determinats moments del curs escolar, etc.

I aquest òrgan serà l'encarregat de l'elecció del director i de l'acceptació del seu equip.

La composició atorgava de manera desequilibrada un fort pes específic al sector de professors, fet que a la pràctica ha deixat la incidència en la gestió dels centres per part del conjunt de la comunitat escolar en inexistent. La informació dels sectors no docents és gairebé nul·la a l'hora de la presa de decisions.

Els resultats són evidents: qui escull el director és el claustre de professors; l'equip directiu perd, per tant, la força moral de lideratge i auto-

\* E. D. del C. P. Jaume Ferran i Clua, Membre del Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya.



ritat que li conferia tota la comunitat escolar. Té un lligam de dependència absolut del claustre de professors o d'un sector (en el pitjor dels casos). La majoria de vegades el director no presenta «el seu equip», sinó que caps d'estudis i secretaris/administradors també són designats pels professors i representen, en molts casos, tendències o interessos contraposats. És evident que per treballar en equip, no cal ser amics, però sí que és imprescindible tenir uns objectius comuns i posar-se d'acord en unes estratègies d'acció. Triats d'aquesta manera, o bé com a producte d'una acció individual-voluntarista, és casual la coincidència mínima necessària per a una gestió eficaç.

Tanmateix, és inútil l'elaboració d'un projecte de gestió per part dels candidats, en primer lloc perquè aquests cada vegada són menys i en segon lloc perquè l'elecció pràctica no es basa en propostes coherents de gestió que possibilitin el canvi i millora del centre, sinó en qüestions personals. La cultura del col·lectiu de professors no entén ni creu necessària una bona gestió. Encara avui, la visió globalitzadora del centre, els aspectes organitzatius, dinamitzadors i sobretot els de control són rebutjats. Allò que continua imperant és l'aula com a regne propi, aïllat i autònom de la resta. I és en aquest clima on s'escullen els directius dels centres.

L'equip directiu ha d'estar abrigat per una confiança de la comunitat i el suport gestor d'un nivell intermedi: els coordinadors de cicle, sobretot, i/o altres càrrecs que l'estructura funcional del reglament de règim intern estableixi.

Vull aturar-me una mica en aquest punt, perquè si bé és cert que la mateixa Administració no s'ha ocupat de delegar responsabilitats, de formar els equips directius, ni donar-los suport, cal fer també una profunda reflexió dintre dels mateixos centres i d'altres institucions que incideixen en aquest estat d'opinió tan generalitzat.

- ¿Entenen els professors la necessitat d'una visió globalitzadora del centre, d'un equip que dinamitzi la participació, afavoreixi la motivació i compti amb eines i recursos per a tasques organitzatives, de planificació i avaluació?
- ¿Assumeixen els coordinadors o caps de cicle, seminaris, etc., el seu paper important en la gestió i en el suport de l'equip directiu, tant en la presa de decisions com en aquest paper motivador que esmentem i en el seguiment i avaluació de tota la tasca escolar?
- ¿S'han plantejat els sindicats, moviments de renovació pedagògica, etc., la possibilitat d'uns centres d'autònoms sense responsables? ¿Estan afavorint una cultura de canvi d'un model

centralitzat i reproductor a un model participatiu, cooperant i autònom?

Crec que és molt important la reflexió i el debat intern, abans de proposar altres models.

### La tasca de cada dia

El Desplegament de les funcions de l'equip directiu és ben minso, sobretot pel que fa al cap d'estudis. Només de l'enunciat se'n pot desprendre el contingut del càrrec: Art. 4.1: "Correspon, amb caràcter general, al cap d'estudis la programació i seguiment de les activitats docents del centre en col·laboració amb el director, el secretari-administrador i el claustre de professors.»

Però és evident que en concretar les tasques que ha de realitzar es queda en qüestions formals i aclaparadorament concretes: horaris, distribució de grups i aules, coordinar activitats extraescolars, equips docents i llibres de text, com també tenir cura del material, etc.

Ras i curt: un treball en equip, sense estructura organitzativa, que parteix d'una experiència «d'entre tots ho farem tot», que converteix la presa de decisions en multitud de reunions inoperants i sense cap assumpció de responsabilitats. Funcions poc o gens clarificades. Manca d'informació fins i tot de les responsabilitats i rols assumits. Cap tipus de formació. Deficients recursos logístics i de temps. I això sí, una gran dosi de bona voluntat converteixen la direcció dels centres en una tasca difícil poc engrescadora i, de vegades, fins i tot angoixosa.

I al davant, un nou repte, la Reforma del Sistema Educatiu.

El Pla de Formació que possibilitarà el nou perfil de professor cooperatiu, conductor dels aprenentatges significatius dels alumnes, dinamitzador de situacions, facilitador, coprotagonista amb la resta de la comunitat de la formació dels alumnes, no preveu, ara per ara, la formació dels càrrecs directius.

Podem afirmar que el model de centre autònom no s'ha desenvolupat. Les lleis (LODE i LOGSE) defineixen un tipus de centre, però a la pràctica l'Administració no delega les seves atribucions.

El centre, fora d'aquells aspectes anecdòtics que hem mencionat en referir-nos als consells escolars, continua essent reproductor de les norma-

tives del Departament, totalment definides i tancades (per exemple, la normativa d'inici de curs). Tanmateix, el director té ben poques vies de diàleg i negociació respecte a la distribució de recursos. L'equip directiu es converteix en una mena d'instrument dual i contravingut dels interessos, algunes vegades fins i tot corporativistes del centre i/o dels professors (com a sector), i per altra banda de l'Administració.

Tanmateix, el fet de comptar amb una única persona de més per a la gestió, dificulta el treball en equip. Poques vegades s'aconsegueix (en tot cas fent multitud d'equilibris) tenir un espai de temps establert per a tal fi. La tasca dels membres de l'equip s'ha de refer a estones curtes i saltejades. Això no afavoreix en absolut l'eficàcia en el nou model de centre escolar.

Un nou centre que es dibuixa amb un cert nivell d'autonomia no compta amb directius dinamitzadors de tota l'acció escolar.

### Reflexió i propostes

Des del punt de vista dels que, amb aquest grau de voluntarisme que hem esmentat, i molt de coratge, han assumit responsablement i professional la funció directiva, la situació és ben desmotivadora. No voldria caure, però, en un escepticisme descoratjador. Entenc que com a conseqüència de la llei del pèndol, estem en el camí de l'equilibri. Cal reflexionar, cal més debat, cal *parlar-ne* tots plegats. No és vàlid crear noves estructures organitzatives, ni nous òrgans (administrador, coordinador pedagògic, comissions pedagògiques, etc.). El que cal és millorar el sistema actual.

¿S'ha dotat de formació, recursos i suport institucional els equips directius? Ben poc.

Lamento que aquest article pugui semblar excessivament crític o desengrescador. Cal partir del coneixement de la realitat. Afortunadament sempre hi ha excepcions molt valuoses que ens encoratgen per seguir endavant i que ens aporten perspectives de millora del sistema.

Des de l'experiència d'uns quants anys dedicats a la gestió, crec que puc aportar algunes idees que podrien millorar la situació actual.

a. Incidència en la cultura del col·lectiu de professors. Formació inicial en la mateixa carrera sobre la gestió i la seva importància. Treball con-

junt de totes les institucions que incideixen en l'estat d'opinió: sindicats, moviments de renovació, plans unitaris de formació i la mateixa Administració.

b. Formació prèvia, específica, sistemàtica i profunda per a tots aquells professors que volen i creuen estar capacitats per a la gestió.

c. Elecció per uns consells escolars més enfortits (aquest és un altre punt de debat), tant en funcions com en participació amb criteris establerts:

- Perfil professional adequat per a la gestió de recursos humans.
- Coneixement del centre i del seu entorn.
- Formació tècnica específica per a la gestió acreditada.
- Formació pedagògica.
- Projecte de gestió optimitzadora, contextualitzat i avaluable.
- Valoració del conjunt de l'equip.

A més a més d'aquestes dades, crec que el Consell Escolar hauria de comptar amb un informe tècnic sobre el candidat i el seu projecte.

d. Formació permanent en i fora del centre. Seguiment i assessorament puntual en aquells aspectes que siguin necessaris.

e. Suport institucional. Dotació de més temps (és insuficient la jornada d'una sola persona per gestionar tots els aspectes d'un centre educatiu) i recursos logístics (administratius), etc.

f. Avaluació inferida a través de l'avanç i/o qualitat del centre per personal especialitzat i el mateix Consell Escolar.

g. Possibilitat de revocació, si cal, o de dimissió.



j. Possibilitat de continuació en la funció sense reeleccions ni períodes prefixats.

De la reflexió profunda i conjunta d'actituds positives i constructives i de la confiança en els ensenyants, en pot sortir el model de direcció que cal per avançar i aconseguir centres escolars innovadors i de qualitat.



# VALORACIÓ DELS INSTRUMENTS DE GESTIÓ

Neús Ollé i Comas\*

Aquest escrit tracta de fer balanç de les repercussions de canvi i millora que es poden generar en un centre educatiu a partir de donar formació en gestió als equips directius, i en aplicar, aquests equips, tècniques o instruments que incentivin l'organització escolar planificada.

## 1. Formació en gestió impartida als equips directius

El Pla de formació donat als equips directius d'aquesta subcomarca està integrat dins les activitats programades en el Pla Unitari de Formació del Professorat del Vallès Oriental.

L'àmbit d'actuació abasta vint-i-dues escoles públiques i vuit centres privats de les localitats de Mollet del Vallès, la Llagosta, Paret del Vallès, St. Fost de Campcentelles, Martorelles, Montmeló i Montornès del Vallès, Vilanova del Vallès, Vallromanes.

Les sessions estan organitzades com a seminaris coordinats per la Inspecció de zona i assessorats per una professional amb molta experiència en direcció escolar.

El contingut de les sessions té com a base donar més coneixements teòrics d'organització i gestió escolar i d'especificar les funcions de cada

càrrec unipersonal tenint com a marc la LODE.

L'objectiu del Pla, però, és més ampli que la transmissió d'aquests coneixements teòrics, cal donar formació en dinàmica d'equips docents, en tècniques de programació, coordinació i avaluació. Es tracta que els equips directius sàpiguen transmetre reflexió, donin pautes per aprendre a prioritzar i, sobretot, impliquin tot el col·lectiu docent en la innovació i el canvi.

A cada començament de curs, els professionals que són nous en el càrrec reben unes sessions específiques, i després d'aquestes sessions s'incorporen al seminari dels més antics.

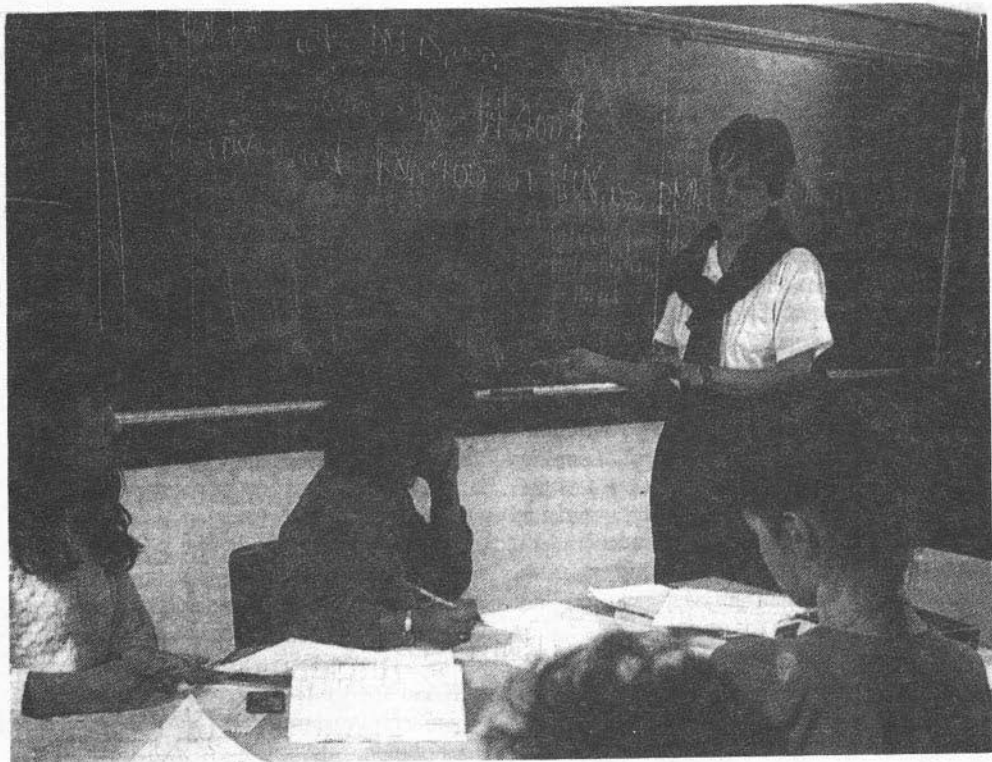
Els dos instruments de gestió que s'han triat per fer aquest balanç són la Programació General de Centre i la Memòria de Gestió (de caràcter anual).

## 2. La Programació General de Centre i la Memòria de Gestió com a eines d'organització i innovació

La justificació de la tria d'aquests dos instruments de gestió és la següent:

\* Inspectora d'Ensenyament.





1. La Programació General de Centre és el gran instrument de planificació de termini curt —un curs escolar—; inclou aspectes d'organització clàssica (horari, organigrama del curs, programació d'activitats i serveis diversos...), però ha d'incloure, també, els objectius anuals d'innovació pedagògica (per exemple: incentivació de la lectura, rescissió dels continguts de matemàtiques...) i que pot incloure objectius parcials de documents de més llarg termini (per exemple: trets d'identitat del Pla Educatiu de Centre, normativa diversa de R. de Règim Intern, el desplegament del pla lingüístic a cicle inicial...).

2. La Memòria de Gestió és l'instrument que ajuda a la difícil tasca d'avaluar el conjunt del centre educatiu. La seva redacció implica que el col·lectiu docent faci balanç dels objectius del curs. A la Memòria s'inclourà l'avaluació de les tasques de gestió, del funcionament i contingut de cada òrgan de l'equip docent, de l'acompliment dels objectius d'innovació planificats, de l'avaluació i rendiment dels alumnes...

Els dos instruments, Pla i Memòria, es retroa-

limenten i provoquen una cadena de planificació-avaluació molt interessant d'introduir en els centres educatius.

### 3. Balanç dels equips directius sobre els canvis detectats en els centres a partir del Pla Anual i de la Memòria

Aquest balanç es va fer el curs passat, 90/91, i va ser motivat pel fet de presentar una comunicació a les Jornades sobre Direcció Escolar organitzades pel Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació.

El balanç es va fer a partir d'un qüestionari que va respondre cada equip directiu i d'un posterior debat en grup on es van sintetitzar les idees més importants.

El qüestionari és el següent:

1. ¿Els documents Programació General del Centre i Memòria milloren l'eficàcia en la gestió?
2. ¿Milloren la satisfacció en el treball de l'equip directiu, dels professors i dels altres membres de la comunitat?

3. ¿En l'elaboració de la Programació General de Centre, hi ha participat tota la comunitat educativa o ha estat una tasca més de l'equip directiu?

4. ¿La planificació us ha ajudat a millorar el clima general de centre i la participació?

5. ¿El Pla de Centre ha incentivat la innovació i el canvi?

6. ¿La recollida de dades per redactar la Memòria us ha servit de reflexió? Es compleixen majoritàriament els objectius?

Les respostes que es donen a continuació són una transcripció força literal de les opinions més significatives en el debat entre directors.

Les respostes a les dues primeres qüestions que fan referència a l'eficàcia, podrien quedar concretades en les següents opinions:

1. «Al començament de redactar la Programació General de Centre, la fèiem com a deures per a presentar a l'Administració. Hi havia desconexió entre els objectius escrits i la realitat. En l'elaboració hi participava només l'equip directiu.

Actualment, la Programació escrita coincideix força amb els objectius reals de centre. En la seva elaboració, hi intervenen tots els cicles.

En aquesta evolució, hi ha tingut un paper important la formació en gestió i el debat amb altres directors.»

2. «Serveix per tenir planificades totes les tasques d'un curs escolar; trenca la improvisació».

3. «És útil per marcar prioritats i organitzar-les temporalment».

4. «Millora l'eficàcia perquè es perd menys temps i es fa més feina».

5. «Els equips directius ens sentim força més satisfets en comprovar que ens ajuda a organitzar la nostra tasca tan complexa i heterogènia. Ens ajuda a delegar responsabilitats en els distints professionals de l'equip docent».

La resposta a les qüestions tercera i quarta que fan referència a la participació podrien quedar concretades amb les següents opinions:

1. «Actualment, la Programació de Centre es realitza a les jornades de setembre al començament de curs i és fruit de la participació de tothom. La discussió obliga a reflexionar i, sobretot, a establir prioritats d'objectius adaptables i equilibrats entre tots els cicles i estaments de l'escola».

2. «El debat organitzat millora el clima de grup i de centre».

3. «En tenir cada membre del centre un exemplar de la Programació s'aconsegueix que els mestres tinguin un coneixement global del funcionament del centre per a aquell curs».

4. «Per a l'aprovació de la Programació al Consell Escolar del Centre, s'han hagut de buscar formes prèvies de presentació a l'estament pares, aconseguint d'aquesta manera, el debat de tots en aquest òrgan col·legiat.»

La resposta a la qüestió cinquena que fa referència a si la Programació Anual incentiva la innovació i el canvi, les opinions són més diverses; vegem-les:

1. «La confecció de la Programació ha portat canvis molt positius en la dinàmica dels centres. Ha creat hàbits de preparar objectius reals per a un curs escolar. Ha ajudat a fer reflexionar sobre el que era útil del funcionament de l'escola i del que calia innovar.»

Altres opinions...

2. «Innova des del punt de vista pedagògic queda al marge de la Programació Anual. Els equips docents que teníem costum de reflexionar i d'introduir tècniques i idees noves en el centre, ho fem amb Programació o sense».

La resposta a la qüestió sisena que fa referència a la Memòria de Gestió, podria quedar comentada amb les següents opinions:

1. «La Memòria ens ha creat un hàbit d'avaluar, de revisar les tasques fetes durant el curs, de comprovar l'assoliment o no dels objectius proposats.»

2. «Ens obliga a tots els òrgans de gestió, càrrecs i equips docents a presentar balanç de la feina feta».

3. «Ens fa plantejar que el recull del rendiment avaluatiu dels alumnes és insuficient per a prendre decisions en aquest terme, si no es tenen valoracions més significatives.» (Aquest tema s'apunta com d'aprofundiment per al curs següent.)

#### 4. Conclusions

Després del balanç sobre el curs passat, els equips directius d'aquesta zona creuen que tenen força pràctica a elaborar els documents de gestió citats, Pla Anual i Memòria. Que la seva redacció els ha repercutit positivament en la gestió i que s'han convertit en un instrument habitual de la programació del curs.

Actualment, la demanda de formació se cen-



17

tra en el nou document derivat de l'aplicació de la nova Llei d'Educació (LOGSE), el Projecte Curricular de Centre. Per elaborar aquest document, cal homogeneïtzar criteris d'actuació en els temes fonamentals de l'educació: criteris d'avaluació, tutorial, orientació, tractament de la diversitat, convivència i valors... Posteriorment, caldrà fer les seqüènciacions de les àrees curriculars (segon nivell de concreció) i modelar les unitats programàtiques (tercer nivell de concreció) adaptades al medi i alumnes de cada escola.

Per elaborar aquest document, cal tenir informació sobre el tema i una pràctica de treball en equip, però cal també tenir equips directius preparats per dinamitzar la reflexió, incentivar la innovació, assessorar en formació, jerarquitzar els objectius i dirigir, si convé, les discussions i els projectes.

En resum: per fer una bona aplicació del contingut de la nova Llei cal continuar la formació dels equips directius i dels càrrecs de coordinació en les dues direccions que s'han assenyalat en aquest escrit: coneixement dels instruments i tècniques de gestió i formació pedagògica suficient per liderar o conduir els debats que tinguin com a objectiu crear línia pedagògica o projecte educatiu de centre.



## FUNCIÓ DEL CAP D'ESTUDIS DINS LA REFORMA

Seminari Caps d'Estudi-FOPI 3 de l'Hospitalet de Ll.

*Els caps d'estudi que participaven en el Seminari de Formació d'Equips Directius del Pla de Formació Permanent Institucional de l'Hospitalet (FOPI 3) varen elaborar, en finalitzar el segon any, aquest document que recull els aspectes que el grup en el seu procés d'elaboració ha considerat interessants de destacar. Tots, ells i elles, eren caps d'estudi d'escoles públiques en actiu que mai no havien rebut formació específica per a aquesta funció ni en tenien experiències anteriors. Potser per això consideraven interessant comunicar alguns ele-*

*ments d'aquesta reflexió sobre la pràctica que el Seminari havia propiciat.*

*La Reforma, amb les seves propostes d'innovació pedagògica, exigeix dels equips de gestió directiva dels centres capacitat de dinamització pedagògica. La tasca del cap d'estudis requereix més concreció i clarificació a fi que pugui assumir en l'organització interna de l'escola una funció que faciliti els canvis pedagògics que la Reforma proposa.*

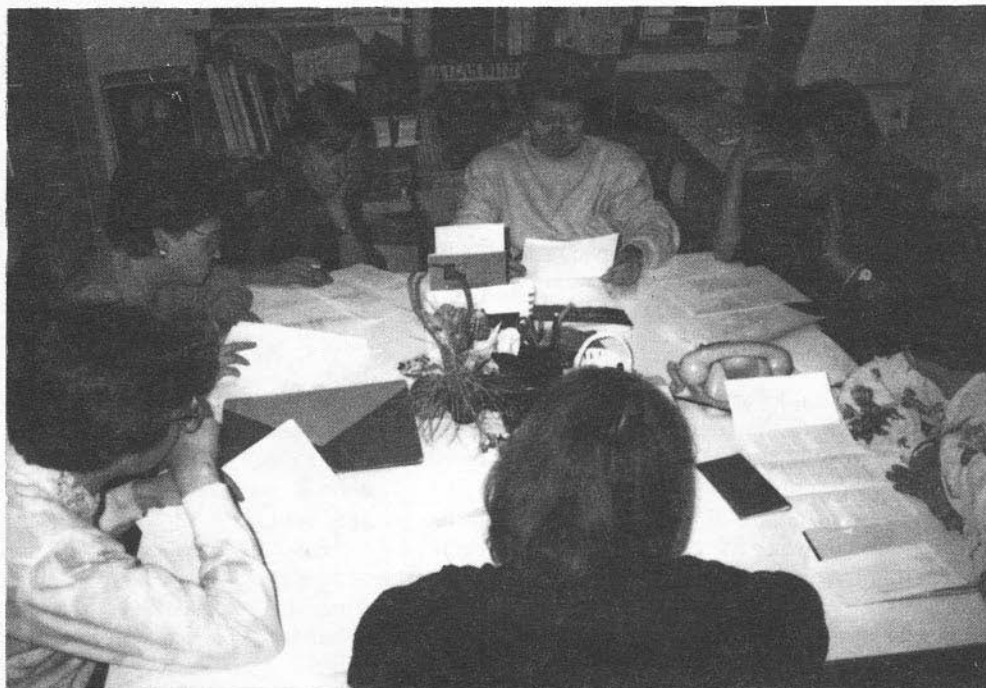
**Montserrat Company**

**Anàlisi i avaluació de la realitat. Perspectives que ens obre el FOPI. Expectatives inicials i possibilitats reals. Com dur a la pràctica aquestes expectatives**

La figura del cap d'estudis dins d'un centre educatiu d'EGB sembla tenir un paper molt clar i concret: supervisar totes les qüestions de caire pedagògic i innovació del currículum, horaris lectius i activitats extraescolars, comissions de treball i disciplina dels alumnes. Però a la pràctica, potser pel fet d'ésser un càrrec de recent implantació dins l'ensenyament bàsic no estan prou definides les seves funcions: són poc clars els límits entre la funció del director i la funció del cap d'estudis, i això ocasiona, de vegades, problemes amb les relacions amb altres institucions; els professors del centre no tenen ben assolida la relació

«alumne/tutor.../cap d'estudis», on els punts suspensius representen el pont entre Tutoria i Prefectura d'Estudis: per exemple el coordinador de cicle, el cap de Departament, etc., segons l'organització del centre. I és en aquest punt on se centra a la realitat el paper del cap d'estudis: és un «negociador» amb el claustre de professors, pares i alumnes. Una mena de diplomàtic que suavitza els conflictes fins a on sigui possible; que valora contínuament el positiu suggerint a poc a poc, sense angoixes, canvis innovadors i creant noves necessitats. Tractant sempre de crear un clima de treball eficaç i distès, juntament amb la col·laboració de la figura pont entre el cap d'estudis i el professor: el coordinador, com a dinamitzador del grup, i mitjancer en la distribució de mitjans, informació i tota mena de recursos.

L'horari del cap d'estudis està establert en



unes sis hores setmanals. Això ens sembla clarament insuficient, i més si es té en compte que, per raons de compaginació amb els horaris lectius i amb la resta de l'equip directiu, aquestes hores poden quedar aïllades de manera ineficaç, i que les hores d'exclusiva ja estan cobertes: coordinació amb el cycle o nivell, reunions amb l'equip directiu (úniques hores en les quals es pot reunir), visites de pares, etc. I donades les actuals plantilles de professorat dels centres, els tutors i/o coordinadors no disposen d'hores per preparar la feina de coordinació.

Aquest horari fa encara més difícil la possibilitat de formació i/o contacte amb altres experiències educatives. I és en aquest punt que valorem com a molt positiu el FOPI com a punt d'intercanvi d'experiències enriquidores. I creiem necessari establir un post-FOPI en forma de seminari on es tractin els punts de major interès: avaluació, funció tutorial...

**Innovació: Mestres i funcions, ensenyament, aprenentatges, necessitat de canvi, en què, per què**

El cap d'estudis tindrà present en l'elaboració del Projecte Educatiu de Centre els objectius in-

novadors de base que quedaran explicitats en els Projectes Específics.

Aquest esperit innovador el tindrà present el cap d'estudis en la confecció conjuntament amb els membres de l'equip directiu, del Projecte Curricular de Centre i del Reglament de Règim Intern.

Això permetrà definir millor les tasques a desenvolupar per cada membre de la comunitat educativa.

Aquesta tasca reformadora quedarà de manifest en els aspectes següents:

1. *El mestre* tindrà com a funció més rellevant la de tutor, i des d'aquesta situació incidirà en alumnes, mestres i pares fent tasques individuals i de grup.

Amb els alumnes, el treball serà d'orientació: personal, escolar, professional i també grupal (assemblees de classe i dinàmica de grups); això comportarà un canvi en la concepció de la classe com a espai social, on la interrelació de mestre-alumne-grup s'ha de donar com una microsociedad que rep les influències psicopedagògiques del moment, admetent la diversitat dels alumnes.

Amb els mestres, el treball serà: individual, fent coordinació amb els altres mestres que intervenen en el grup-classe, amb el mestre anterior i posterior, per conèixer la trajectoria dels alum-

nes, deixant constància de l'evolució del grup. En grup la funció tutorial amb els altres mestres quedarà de manifest amb la coordinació dins del cicle, departaments, seminaris, treball de comissions, etc.

Amb els pares les accions seran: individuals per conèixer la història i l'àmbit social de l'alumne; entendre les dificultats d'estudi que pugui tenir i així influir per a un canvi; en grup amb els pares, per aconseguir activitats positives envers les noves accions, demanant-los suport i fent-los participar de les noves tendències.

2. El cap d'estudis ajudarà el mestre-tutor a dinamitzar i ordenar les activitats de l'aula coordinant-les amb les de l'escola com a institució.

Aquestes accions es reflectiran directament en l'aula com a punt més proper, a l'escola i a l'entorn com a medi més pròxim.

Com a metodologia s'ha d'aconseguir que el mestre arribi a integrar l'alumne en els nous coneixements harmònics de la seva personalitat i que el seu aprenentatge suposi una transformació dels factors de comprensió del desenvolupament evolutiu del nen; això comportarà una confecció de currículums específics.

### **Reforma. Model d'Escola. Canvi institucional: gestió, organització, currículums**

La nova Ordenació del Sistema Educatiu dins de l'Ensenyament obligatori té una finalitat molt flexible, racional i integradora en els diferents aspectes que comprèn: curriculars, organitzatius i de gestió.

El nou model d'escola que proposa la LOGSE té uns trets bàsics i fonamentals imprescindibles per portar a terme una bona tasca educativa en els centres escolars.

Així doncs, el nou model d'escola proposat emfasitza:

- una adaptació individual del currículum,
- l'adquisició de tècniques, hàbits i actituds de treball,
- l'aprenentatge reflexiu-comprensiu basat en l'activitat,
- el marc sociocultural de l'alumne,
- la funció tutorial orientadora,
- l'avaluació com a procés d'informació i de plantejament-replantejament de la tasca educativa,

- una planificació i organització escolar més oberta,
- la coordinació sistematitzada del personal que intervé en el procés educatiu.

Partint del primer nivell de concreció donat per l'Administració Educativa, cada centre elaborarà el segon i tercer nivell de concreció del seu Disseny Curricular.

El segon nivell de concreció significa la selecció i seqüenciació dels continguts i objectius referencials de cicle del primer nivell indicant el tipus i grau d'aprenentatge que han de realitzar els alumnes.

El tercer nivell és la concreció de la programació per a l'acció didàctica a l'aula, considerant els objectius didàctics i les activitats.

La diferenciació sociocultural dels diversos àmbits escolars, justifica el Disseny Curricular obert a les concrecions de cada centre.

És en aquest punt on els educadors haurem de fer un esforç més gran i una tasca més acurada i coherent si volem que el projecte que planteja la Reforma es pugui dur a terme i permeti aconseguir una escola moderna i de qualitat. Els equips de mestres són els que hauran de concretar i adaptar el currículum a les característiques i situació dels nens de l'escola i del seu entorn.

És necessari, per tant, que els equips de centre estiguin capacitats per fer l'adaptació dels Disseny Curriculars Base.

Això suposa que els equips de treball hauran de gaudir d'unes condicions mínimes necessàries. Algunes serien:

- autèntics equips de treball,
- han de contemplar el treball en equip com una tasca sistemàtica de l'escola,
- temps dedicat a fer treball de cicle, Departament o Comissió dins del temps lectiu,
- capacitat analítica per tal de generar dinàmiques orientatives,
- realització de tasques de formació que permetin avançar en la dinàmica educativa,
- fixar objectius discrets que donin fruits a curt termini,
- dinàmica constructiva per consolidar el grup de treball,
- imprescindible la figura d'un dinamitzador que garanteixi l'estructuració del grup i tingui clar el seu treball (coordinador).

En tota aquesta tasca, és evident que l'equip

directiu hi tindrà un paper important, sobretot en l'organització del treball del grup. Entre d'altres tindrà en compte els següents aspectes:

- prendre consciència de la importància d'obrir més canals de participació: coordinadors, caps de departament, comissions, etc., creació de l'Equip Pedagògic del Centre, vetllar perquè tot el centre s'involucri en els projectes marcats,
- potenciar el temps destinat a la reflexió pedagògica i permanent,
- respectar totes les opinions, però potenciar les persones més adients per a la coordinació dels equips de treball,
- afavorir l'intercanvi de metodologies entre el professorat,
- trobar mecanismes per tal de trencar la inhibició del personal,
- tenir clars els programes a llarg i curt termini, orientació continuada dels equips de treball, proposar qüestions que preocupin a tothom, prioritzar els problemes a l'abast, que es puguin resoldre en pocs cursos,
- garantir que es farà un seguiment i una reflexió pedagògica,
- ampliar l'anàlisi de confrontacions entre professors. No donar solucions «finals», sinó aportar nous criteris o noves reflexions que amplïin la reflexió i la discussió,
- afavorir les preses de decisió.

Tot això afavorirà la integració, dins de la diversitat, per a la constitució d'un model educatiu de centre coherent, la qual cosa hauria de suposar que l'Administració adequés els mitjans humans i econòmics necessaris.

### **Importància de la funció del cap d'estudis: resposta d'organització, dedicació, coordinació**

Considerem que la funció de cap d'estudis és important en el sentit que dona les eines per facilitar l'organització i coordinació pedagògica a nivell de centre.

Així la seva funció bàsicament està centrada en l'aspecte pedagògic i, per tant, la seva actuació tindrà com a objectiu potenciar i fomentar aquesta tasca.

Nosaltres considerem que perquè la funció de cap d'estudis sigui real i positiva ha d'estar molt vinculada a la funció dels coordinadors de cada cicle.



Per tant, si volem que l'escola sigui una escola oberta, participativa i transformacional, haurem de preveure i potenciar que les trobades de coordinadors de cicle i d'aquests amb el cap d'estudis siguin molt freqüents.

Pensem que les funcions bàsiques del cap d'estudis es poden resumir en els següents punts:

- compartir amb el director la responsabilitat educativa dins de la comunitat escolar,
- tenir la responsabilitat directa en la línia funcional de l'escola que incideix en el rendiment del professorat i de l'alumnat,
- establir i planificar conjuntament amb els membres de l'equip directiu els objectius del Pla Anual de Centre i la Memòria,
- confeccionar els horaris acadèmics en col·laboració amb els altres òrgans unipersonals,
- coordinar les activitats d'orientació escolar i professional, així com els serveis de recolzament que incideixen en el centre,
- fer un seguiment dels acords presos en els cicles envers el tema de recuperació i d'avaluació (així com d'altres que es creguin interessants),
- coordinar el material didàctic i la informació de nous recursos pedagògics (llibres de text, revistes, àudio-visuals, etc.).

- facilitar informació recollida del Centre de Recursos,
- programar i coordinar activitats complementàries,
- coordinar el funcionament de tutories, cicles, seminaris, departaments, etc.,
- coordinar la programació educativa i l'orientació escolar,
- coordinar activitats extraescolars,
- coordinar les substitucions,
- coordinar les reunions amb els coordinadors per tal de fer un seguiment de la programació horitzontal.

Un darrer aspecte, no tan pedagògic, però no menys important per la seva significació és:

- Intentar crear un bon ambient de relació entre el professorat.

#### **Falta de reconeixement institucional. Necessitat de rebre suport i informació**

Pel que hem vist fins ara, arribem a la conclusió que el paper atorgat al cap d'estudis en la Reforma és molt important i altament qualificat, per tant, molt complex.

Malgrat això, l'Administració, que a nivell teòric ja reconeixia la seva importància a la LOECE (1980), no tant a la LODE (1985), i que torna a donar-li la importància necessària a la LOGSE, no té la mateixa actitud a nivell pràctic. A la realitat, l'Administració exigeix al director l'assumpció de gairebé totes les responsabilitats del cen-

tre. Avui en dia no podem entendre tantes competències en una sola persona, donada la complexitat del fenomen educatiu.

La figura del cap d'estudis justifica en si mateixa la raó d'ésser de l'escola en el seu aspecte fonamental de línia funcional docent, bàsicament educativa. A la realitat escolar actual, on la innovació ha d'ésser sistemàtica i contínua i on el treball en equip sembla ser inqüestionable, el cap d'estudis és imprescindible per coordinar els diferents cicles, comissions, departaments, etc. En definitiva, la seva actuació ha d'aconseguir els resultats més significatius, pedagògicament, de cada centre educatiu.

En el marc d'aquestes consideracions, la figura del cap d'estudis requereix molta flexibilitat, activitat, capacitat d'adaptació, capacitat d'experimentació i avaluació, etc. És per això, que demanem que li sigui reconeguda, a la pràctica, la seva importància, a la vegada que el suport i la informació necessaris per poder dur a terme la seva tasca de manera qualificada.

Si l'Administració no comença per reconèixer l'existència d'aquesta mancança, si ella és la primera a no valorar la importància d'aquest càrrec, no podrà exigir a la comunitat educativa que ho faci, no podrem parlar, aleshores, de qualitat educativa. La millora de la qualitat educativa passa pel reconeixement de la figura del cap d'estudis, conjuntament amb la dels coordinadors de cicle, com a elements dinamitzadors dels aspectes més estrictament educatius de l'activitat pedagògica de qualsevol centre escolar.





# LA RESOLUCIÓ DE CONFLICTES ALS CENTRES EDUCATIUS

23

Albert Serrat

En Joan i la Carme són dos professors de classes paral·leles que estan enfrontats pels seus diferents punts de vista quant a la preparació d'una sortida amb els seus alumnes.

El claustre del centre X està fortament dividit per un problema metodològic que enfronta professors de dues tendències antagòniques.

La junta d'avaluació de 8è curs es presenta problemàtica a causa de l'actitud d'un professor, inflexible en la manera de puntuar els seus alumnes.

Els pares d'un alumne han tingut un enfrontament amb el seu tutor a causa del baix rendiment del noi i del seu comportament deficient.

Els professors del centre Y estan enfrontats amb l'equip directiu a causa que no se'ls ha consultat abans de prendre una decisió que els afecta.

Aquests són alguns exemples dels molts conflictes que poden donar-se a diari en un centre educatiu. La naturalesa humana, el tipus de feina que es porta a terme amb una gran interconnexió amb d'altres persones, els diferents objectius dels estaments de la comunitat educativa, la diversitat en la formació, etc., són alguns factors que els generen.

## Què és un conflicte?

Un conflicte és una situació que sorgeix quan:

- Hi ha una oposició d'interessos entre dues o més parts.
- S'expressen opinions diferents.
- Hi ha persones que aspiren al poder.
- Una persona detecta que volen envair-li el seu rol.
- Una persona té unes necessitats que no se satisfan.

I que es pot resoldre per mitjans violents, o a través de negociacions o mitjançant la col·laboració de terceres persones.

## El conflicte: una cosa natu:al

Si entre persones, o grups, no hi ha un mínim de relació difícilment podran entrar en conflicte. Si aquesta relació existeix, les forces internes que operen en tot grup poden originar un conflicte.

Un conflicte no és cap indicador que un grup està submergit en una greu crisi, ja que molts con-

flictes són un excellent trampolí per arribar a solucions, de qualitat, que difícilment podrien trobar-se sense la concentració de les energies que ha provocat el conflicte.

El que té una importància cabdal és mantenir un control sobre el conflicte així com sobre la forma de tractar-lo, ja que si és cert que molts conflictes són inevitables, també ho és que s'han de procurar evitar les conseqüències negatives que se'n poden derivar.

S'ha de tenir en compte que els grups en què no es genera mai cap conflicte arriben a solucions d'inferior qualitat a la dels grups que tenen membres dissidents que obliguen a tractar el problema sota visions diverses.

### Diversos tipus de conflictes

1. Segons les parts implicades: Intrapersonals, interpersonals, intragrups i intergrups.
3. Segons la fase en què es troba: Inici, desenvolupament i fi.
2. Segons la temàtica: Afectius i substantius (o de tasca).

4. Segons el temps de durada: Nous, vells i cíclics.

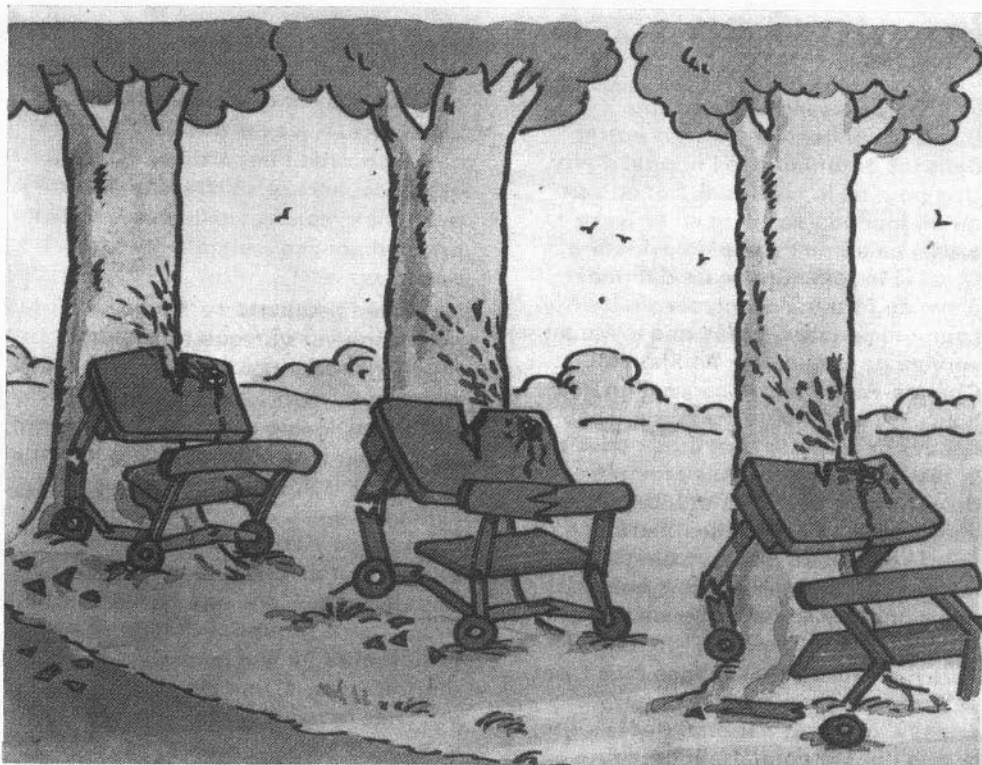
### Diferents estils de comportaments en un conflicte

La Laia, tutora de 3r. B, vol organitzar una sortida al Montseny per estudiar la fageda i ho diu al Ramon, el seu tutor paral·lel. En Ramon, que no és gaire partidari de sortir amb nens tan petits, voldria substituir-la per un àudio-visual. Aquest conflicte substantiu no tindria cap mena d'importància si els dos tutors portessin a terme un estil de comportament de col·laboració, però pot veure's encallat, o engrandit, segons els estils que portin a terme cadascun.

### La part dominant d'un conflicte

Qui imposa l'estil a portar a terme en un conflicte? ¿Podem aconseguir que un conflicte entri en una dinàmica de col·laboració o de guanyar-guanyar?

En molts conflictes, una de les dues parts es



troba en *posició dominant*. A l'exemple anterior de la sortida al Montseny, la Laia, que és coordinadora de cicle mitjà, és l'encarregada de planificar totes les seves sortides i, per tant, és la part dominant en aquest conflicte. La seva actitud influirà molt en el procés del conflicte.

Algunes actituds instintives intergrupals poden produir l'agreujament d'un conflicte. Aquelles «estratègies» tan comunes en alguns conflictes de deixar que l'altre grup porti, de moment, la iniciativa i segons quina sigui la seva actitud així li respondrem nosaltres, no signifiquen, ni de bon tros, un enfoc positiu del conflicte. Com tampoc no ho suposen explicar-lo, «a la meua manera», a un company per provocar el seu arrencament al meu costat i, com a conseqüència, l'enfrontament amb l'altra part.

Altrament, si la part dominant porta a terme actituds com:

- Equilibrar els sentiments amb els raonaments.
- Intentar comprendre l'altra part.
- Portar a terme comunicacions en ambdós sentits, que impliquin preguntar, escoltar i consultar.
- Acceptar l'altra part, encara que no s'aprovin les seves raons.
- No portar a terme actituds coercitives, sinó persuasives.
- Ser mereixedor de la confiança de l'altra part;
- haurà donat al conflicte un caire conciliador.

### La valoració del cost del conflicte

Si una (o les dues) part enfrontada porta a terme actituds positives com les descrites és molt probable que el conflicte entri a l'etapa de desagreujament que el portarà a la seva solució.

En aquest camí és important valorar el cost que representa en el terreny personal, grupal o institucional mantenir el conflicte. Avaluar què ens costa mantenir el conflicte i comparar la relació actual amb la que es generaria en superar-lo pot ajudar a emprendre el camí ferm que ens porta a superar-lo.

### El camí que ens porta a resoldre el conflicte

En aquest punt, les parts enfrontades, a iniciativa d'una d'elles o d'un mitjancer, han de trobar el moment adient per treure barreres defensives

i començar a recórrer el camí per resoldre el conflicte.

ESTIL	COMPORAMENT
COL-LABORADOR	Intentar trobar solucions sense perdre GUANYAR-GUANYAR
COMPLAENT	Una part cedeix, de bon grat, als desitjos de l'altra
ELUSIU	Una part ignora el conflicte o prefereix abandonar
TRANSIGENT	Una part cedeix, encara que de mal grat, i espera l'oportunitat per a la revenja
COMPETITIU	L'objectiu és derrotar l'altra part GUANYAR-PERDRE

Delimitar clarament el conflicte, pactar les condicions que hauran de complir les solucions, remarcar els punts d'afinitat i aconseguir petits èxits, detectar els punts discrepants, buscar solucions, avaluar si compleixen les condicions preestablertes i seleccionar les més adients, pot ser una bona estratègia per superar els conflictes.

És clar que el punt més delicat, el de la recerca de solucions, mereixerà una estratègia especial. Aconseguir sumar esforços per anar tots contra el problema serà cabdal per aconseguir els èxits esperats.

En aquest apartat, fer una llista dels factors que incideixen en el problema a solucionar, classificar-los, seleccionar els més importants i concentrar totes les energies en la recerca de solucions garanteix una metodologia que convergeix cap a la recerca de solucions.

És necessari, després, portar-les a la pràctica i avaluar-ne l'eficàcia.

Per acabar, voldria destacar la necessitat de perdre les pors d'abordar els conflictes. Res no fa més mal que els conflictes que no es resolen. L'actitud incondicionalment constructiva de, com a mínim, un dels contrincants, i les estratègies esmentades poden brindar elements útils per intentar, en un primer pas, aturar-los per, finalment, arribar a superar-los.



## LA FUNCIÓ DIRECTIVA EN L'ORDENAMENT ESCOLAR ITALIÀ

Livio Vaschetto\*

Els *direttori didattici* són reclutats per concurs, amb proves escrites i orals, entre els mestres de primària, que tenen *el títol* universitari i almenys cinc anys d'antiguitat en la plantilla.

Dirigeixen un *circolo didattico* que normalment comprèn entre 40 i 60 classes de primària. Dirigeixen també l'Escola Maternal Estatal (parvulari) instituïda el 1968 i agregada provisionalment a la direcció de les escoles de primària a l'espera de la creació —que encara no s'ha produït— de *circoli* autònoms amb un director propi.

Quan un *circolo* queda vacant s'assigna interinament durant un any a un director titular d'un altre *circolo*.

La denominació de *direttore didattico*, «director didàctic», que es remunta a un passat llunyà, resulta francament inadequada, ja que l'Estat no té una didàctica pròpia i, per tant, no pot tenir un funcionari que la dirigeixi. En efecte, la llei —Decret del President de la República n. 416 del 31.5.1974— confia la direcció de la didàctica al claustre de professors, és a dir a l'òrgan col·legial «compost pel personal ensenyant de plantilla o no en servei al *circolo* del qual el director és president, però sense poders particulars fora dels d'un *primus inter pares*. La seva funció, pel que fa a l'àmbit de la didàctica, és de promoure i coordinar, conjuntament amb el claustre de professors

i en el respecte de la llibertat d'ensenyament (de la qual frueix el mestre individual) les activitats didàctiques, d'experimentació i de formació permanent en l'àmbit del *circolo* » (D.P.R. 417-31.5.74-art.3).

Pero la funció directiva no s'esgota en l'àmbit didàctic. S'entén a una multiplicitat de sectors i s'articula en una gran varietat d'atribucions.

La configuració multiforme del paper planteja un problema d'identitat, de reducció a la unitat

\* *Direttore didattico* 1.<sup>o</sup> *Circolo Venaria* (Tori)

L'ordenament del sistema educatiu italià es difereix de l'espanyol pel que fa a la funció directiva. Concretament a la primària, no hi ha un director d'escola per a cada centre, com aquí, sinó que hi ha un *« direttore didattico*, que és el responsable de direcció d'un *circolo didattico*, és a dir un conjunt de quatre o cinc escoles d'una zona o barri amb un total de 40-60 classes de primària. Juntament amb el *collegio dei docenti*, o claustre de professors, assegura la direcció del *circolo*.

Damunt seu hi ha l'*ispettore*, amb competències de control, supervisió i coordinació sobre una ciutat o província, en l'aspecte tècnic, i el *provveditore agli studi*, responsable de l'Administració central de totes les escoles d'una província o ciutat, en l'aspecte administratiu.

En aquest article, deixem en italià tots els càrrecs i instàncies que no tenen equivalent en el nostre país, llevat —per raons d'economia de paraules— de *direttore didattico* que la majoria de vegades traduíem simplement per director, amb el benentès —tal com s'ha explicat— que ho és no d'un sol centre sinó d'un conjunt de quatre o cinc centres (*circolo didattico*). (N. del tr.)

d'allò que és múltiple, de determinació dels aspectes professionals específics.

Qui és el director?

¿És un buròcrata fiscalitzador, l'últim esglaió d'un sistema jeràrquic centralitzat, l'executor de les disposicions que des del Ministeri li arriben, a ell, a través del *Provveditore agli studi*?

¿És un guia pedagògic, el mestre dels mestres, el que els marca la direcció didàctica, els guia i els ajuda a estar al dia?

¿És un gerent, un administrador responsable del funcionament organitzatiu orientat a la consecució dels fins de la institució?

Innombrables estudis i convencions s'han dedicat a la definició del paper del director des de fa vint anys.

En un primer moment el problema de la productivitat de l'escola, sobre la qual finalment han començat a interrogar-se els seus treballadors i la societat civil, ha dirigit l'atenció sobre els sistemes organitzatius empresarials i la gestió ha exercit una forta suggestió, fins al punt que el model gerencial/administratiu ha estat assumit com un punt de referència per a la identificació del paper del director.

Certament que en el pas de l'empresa que produeix béns i serveis a l'empresa-escola que produeix cultura s'hi han hagut d'introduir ajustaments i complementacions, dirigits en particular a inserir-hi la dimensió humana, les relacions interpersonals en l'àmbit de la funció gestora del director.

En tot cas, la competència pedagògic-didàctica no s'assumia ja com un element constitutiu del perfil professional del director. Ni la pedagogia, ni la didàctica, ni la psicologia cognoscitiva —camp específic de la funció docent— no són les disciplines de què s'alimenta la professionalitat del director, sinó la psicologia social, la teoria de l'organització, l'anàlisi dels sistemes.

Imatge fascinant, aquesta del gerent i, en un sistema-escola que funcionés bé en tots els seus components, seria potser fins i tot la més apropiada. Però no és el cas de l'escola italiana.

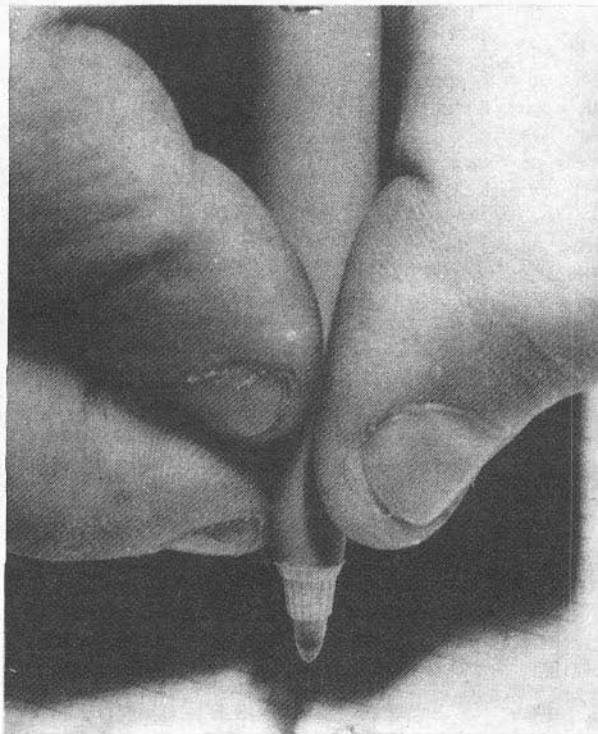
Mentrestant el director gaudeix d'una autonomia d'iniciativa molt limitada. Limitada jurídicament per un sistema escolar fortament centralista, burocràtic i autoritari. Limitada de fet per la manca de recursos econòmics i d'estructura amb què pugui comptar.

¿Com es pot explicitar la capacitat gestora d'assumir responsabilitats de decisió, quan, per dir-ne només una, el Ministeri estableix fins i tot on i quan es poden dur a terme les visites guiades i els viatges d'instrucció? ¿Quin esperit gestor d'iniciativa podrà mai fer front a un finançament estatal per al funcionament administratiu i didàctic del *circolo* que amb prou feines basta per cobrir les despeses fixes de telèfon, adquisició de material de neteja i la taxa de recollida d'escombraries?

Però el punt més dèbil del model empresarial no és només, ni sobretot, aquest.

És que ben aviat es va mostrar com a il·lusòria la convicció que n'hi havia prou de crear un ambient organitzatiu i relacional favorable, en suport de l'activitat pedagògica, per garantir la qualitat de la docència.

Això podria ser veritat si la formació i el reclutament dels ensenyants garantís un personal culturalment i professionalment preparat o, si més no, dotat dels requisits necessaris per construir-se sobre el terreny de la pròpia personalitat.



Però, en canvi, no és així. No és així perquè l'Escola de Magisteri, que prepara per a la formació dels mestres, és estructuralment i funcionalment inadequada per acomplir la seva tasca.

De fet, cal remarcar que l'Escola de Magisteri, pel fet de tenir una durada de quatre anys —i, per tant, un any menys que els altres instituts superiors— i pel fet de ser considerada una escola més fàcil que les altres, és sempre més escollida pels estudiants menys dotats i menys motivats per l'estudi.

En tot cas, no es pot pensar que s'hi puguin formar educadors a l'edat de 14-18 anys.

Una llei molt recent preveu la formació universitària per als ensenyants de l'escola primària i de parvulari. Però els temps de posar-la en funcionament s'anuncien molt llunyans.

Pel que fa al reclutament, la protesta que ens els anys setanta va afectar també l'escola va portar a la suspensió dels concursos durant un decenni i a la incorporació a la plantilla de desenes de milers de mestres sense el filtre de cap selecció.

En aquest context no es pot pensar de manera realista que el claustre de professors, al qual s'atribueix per llei el «poder deliberatiu en matèria de funcionament didàctic del *circolo*», pugui acomplir les seves tasques, en particular «ocupar-se de la programació educativa i avaluar el desenvolupament integral de l'acció didàctica per verificar-ne l'eficàcia en relació als objectius programats» sense el suport d'experts.

Experts que en el nostre ordenament escolar no existeixen. Hi ha només cursos intermitents de formació permanent —d'altra banda molt demanats i seguits pels mestres— que, però, només poden proporcionar orientacions, línies en l'acció didàctica, i no aquell suport continuat a la pràctica, l'únic que podria donar la seguretat necessària per aventurar-se en el camí desconegut de la innovació.

És així que l'atribució en exclusiva als docents de la responsabilitat del procés didàctic, separant-la de la funció directiva completament centrada en l'organització —que semblava una solució més madura i adequada al temps actual—, ha sofert un replantejament. I s'ha tornat a posar en joc la funció pedagògic-didàctica del director. La sortida de la crisi d'identitat no es concreta, doncs, en l'opció de gestió empresarial, sinó en la implicació, en el compromís en el pla educatiu. Només qualificant i exercint les pròpies competències en

aquest pla pot el director incidir en certa mesura en la productivitat i en la qualitat de l'escola.

Això val a casa nostra i també en altres llocs, si és veritat el que ha posat en relleu la recerca empírica del professor suís Huberman, segons la qual les escoles més qualificades són aquelles en què el director és també guia pedagògic-didàctic.

No sé si afirmant que el director es configura com aquell que sap fer una síntesi de les funcions heterogènies organitzatives, relacionals i educatives, es pot dir que se n'ha definit la identitat i determinat el caràcter específic. Però estic convençut que aquest es el seu paper.

El paper d'aquell que des del seu despatx organitza l'entorn en funció de les exigències dels ensenyants i de la consecució dels fins de la institució.

El paper d'aquell que viu en el grup dels ensenyants, ocupant-se dels seus processos de comunicació, resolent conflictes.

Però, sobretot, el paper del consultor pedagògic-didàctic que intervé en la programació, en la definició dels objectius i dels itineraris didàctics, que entra a les classes en contacte directe amb els ensenyants i els alumnes, per adonar-se sobre el terreny de les situacions d'ensenyament/aprenentatge i de les capacitats professionals del mestre i intervé amb la seva autoritat per aclarir, aprofundir, sancionar, orientar, corregir, reclamar.

Sí, el director s'ingereix en el camp específic del mestre, perquè és també el garant del dret de l'alumne a un bon servei. Si no és ell, qui ho farà?

Estic convençut que els directores, en la immensa majoria, es reconeixen en aquesta configuració d'un paper en el qual conviuen i interaccionen la funció administrativo-organitzativa i la pedagògic-didàctica. Però és només una aspiració, que no confirma la realitat.

Perquè les innovacions introduïdes pels D.P.R. de 1974 (nous perfils professionals dels directores i dels docents, institució dels òrgans col·legials de govern de l'escola) no van anar acompanyades de la reforma de l'Administració Pública.

Per al Ministeri el director és sobretot, per no dir exclusivament, un buròcrata, cridat a l'observança formal de la norma, d'una infinitat de normes, que des del centre pretenen regular-ho tot, fins als últims detalls.

Aquest centralisme burocràtic limita forta-

ment els espais d'autonomia del director, però sobretot el submergeix en una caterva de pràctiques administratives, el sotmet a procediments esgotadors cada vegada que intenta prendre una iniciativa no prevista per la norma, el condemna a consumir gran part del seu temps al seu despatx darrera la taula per resoldre aspectes formals.

I quan finalment pot entrar en el seu paper i ocupar-se dels problemes organitzatius, els recursos financers irrisoris de què disposa l'obliguen també a una gran despesa d'energies i de temps.

¿Quan, doncs, el director podrà dedicar-se a les tasques pedagògic-didàctiques? ¿Estar al costat dels mestres en els consells d'interclasse (cinc de primària, un de parvulari, que es reuneixen un cop a la setmana) quan elaboren la programació? ¿Anar a les classes (de 40 a 60) i a les sessions de parvulari (en nombre molt variable de centre a centre) per ser al costat dels mestres en el moment en què la programació es tradueix en ensenyament/aprenentatge? ¿Reciclar els mestres pel que fa a l'epistemologia, els continguts i la didàctica de 14 o 15 disciplines?

La funció pedagògic-didàctica ha tornat ha adquirit un caràcter central en la definició del paper de director, però s'ha empès de nou als límits de les obligacions burocràtiques i organitzatives que l'oprimeixen.

Hi hauria una manera per permetre a aquest Jesucrist Superstar, a aquest Carles V en els territoris del qual no es ponía el sol, de governar de manera eficaç totes les regions en què es desplega la seva funció: Proporcionar-li alguns apòstols, alguns cavallers.

Deixem-nos de metàfores. El director titular

d'una funció tan complexa i composta de tants elements, hauria de poder disposar —com tots els directors d'empresa— d'un equip de col·laboradors qualificats.

I, en canvi, està sol.<sup>1</sup> I, més que dirigir, persegueix. Corre darrera de les emergències.

La majoria dels directors es troba en aquesta situació i s'ho passa malament. I això no obstant, tot i ser sentida, l'exigència de disposar d'un equip de col·laboradors no arriba a traduir-se en una demanda social, en una reivindicació forta. Fins i tot a la plataforma dels sindicats de l'ensenyament per a la renovació dels contractes no hi ha indicis d'aquesta exigència.

El perquè no és clar. Potser hi pesa una llarga tradició rígida i monocràtica; potser es tem que la introducció de noves figures professionals al costat del director en disminueixi el paper. Joestic convençut, en canvi, del contrari. I situo aquesta innovació, pel que fa a importància i urgència, al mateix pla que la formació universitària dels mestres. L'una elevaria el nivell qualitatiu dels ensenyants, l'altra permetria al director de complir la seva funció en tots els terrenys, de ser, doncs, també el guia pedagògic-didàctic. Totes dues coses responen a una manifesta exigència de l'escola primària italiana.

1. El director, sobre el paper, pot disposar d'alguns mestres col·laboradors, elegits cada any pel claustre de professors, però de fet no hi pot comptar perquè estan ocupats a temps ple en l'ensenyament.



## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTÀRIA\*

Biblioteca Rosa Sensat

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *El equipo directivo: recursos técnicos de gestión*. Madrid: Popular, 1988 (Papel de prueba; 35)
- Apunts per a l'avaluació de l'experiència de formació de directors de col·legis públics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1989 (Temas de educación; 12)
- Curs de directors de centres públics d'EGB*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1986
- DELGADO, J. *Curso de formación para equipos directivos: centro escolar y acción directiva*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: Unidad Temática; 1)
- La Dirección de centros educativos: informe sobre la situación actual en diferentes países: Francia, Países Bajos, Alemania, ...País Vasco*. Vitoria: Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones, 1991 (Estudios y documentos; 12)
- GARRIDO ANADÓN, P.; JABONERO BLANCO, M.; RIVERA CANOBELLAS, D. *Guía práctica de organización y dirección de centros docentes*. Madrid: Escuela Española, 1987
- ISAACS, D. *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona. EUNSA, 1987
- Jornada: El centre educatiu davant la Reforma* (Bellaterra: 1991). Bellaterra: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar, 1991
- LÁZARO FLORES, E. *La dirección del centro escolar público*. Madrid: MEC. Sección Gral. Técnica, 1982
- Els òrgans de govern dels centres educatius públics: les funcions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988 (Guies dels Consells Escolars; 2)
- RIEDMANN, W. *Técnicas de dirección*. Madrid: Paraninfo, 1987
- RUL I GARGALLO, J. *El projecte de gestió del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990 (Eines de gestió; 1)
- VERA, J.M.; LAPEÑA, A. *Manual de gestión escolar para centros de EGB*. Escuela Española, 1989

\* Documentos que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat



- APUNTES DE EDUCACIÓN; DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN. Madrid: Anaya
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *La formación de los equipos directivos*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 187 (1990), p. 75-77
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *El panorama europeo*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 189 (1991), p. 16-19
- AYATS I ARCUSA, J.; CORREDOR DE LEÓN, A.M. *Formación específica para ejercer la dirección: la formación de los directores escolares en España no está reglamentada y existe un bajo nivel de profesionalización*. ESCUELA ESPAÑOLA, n. 3091 (1992), p. 17-18
- BARDISA RUIZ, T. *Modelos de formación para la gestión*. NUESTRA ESCUELA, n. 114 (1990), p. 9-12
- BERNAL, J.L. *Aspectos legales*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 189 (1991), p. 20-25
- CANTO SÁNCHEZ, J.M. *Equipo directivo: status y poder*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 200 (1992), p. 86-88
- GENTZBITTEL, M. *Ser director: provisió i formació de directors de centre a l'ensenyament secundari laic a França*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 41 (1991), p. 23-33
- Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 294 (1991), p. 447-482.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J.; ALMOHALLA, J.M. *La función directiva en los países de la OCDE*. NUESTRA ESCUELA, n. 112 (1990), p. 33-36
- RUL I GARGALLO, J. *La direcció escolar davant la reforma educativa*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 44 (1992), p. 4-6
- RUL I GARGALLO, J. *Direcció escolar i qualitat educativa*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 130 (1988), p. 41-49
- VILLALAIN, P. *Formación de directivos escolares*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 171 (1989), p. 67-68
- Y ¿... el director, qué hace?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 189 (1991).

# INSTAL·LACIONS PER A JOVES

## On són i què hi trobareu



### **XALET DE COLL DE PAL** (Guardiola de Berguedà) A 1.900 m d'alçada i dins el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació  
Escola de Natura a càrrec de biòlegs  
Itineraris pel Parc, amb guies  
Lloguer de material i cursets d'iniciació a l'esquí



### **RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES** (Rupit i Pruit) A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guilleries

Allotjament i alimentació  
Circuits d'educació ambiental  
Excursions amb bicicletes de muntanya  
Visites a granges  
Esports d'aventura  
Piscina municipal a Rupit



### **RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG** Al centre de la vila, antiga rectoria totalment restaurada

Allotjament i alimentació  
Circuits d'educació ambiental  
Excursions a les fonts del Llobregat  
Polisportiu municipal



### **SANTA MARIA DEL PRIORAT** (Castellfollit de Riubregós) Conjunt medieval dels segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

Allotjament i alimentació  
Excursions guiades  
Polisportiu i piscina municipal

Informa't a :  
Diputació de Barcelona  
Servei de Joventut  
tel.: 439 34 00



Diputació de Barcelona

## ELS JOCS POPULARS... TAMBÉ, UN RECURS PER A LA IMMERSIÓ

Tots sabem de la importància del joc com a manifestació i expressió vital dels infants, alhora que els representa un mitjà de relació i intercanvi, a més de ser una determinada manera de fer-se seu el món que els envolta.

No oblidem, però, que allò que defineix el joc és la seva espontaneïtat i gratuïtat. El joc és una activitat lliure i espontània, que es realitza pel plaer i satisfacció que causa, sense esperar res a canvi. Aquests trets són els que fan del joc l'activitat vital per excel·lència en el creixement i desenvolupament dels infants.

«Jugant, jugant, de petits, aprenem a fer-nos grans. Jugant, jugant, fem créixer el nostre esperit, ampliem el camp de la nostra visió, del nostre coneixement. Jugant... jugant, diem coses i n'escoltem, despertem aquell que s'ha adormit, ajudem a veure aquell que no en sap o aquell a qui han tapat la vista.»<sup>1</sup>

Dins de l'ampli ventall que representa «jugar», els «jocs populars» ocupen un lloc privilegiat per tot el bagatge que aporten, de transmissió cultural de les tradicions populars. Són jocs típics de cada país, i alhora típics de la Humanitat, perquè es juguen arreu del món, de diverses maneres i en tots els idiomes.

Els «jocs populars» són també un bon aprenentatge per a l'apropament a l'altre, ja que tots

ells es juguen entre diversos infants; una bona part d'ells, en el si d'una colla; cal escollir qui comença o qui mana; cal fer equips; cal posar-nos d'acord i en el cas dels infants més grans, cal marcar-nos estratègies comunes.

Tanmateix, molts de nosaltres observem bocabadats com nens i nenes que fa temps que tenen ensenyament en català, a l'hora de jugar, fins i tot els catalanoparlants de procedència familiar ho fan en castellà. Rara vegada en català de manera espontània.

És que no hi ha jocs populars catalans? És que potser no són gaire divertits? És que potser els nens i nenes no els coneixen?

Evidentment que n'hi ha i que són divertits, però també és cert que per moltes raons de caire socio-cultural, i urbanístiques, avui en dia la transmissió de jocs entre els infants en el si d'una colla, si és que es produeix aquesta situació, no segueix habitualment els mecanismes que tradicionalment servien de traspàs informatiu de vivències.

Estem en un temps on el traspàs oral de les tradicions en general, i dels jocs en particular, es fa difícil, ja que la imatge sovint es menja la paraula, els avis sovint no són a casa, i les condicions de carrer, espais i amics han canviat molt.

La utilització de la «font oral» constitueix l'eina bàsica en el treball d'aprenentatge de la llengua.

1. Text d'Antoni Tàpies, a «Cavall Fort», núm. 82.



En el joc la «font oral» es fa insubstituïble i, per mitjà del joc, els nens van adquirint domini lingüístic; per tant, el joc ens ofereix a més a més de totes les seves qualitats, un recurs importantíssim en l'assimilació de la llengua.

Tanmateix, el repertori popular de jocs, entès com un element més de la cultura d'un poble, que es transmetia de grans a petits, entre els infants, fóra limitat en l'actualitat i amb tendència a perdre's.

Potser, fet i fet, només és un problema de models, de referències, d'obrir nous camins de transmissió popular dels nostres jocs, que, no ho oblidem, són també els jocs de la Humanitat.

En paraules de Janer Manila: «Són aquests jocs, una herència del nostre poble, que, perquè havia après de jugar comunitàriament, ha estat capaç de crear belles i extraordinàries formes de cultura. Hi ha un principi de plaer sota els actes més bells de la vida dels homes. I es tracta, justament, de rescatar aquest principi que ha mogut des de sempre tot el que l'home ha fet de bo. Rescatar aquest principi i tornar-

lo als nens del nostre temps és, qui en podria dubtar?, un problema pedagògic.»<sup>2</sup>

És amb aquesta il·lusió que mestres, educadors de lleure, pares... ens hauríem de llençar a la recuperació dels jocs populars catalans, aprofitant tots els recursos que ens brinda:

a. Nous i abundants recursos perquè els nens i nenes vagin incorporant estris per organitzar-se el seu temps lliure, de manera «lliure».

b. Creixement sa dels nens i nenes, gaudint del plaer de jugar, d'imaginar, d'expressar-se, de sentir-se protagonistes.

c. Afavorir el coneixement dels diferents nens i nenes en situacions diferents a les habituals de l'escola o grup, i facilitar la naturalitat de les interrelacions entre mestres i alumnes o entre monitors, entre pares i fills.

d. Assimilar i interioritzar la llengua i expressions catalanes, habituant-se a expressar en català, de manera espontània, els seus senti-

2. Text de G. Janer Manila a *Jocs Populars*, d'Antoni Pou, Ed. Moll, 1980.

ments: alegria quan es guanya, o bé el crit d'alerta, o l'enuig davant el parany, etc.

Molts dels jocs populars afermen la seva estructura a partir de cànons, dites, o expressions típiques de cada joc: «conillets a amagar», «l'escarabat bum bum» o «l'un, dos, tres, pica parets», en són un exemple. En aquest grup de jocs podem incloure també les cançons de repartir (per triar el que para o el capità): «Dalt del cotxe», «la mona en el terrat», etc., i els balls rodons: «ball rodó», «Catarineta», «la coquet amb sucre», etc. Si més no, tots els jocs populars tenen el seu lèxic propi: «casa», «toc», qui fa de «mare», «pares», trencar «l'olla», etc.

De jocs populars, n'hi ha per a totes les edats i per a tots els gustos, i si estan ben escollits segons l'edat i interessos dels infants segur que s'hi enganxen i ens en demanen més. Cal, això sí, que siguin realment «joc», que es jugui pel plaer de jugar i no amb l'objectiu fonamental de l'aprenentatge de la llengua; perquè si aquest és l'objectiu principal que ens impulsa, els «jocs» ràpidament es faran repetitius, monòtons, i en definitiva, avorrits.

En canvi, si els infants gaudeixen tot jugant, tindran ganes de tornar-hi, ens demanaran que els n'ensenyem més; els trobarem jugant al pati pel seu compte i aniran interioritzant els jocs i fent-los seus. La correcció fonètica haurà de fer-se amb d'altres mitjans i a d'altres moments no associats al joc.

Cal també que de bon començament ens dotem d'un bon mètode per tal d'incorporar els jocs populars com una activitat més en la dinàmica de la classe, en el cicle, en l'escola: de vegades un racó, o un espai determinat en l'horari, un taller, o bé el pati del migdia, o bé tants

i tants altres moments com les colònies, les excursions...

Hem de tenir molt present que en la mesura que veiem jugar els nens i nenes, al pati, al carrer, a casa seva... els jocs que els anem ensenyant, podrem sentir-nos satisfets per haver tornat als nostres infants una part de «l'herència del nostre poble, que, perquè havia après de jugar comunitàriament...»<sup>3</sup>

Per acabar d'animar-nos, cal saber que ja fa quatre cursos, que des del Pla intensiu de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de l'Hospitalet del Llobregat s'ha dut a terme una activitat amb el nom de «El joc col·lectiu tradicional» dirigida als parvularis i cicle inicial, basada en la recuperació dels jocs populars catalans amb vessant lingüística. Aquesta activitat s'ha fet en col·laboració amb el Casalet M.R.P., el Consell de la Joventut i l'esplai de l'Hospitalet i sota la direcció de la Ludoteca del Club Infantil Bellvitge.

L'activitat ha tingut tant èxit i ressò entre mestres i nens que també s'ha fet a d'altres poblacions com Esplugues, Terrassa, Rubí, Sabadell, Granollers, Mollet, la Llagosta i Cornellà.

La documentació i bibliografia sobre aquesta activitat la trobareu resumida en un llibre i un cassette on s'enregistraren les músiques i cantarelles, titulats *El joc col·lectiu tradicional*, que podeu demanar al mateix Ajuntament de l'Hospitalet, Servei d'Ensenyament, o bé els podeu consultar a la biblioteca de Rosa Sensat.

Bé, només resta dir: endavant i a jugar!!!

**Imma Marín Santiago**  
Ludotecària

3. *Idem.*

# EINES PER A LA REFORMA

EDITORIAL BARCANOVA, amb el propòsit de contribuir a l'implantació eficaç i segura de la Reforma del Sistema Educatiu a Catalunya,

posa a disposició del professorat un projecte educatiu complet, innovador i realista, realitzat per equips d'ensenyants de reconeguda solvència.



COUNTERFORT

## Parvulari

Picaparet, 3 anys (1 quadern)  
Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 4 anys (2 quaderns)  
Carpeta de material complementari  
d'ús col·lectiu

Proposta didàctica per al mestre

Picaparet, 5 anys (3 quaderns)  
Llibre de lectura  
Carpeta de material complementari  
d'ús col·lectiu  
Proposta didàctica per al mestre

## Ensenyament primari

### Cicle inicial

#### Llengua catalana

Ull de bou 1. Llibre de l'alumne  
Ull de bou 2. Llibre de l'alumne  
Ull de bou. Proposta didàctica Cicle Inicial

#### Llengua catalana (per a no-catalanoparlants)

Blauet 1. Llibre de l'alumne  
Blauet 2. Llibre de l'alumne  
Blauet. Proposta didàctica Cicle Inicial

## Llengua castellana

Verderol 1. Llibre de l'alumne  
Verderol 2. Llibre de l'alumne  
Verderol. Proposta didàctica Cicle Inicial

## Coneixement del medi

Marinada 1. Llibre de l'alumne  
Marinada 2. Llibre de l'alumne  
Marinada. Proposta didàctica Cicle Inicial

## Matemàtiques

Tres de set 1. Llibre de l'alumne  
Tres de set 2. Llibre de l'alumne  
Tres de set. Proposta didàctica Cicle Inicial

Editorial

**BARCANOVA**

El goig d'ensenyar. El plaer d'aprendre.

## REI S'ESCRIU AMB UNA ERRA O AMB DUES?

Les fitxes perforades, un recurs per a l'aprenentatge sistemàtic de l'ortografia al cicle inicial

El mestre pot respondre a la pregunta que encapçala aquest article de diverses maneres:

— *No et preocupis que això encara no ho hem estudiat*

— *Amb una erra.*

— *És que no t'hi fixes?, cada dia expliquem el mateix, al començament de paraula només hi va una erra!*

— *Ho has vist escrit en algun altre lloc? Recordes el conte que vam explicar: A la cort del rei Benet?, doncs a veure si el trobes...*

— *Has mirat si aquesta paraula la tenim al diccionari de la classe?*

— *Saps la norma que explica quan s'ha d'escriure una erra o dues?*

És evident que cada resposta correspon a una situació d'aula determinada i jutjar en fred aquestes intervencions podria ser agosarat, si no fos que els receptors de cada una d'elles són uns nens i nenes que es troben en el procés d'aprenentatge de l'escriptura i, en aquest cas, d'un dels seus aspectes, l'ortografia. Darrera de cada resposta, s'hi amaga una manera d'entendre l'aprenentatge en general i el de l'ortografia en particular.

— *No et preocupis, que això encara no ho hem estudiat.*

Quan un alumne pregunta, manifesta un desig de resoldre un problema amb el qual s'ha trobat, no podem pas apagar aquest desig dient que això encara no ho hem estudiat, perquè és en aquest precís moment que al qui aprèn l'interessa i segurament no l'interessarà gaire el dia que toqui estudiar-ho.

— *Amb una erra.*

L'alternativa de donar la resposta exacta que resol aquell problema (*amb una erra*) és la solució més fàcil per al mestre i per a l'alumne, però això no vol dir pas que l'alumne hagi aclarit el dubte (*quan s'escriu r i quan s'escriu rr?*) que ha generat la seva pregunta.

— *És que no t'hi fixes?, cada dia expliquem el mateix...*

Aquesta resposta, la podríem tornar al mateix mestre que l'ha emès: És que no t'hi fixes, cada dia et pregunten el mateix. ¿Saps si és perquè no ho han sistematitzat bé, o no ho han automatitzat encara, o bé no els ha interessat mai fins ara que ho necessiten...?

— *Ho has vist escrit en algun altre lloc?...*

— *Has mirat si aquesta paraula la tenim al diccionari de la classe?*

Aquestes respostes encaminen el nen a bus-

car punts de referència per resoldre els dubtes ortogràfics de manera autònoma. L'hàbit de consulta és bo per a solucionar el problema d'avui, i també tots els que sorgiran demà. Heus ací, doncs, com el mestre pot reconduir les preguntes dels nens i convertir-les en situacions d'aprenentatge.

— *Saps la norma...*

Aquesta resposta es pot plantejar quan ja hi ha hagut un treball previ a classe de recerca de la norma, és a dir, quan en una situació anterior s'ha buscat la solució al problema de les erres i se n'ha verbalitzat la regularitat o norma. Es tracta, doncs, de fer recordar al nen un aprenentatge en teoria adquirit. En aquest tipus de tasca constatem diàriament que no pel fet d'haver cercat i formulat una norma ortogràfica aquesta ha quedat automatitzada. El procés d'automatització requereix una certa pràctica sobre el coneixement adquirit. Per a aquest procés d'automatització, hem fet servir a l'escola les fitxes perforades que presentem a continuació.

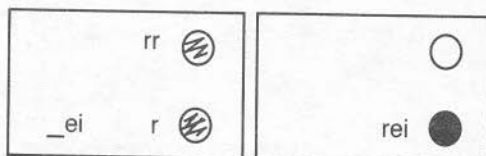
### Les fitxes perforades

#### Descripció

Es tracta d'un grup de fitxes (entre 8 i 12), de mida 12 cm per 18 cm i de cartolina ben gruixuda. A cada fitxa hi ha, per una cara, el dibuix d'un objecte el nom del qual conté la lletra o lletres que es pretén de treballar. A sota el dibuix el seu nom, escrit amb totes les lletres menys una, la dubtosa, la qual s'assenyala amb un guionet per a indicar el buit corresponent. A la banda dreta hi ha tants forats com lletres intervenen en aquella norma ortogràfica i al costat de cada forat la lletra. Aquests forats han de permetre de fer passar la punta d'un llapis. Per l'altra cara de la fitxa hi ha escrita la solució al costat mateix del forat que es correspon a la lletra correcta.

davant

darrera



El grup de fitxes que treballen una mateixa dificultat es guarden juntes en una capsa, en la qual hi pot haver escrita la norma ortogràfica proposada. Es poden tenir tantes capsos com normes es vulguin treballar. Per al cicle inicial disposem de les següents: *r-rr; g-gu; c-q-qu; x-ix; j-g.*

#### Suggeriments d'activitats

Agafar un plec de fitxes, llegir el nom i «punxar» amb el llapis el forat corresponent a la lletra que cadascú pensa que li falta al nom escrit de la fitxa en qüestió. Amb el llapis dins del forat, girar la fitxa i comprovar si està ben feta l'elecció. Si està bé es torna la fitxa a la capsa; si està malament, es posa a sota la pila de fitxes per tornar-la a fer al final.

També pot servir per a fer llistes de paraules que treballen una determinada norma, per fer dictats autocorrectius, per consultar, per fer reconeixement ràpid de paraules...

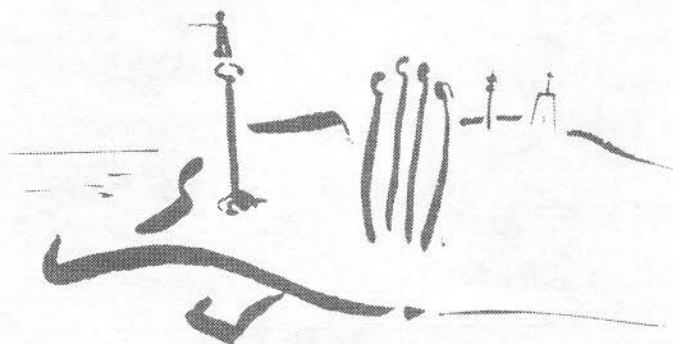
Aquestes fitxes perforades permeten que cada nen exerciti o practiqui, individualment o en petit grup de manera autocorrectiva, aquelles normes en què té més dificultat, tantes vegades com sigui necessari. Faciliten una pràctica ineludible per a l'aprenentatge de qualsevol norma ortogràfica. Ara bé, aquesta pràctica seria ben poca cosa si no servis per a saber escriure rei amb una erra en una situació real d'escriptura, on sigui tan necessari escriure correctament com imprescindible.

**Montserrat Fons**

Grup de Llengua Escrita de Rosa Sensat



Tinc un amic a  
Tengo un amigo en  
I have a friend in  
J'ai un ami à  
Barcelona



**Projecte de correspondència  
i intercanvis escolars**

**CURS 1991-1992**

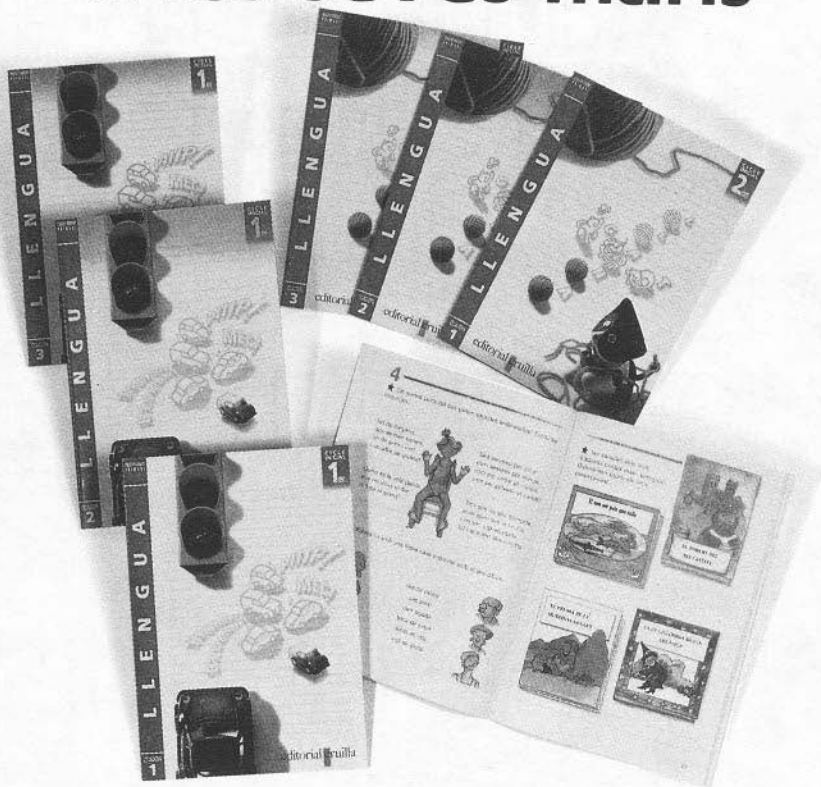
**Barcelona a l'escola**



**Ajuntament de Barcelona**

NOVETATS EDUCACIÓ PRIMÀRIA-CICLE INICIAL 1992

# La reforma a les seves mans



LLENGUA 1er. i 2on.



LECTURES 1er. i 2on.



MATEMÀTIQUES 1er. i 2on.

MEDI NATURAL I SOCIAL 1er. i 2on.



PLÀSTICA 1er. i 2on.

MÚSICA 1er. i 2on.



RELIGIÓ 1er. i 2on.

editorial **cruïlla**

al servei de l'educació

COMERCIALITZA **cesma** sa

C/ Progrés, 294 08912 BADALONA  
Tel. (93) 383 10 11 Fax (93) 383 17 11

## PLURICULTURALISME I MINORIES ÈTNIQUES

### Concepte de cultura i relativitat del seu valor

Hi ha diverses maneres d'entendre «cultura» en Ciències Socials, i per aquest motiu cal aclarir des de quina d'aquestes maneres parlo. Quan dic «cultura» i «pluriculturalitat» no em refereixo solament als valors i símbols d'un poble, sinó a les formes d'organització, a les estructures i a les institucions, als hàbits i pràctiques compartits, a la manera o maneres comunes de veure el món, de conceptualitzar el món i les relacions socials, als valors i símbols també, però en aquest concepte més ampli que els dona sentit i els fa intel·ligibles.

El procés d'aculturació, doncs, el procés educatiu, és un procés d'apropiació de la cultura d'un medi socio-cultural determinat. Però el procés educatiu utòpic, el que penso que ha de guiar les idees, els plans, les pràctiques, els fets educatius, és el procés d'apropiació de les cultures de la humanitat. Implica la total obertura al món, als interessos universals, el reconeixement gustós del dret a la diferència, l'esforç per incorporar el món al pla de formació dels infants, els adults i els seus ensenyants.

Les idees actuals sobre educació pluricultural s'han desenvolupat a partir, sobretot, de la planificació educativa diferencial de negres i blancs als EUA i de la polèmica i les experiències que aquesta planificació va produir, sobretot en traslladar-se als nous estats que emergien de les antigues colònies occidentals. Molt

més cap aquí, aquesta polèmica pren volada a Europa, on les migracions de treballadors de països més pobres a països més rics de la, ara, Comunitat Europea donen un nou aspecte al problema de la pluriculturalitat: la cultura desprestigiada dels treballadors immigrants és llavors la cultura acceptada d'un poble d'Occident, el mateix Occident i els mateixos pobles que van ser en una època cos dels totpoderosos estats colonials. La perplexitat que va produir aquesta situació als països d'origen dels emigrants avivà llavors el foc de la polèmica educativa sobre les diferències culturals i l'escola pluricultural.

En el moment actual sembla que un altre cop són les migracions procedents de regions pobres les que ens impedeixen evitar el rept de la diferència. Els ciutadans immigrants, especialment els africans, tornen a recordar-nos la relativitat del valor de la nostra cultura, la relativitat del nostre status internacional, que ens fa treure el cap per sobre del llistó del poder en un temps i circumstàncies, i restar per sota en d'altres, i ens fa també prendre consciència dels problemes de pluriculturalitat ja arrelats al nostre país, dels problemes d'etnicitat marginada a la nostra pròpia història. Un poble com el nostre, en situació tan relativa, amb un status de poder tan inestable, hauria de ser més conscient que cap altre d'allò que significa ser immigrant en un país poderós, d'allò que significa patir la prepotència d'altres diferències. I des d'aquesta consciència i des d'aquesta expe-

riència semblaria possible de construir una societat més acollidora per a tothom. No obstant això, sembla que no sigui així. Causa impressió veure fins a quin punt és selectiva i interessada la memòria històrica i fins a quin punt ignorem, des de l'esglaó de més amunt, l'angoixa que hi ha en el de sota.

Haig de tractar de dos aspectes d'aquesta qüestió. En primer lloc, crec que cal reflexionar sobre certes poblacions que introdueixen en la societat un contingent important de variació cultural que aporta la seva important diferència, però des de posicions molt marginades. És el cas dels treballadors immigrants del Tercer Món o de la minoria gitana. En segon lloc i recolzant-me en aquesta reflexió, comentaria alguns problemes que a mi em semblen fonamentals per abordar l'assumpte del paper que l'escola representa en un món pluricultural i en el si de les minories ètniques amb què convivim o, de manera més realista, hauríem de conviure.

## Contingut cultural d'un grup ètnic

Un grup ètnic és un conjunt d'homes i dones que comparteixen una història actualitzada de comunitat cultural i d'identitat compartida. És un poble, localitzat territorialment o no, amb fronteres o a través d'elles, delimitat per un Estat o integrat en aquest Estat al costat d'altres pobles o dividit entre diversos Estats. Europa és un conjunt de molts més grups ètnics que d'Estats. El contingut cultural d'un grup ètnic és, amb tot, un patrimoni compartit moltes vegades amb altres pobles. Catalans, gallecs i fins i tot anglesos que puguem viure a la ciutat de Barcelona, compartim més contingut cultural que aquell que ens diferencia. Probablement és més gran el contingent d'elements culturals que mantenim junt amb pobles d'altres molts països que aquell que ens fa diferents d'aquests pobles. Certament, la integració i la transformació de tots aquests elements és diferent en cada context socio-cultural i històric, i per tant ho és també el seu significat, però, segons el meu parer, allò que ens fa veure alguns

trets culturals com a propis del nostre grup ètnic és, sobretot, la història de les relacions amb altres pobles. La identitat ètnica, la consciència de poble, es fonamenta en aquesta història de relacions d'oposició, d'aliança, d'identificació, de rebuig, de super o subordinació i de tantes altres caracteritzacions possibles de les relacions interètniques. I des d'aquesta posició respecte al món, es defineix la idiosincràcia ètnica, la cultura pròpia, és a dir, la part de la nostra cultura que se selecciona per representar la identitat, les diferències respecte als altres, les relacions històriques i les presents amb els altres.

Crec que seria clarificador considerar que les minories culturals són els grups ètnics privats de poder respecte de les ètnies hegemòniques. Pertant, el concepte de minoria ètnica pot ser simultàniament un concepte absolut i relatiu. En termes absoluts, es pot considerar un grup ètnic en una posició definida en el context mundial d'un cert moment històric, aplicant criteris de desenvolupament tecnològic-econòmic, per exemple. Però en termes relatius hauríem de recordar quants ciutadans de pobles d'Espanya conviuen amb ciutadans algerians a París en els períodes alts de la nostra emigració a altres països d'Europa. Els uns i els altres eren llavors minories ètniques de rang similar davant l'ètnia hegemònica d'aquell context. No hi ha dubte, també, que la posició en termes absoluts de cada un d'aquests pobles a l'escala mundial influeix poderosament la condició general del seu status davant les institucions del país receptor. Però en aquell moment la nostra posició en aquesta escala ens separava menys d'Algèria que ara.

## La marginació

No totes les minories ètniques són pobles marginats. «Marginació» és un mot del qual abusem de tal manera que a poc a poc va quedant sense contingut. Tal com el coneixem, ha arribat a ser un mot ambigu, polisèmic i d'escàs valor científic. Significa pobre, aïllat, delinqüent, excèntric, dependent. L'interès pels mar-

ginats creix a les Ciències Socials des que Foucault parla de dessacralització de la pobresa. El pobre passa de benaventurat a incapaç. Foucault planteja que les institucions que s'orienten cap a l'acollida de població marginal poden néixer per resoldre els problemes més urgents d'aquesta població, però s'utilitzen i es consoliden com a institucions que resolen els problemes que aquestes minories marginades creen a la majoria dominant. Els *ghetti* dels pobles marginats, les residències per a gent gran, els manicomis, a vegades fins i tot l'escola gitana, participen d'aquest despòtic destí.

Jo entenc que un marginat és el que està fora dels circuits econòmics i de la informació organitzats i reconeguts. Fora de la xarxa de les feines acceptades com a tals, fora de les pautes comunes de construcció i adjudicació de pisos, fora de les vies centrals d'accés a les xarxes assistencials sanitàries, fora dels itineraris educatius normalitzats. Des de fora poden aconseguir ser una mica menys pobres o no aconseguir-ho, però ho fan des de fora. Per això no crec que hi hagi marginació «cap amunt», perquè no es pot mantenir la riquesa ni el poder sense un camp ampli d'integració social. La marginació social és, doncs, «cap avall». La marginació, tal com en parlo, suposa la suplantació d'un grup per un altre en un camp possible de competència. Suposa, precisament, l'exclusió d'aquestes persones com a possibles competidors. I des d'aquí és des d'on s'entenen fenòmens com el del barraquisme: els successius remodelatges eliminen el suburbi-del-suburbi de la competència pel sòl i els recursos socials un cop darrera l'altre. Els barraquistes són els mateixos. No acaba mai d'absorbir-los la ciutat, sinó que a la majoria, els expulsa cada vegada a una perifèria més llunyana que, en tot cas, acull, a més a més, nous marginats.

En altres ocasions he resumit de la manera següent allò que entenc per marginació: es produeix en situacions de competència en les quals existeixen possibilitats objectives que es resolguin en la suplantació d'un dels competidors per l'altre, de manera que consisteix socialment en l'exclusió del marginat dels espais

socials, de l'accés institucionalitzat als recursos comuns, i així aquest accés esdevé no-pautat, menor, limitat temporalment i dependent. Així, l'apatia dels barraquistes seria l'apatia del dependent i perdedor sense remei. La seva reivindicació, que és de fet una confrontació amb la majoria, es veu, en conseqüència, per part d'aquest sector, com una ximpleria histriònica.

Penso també que el procés de marginació va acompanyat d'estereotips que donen un suport racional i justifiquen moralment la suplantació com un imponderable que cal atribuir a una suposada incapacitat personal i que impliquen, en darrer terme, la despersonalització social del marginat, la negació dels seus atributs socials i culturals d'entitat personal. Potser és que existeix una necessitat —més prudentment, una conveniència— de no considerar persona aquell ésser que volem matar, expulsar o ignorar. Esclaus, certs moribunds, certs vells, boigs, drogaaddictes profunds, marginats en general, són categories de persones a les quals hom sostreu, culturalment, una bona part dels seus atributs d'entitat personal. A vegades de manera oberta, com quan es negava que tinguessin ànima els indis del Món Nou o els negres captius; d'altres vegades de manera més dissimulada, en considerar més digne d'atendre, palliar, guarir, o més dignes de compensar o reconèixer uns vells que altres, uns drogaaddictes que altres, però també els joves que els vells, els addictes a l'alcohol que els que ho són de l'heroïna.

La marginalitat, en la mesura en què és escassa la seva relació amb les institucions i difícil el seu accés als recursos i drets comuns i també difícil el prendre decisions amb eficàcia, tendeix a produir l'allunyament de les normes i usos de relació comuns, i dóna lloc a vegades a la contravenció de les normes i l'abandonament dels usos. L'apatia i ineficàcia atribuïdes proverbialment als treballadors nadius de les colònies (o als gitanos nadius d'aquí mateix), l'anomenada «desvinculació» que fa que alguns vells es desinteressin del seu aspecte personal o per les regles d'etiqueta, són exemples d'un comportament que s'entén més bé des de la manca de sentit que per a aquestes perso-

nes, per a la seva vida i supervivència, tenen aquestes pràctiques socials o els objectius econòmics que s'esperen de la seva activitat.

La marginació, d'altra banda, és una variable que és present en especial en certs grups i categories que podríem anomenar en aquest context «grups de risc» (vells, malalts mentals, grups ètnics minoritaris). Pot o no produir-se en els casos concrets i, quan es produeix, fer-ho en distints graus. Tot això depèn, sobretot, del marc d'alternatives disponible a la societat en un moment històric determinat per a segments socials concrets. Per tant, penso també que l'intent desqualificador que acompanya la mar-

ginació és a l'ombra de les relacions de poder i dependència que recorren de punta a punta el teixit social, no solament les institucions polítiques i administratives. I és aquí on el racisme, tan present avui a l'escola com a la nostra societat, troba la seva raó de ser, aixoplugant els abusos que seria impossible de justificar d'una altra manera, oferint a la majoria la coartada racional i moral que necessita la seva insolidaritat.\*

(continuarà)

**Teresa San Román Espinosa**

\* Conferència pronunciada a l'A. de M. Rosa Sensat el dia 20 de febrer de 1992, en la presentació del llibre *L'in-*

*terculturalisme en el currículum. El racisme*, Rosa Sensat, Barcelona 1991 (Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 45).

## **LA LLIURE CIRCULACIÓ DE TREBALLADORS DINS LA COMUNITAT EUROPEA**

A partir del dia 1 de gener de 1992, segons un Reglament del Consell de la CE de 25 de juny de 1991 publicat al Diari Oficial de les Comunitats Europees de 29 de juliol de 1991, van entrar en vigor a Espanya les previsions de l'article 48 del Tractat de Roma, sobre la lliure circulació de treballadors dins de la Comunitat.

D'aquest article 48, volem destacar el seu apartat quart, que diu així: «Les disposicions del present article no seran aplicables a les ocupacions a l'administració pública.»

El que s'ha d'entendre per ocupacions a les administracions públiques ha estat objecte de controvèrsia des dels inicis de la Comunitat i en no poques vegades s'ha hagut de pronunciar ja el seu Tribunal de Justícia. Em permeto subratllar dues sentències d'interès, una de 3 de juliol de 1986 i una altra de 16 de juny de 1987, en les quals el Tribunal de Justícia de les Comunitats Europees, en uns supòsits que afectaven l'ensenyament, va fallar que els estrangers comunitaris podien accedir a determinades ocupacions públiques.

La primera d'aquestes sentències és la del cas Lawrie-Blum. Es tractava d'una ciutadana britànica que residia a Friburg, Alemanya, i que va participar en un període de formació preparatori per a la professió d'ensenyant en un centre docent públic alemany, període durant el qual donava classes i cobrava de l'Estat ale-

many. La segona d'aquestes sentències es refereix al personal investigador contractat per un organisme públic italià, el Consiglio Nazionale delle Ricerche, supòsit en què es discutia si el personal investigador no italià podia també accedir a la contractació indefinida per aquest Organisme. En ambdós casos, com s'ha dit, el Tribunal de Justícia de les Comunitats Europees va entendre que no es tractava d'ocupacions públiques de les previstes a l'article 48.2 i, per tant, eren susceptibles de ser ocupades per personal estranger d'altres països de la Comunitat.

Arran d'aquestes sentències i d'altres, la Comissió de la CE va publicar una comunicació, que va aparèixer al Diari Oficial de les Comunitats Europees del dia 18 de març de 1988, en què donava pistes per a l'aplicació de l'article 48.4 del Tractat de Roma. Tot seguit se'n subratllen les més interessants.

En primer lloc, s'ha de dir que les ocupacions a l'Administració Pública de l'article 48.4 són una excepció a la lliure circulació de treballadors i, en tant que excepció, han de ser interpretades restrictivament. Així ho afirma la comunicació tot just al començament i continua dient: «El concepte d'ocupació a l'Administració Pública és independent de la qualificació del vincle en el Dret nacional com administratiu o laboral.»

I també: «L'excepció no comprèn totes les ocupacions a l'Administració, sinó únicament aquelles que comporten necessàriament l'exercici de poders i potestats públiques.»

Més endavant, la comunicació de la Comissió de la CE pretén avançar més sobre quines activitats específiques de la funció pública nacional poden restar excloses de la lliure circulació de treballadors. En aquest sentit, diu textualment: «L'excepció establerta per l'apartat 4 de l'article 48 es refereix a les funcions específiques de l'Estat i de les col·lectivitats que poden ser-li assimilades, com són les forces armades, la policia i altres forces d'ordre públic; la magistratura, l'administració fiscal i la diplomàcia. A més, es consideren incloses en aquesta excepció les ocupacions en els ministeris de l'Estat, dels governs regionals, de les col·lectivitats territorials i dels altres organismes assimilats i dels bancs centrals, en la mesura que es tracti de personal (funcionari o altre) que duu a terme les activitats organitzades en torn a un poder jurídic públic de l'Estat...»

Al contrari, la comissió de la CE considera que «les tasques i responsabilitats característiques de les ocupacions que formen part d'algunes estructures nacionals semblen estar en general prou allunyades de les activitats específiques de l'administració pública tal com ha estat definida pel Tribunal de Justícia, que només molt excepcionalment poden restar incloses en l'excepció prevista a l'apartat 4 de l'article 48 del Tractat de la CEE.»

Pel que fa a l'educació, entre aquestes tasques i responsabilitats que no tenen per què excloure's de la lliure circulació de treballadors, la Comissió de la CE cita en la seva comunicació l'ensenyament en els centres d'ensenyament públics i la investigació civil en els establiments públics, atès que: «Per cada una d'aquestes activitats es comprova que, o existeix també en el sector privat, cas en el qual no s'aplica l'apartat 4 de l'article 48, o pot ser exercida en el sector públic fora dels requisits de nacionalitat.»

En segon lloc, potser també convingui subratllar que la interpretació de l'article 48.4 s'ha de vincular amb les altres polítiques de la Co-

munitat i, en el camp de l'educació, la comunicació de la Comissió de la CE es refereix concretament als programes SCIENCE i ERASMUS de la següent manera: «Aquest pla per eliminar el requisit de nacionalitat de les condicions d'accés a algunes ocupacions públiques és tan necessari que la Comunitat està treballant actualment en la realització d'altres activitats com són el pla per estimular la cooperació entre els Estats membres per a la mobilitat dels investigadors europeus (Programa SCIENCE) i el foment de la mobilitat dels estudiants dins de la Comunitat (Programa ERASMUS). Evidentment, l'èxit d'aquestes dues iniciatives està relacionat amb l'eficàcia de l'acció de la comissió per liberalitzar tant les ocupacions públiques com els llocs de treball en institucions públiques d'investigació dels Estats membres.»

Avui, arran dels acords de Maastricht, el plantejament d'aquella Comunicació de la Comissió de la CE de l'any 1988 potser encara té més força. En efecte, a la nova redacció que s'ha donat a l'article 126 del tractat es remarca ben clarament que l'acció de la Comunitat s'encaminarà, entre altres objectius, a desenvolupar la dimensió europea de l'ensenyament i afavorir la mobilitat d'estudiants i professors, fomentant en particular el reconeixement acadèmic de títols i períodes d'estudi.

En tercer lloc, sembla d'interès fer constar també que la normativa comunitària sobre la lliure circulació, tal i com l'ha anat interpretant el Tribunal de Justícia de les Comunitats Europees, és en paraules de la Comissió de la CE, «directament aplicable als ordenaments jurídics de tots els Estats membres i s'imposen a qualsevol disposició nacional contrària.»

Naturalment que hi ha l'escull de les titulacions. Però, també en aquest sentit, hi ha una Directiva del Consell de la CE, la num. 89/48, que estableix un sistema general de reconeixement mutu de títols i, a l'empara d'aquesta, el govern espanyol ja va dictar, en data del 25 d'octubre de 1991 i amb publicació al BOE del dia 22 de novembre, un real decret, el núm. 1665/91, regulador del sistema general de reconeixement dels títols d'ensenyament superior dels Estats membres de la CE que exi-



geixen una formació mínima de tres anys de duració.

És evident, doncs, la importància que ha de tenir l'entrada en vigor de l'article 48 del Tractat de la CE a partir del dia 1 de gener de 1992, segons que ho va disposar el reglament del Consell de la CE de 25 de juny de 1991. Així doncs, pel que fa a l'ensenyament públic, ja es pot començar a dir adéu a aquell requisit de ser espanyol amb què començaven totes les oposicions i ja podem acostumar-nos a veure com

hi participen ciutadans d'altres Estats de la Comunitat.

Tanmateix, sembla raonable pensar que, en aquest imminent intercanvi de docents amb els nostres socis comunitaris, nosaltres podem tenir-hi bones cartes a jugar. Per si de cas, creieu-me, no perdeu l'ocasió de conèixer a fons algun o alguns dels altres idiomes de la CE.

**Ramon Plandiura Vilacís**

## LA INFORMÀTICA, RECURS PER A LES ÀREES

del 29 de Juny al 7 de Juliol

### PROGRAMA

*En els darrers anys hem estat molts els que hem vist introduir l'ordinador a les nostres escoles sense saber molt bé què n'haviem de fer.*

*Des de MacEscola organitzem aquestes jornades on treballarem amb l'ordinador com un recurs per a les diferents àrees. Les sessions s'estructuraran de la següent manera:*

- Aplicacions del software d'usuari a les àrees
- Software didàctic específic de l'àrea
- Plantejaments concrets, a càrrec d'especialistes, d'utilització de la informàtica a les àrees.

*Aquestes jornades estan dirigides a tots aquells mestres interessats a conèixer algunes possibilitats de la Informàtica en el món educatiu.*

- 29 dia de Llengua
- 30 matí de Programació de Software Didàctic  
tarda d'Educació Especial
- 1 dia de Socials
- 2 matí de Música  
tarda de Plàstica
- 3 matí de Gestió Escolar
- 6 matí de Matemàtiques  
tarda de Ciències Naturals
- 7 matí de Presentacions d'Experiències Escolars  
tarda, Taula Rodona: La informàtica, recurs per a les àrees. Cloenda



**MacEscola**

**Coordinadors:** Montserrat Carbonell, Montserrat Matarin i Miquel Mazuque.

**Horari:** Matí, de 10.00 a 13.30. Tarda, de 15.00 a 18.30.

**Inscripcions:** es poden fer a totes les jornades o a alguna àrea en concret.

**Informació a MacEscola.** Comte Borrell, 212-216. 08029 Barcelona. Tel.: 323 50 14

## ORDENACIÓ GENERAL DELS ENSENYAMENTS A CATALUNYA

### DECRET

*75/1992, de 9 de març pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.*

La Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, dona configuració jurídica a un profund procés de reforma del sistema educatiu. La Llei respon al context democràtic i autonòmic, a la integració i l'homologació en el marc comunitari europeu i a l'adequació de l'ensenyament a les exigències formatives derivades de l'evolució sociocultural i econòmica. En conjunt, la Llei tradueix aquestes exigències, fonamentalment, en l'ampliació del període d'obligatorietat escolar, en la regulació del tram de l'educació infantil i en l'adopció del principi de l'educació permanent.

L'ordenació general del sistema educatiu que configura la Llei esmentada s'ha completat mitjançant els reials decrets 1330/1991, 1006/1991 i 1007/1991, que estableixen, respectivament, els aspectes bàsics del currículum de l'educació infantil i els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria.

A partir d'aquesta normativa bàsica i tenint en compte els resultats del procés d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya i la tradició pedagògica catalana, el present Decret estableix els principis que haurà de seguir

el desenvolupament curricular en l'educació infantil, en l'educació primària i en l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

El procés que condueix a aquesta regulació dels ensenyaments en el nou sistema educatiu es va iniciar el 1981, quan la Generalitat va rebre les transferències de les competències corresponents. La renovació dels programes del cycle inicial i mitjà d'EGB va enllaçar-se, d'acord amb el marc jurídic de la Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres docents experimentals, amb un procés experimental per a tot l'ensenyament obligatori. L'adopció d'un marc curricular propi i integrat, amb el qual es garanteix la continuïtat del procés educatiu des de la llar d'infants fins a tots els nivells de l'ensenyament no universitari, va representar un pas decisiu en aquest procés. L'avaluació de l'experimentació de la reforma de l'ensenyament i el qüestionari per a l'anàlisi dels dissenys curriculars de les diverses àrees i etapes educatives han servit de base per concretar i definir els currículums del nou sistema educatiu. Els canvis estructurals i funcionals proposats són avalats per la participació de tots els sectors socials implicats en l'educació, en el si de la Comissió directora del debat sobre la reforma educativa dels ensenyaments no universitaris a Catalunya.

Històricament, les èpoques de millor qualitat i renovació pedagògica del nostre país han coincidit amb les de més alta catalanització de l'escola, en continguts, actituds i valors. La catalanitat de l'ensenyament significa, avui, que els in-

fants i joves puguin trobar en el sistema educatiu, des del respecte dels drets de tothom, els signes d'identitat que els permetin de créixer, integrar-se i desenvolupar-se com a ciutadans catalans, oberts al món, assumint aquest fet per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de l'ús de la llengua pròpia del país. Per a això cal un sistema educatiu modern i de qualitat que fomenti l'educació científica i tecnològica i els valors de la cultura humanística, que permeti als joves d'estar en condicions d'assumir el repte del desenvolupament econòmic, social i cultural del país en el marc de la integració europea.

L'altre tret fonamental d'aquesta nova ordenació és un ensenyament personalitzat que fomenta la responsabilitat personal i comunitària i el respecte a l'entorn, afavoreix els valors democràtics de convivència i pluralisme i permet d'adquirir una consciència ètica i cívica que ajudi els alumnes a desenvolupar-se en la societat plural en què han de viure. En aquest sentit, l'ensenyament ha de potenciar la igualtat d'oportunitats amb la compensació d'aquells que pateixen de situacions desfavorables. Per tot això, s'ha de promoure l'educació de l'autoestima i l'afany de superació, equilibrats en un profund sentit del treball en equip, de responsabilitat i de solidaritat.

La tasca dels centres educatius es fonamenta bàsicament en l'acció educadora dels professors i en els currículums, dels quals aquest Decret dona el marc. Així, la present disposició incorpora els principis inspiradors del model d'experimentació de la reforma educativa a Catalunya: l'atenció a la diversitat, la flexibilitat i l'opcionalitat. El resultat ha estat un model curricular obert, que facilita diferents desenvolupaments i programacions de cada centre i que dona resposta a les necessitats educatives dels alumnes. Aquest model incorpora progressivament l'opcionalitat, sobretot a partir de l'educació secundària obligatòria, orientada per una bona acció tutorial que esdevé part fonamental del procés educatiu.

En virtut d'això, a proposta del conseller d'Ensenyament amb l'informe del Consell Escolar de Catalunya d'acord amb la Comissió ju-

ridica assessora, i amb la deliberació prèvia del Govern,

DECRETO:

CAPÍTOL 1

*Disposicions generals*

Article 1

L'ordenació general dels ensenyaments a Catalunya de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria es regirà per les normes bàsiques dictades per l'Estat en aquesta matèria i pel que disposa aquest Decret.

Article 2

2.1 Els ensenyaments de l'educació infantil i de l'educació obligatòria tenen per finalitat:

a) Afavorir el procés de desenvolupament harmònic de la personalitat de l'alumne.

b) Promoure el respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència i la democràcia.

c) Crear actituds solidàries i de tolerància rebutjant discriminacions degudes a l'edat, la raça, la religió, el sexe i altres diferències de caràcter físic, psíquic o social.

d) Facilitar el desenvolupament d'aprenentatges conceptuals, procedimentals i actitudinals que possibilitin la comprensió dels elements bàsics de les humanitats, la ciència i la cultura i dels entorns tecnològic i d'informació que caracteritzen la societat actual i la seva evolució.

e) Infondre valors referits a la salut individual i col·lectiva, a la conservació del medi ambient, a la cooperació i a la pau.

f) Fomentar el sentiment de pertinença i estima al país amb les seves característiques socials, culturals, geogràfiques, històriques, alhora que promoure el coneixement d'altres pobles i comunitats.

g) Establir les bases per a l'aprenentatge autònom i continuat i per a l'exercici d'activitats professionals.

## Article 3

3.1 El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria.

3.2 A la Val d'Aran, l'aranès, com a llengua pròpia, és objecte d'ensenyament i serà normalment la llengua vehicular i d'aprenentatge en els àmbits o les àrees que es determinin.

El Consell General de la Val d'Aran establirà el currículum de la llengua aranesea.

El Departament d'Ensenyament, d'acord amb el Consell General de la Val d'Aran determinarà l'organització de l'ensenyament de l'aranès i del seu ús com a llengua d'aprenentatge en els centres docents de la Val d'Aran.

3.3 En qualsevol cas, es respectaran els drets lingüístics individuals de l'alumne, d'acord amb la legislació vigent.

## Article 4

4.1 Als efectes del que disposa aquest Decret, s'anomenen àrees els àmbits d'aprenentatge escolar, organitzats en funció de l'evolució psicològica dels alumnes, de les aportacions pedagògiques, epistemològiques i de demanda social.

4.2 Les àrees de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria s'organitzaran segons el que estableix l'annex d'aquest Decret.

4.3 A partir del segon cicle de l'educació primària s'introduirà l'ensenyament de les llengües estrangeres, que tindrà continuïtat al llarg de tota l'educació obligatòria.

## Article 5

5.1 S'entén per currículum el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que guien l'acció docent.

5.2 El Govern de la Generalitat de Catalunya definirà el currículum que s'ha de seguir a l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria mitjançant l'establiment dels objectius generals d'etapa i, per a cada

àrea, dels objectius generals, dels continguts i dels objectius terminals o criteris d'avaluació.

## Article 6

6.1 El Departament d'Ensenyament afavorirà l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres mitjançant orientacions, assessorament, recursos específics i activitats de formació.

6.2 Cada centre docent formularà el seu projecte educatiu, que donarà coherència i continuïtat a l'acció educativa i inclourà els principis pedagògics i organitzatius propis del centre i el projecte lingüístic. El caràcter propi dels centres privats podrà complir aquesta finalitat.

Els centres elaboraran el seu projecte curricular d'acord amb els criteris que conté el seu projecte educatiu.

El projecte curricular de cada centre, que completarà i desplegarà el currículum establert pel Govern de la Generalitat de Catalunya, haurà de contenir la distribució temporal dels continguts educatius al llarg de l'etapa.

6.3 Els equips de professors elaboraran les programacions respectant el projecte curricular del centre.

## Article 7

Els llibres de text i el material didàctic s'adequaran al que estableix aquest Decret i a les prescripcions que efectui el Govern de la Generalitat de Catalunya sobre el currículum.

## Article 8

8.1 El Departament d'Ensenyament establirà el calendari i l'horari de l'activitat escolar.

8.2 Els centre docents, en elaborar els projectes curriculars, s'organitzaran l'horari escolar respectant el que estableixi el Departament d'Ensenyament, d'acord amb el que disposa l'apartat anterior i les assignacions temporals establertes per a cada una de les àrees.

## Article 9

9.1 Els projectes curriculars han de permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, la qual cosa, en par-

ticular, facilitarà l'aplicació dels principis d'integració i individualització propis de l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.

9.2 El Departament d'Ensenyament podrà també autoritzar modificacions del currículum per adequar-lo a les necessitats educatives especials dels alumnes. En els procediments d'autorització s'haurà de tenir en compte l'opinió dels pares o tutors i dels alumnes, si escau.

#### Article 10

El Departament d'Ensenyament promourà les mesures necessàries per garantir la coordinació adequada entre els centres d'educació infantil, d'educació primària i d'educació secundària, per assegurar la continuïtat de l'acció educativa.

#### Article 11

11.1 L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes serà un element integrat en el procés educatiu.

11.2 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes s'efectuarà de forma contínua, i mitjançant procediments diversos, per tal d'obtenir informació sobre el progrés dels alumnes en relació amb els objectius del currículum.

11.3 Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat d'alumnes, a partir de la informació aportada per l'avaluació.

#### Article 12

El departament d'Ensenyament determinarà els documents i requisits formals que s'hauran de complir en el procés d'avaluació a l'ensenyament obligatori.

#### Article 13

Els centres docents establiran mesures de comunicació periòdica amb els pares o tutors, tant individualment com en grup, per tal de mantenir-los informats del procés d'ensenyament-aprenentatge i del d'avaluació. Les associacions de pares d'alumnes seran informades

dels aspectes generals d'aquests processos.

## CAPÍTOL 2

### *De l'educació infantil*

#### Article 14

L'educació infantil comprendrà sis cursos i s'organitzarà en dos cicles de tres cursos cadascun, llar d'infants i parvulari respectivament.

#### Article 15

L'educació infantil té com a finalitat proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal i la formació d'una imatge positiva d'ells mateixos; la possibilitat de relacionar-se amb els altres, tant infants com persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges d'expressió i comunicació; l'observació i descoberta del seu entorn més proper i l'adquisició de valors, hàbits i pautes de conducta que afavoreixin la seva autonomia personal i la seva integració a la societat. En aquesta etapa s'atendran especialment les necessitats bàsiques d'ordre biològic, psicològic, afectiu, intel·lectual, lúdic i social dels infants.

#### Article 16

Per tal d'afavorir el desenvolupament harmònic dels infants i assolir les finalitats expressades en l'article anterior, els centres d'educació infantil cooperaran amb els pares o tutors com a primers responsables de l'educació dels seus fills.

#### Article 17

Les activitats educatives en l'educació infantil globalitzaran els continguts de les diverses àrees que s'estableixin i s'adequaran al nivell evolutiu i al context socio-cultural en el qual viuen els infants.

Al parvulari, s'hi podran incloure continguts de Religió per a aquells infants els pares dels quals ho sol·licitin.

#### Article 18

L'avaluació dels progressos de desenvolupament

pament i aprenentatge dels infants serà contínua i global i tindrà per finalitat adaptar l'ajut pedagògic a les característiques individuals i evolutives de l'infant i, en darrer terme, aportar elements per valorar l'assoliment dels objectius previstos.

#### Article 19

Els centres docents d'educació infantil adoptaran mesures d'acolliment i adaptació per als alumnes que s'incorporin a l'etapa en qualsevol dels seus cursos.

### CAPÍTOL 3

#### *De l'educació primària*

#### Article 20

L'educació primària comprendrà sis cursos acadèmics i s'organitzarà en tres cicles de dos cursos cadascun, cicle inicial, cicle mitjà i cicle superior.

Els alumnes s'incorporaran al cicle inicial de l'educació primària l'any natural en què compleixin sis anys.

#### Article 21

Les finalitats de l'educació primària seran les de proporcionar a tots els alumnes una formació comuna que faci possible el desenvolupament de les capacitats individuals motrius, d'equilibri personal, de relació i d'actuació social amb l'adquisició dels elements bàsics culturals, els aprenentatges relatius a l'expressió oral, a la lectura, a l'escriptura i al càlcul aritmètic, com també una progressiva autonomia d'acció en el seu medi.

#### Article 22

22.1 L'organització i l'enfocament de les àrees de l'educació primària tindran un caràcter global i integrador.

22.2 Dins l'àrea de llengües estrangeres, tots els alumnes en cursaran obligatòriament una i podran optar a la introducció d'una segona llengua estrangera.

22.3 L'àrea de Religió serà d'oferta obligatòria per part dels centres i opcional per als

alumnes, d'acord amb el que estableix la normativa vigent.

#### Article 23

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua i global, i es durà a terme en referència amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya.

#### Article 24

Per a l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes es tindrà en compte el progrés de l'alumne a partir de la seva situació inicial i el seu ritme d'aprenentatge, com també el desenvolupament de les seves capacitats cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal, de relació interpersonal i d'inserció i actuació social.

#### Article 25

L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà efectuada per tots els mestres que hi intervenen i, al final del cicle, les decisions s'adoptaran de forma col·legiada. Un d'entre aquests mestres actuarà de mestre-tutor i s'encarregarà de coordinar les diverses informacions, actuacions i decisions relatives al procés d'avaluació de l'alumne.

#### Article 26

La decisió que un alumne resti un any més en qualsevol dels tres cicles es podrà adoptar una sola vegada al llarg de l'educació primària.

En qualsevol cas aquesta decisió es prendrà valorant l'assoliment dels continguts programats i les repercussions positives i negatives previsibles que respecte del procés global d'aprenentatge de l'alumne pugui tenir cada una de les opcions possibles.

#### Article 27

Si un alumne passa d'un cicle a un altre havent assolit de forma incompleta els objectius corresponents, en el cicle en què s'incorpora se li oferiran les activitats educatives adequades per assolir-los.

## CAPÍTOL 4

### *De l'educació secundària obligatòria*

#### Article 28

L'etapa de l'educació secundària obligatòria s'organitza en dos cicles de dos cursos acadèmics cadascun.

Per accedir a l'educació secundària obligatòria els alumnes hauran d'haver finalitzat l'educació primària.

#### Article 29

En l'educació secundària obligatòria es consoliden els aprenentatges instrumentals de l'educació primària, s'inicia els alumnes en altres camps del saber i s'aprofundeixen les àrees fonamentals d'acord amb l'edat i capacitat. S'estableixen les bases i es dona l'orientació per a la incorporació a la vida activa i professional, de forma que tots els alumnes puguin assumir els seus deures i exercir els seus drets com a ciutadans.

#### Article 30

30.1 El currículum de cadascuna de les àrees de l'educació secundària obligatòria, llevat de la de Religió, inclou ensenyaments de caràcter obligatori, comuns per a tots els alumnes, i ensenyaments de caràcter optatiu, que constitueixen la part variable del currículum.

30.2 Dins l'àrea de llengües estrangeres, en els dos cicles de l'ensenyament secundari obligatori tots els alumnes cursaran obligatòriament una llengua i podran optar també per una de segona.

30.3 L'àrea de Religió serà d'oferta obligatòria per part dels centres i opcional per als alumnes, d'acord amb el que estableix la normativa vigent.

#### Article 31

Correspon al Govern de la Generalitat de Catalunya establir els ensenyaments de caràcter variable que seran d'oferta obligatòria per als centres, dels quals hauran de formar part, entre d'altres, els corresponents a una segona llengua estrangera i a la cultura clàssica.

#### Article 32

32.1 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica de l'adquisició dels continguts educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees i amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge de l'etapa.

32.2 L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya.

#### Article 33

Cada alumne serà avaluat pel conjunt de tots els professors que han intervingut en el seu procés d'aprenentatge en un període de temps determinat, coordinats pel professor-tutor i actuant de manera col·legiada en les sessions d'avaluació.

#### Article 34

En finalitzar el primer cicle i en el segon, l'avaluació permetrà decidir que un alumne romangui un any més en el cicle. Per prendre la decisió en aquest respecte es valoraran les repercussions positives i negatives que pugui haver-hi per a l'alumne en la seva escolarització futura.

#### Article 35

La decisió que un alumne romangui un any més en l'etapa es podrà adoptar una sola vegada, acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada escoltats l'alumne i els pares o representants legals.

#### Article 36

Els alumnes que en acabar aquesta etapa hagin assolit els objectius generals establerts rebran el títol de graduat en educació secundària, que els facultarà per accedir tant al batxillerat com a la formació professional específica de grau mitjà.

#### Article 37

Tots els alumnes rebran una certificació del

centre on han cursat l'educació secundària obligatòria, en el qual constaran els anys cursats i les qualificacions obtingudes. Aquesta certificació anirà acompanyada d'una acció orientadora, acadèmica i professional, que tindrà caràcter confidencial.

## Article 38

Per a aquells alumnes que en l'ensenyament obligatori no hagin assolit els objectius establerts, el Govern de la Generalitat de Catalunya garantirà una oferta suficient de programes específics de garantia social i en regularà el contingut.

## DISPOSICIÓ ADDICIONAL

El que disposa aquest Decret s'aplicarà amb relació al calendari d'implantació del nou sistema educatiu que estableix el Govern de la Generalitat de Catalunya.

## DISPOSICIÓ FINAL

### Única

Aquest Decret entrarà en vigor l'endemà de la seva publicació al DOGC.

Barcelona, 9 de març de 1992

JORDI PUJOL

President de la Generalitat de Catalunya

JOSEP LAPORTE I SALAS

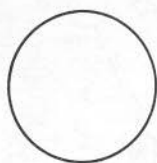
Conseller d'Ensenyament

## ANNEX

- 1 Organització de les àrees a l'educació infantil.
  - Descoberta d'un mateix
  - Descoberta de l'entorn natural i social
  - Intercomunicació i llenguatges.
  - Religió (voluntària) al parvulari.
  
- 2 Organització de les àrees de l'educació primària.
  - Llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran.
  - Llengües estrangeres.
  - Coneixement del medi: social i cultural.
  - Coneixement del medi: natural.
  - Educació artística: música.
  - Educació artística: visual i plàstica.
  - Educació física.
  - Matemàtiques.
  - Religió (voluntària).
  
- 3 Organització de les àrees de l'educació secundària obligatòria.
  - Llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, i llengua aranesa a la Val d'Aran.
  - Llengües estrangeres.
  - Ciències de la naturalesa.
  - Ciències socials.
  - Educació física.
  - Tecnologia.
  - Educació visual i plàstica.
  - Música.
  - Matemàtiques.
  - Religió (voluntària).



# Saber.



**Santillana**  
CICLE INICIAL  
**Grup Promotor**

# Saber fer.



**Santillana**  
CICLE INICIAL  
**Grup Promotor**

## NOVETATS

CASANOVA, M. A. *La sociometría en el aula*, Madrid: La Muralla, 1991 (Aula abierta).

Extracte de l'índex:

Sociometría y educación; Técnicas sociométricas en educación: enfoques metodológicos: elaboración del test sociométrico: Simbología sociométrica; Aplicación e interpretación del test sociométrico.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI). *L'Illettrisme des adultes et les résultats économiques*, París: OCDE, 1992

Extracte de l'índex:

Niveau d'alphabétisation et résultats économiques; L'ampleur de l'illettrisme dans les pays industrialisés; Les programmes de mise a niveau instaurés par le secteur public et les associations bénévoles; Alphabétisation, productivité et croissance: cours de mise a niveau en contexte.

CONFERENCIA INTERNACIONAL «L'ENSENYAMENT I LES REGIONS A L'EUROPA DE 1993» (Barcelona: 1990). *Sesions plenàries i ponències*, Barcelona: Generalitat. Dep. d'Ensenyament, 1991

Extracte de l'índex:

La transició de l'escola al treball; La Universitat i la recerca a l'Europa de 1993; Formació general a l'Europa de 1993.

DELAIRE, G.; ORDRONNEAU, H. *Los equipos docentes: formación y funcionamiento*, Madrid: Narcea, 1991 (educación hoy)

Extracte de l'índex:

El profesor y el saber; El alumno y el saber; Poder-autoridad; Los equipos: el personal docente: equipos de profesores y alumnos: la creación de equipos: itinerario: Metodología.

DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O. *El aprendizaje de las matemáticas*, Barcelona: Labor: MEC, 1991

Extracte de l'índex:

Pensamiento espacial: ¿Cómo se desarrollan los conceptos espaciales?; ¿Cómo se forman los niños conceptos erróneos sobre el espacio?; Geometría de transformaciones; Medida; ¿Cuáles son los estados de desarrollo de la comprensión del proceso de medida en el niño?; La posición de Piaget; Resumen y valoración de la tesis de Piaget; La unidad de medida; Comprensión de las Unidades de Medida; Longitud y área; La medición de ángulos y la aplicación de la medida a las construcciones geométricas; Masa, peso y volumen; Tiempo y dinero.

DURKHEIM, E. *Educació i sociologia*, pròleg d'Oriol Homs i Ferret, Vic: Eumo, 1991 (Textos pedagògics; 27)

ESPINOSA GONZALEZ, A.; VIDANES DIEZ, J. *El Currículo de la Educación Primaria: ámbito territorial de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia*, Madrid; Escuela Española, 1991 (Reforma educativa)

*Examens des politiques nationales d'éducation.* Pays-Bas, París: OCDE, 1991

GÓMEZ-CASTRO, J. L.; ORTEGA, M. J. *Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria*, Madrid: Escuela Española, 1991

Extracte de l'índex:

La escuela como contexto: ámbitos de la intervención psicológica: el proyecto de reforma: limitaciones y condicionantes; ¿Qué es un programa de intervención psicopedagógica; Justificación y ámbito de los programas de intervención psicopedagógica; Programas de intervención psicopedagógica en la educación infantil y primer ciclo de primaria; Programa de adaptación al ingreso en la escuela infantil; Detección de niños en situación de desventaja; promoción de habilidades de desarrollo madurativo: prevención; requisitos básicos para la adquisición de la lecto-escritura; Entrenamiento para el control de la enuresis; Programas de intervención psicopedagógica en el 2 y 3 ciclo de la educación primaria; Programa para la detección de procesos erróneos; Lectura, escritura y cálculo; Modificabilidad y mejora cognitiva; modificación y promoción de conductas: temporalización de los programas.

LEWIS, V. *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*, Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 25)

LAMOUR, H. *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*, Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Paidós Educación Física/Psicomotricidad; 41)

Extracte de l'índex:

Los conocimientos: El cuerpo: la técnica: Las estructuras; Métodos y prácticas pedagógicas: el juego: lugar de la actividad lúdi-

ca en Educación Física y Deportiva: la repetición: la progresión: la demostración: los métodos activos: la interdisciplinariedad: orden y pedagogía; El alumno: El profesor: El poder del profesor: La eficacia; Artes y lenguajes: La comunicación: el lenguaje del cuerpo: la música: La estética: la creatividad; El contexto social.

MIRALLES SANGRO, P. P. *El secuestro internacional de menores y su incidencia en España: especial consideración del Convenio de La Haya de 1980*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones, 1989 (Estudios)

Extracte de l'índex:

Presupuestos sociológicos del problema; Tratamiento jurisprudencial y jurídico del secuestro internacional de menores en el convenio de La Haya de 1980; La cooperación internacional entre autoridades y el retorno del menor secuestrado en el convenio de La Haya de 1980; Las excepciones del retorno del menor secuestrado como garantía del cumplimiento de los objetivos convencionales.

STODOLSKY, S. S. *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 27)

Extracte de l'índex:

Contenido, actividad en el aula y participación de los alumnos; los métodos de investigación; Diferencias de contenido y actividad en la clase; Más allá del contenido: actividad intelectual y respuesta de los alumnos; discusión e implicaciones.

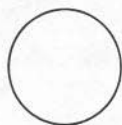
**Biblioteca Rosa Sensat**

Febrer 1992

# Valorar.



**Santillana**  
CICLE INICIAL  
**Grup Promotor**



# El teu millor currículum.

El teu millor currículum Saber, saber fer i valorar, o el mateix dit d'una altra manera: conceptes, procediments i actituds. Els nous continguts de la reforma educativa, desenvolupats fil per randa als programes de Primària de Grup Promotor/Santillana. Els programes: una fórmula original, innovadora i plena de recursos, per construir un excel·lent currículum.

Amb experiència i qualitat. Adequada a la realitat de l'aula. Això és el que ofereix Grup Promotor/Santillana: la millor fórmula per construir el currículum.

**Santillana**  
CICLE INICIAL  
**Grup Promotor**

ALAPONT, Pascual, *iNo sigues bajoca!*, il. Francesc Santana, Bromera, València 1991 (Col. El Mi-quelet galàctic).

En Manel i en Frederic s'avenen molt; tots dos comparteixen moltes hores de joc. En realitat, en Manel i en Frederic són el nét i l'avi respectivament, i en conjunt formen una parella d'irresponsables. L'obra ens narra alguns fets familiars destacables: la visita del nou mossèn, l'arribada del xicot de la tieta Roser, l'entrada d'un nou membre a la família, en Jordi, un gos petaner trobat al carrer,... Tot això explicat en boca d'en Manel, segons el seu punt de vista. Escrita en valencià, manté el toc d'ironia del principi fins al final. Aquesta novel·la és comparable, per l'estil a «Le petit Nicolas». (A partir de 12 anys.)

**Carme Homs**



**Montserrat Beltran**  
Il·lustracions Mercè Arànega

EL PETIT ESMIVER  
EDICIONS DE LA MAGRANA

BELTRAN, Montserrat, *Les tres proves*, il. Mercè Arànega, La Magrana, Barcelona 1991 (Col. El petit esparver).

Llibre de butxaca de quaderns còsits, dividit en sis capítols, cadascun il·lustrat per un dibuix en blanc i negre de Mercè Arànega amb traços una mica caricaturals.

L'autora fa descobrir a Cels, un noi d'uns deu anys, el món de la seva imaginació, on entrarà gràcies al gat Uxmi, bé que haurà de superar tres proves: la prova dels miralls, al cim de la primera muntanya, on demostrarà que no és venjatiu, sinó un noi de bons sentiments; abans de pujar a la segona muntanya li caldrà alliberar els peixos, tot recordant-se que ell també havia abusat de la seva força amb els més petits, i haurà de superar la tercera prova cantant un conte.

Així, barrejant paisatges bonics, éssers estranys, malsons i el record de la vida real del protagonista, l'autora dóna molt de valor al món de la imaginació i a les qualitats que Cels necessita per a una bona convivència amb el proïsme. És un llibre amè i de bon llegir, per a infants a partir de 10 anys.

**Françoise-Samuel Lajeunesse**

CASTELLANOS, Emili; COLOMER, Miquel, *La noia de metall*, Empúries, Barcelona 1991 (Col. L'Odíssea)

*La noia de metall*, premi Ramon Muntaner 1990, està expressament destinada al públic jove i narra la història d'una colla de nois que els autors defineixen com a joves que es mouen en els límits de la marginalitat.

La història comença quan un d'ells és dut a la comissaria per un presumpte delictu de robatori d'un cotxe i tràfic de droga. La noia de metall els posarà sobre les primeres pistes, però no ajudarà activament en la investigació, ja

que està massa implicada en l'obscur afer i no l'interessa ser descoberta ni per la colla ni per la policia.

La narració és planera i molt directa. És escrita en segona persona. No presenta cap complicació i és molt entenedora. Es pot classificar dins les novel·les negres per a joves.

Els personatges que hi intervenen són els mateixos de *Geiger: massa busques en un sol rellotge*, novel·la anterior dels mateixos autors; a diferència d'aquesta, però, *La noia de metall* no és una novel·la interactiva.

Un aspecte a destacar sobre els personatges és que no són presentats com a supernois, és a dir d'aquells nois «herois del bé i contra el mal», sinó que en conjunt aquesta és una història comparable a una possible situació real. Edat recomanada: a partir de 13 anys.

**Carme Homs**

JOSÉ, Eduardo, *Objectiu: Estadi olímpic*, Pirene, Barcelona 1991 (Col. La Maleïda).

Llibre de butxaca amb il·lustració a la portada.

L'inspector Olmedillo sap per un confident que el dia de la inauguració dels Jocs Olímpics de Barcelona el GRAM vol atemptar contra el Rei d'Espanya en el transcurs de la cerimònia.

Però, resulta que volia matar un altre rei, el «rei de la cocaina», Pierre Delorne, de qui volia venjar-se per l'assassinat del seu pare.

El GRAM havia estat, doncs, un núvol per tapar un afer no gens relacionat amb el terrorisme polític. L'inspector Olmedillo es fa simpàtic al lector, justament pel fet de ser el que no acostumen a ser els

protagonistes de les novel·les policiaques: un antiheroi.

La trama està força ben portada, però les deduccions finals hi són posades, per al meu gust, una mica amb calçador.

Hi ha una galeria de personatges —tots anomenats pel seu malnom— força interessant. La majoria són semimarginats urbans que es mouen just a la ratlla del delicte. (A partir de 14-15 anys.)

**Miquel Massaguer**



LOBE, Mira, *El cas d'en Heinrich*, il. J. Mundet, Cruïlla, Barcelona 1991 (Col. El Vaixell de Vapor).

Llibre de butxaca de quaderns còsits i coberta il·lustrada. És dividit en deu capítols i conté set dibuixos en blanc i negre de Joan Mundet, molt realistes, en grisos degradats de força qualitat i ben compaginats amb el text.

L'autora, molt coneguda, ha obtingut diverses vegades (i en *El cas d'en Heinrich*) també el Premi Nacional de Literatura d'Àustria. En la col·lecció damunt esmentada té vuit títols publicats.

Els protagonistes tenen uns deu anys. Júlia, la narradora, és una noia molt atenta, que té un sentit profund de la justícia i no accepta que ningú no es preocupi del cas del seu company de classe, Heinrich, maltractat pels seus pares, i remou cel i terra i fa tot el possible per millorar la sort del noi. Les diverses reaccions dels adults, que de primer revolten la Júlia, se li fan comprensives de mica en mica.

L'autora demostra tenir un bon coneixement del tema dels nens maltractats i l'expressa amb realisme i delicadesa a la vegada.

Un llibre que es llegeix d'una tirada i constitueix una bona introducció al tema. (Per a nens a partir de 11 anys.)

**Françoise-Samuel Lajeunesse**

MENDIOLA, José M., *La gaviota de la plaza Guipúzcoa*, il. A. Sanz, Alfaguara, Madrid 1991 (Col. Juvenil Alfaguara).

Llibre de butxaca amb il·lustració a la coberta.

Un nen, al Sant Sebastià dels anys cinquanta, troba una gavina ferida, la porta a curar i se l'endua a casa seva. Decideix, però, dur-la a l'estany d'una plaça per tal que pugui disposar de més llibertat, encara que estan convençuts que mai més no tornarà a volar. D'aquest fet, se'n fa ressò el diari local i comenta la tristor en què es troba l'animal. El protagonista i el seu germà decideixen dur-la, un cop guardada, a una illa on pugui viure amb ocells de la seva mateixa espècie. Paral·lelament a aquesta acció transcorre la vida del protagonista, que s'integra en una escola religiosa i ha de suportar una sèrie de vexacions pel sol fet de ser «el nou». En el fons, l'autor compara els problemes del nen a l'escola

amb els que té la gavina quan la deixen a l'estany de la plaça de Guipúzcoa, perquè tots els ànecs la molesten.

L'autor presenta, amb un excel·lent estil narratiu, tota una galeria de personatges i ambients que poden arribar a ésser molt suggerents per als infants. Si més no, a mi, m'ha recordat l'ambient de la meua infantesa.

El llenguatge és molt acurat i hi ha moments extremadament poètics, com ara la conversa amb el veterinari que cura l'ala de la gavina o les converses que hi té el germà petit (A partir de 13-14 anys.)

**Miquel Massaguer Ballbè**

NANETTI, Angela, *Cambio de estación*, Alfaguara, Madrid 1991 (Col. Juvenil Alfaguara).

Llibre de butxaca amb il·lustració a la portada.

A partir d'un accident de moto que té un noi, el lector va coneixent dues accions paral·leles: d'una banda, la història d'amor i desamor amb una noia, la qual cosa l'ha portat a l'accident, que hom pensa que no sigui intent de suïcidi, i per l'altra, les relacions del noi amb la seva família, malmesa sentimentalment.

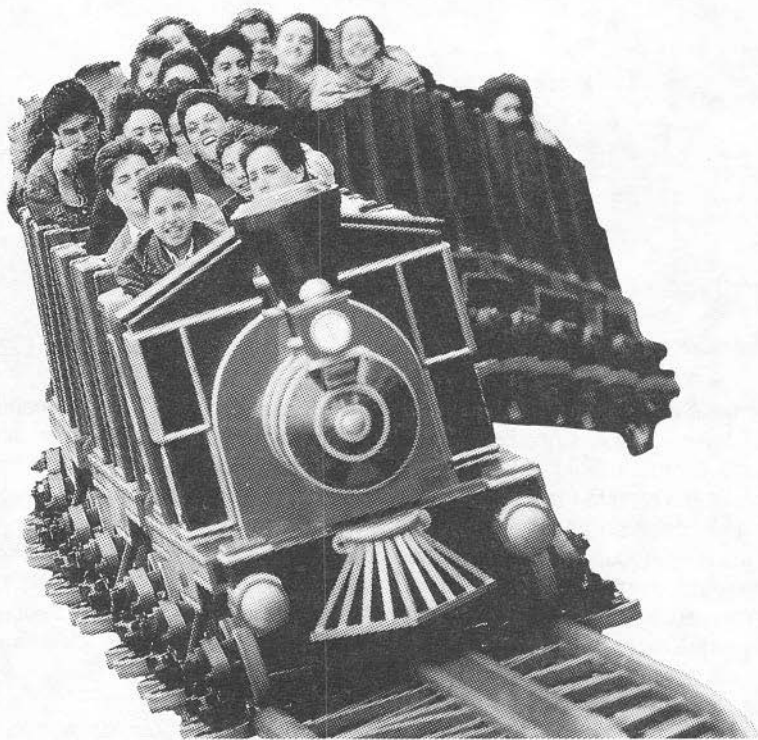
Es podria qualificar de novel·la psicològica perquè predominen en el fil narratiu les sensacions per sobre dels fets. L'obra és tota ella un *flash-back* constant i el lector s'assabenta de l'acció per diferents canals: diàlegs pare-mare, diàlegs noi-noia, diàlegs pare-noi i pare-noia.

A l'obra hi ha passions per sobre de tot, la qual cosa la converteix, a vegades, en un pèl melodramàtica. (A partir de 15 anys.)

**Miquel Massaguer**



# Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.



## Vine al Tibidabo.

Al Tibidabo, tu i els teus alumnes podeu passar un gran dia. Amb atraccions emocionants com l'Aladino, el Pirata, el Diàvolo, el Tibidabo Express, l'Aeromàgic, l'Hurakán, la nostra nova atracció i moltes altres més.

Aquest any, a més, podeu viure una experiència inoblidable al Pasaje del Terror.

Els grups escolars tenen gairebé un



La Muntanya Mágica

50% de descompte i una foto de tota la classe de regal.

Vine amb els teus alumnes als autèntics jocs de Barcelona.

Vine al Tibidabo.

Serà l'excursió més divertida de l'any.



Visita inclosa al Passi Lliure Escolar

Parc d'Atraccions. Barcelona 1992.  
Per a més informació truqui al tel. (93) 211 79 42

## ZAPPING

Demano als de la classe qui fa servir això del «zapping». Un bosc de mans s'alcen.

Els il·lusos o aquells que busquen excuses perquè tenen mala consciència d'estar més estona del compte davant la tele, afirmen que el «zapping» és una bona manera d'estalviar-se la publicitat. Quina teoria tan absurda, i més quan veiem que en moltes ocasions la millor programació consisteix en la tanda d'anuncis!

A mi, em preocupa això del «zapping», perquè em sembla que als nois i noies d'ara els costa més estar atents. No sé on vaig llegir que, actualment, a molts joves els seria gairebé impossible seguir una pel·lícula de Bergman o d'Antonioni, i no perquè el tema sigui un «rotllo», sinó perquè estan habituats a la brevetat de les seqüències en els telefilms i una seqüència llarga els deixaria esmaperduts.

He provat de fer una classe «zapping»:

Els elements descriptius en una narració ens poden servir per: d'nar informació de l'estat d'ànim dels personatges/ Per un punt poden passar infinites/ A veure qui ha de moderar avui l'assemblea/ Els estats que formen l'anomenada Europa Comunitària/ Els animals adapten les seves formes/ Hauran d'unificar criteris en matèria, Per crear un determinat/ Rectes. En canvi, per dos/ a les pressions ambientals, què en penses/ no poden tornar acaure en/ punts només/ l'error de l/ De políti/...

M'han mirat sense que en els rostres se'ls dibuixés cap mena de sorpresa, com si fos del tot habitual. I no han rigut, perquè fan com a les pel·lícules curtes de la tele quan posen una cinta on hi ha gravada gent que riu i que t'indica quan has de pixar-te a les calces.

**Mireia Puig**



DEL 29 de JUNY al 10 de JULIOL

ASSOCIACIÓ de MESTRES  
**ROSA SENSAT**

ROSA  
SEN  
SAT



Generalitat de Catalunya  
Departament d'Ensenyament

pla  
de Formació  
Permanent

### COM HO PRESTEM

- Llibres de treball de l'alumne:  
*llibre de classe* amb els temes bàsics del curs  
*llibre de treballs complementaris*, amb temes de reforç individualitzats, lligats als temes bàsics.
- Fitxers de classe autocorrectius.
- Llibre del mestre.



**TRUCAFORT**  
Llengua de 1r

**Autors**  
Mercè Abeyà  
Josep M. Cormand  
Àngels Prat

**BUFARUT**  
Llengua de 2n

**Autors**  
Mercè Abeyà  
Josep M. Cormand  
Àngels Prat

**FLÈNDIT**  
Llengua 3r

**Autors**  
Josep M. Cormand  
Lluís López del Castillo  
Marta Martín

**BÈLIT**  
Llengua de 4t

**Autors**  
M. Lluïsa Corominas  
Lluís López del Castillo  
Àngels Prat