



Publicació
de Rosa Sensat

Maig 1994

PERSPECTIVA

ESCOLAR 185



**Gestió i direcció
dels centres educatius**

No els donis fet allò que
poden descobrir

Artur Martorell, mestre
al servei de l'Administració
pública

Maig 1994

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 8 5

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Ton Creus,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià,
Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Jesús Viñas

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Amena, s.a.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.500 ptes.- P.V.P. 650 ptes.

Editorial:

Any Artur Martorell

Monogràfic:

Gestió i direcció dels centres educatius

Es poden tenir dues núvies? Apunts sobre els MRPS i la direcció escolar. <i>Jaume Carbonell</i>	2
L'opinió de quatre mestres	8
El sistema relacional del professorat en l'organització i gestió del centre educatiu. <i>Jesús Viñas</i>	20
La quotidianitat de la gestió. <i>Jaume Cela</i>	28
La direcció escolar en alguns països europeus. <i>Ferran Ferrer i Julià</i>	34
Bibliografia complementària. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	40

Escola.

Aplicant la Reforma:

No els donis fet allò que poden descobrir: els procediments a l'àrea de matemàtiques a l'etapa primària. <i>Carme Burgués Flamarich</i>	45
Experiències escolars:	
Actituds i mètodes de relaxació a l'escola. <i>M. A. Plaxats i Valentí Teixidor</i>	53

Escola i societat.

El mestre i la mestra:

Artur Martorell, mestre al servei de l'Administració pública. <i>Marta Mata</i>	61
Aplicant la Reforma:	
Per la generalització gradual del nou ensenyament secundari. Posicionament dels MRP de Catalunya	71
Congrés:	
El I Congrés de la Renovació Pedagògica	77

Novetats bibliogràfiques

Parlem del català. <i>Jaume Cela</i>	81
Altres novetats. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	84

Textos legals

L'esperit de fi de curs. <i>Pep Albanell</i>	88
--	----

Any Artur Martorell

Amb motiu del centenari del naixement d'Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, amb la col.laboració de l'Ajuntament de Barcelona i la Fundació Artur Martorell, promou una sèrie d'actuacions durant el que s'ha anomenat Any Artur Martorell, per fer conèixer la seva persona, la seva obra i el seu temps.

Segur que en el transcurs de l'any, durant el qual s'han previst un col.loqui de tres dies, el mes d'octubre, i una exposició itinerant, a partir del març de 1995, a més de dos llibres i els actes d'inauguració i de cloenda, tindrem ocasió de conèixer molts aspectes de la personalitat d'Artur Martorell, la seva qualitat humana, el seu caràcter de mestre excel.lent, com també la seva vigència actual.

Artur Martorell va ser un dels pioners de la renovació pedagògica a Catalunya el primer terç de segle, i va col.laborar amb Eladi Homs, Pompeu Fabra, Pau Vila, Alexandre Galí, etc., no precisament com a teòric de l'educació, sinó que els fonaments de la seva obra pedagògica es troben en les seves característiques humanes, en la seva manera de fer de mestre.

L'escola de mestres Rosa Sensat va poder comptar a l'inici de les seves activitats amb la seva experiència, optimisme i dedicació com a consultor i com a professor a la primera Escola d'Estiu. Artur Martorell feia així d'enllaç entre el seu passat escolar i les generacions d'aquella època, mancades de tot.

I quan "Rosa Sensat" va constituir una Fundació va decidir donar-li el nom de "Fundació Artur Martorell".

La seva qualitat humana abocada a la tasca de fer de mestre va fer d'ell un mestre excel.lent, amb un sentit pedagògic profund i un veritable amor als seus deixebles, i obert a qualsevol innovació, fins al punt que ens arriba a sorprendre la seva actualitat.

Un mestre, doncs, que l'Any Artur Martorell ens ajudarà a conèixer i a reviure.

2 Gestió i direcció dels centres educatius

L'article fa l'anàlisi d'una sèrie de qüestions referents al tema de la direcció, tant des de la perspectiva de l'Administració, que voldria que els directors exercissin un control més rígid i eficaç sobre els ensenyants, com des del punt de vista dels moviments de renovació pedagògica, que defensen un model més democràtic i participatiu en la línia de projectes educatius diferenciats. Per acabar es plantegen una sèrie de dilemes i qüestions que caldria debatre.

Es poden tenir dues núvies?

Apunts sobre els MRPs i la direcció escolar

*Jaume Carbonell
Sebarroja*

La reorganització del control estatal

El Document sobre les 77 mesures per a la qualitat proposat a debat pel MEC situa nítidament el dilema crucial de la direcció escolar. *Un primer asunto que merece atención es el de la doble función del Director: como representante de la Administración en el centro, desde que es nombrado, y como portavoz de sus compañeros y de la comunidad escolar que lo ha elegido ante las autoridades.* I tot seguit s'enumeren els atributs de la "nova direcció": més autoritat, més poder, més formació i més incentius per als directors-caps de personal estrets col.laboradors dels directors-provincials. Aquest discurs, i això és important, neix de la revisió i de la constatació per part de l'Administració que les competències i l'actuació del director s'han confòs i diluït amb les del Consell Escolar i li han restat eficàcia. Solució: transferir al director algunes atribucions democràtiques dels consells, tals com la ratificació de la designació i revocació dels membres de l'equip directiu.

No disposem de textos del Departament d'Ensenyament que explicitin amb tanta contundència el que podrien ser uns indicis clars de formulació i sondeig sobre la viabilitat d'un nou cos de directors. Tot fa pensar, però, que a la curta o a la llarga, el discurs de la jerarquització i de la carrera docent planarà de nou aquí com

en altres nacionalitats i regions d'Espanya. No s'ha d'oblidar, d'altra banda, que aquest és un dels temes educatius prioritaris en les agendes i organismes de la Comunitat Europea.

És evident que l'Estat, sota la retòrica de la professionalització docent i de la gestió, amaga la necessitat d'exercir un control més rígid i eficaç sobre els ensenyants. O dit d'una altra manera, voldria que els funcionaris de l'Administració estiguessin més al servei de l'Administració, que fossin ciutadans lliures però també subdits més fidels. Així, l'Estat, en la seva parcel·la educativa, necessita intermediaris més potents i representatius —la funció inspectora no és suficient ni està prou prestigiada— per tal d'aplicar la seva política educativa i curricular, per regular millor les situacions conflictives i per exercir més còmodament el control burocràtic. En els darrers anys s'han produït esdeveniments prou emblemàtics en què l'Administració ha acusat especialment la falta d'una veu en els centres en la qual pogués confiar.



La hipotètica crisi d'identitat de la direcció escolar s'ha de situar, per tant, en el context de reorganització del control burocràtic de l'Estat i de les relacions de poder i confiança-desconfiança que se'n deriven. I cal situar-la, també, en la capacitat col·lectiva de les comunitats educatives i dels equips docents per usar creativament els escassos marges d'autonomia de què disposen. Perquè és bastant clar que molts mestres no estan disposats a actuar ni com a executius de l'Administració ni com a portaveus d'una escola sense equip, sense projecte o amb quantitat de problemes i tensions internes. Mireu al vostra voltant, en canvi, i us adonareu que a les escoles on hi ha participació activa de tothom i voluntat de construir un projecte col·lectiu, ser director no és cap càrrega, sinó més aviat un orgull. Així de clar.

La importància del col·lectiu

En la literatura dels Moviments de Renovació Pedagògica dels darrers vint anys el tractament de la direcció escolar ha estat bastant migrat. Més encara: sovint ni se'n fa menció, fent suposar que queda inclosa dins l'anàlisi i les propostes genèriques al voltant de la gestió col·lectiva dels centres. Les al·lusions més freqüents, en tot cas, tenen a veure amb la crítica al cos de directors i al seu poder

4 Gestió i direcció dels centres educatius

jeràrquic i autoritari. A les escoles estatals de la Dictadura no hi havia lloc per a massa experimentacions mentre que a les escoles privades actives tampoc la funció directiva no era especial motiu d'ocupació ni de preocupació. Les preocupacions eren d'una altra mena.

En el transcurs dels anys setanta, però, les coses van començar a ser una mica diferents. D'una banda, la influència del Maig francès del 68, i dels corrents antiautoritaris, espontaneïstes i anarquitzants van fer forat en algunes escoles, certament poques, però amb ressonància dins l'avantguarda pedagògica, i es van assajar pràctiques assembleàries i d'autogestió. D'altra banda, el progressiu enfonsament i liquidació del règim franquista van provocar un buit legal i l'obertura de petites escoles que, aprofitades amb saviesa, va permetre imposar nous models de gestió democràtica, amb l'elecció democràtica dels càrrecs i les direccions col·legiades en les escoles públiques. De tota manera, aquest ric patrimoni de les escoles actives catalanes—moltes d'elles enquadrades més endavant dins del CEPEPC—, de les experiències pre-democràtiques d'algunes escoles públiques o del moviment d'escoles en lluita, no ha estat prou analitzat pels MRPs, pel que fa, sobretot, als aspectes que ens ocupen en aquest article.

En els debats de les trobades dels MRPs dels anys vuitanta planen dues tesis persistents i, fins a cert punt, complementàries o oposades, segons com es miri. L'una assimila la gestió democràtica a la gestió col·lectiva i abomina els càrrecs unipersonals. L'altra, en canvi, parteix de la idea que cada escola ha de trobar el model de gestió propi i obre, per tant, la possibilitat de la individualització de la gestió.

Una altra de les grans polèmiques gira a l'entorn de l'accés a la gestió. Hi ha acord unànime en el fet que tot mestre pot i ha de tenir accés a un lloc de gestió i que l'equip de mestres és el responsable del funcionament de l'escola, conjuntament amb els diferents sectors de la comunitat educativa. En aquest sentit no es detecten diferències ni crítiques substancials al model dels consells escolars regulat per la LODE. On les coses es compliquen, però, i no hi ha formulacions i postures nítides, és a l'hora de definir el model de professionalització de la direcció escolar: perfil i procés formatiu, incentius diferenciadors, relacions amb l'administració, ...



De tota manera, la crisi d'identitat de la funció directiva s'emmarca en un context de reflexió més ampli: el de l'autonomia escolar —pedagògica, organitzativa, administrativa i econòmica—, el de l'enfortiment de la participació democràtica i el de la construcció de projectes educatius diferenciats, aspectes que tractarem més detingudament en l'últim apartat.

Durant aquests últims anys, però, s'observa una sensibilitat més gran respecte a la necessitat d'exercir un control intern i extern de les tasques docents i de gestió, aspectes que abans eren tabús. En la dècada dels vuitanta —i potser encara avui— els MRPs expressen dos recels força emblemàtics: la desconfiança en relació a la dependència dels equips directius o directors de l'Administració. Com hem vist, la desconfiança és mútua. I la por de la jerarquització i del protagonisme individual en la gestió dels centres. Una de les conclusions del 2n Congrés estatal de MRPs, celebrat a Gandia el 1989, ho reflecteix amb força nitidesa. "Les funcions i responsabilitats han de ser repartides i compartides per tothom. Només així quedarà relativitzada i posada en el seu lloc la funció directiva."

Altres dilemes actuals

El discurs de la diversitat també es reivindica en el cas de la gestió i direcció dels centres. Per això es pensa que la LODE resulta massa uniforme i que encotilla, i que caldria revisar-la i flexibilitzar-la per poder experimentar altres models de gestió, atenent a la tradició pedagògica i a les característiques peculiars de cada centre. Efectivament, no és de rebut ni resulta massa coherent que d'una banda es prediqui l'elaboració de projectes educatius personalitzats i diferenciats i que s'exerceixi l'autonomia i, de l'altra, en canvi, s'exigeixi a tothom passar pel mateix raser de la participació i la gestió democràtica. Aquesta qüestió té a veure amb el nivell d'intervenció de l'Estat a l'hora de regular l'ensenyament: ha de continuar com fins ara reforçant el control democràtic burocràtico-administratiu tot reglamentant fins al mínim detall el funcionament dels centres o, al contrari, s'ha de limitar a garantir uns criteris generals d'exercici democràtic, deixant un ample marge de joc a la comunitat educativa perquè els desenvolupi i els concreti a la seva manera?

Altres tipus de dilemes amb què s'enfronten els MRPs tenen a veure amb el grau real de poder i autonomia de què disposen els equips directius, com també amb els recursos humans i tècnics amb què compten per separar i/o coordinar la direcció gerencial de la pedagògica. S'afirma sovint que l'escola no es pot governar igual que ho fan les empreses productives, en la línia taylorista. Cap objecció, més si tenim en compte que quan s'ha traslladat l'experiència empresarial a l'escola s'ha fet seguint els postulats de la tecnocràcia en la seva versió més dura o més "light". Ara bé, també l'escola pot aprendre d'altres iniciatives més creatives que tenen lloc en algunes empreses, sobretot de serveis, on la creativitat, la participació i la formació per a la iniciativa hi tenen una gran rellevància.

El catàleg de qüestions a debatre és molt ampli i d'alguna manera s'aborda en altres articles d'aquest mateix monogràfic. Aquí solament en volem abocar-ne algunes més a títol de conclusió. I si les formulem en forma d'interrogant no és per utilitzar un recurs retòric sinó perquè la majoria d'elles no tenen una resposta clara, ni per part dels MRPs ni per part d'altres col·lectius educatius. Són

aquests: De quina manera es compagina l'obtenció d'una eficàcia organitzativa més gran amb el màxim grau de participació democràtica en les tasques de gestió? Fins a quin punt és demostrable que la crisi de la direcció és deguda a la falta de lideratge i professionalitat dels que detenen aquests càrrecs o, en canvi, té més relació amb la falta de formació i participació del conjunt del professorat en la vida del centre? Quina mena d'estímul calen realment a les direccions escolars? Es pot separar la tasca docent de la tasca de gestió, o tota intervenció educativa comporta una certa implicació en la gestió d'un espai institucional i d'un projecte, encara que sigui a petita escala? I finalment, i tal com encetàvem l'article, les direccions dels centres poden servir tant els interessos dels equips de mestres i la comunitat educativa com els de l'Estat? És a dir, es poden tenir dues núvies?*

* Nota de la Redacció:

En programar aquest monogràfic sobre "Gestió i direcció dels centres educatius" hem tingut molt en compte el número 164 (abril 1992) que tractava de "La funció directiva", el qual creiem que, en general, és encara d'actualitat i, per tant, hi remetem el lector.

El monogràfic que ara presentem vol, doncs, complementar el d'ara fa dos anys, incorporant temes i aspectes nous que han anat apareixent i recollint les inquietuds actuals dels mestres pel que fa al tema de la gestió. En cap cas no pretén ser exhaustiu ni, d'altra banda, presentar totes les opcions/o alternatives, sinó simplement aportar més dades per al debat.

8 Gestió i direcció dels centres educatius

L'article recull les respostes donades a un qüestionari que "Perspectiva Escolar" va adreçar a quatre mestres amb experiència en la gestió d'escoles i instituts per saber la seva opinió sobre la problemàtica actual pel que fa a l'organització i direcció de centres.

L'opinió de quatre mestres

Qüestionari

1. La LODE parteix d'un model segons el qual tots els professionals fan tasques de gestió: de coordinació global (equip de direcció), de coordinació sectorial (cicles i departaments), en la pròpia aula (programació i gestió del grup-classe).

Des del punt de vista de la teva experiència, com funciona aquest model i com hi actuen els càrrecs directius del centre? Quines línies de millora proposaries?

2. La coordinació global del centre des d'un punt de vista de gestió es fa des de l'equip de direcció. Quina és la teva experiència de funcionament i qui creus que ha de formar part d'aquests càrrecs directius?
3. Arran de la proposta del MEC d'allargar el temps del càrrec de gestió, et sembla una mesura adequada per aconseguir la continuïtat dels projectes de centre?

Creus que el manteniment (o continuïtat) dels càrrecs directius hauria d'anar lligat al compliment dels projectes?

4. Creus que la formació dels ensenyants per als càrrecs de gestió

s'ha de fer abans d'accedir-hi? Quins són els continguts prioritaris de la formació, segons el teu parer?

5. *Quins són els elements de satisfacció professional que tens quan fas tasques de gestió i quines són les dificultats bàsiques que t'ho impedeixen?*

6. *Què més diries sobre el tema?*

1. Quan la LODE planteja, en el tema de la direcció, que “entre tots ho farem tot”, fa bé. Si el mestre no se sent corresponsable de la tasca de gestió general, corre el risc de poder-se inhibir, desinteressar. Per tant, sí a la gestió compartida, però atenció a un punt fonamental: gestió vol dir hores de feina. Coordinar un cicle, encarregar-se d'una tasca concreta dins l'escola, per petita que sigui, vol dir temps, i de temps, un mestre tutor de curs (preparar, corregir, informes, tutories...) en té poc. Per tant, només trobarà temps si fa una tasca de gestió que li agradi. Cal repartir les tasques en funció dels interessos de cadascú. No forçar mai ningú a fer una feina de gestió: fer-la amb desgana és com no fer-la; més val que quedi el càrrec vacant: menys angoixes i mateixos resultats.

Ton Creus i Virgili

E.P. Nostra Llar
Sabadell

2. He estat més de vint-i-cinc anys en equips de direcció. Sóc viu. Al.lleluia! Molt breument citaria, fent cas bàsicament a la meua experiència, els punts que crec que són “regla d'or” d'un equip directiu: a) Hi ha mestres excel.lents que són pèssims directius (i viceversa). B) Quan a l'escola hi ha “dos grups” —a vegades passa—, no s'ha de barrejar mai en l'equip directiu pujolistes i roquistes o guerristes i renovadors (ja m'enteneu); la barreja és sempre explosiva. C) Només gent que s'entengui treballant. D) Evitar de totes passades personatges conflictius. E) Reunió no preparada vol dir reunió perduda i avorriment general. F) Cal una certa experiència (a partir del quart curs en un mateix centre podria ser un temps prudencial i suficient). G) Bona voluntat.

3. Penso que podria ser positiu d'allargar una mica més la durada de l'equip directiu, però no estic tan segur que això hagi d'anar lligat al compliment dels projectes. El que sí que trobo fonamental és que

10 Gestió i direcció dels centres educatius

quan hi hagi canvi d'equip directiu, el nou equip sigui capaç de continuar, amb el seu propi estil, totes aquelles tasques útils començades i no acabades. Moltes vegades, per afany de canvi o innovació s'abandonen antics projectes molt vàlids, que han costat moltes hores de feina, només pel fet de ser "cosa dels d'abans". Hem de ser capaços de mantenir els projectes durant anys, amb tarannàs diferents, però sense perdre el fil conductor, que és l'únic que, en definitiva, dóna solidesa a una escola, li dóna identitat.

4. *El saber no ocupa lugar*, deien abans, de manera no massa exacta. Per tant, no crec que faci cap mal una formació específica per a mestres que han de fer feines de gestió. Quina formació? Aspectes burocràtics, tècniques de gestió d'escola, experiències concretes de bones gestions, dinàmica de grup, "relacions públiques"... Tot plegat pot ajudar, però no ho crec imprescindible. Si aconseguíssim aquella vella demanda de tenir un secretari o secretària o administrador, digueu-ne com vulgueu, com en els centres de secundària, que s'encarreguessin dels aspectes burocràtics, les feines de l'equip directiu estarien molt més centrades en l'àrea on els mestres podem incidir amb més eficàcia: la més estrictament pedagògica.

5. Un fuster fa una taula i, quan l'ha acabada, se la mira, la toca, la valora: veu al seu davant el resultat de la seva feina. Si la taula ha estat ben feta, la seva satisfacció és immediata. L'avaluació de la seva feina és palpable i evident. La feina que fem els mestres és més difícil d'avaluar. Com veiem quina és la feina que hem fet en una escola després de molts anys de feina docent i de direcció? No és fàcil veure resultats i crec que aquest és un dels aspectes més difícils de la nostra feina. És veritat que hi ha algunes satisfaccions immediates (penso, per exemple, en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, quan els nens han après a llegir, hi ha hagut un resultat evident i demostrable), però la majoria de la nostra feina no dóna uns resultats tan immediats. Tens moltes vegades la sensació de lluitar sempre amb els mateixos problemes sense poder-los resoldre: no aconseguim motivar suficientment, no resollem els hàbits bàsics d'aprenentatge de manera satisfactòria, no aconseguim donar un valor sòlids... No veiem mai "el producte" acabat, i a més el perdem de vista als catorze anys, en plena "edat de la tonteria".

Malgrat tot això, i encara que sembli contradictori, penso que poques feines poden donar tanta satisfacció personal com fer de mestre de veritat i ajudar a gestionar col·lectivament una escola de veritat.

6. Gestionar bé una escola és una feina difícil, mal pagada, i molt poc reconeguda socialment. La gestió implica el treball amb els alumnes, els mestres, els pares, les institucions i l'entorn social. És com si treballéssim en un aparador i ja se sap: de medicina només hi entenen els metges, però d'ensenyament tothom "hi entén", i per tant els "fronts de lluita" són diversos. Però sóc dels que creuen en la importància de la feina del mestre i aquesta feina, amb major o menor grau, ha d'implicar també la gestió. Acabaré amb dues propostes concretes: A) Dotar les escoles públiques amb un secretari de centre que resolgués tots els aspectes burocràtics i alliberés l'equip directiu perquè es pogués dedicar-se a tasques més estrictament pedagògiques. Crec que això fóra una mida positiva i no massa cara, ja que potser la figura de l'actual secretari deixaria de tenir sentit. B) Facilitar temps als mestres que no són de l'equip directiu per a les diferents tasques de coordinació, ja que en l'actualitat aquest temps és només simbòlic (penso en la possible ampliació de la ratio mestres/escola).



L'Escola Municipal Tres Pins forma part del CREDAC "Pere Barnils" i és un centre d'integració preferent d'alumnes sords que desenvolupa diferents models d'atenció respecte les necessitats d'aquests alumnes. En aquest marc i atès el nombre d'alumnes sords (un 10% dels 260 alumnes del centre) i els models diversos, intervé a l'escola un nombre important de professionals amb rols diferenciats (tutors, especialistes, logopedes), fet que determina la complexitat de les tasques organitzatives i de gestió.

D'altra banda, l'escola és un centre que es coordina a través de l'Institut Municipal d'Educació com a Servei del CREDAC "Pere Barnils", i té altres parcel·les de gestió dins el mateix CREDAC i respecte al Departament d'Ensenyament de la Generalitat pel que fa al projecte d'atenció d'alumnes sords.

Benjamí Vidiella i Gironès

Director de l'EM Tres Pins

12 Gestió i direcció dels centres educatius

1. El model actual és coherent en el marc d'una escola democràtica i participativa. Tot i això, la implicació esdevé més activa en la mesura que els espais de gestió són més propers a la feina immediata dels professionals, especialment en centres com el nostre on hi ha diversitat d'impactes i rols diferenciats. En el nostre cas, aquests àmbits van des de la gestió relacionada amb la pròpia aula, on s'inclou la coordinació tutor/logopeda; la coordinació d'internivell i cicle i el claustre. A més, hi ha altres espais transversals (comissions de festes, Unesco, d'orientació, departaments d'àrees curriculars, etc...).

En la dinamització i coordinació global d'aquests espais té un paper important l'equip directiu, entès pròpiament com director, cap d'estudis i secretaria, i, també, l'equip de coordinació, format per un coordinador de cada cicle, que aporta la perspectiva del seu cicle en la planificació de la línia global de l'escola. La importància d'aquest equip de coordinació no respon només a criteris de representació democràtica, sinó també a necessitats organitzatives en un centre on la composició dels cicles, entre tutors, especialistes i logopedes, és força nombrosa.

Un dels principals problemes en un model participatiu és la possibilitat de dedicar temps a la gestió, i això condiona la disponibilitat i límits d'implicació del col·lectiu en la gestió.

2. Penso que qualsevol membre del claustre disposat a assumir aquesta funció pot formar-ne part, amb disposició per aportar una dedicació important de temps i esforços en l'ordenació d'àmbits de treball col·lectiu i per tant amb capacitat de promoure el treball en equip.

3. És habitual que els projectes previstos s'endarrereixin perquè l'escola és una institució amb una forta dosi d'imprevistos i necessitats immediates, que sovint interfereixen els plans previstos.

Des del meu punt de vista, els càrrecs de gestió han de vetllar pels projectes globals de centre i no pels personals. Per tant, és el conjunt qui fa possible assolir els objectius proposats, i l'avaluació d'aquest assoliment és una tasca que correspon a cada claustre des del seu anàlisi particular de la pròpia realitat.

Penso que l'estabilitat dels càrrecs directius és un element important i que l'actual normativa preveu un espai de temps massa curt en relació als projectes que són, o esdevenen, processos més llargs. A més, assumir un càrrec directiu implica un procés d'aprenentatge sobre la pràctica que cal preveure. La perspectiva d'allargar el període d'exercici d'aquests càrrecs, que el vinculo a la renovació de la confiança per part del col·lectiu, augmentaria les possibilitats d'aconseguir un nombre més gran d'objectius i donaria més estabilitat, sempre i quan s'evités caure en la perpetuació dels càrrecs.



4. En l'actual sistema educatiu és coherent que la formació inicial del professorat inclogui aspectes de gestió i, sobretot, elements de reflexió al voltant del tema. Tot i això no s'hi ha de donar una importància excessiva, ja que assumir un càrrec és, en la pràctica, una circumstància de representativitat que es contextualitza en realitats concretes. L'efectivitat d'aquesta representativitat passa per saber situar-se amb responsabilitat des d'una perspectiva flexible, de tolerància, de coneixement (o disposició per conèixer) de la globalitat del centre, del claustre i de l'entorn, assumint la representació dels valors i coherència que comparteix el claustre.

5. Desenvolupar tasques de gestió i direcció comporta, en un primer moment, la possibilitat de variar el tipus de feina dins de la institució escolar i, per tant, enfrontar-se a un repte nou, cosa que des del meu punt de vista és un element que valoro positivament. D'altra banda, igual que la resta de professionals, la satisfacció té relació amb el grau d'assoliment dels objectius previstos en cada funció, sigui de tutoria, d'una especialitat o de la pròpia direcció. És important la necessitat de situar-se en una perspectiva global del centre, fet que també determina que es visqui de manera subjectivament més satisfactòria la consecució dels objectius globals.

Moltes de les dificultats deriven dels interessos dels diferents col·lectius, que no sempre són coincidents (claustre, pares, alumnes, administració, etc...). Mitjançar entre aquests interessos no és senzill i provoca conflictes, neguits i manques de sintonia. D'altra banda, una de les dificultats fonamentals té a veure amb els esforços per afavorir la cohesió del grup, on tenen un paper important les relacions personals, i s'han d'harmonitzar els diferents interes-

14 Gestió i direcció dels centres educatius

sos individuals, els quals provoquen un important desgast i situacions de frustració. Finalment, també pot resultar potencialment conflictiu l'equilibri entre el paper de representativitat de l'administració que implica assumir el càrrec i la representació del propi col·lectiu.

Núria Raurell

ZER La Plana
Escoles de Gurb de la
Plana

1. Donat que la ZER està composta per tres escoles amb entitat pròpia, la coordinació global de la ZER presenta diferències amb la coordinació global de les escoles completes.

S'ha d'intentar que aquesta entitat pròpia sigui respectada dintre uns límits que ens permet la normativa. L'equip de direcció, format per un membre de cada una de les tres escoles, aglutina les propostes que fa el claustre; també dinamitza les activitats i fa la coordinació. La coordinació del claustre es fa per cicles, sempre depenent dels temes que s'han de tractar i l'experiència de cada una de les persones del claustre. L'equip de direcció hi actua buscant materials per tal que els mestres tinguin el màxim d'informació possible.

Proposaríem que l'equip de direcció tingués més temps per preparar els claustres, ja que cada vegada que ens endinsem en un tema, veiem que hi ha moltes coses per discutir i millorar. Aquesta proposta implica per part de l'Administració donar més personal a les ZER i, si així fos, moltes escoles que no es volen lligar entre elles, ho farien, ja que comportaria per a elles una gran millora.

2. Pensem que abans d'accedir a qualsevol càrrec s'ha de tenir una formació. Actualment es rep informació quan ja ets en el càrrec. I moltes vegades la formació, l'ha de buscar un mateix, arran dels problemes que sorgeixen.

En el nostre cas totes les persones que integren l'equip de direcció de la nostra zona, ja havíem tingut càrrecs directius en la nostra escola; per tant nosaltres tenim un gran bagatge d'informació.

3. Hi ha d'haver un temps mínim de permanència en el càrrec,

com també un temps màxim. Sempre dependrà de l'escola i ca-da cas. Si a l'escola es marca un projecte, crec que l'equip de direcció no pot canviar fins que s'hagi complert el seu propòsit. Per tant, l'ideal seria que, quan es renovessin els càrrecs directius, aquests presentessin un projecte.

4. Crec que seria millor rebre primer la formació, encara que és força difícil, ja que en les nostres escoles aquests càrrecs comporten un doble treball, sense cap tipus de gratificació ni compensació horària; per tant les persones que accedeixen al càrrec ho fan per bona voluntat i perquè s'estimen la seva escola, ja que ens sentim poc secundats per l'administració, sobretot en aquest moments tan canviants.

5. La satisfacció més gran és la feina feta. I veure que hi ha resultats positius, també com la bona harmonia del claustre. El que més m'impedeix sentir-me satisfeta és la falta de temps per acomplir els meus propòsits; veig moltes coses per fer i sempre em falta temps per realitzar-les; això em dóna molta insatisfacció.

6. Naturalment el que més ens preocupa és el tema de les ràtios. Les trobem poc adequades per a les nostres escoles. No és el mateix tenir 20 alumnes d'un sol curs o tenir-ne 20 de tres o quatre cursos diferents.

També ens preocupa el tema de la gestió del centre, ja que la major part dels professionals ens sentim ensenyants. I hem de fer tasques de: administrador, bidell, neteja, manteniment dels locals, calefacció, trasllats de materials...

Sentim angoixa per atendre la "diversitat" de les nostres aules. És per això que, quan en sentim a parlar, en la Reforma, ens fa molta gràcia, ja que podeu estar ben segurs que sabem el significat d'aquesta paraula... Però el nostre gran repte és no poder-la atendre com creiem que ho hem de fer.

De tot s'es sabut que els/les mestres hem de fer de tot, però aquest tot a vegades és massa.

16 Gestió i direcció dels centres educatius

*Antoni Resta
Cuevas*

Director de l'I.B.
Eugení D'Ors de
Vilafranca del
Penedès

Respondre el qüestionari punt per punt és difícil per a mi. Per això prefereixo fer unes reflexions molt generals, però que en el seu conjunt penso que contesten les preguntes, sobretot la sisena: 6) Què més diries sobre el tema?

Tan sols la tercera part dels equips directius de secundària de Catalunya són per a gestionar els centres tres anys. Una altra tercera part “es deixen triar” per a gestionar els centres un any. La resta són equips designats pel Departament.

Ha de passar alguna cosa perquè després de vuit anys de funcionament de la LODE els problemes per trobar equips de gestió del centre no s'hagin resolt.

Per què hi ha tan poques “vocacions”? Hi ha d'haver cos de directors? El director elegit pel Consell Escolar (on hi ha una forta representació del claustre —dels companys—) pot prendre realment decisions que no sintonitzin amb una bona part del claustre? Quines tasques de gestió pot fer realment un equip directiu?

Fa falta molta més autonomia als centres. Les normatives d'inici de curs, calendaris escolars, l'economia,... són cotilles que moltes vegades fan que els consells escolars es preguntin si realment decideixen alguna cosa, que els equips directius es preguntin si realment poden tan sols pensar en un projecte de centre.

Els equips directius són els gestors del dia a dia, els responsables, de fer que el curs comenci puntualment el 25 de setembre; són caps de personal del centre tan sols en un dia de vaga o quan un professor té un absentisme laboral descaradament fora de mida. Són gestors d'infraestructures inexistents o en estat de ruïna. Són gestors dels pocs diners que les administracions dediquen a l'ensenyament en els pressupostos generals.

Però principalment —o únicament— són aglutinadors de voluntarismes perquè els centres públics funcionin el més dignament possible amb el que tenen. Són aglutinadors de professors que no en tenen prou amb fer la seva classe. Són aglutinadors de pares que demanen una participació més gran en la marxa del centre, una millora de la qualitat en els centres.



Els equips directius no poden gestionar iniciatives pedagògiques innovadores perquè no disposen de mitjans econòmics. I cada cop hi haurà menys iniciatives perquè la frustració i el cansament dels "voluntaristes" són ja molt alts. Però l'equip directiu mostrarà la seva satisfacció al Consell Escolar perquè les classes es fan, perquè els continguts es donen, perquè en les proves de selectivitat els resultats són bons.

Els equips directius no poden gestionar unes instal·lacions, uns espais i uns equipaments insuficients. Si es tenen uns vestidors i un gimnàs ruïnosa des de fa anys no res s'arreglarà, ni quan no hi havia crisi econòmica, ni ara. Si els nois i noies no es dutxen després de l'educació física ho hauran d'explicar al Consell Escolar com la cosa més natural del món.

Si falten aules, encara que s'hagi previst des del centre fa anys, s'instal·laran "caracoles" just quan jo no es pugui fer altra cosa. L'equip directiu haurà de mostrar la seva satisfacció al Consell Escolar perquè els alumnes tindran cadires i taules on poder seure i sostre per a quan plougui i faci fred. Tothom estarà escolaritzat.

18 Gestió i direcció dels centres educatius

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I cada any el director haurà de mostrar al setembre —amb els alumnes ja matriculats— que els números que anunciava al mes de maig eren correctes, que caldrà un parell més de professors. L'equip directiu haurà de mostrar al Consell Escolar la seva satisfacció per haver-ne “aconseguit” un —de professor— tot i que en calien dos, perquè la crisi econòmica del país, del Departament, és molt forta.

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I tot i que hagi raonat que és el mateix Departament el que ha impedit que el curs pogués començar en la data prevista, tot i que hagin acceptat els teus raonaments, l'equip directiu es pot trobar amb una amenaça d'expedient.

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I quan dius que els pares estan acabant la paciència en qualsevol dels temes en què el centre té mancances, et diuen que els pares s'han de tranquil·litzar i que és l'equip directiu qui ho hauria de fer.

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I quan demanes amb urgència, perquè el centre no pot funcionar, cobrir una malaltia d'una persona d'administració o consergeria, et diu que has de passar sense aquesta substitució.

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I quan plantejes un ritme concret per avançar la Reforma Educativa en el teu centre, de forma consensuada amb el claustre i el consell escolar, no discutirà la proposta, t'imposarà la Reforma sense tenir en compte ningú. I el Departament cremarà un cop més un equip directiu.

El Departament no se'n fia, dels equips directius. I deu ser cert que hi ha equips directius que no fan les coses com cal, equips directius que caldria expedientar. Però són una minoria. I el Departament hauria de fiar-se d'entrada del que diuen, del que demanen, tots els equips directius.

Cal allargar el temps del càrrec? Cal més continuïtat? En els centres on han sortit equips directius per tres anys, la mesura pot ser bona, però ja és possible una reelecció dels equips si aquests, o el mateix centre, consideren que alguns dels objectius pels quals es

van presentar encara no s'han assolit. Però això no implicarà canvis en el 66% dels centres, això no farà sortir directius on ja no en surten per tres anys.

Formació abans? Quina formació? Són preguntes que tindran sentit quan hi hagi moltes persones amb il·lusió per les tasques directives. En la situació actual, els directors per un any cal formar-los perquè puguin suportar la situació de distanciament abismal que hi ha entre la realitat dels centres i la realitat dels pressupostos del Departament i del propi departament.

Potenciar la direcció dels centres no passa per un cos de gestió dels centres. Aquest distanciament dels centres amb el Departament acabaria existint entre els centres i els propis gestors.

Potenciar la direcció dels centres passa per canvis en el pressupost general de la Generalitat, canvis que forcessin el Departament a altres respostes a les peticions dels centres que no fossin “no hi ha diners”.

La solució és que el Departament tingui confiança en els equips directius. I que no tan sols ho digui.

Quins són els elements de satisfacció professionals que tinc quan faig tasques de gestió?

Quines són les raons per les quals he estat sis anys director en un centre de més de 1000 alumnes? Pot ser el voluntarisme; pot ser pensar que estàs fent participar realment els pares; pot ser la creença que la petita gestió que et deixen fer, la fas bé; pot ser la creença que pot millorar l'ensenyament públic tot i el Departament d'Ensenyament.

La direcció s'ha d'entendre com a element d'organització i gestió eficaç del sistema relacional i no com a càrrec unipersonal. En aquest sentit l'autor proposa la intervenció activa de la comunitat educativa en la millora del sistema de relacions i la concreta en els camps de treball en equip, la comunicació i participació, la presa de decisions i el lideratge democràtic.

El sistema relacional del professorat en l'organització i gestió del centre educatiu

Jesús Viñas i
Cirera

Inspector d'Educació.

1. La gestió i el sistema relacional en el marc del centre educatiu

1.a. Les relacions humanes com a recurs funcional

Els centres educatius són sistemes (Bertalanffy). Un sistema està format per uns elements, unes interaccions i un entorn. En els centres educatius, les relacions funcionen com un subsistema, és a dir, sotmeses a canvis i per tant a la possibilitat d'intervenció. Es poden tractar les relacions com a recurs funcional, el qual podem utilitzar per millorar el funcionament i el rendiment.

1.b. L'organització i la gestió del sistema relacional

Des del punt de vista de la seva possibilitat d'utilització com a recurs, s'ha d'organitzar i gestionar el sistema relacional per aconseguir els objectius que el centre ha definit en el seu PEC. Aquestes tasques de gestió es duen a terme des de la *direcció* del centre, entesa en aquest context com a element d'organització i no com a càrrec unipersonal, encara que moltes vegades aquestes funcions es concreten en un director i/o en un cap d'estudis.

Proposo la intervenció activa de la comunitat educativa en la

millora del sistema relacional. Em centro en aquest article en el professorat, i exposo un recull de propostes i tècniques que provenen de la investigació que des de la dinàmica de grups s'ha fet en el marc de la sociologia, la psicologia i la gestió d'empreses i que tot just s'està plantejant en les escoles del nostre país com una necessitat (Antúnez, Darder, Gairín, Rul...).

Voldria, però, prèviament, aclarir que el fet de posar en marxa unes mesures en el sistema relacional no assegura un sistema educatiu de qualitat, ja que aquest ve determinat també per d'altres variables. Posant per cas que tenim una comunitat educativa amb un personal format en les tècniques de millora del sistema relacional, s'ha de tenir la possibilitat d'utilitzar-les en un grau d'autonomia determinat i amb uns recursos mínims de temps. Caldrà doncs tractar el sistema relacional amb una concepció ecològica del centre educatiu (Popkewitz). És possible però que algunes de les propostes siguin factibles amb els recursos actuals. El recurs del sistema relacional és una variable dependent.

2. Camps d'actuació respecte al sistema relacional

Només com una opció analítica i a partir justament del caràcter global que han de tenir les actuacions en el sistema relacional faré una revisió en quatre camps d'actuació, amb una pretensió no exhaustiva. En aquesta revisió crec que quedarà prou demostrat que entre allò que fóra desitjable i la realitat de la gestió del sistema relacional hi ha massa distància. Efectivament, la precarietat de les accions de gestió en el sistema relacional, la seva espontaneïtat i manca de professionalitat és un fet que ens hauria de preocupar.

La tria del treball en equip, la comunicació, la presa de decisions i els rols en el grup, es podria completar amb d'altres elements també prou importants però que les dimensions del present article fan impossible de tractar: el tractament dels conflictes, la planificació de les innovacions...

2.a. El treball en equip

Els centres educatius actuals no es poden concebre sense un treball en equip. Entre tots ho farem tot, però no tots ho farem tot.

22 Gestió i direcció dels centres educatius

La importància de les relacions que s'estableixen en l'equip de treball necessiten una consideració organitzativa de primer ordre. Cal gestionar els recursos humans per aconseguir un millor rendiment de l'equip. D'altra banda, cal aconseguir un grau de satisfacció entre els membres del professorat.

S'ha d'establir l'equilibri entre l'interès per les persones i l'interès per uns resultats satisfactoris. Encara que, per circumstàncies diverses dels grups humans, es pot donar un equip de professors que esdevingui espontàniament equilibrat en els dos sentits, és més raonable intentar crear les condicions per fer-ho més factible. Proposaré com exemple unes accions que poden afavorir directament el treball en equip i que en els centres escolars normalment són responsabilitat de l'equip directiu:

- Identificar els professors amb els objectius del grup. Cal reparar o delegar responsabilitats, fet que millora notablement la integració en el grup. Cal crear un interès comú. El PEC pot ser-ne l'instrument si s'enfoca cap a l'acció.
- Cal distribuir les tasques. Primerament cal un esforç col·lectiu per definir-les i posteriorment perquè siguin assumides de manera equilibrada.
- Cal establir fórmules positives en les reunions de treball. Les reunions han de ser preparades, han de recollir acords que les facin positives per a tothom, han de desenvolupar-se en un clima de treball i d'entesa. Cal que en les reunions s'assumeixin les funcions de clarificació, control, relaxament i dinamització per part d'alguns dels seus membres.
- S'han d'establir les regles de participació. Els grups humans s'organitzen de forma que no sempre és fàcil l'aportació constructiva de tothom. El treball en equip implica l'aprofitament de les aportacions de tots. Cal per tant fer un esforç per definir, respectar i fer respectar les regles de joc definides col·lectivament.
- Finalment cal crear espais on l'intercavi humà entre el professorat sigui possible. La cohesió del grup es basa també en unes



relacions humanes càlides. Aquestes relacions no es poden planificar, però es poden facilitar a través d'espais i deixant temps perquè es puguin realitzar.

Com veiem, cal assumir des de la gestió del centre el foment del treball en equip i aquesta tasca, amb les variacions pròpies de cada centre, ha de ser assumida i coordinada bàsicament per l'equip directiu.

2.b. Comunicació i participació

La comunicació és un element essencial en el sistema relacional. Hem assistit en la societat a un desplegament de recursos impressionants en els sistemes de comunicació; podem aleshores intervenir en el centre educatiu per fer-la més fluïda.

D'entrada cal vetllar el desenvolupament de totes les modalitats de comunicació en referència a l'organització del centre: individual i grupal, informal i orgànica, horitzontal i vertical, ascendent i descendent, oral i escrita.

Per millorar, des de la gestió del centre educatiu, la comunicació podem tenir en compte tres línies de treball:

24 Gestió i direcció dels centres educatius

1. Millora de les actituds respecte a la comunicació. Fer més operativa la informació.
2. Millorar els canals d'informació. Millora dels canals escrits i orals i utilització de recursos adequats.
3. Analitzar les incidències dels missatges i en el seu contingut.

Com veieu, la tasca de fer més àgil la comunicació no és gens simple i, d'altra banda, té una importància cabdal en la dinàmica del centre. Podem dubtar que cal reflexionar-hi i treballar-hi amb accions planificades i pensades?

L'altra cara de la moneda de la comunicació és la participació. La nova regulació del sistema educatiu posa un èmfasi especial en la participació. La participació es basa en un seguit de principis: democràcia, consens, autonomia, corresponsabilitat, dinamització associativa i informació i comunicació.

La definició dels principis necessita, però, que es posin els recursos organitzatius per fer possible la participació. Cal gestionar eficaçment per assegurar una participació efectiva.

De fet, no tohom participa de la mateixa manera, ni tots els mecanismes de participació serveixen per a totes les situacions. Hem de fer-la possible a través de graus i de propostes d'acord amb el tema, els recursos temporals i organitzatius de què disposem i la implicació que comporta.

Podem definir quatre situacions diverses de participació que cal gestionar (Domènec, 1994):

- a) Participar en la fase d'informació i consulta.
- b) Participar en el procés de discussió.
- c) Participar en la presa de decisions.
- d) Participar en l'execució.

En realitat la definició de com, en què, quan i per què es participa és allò que ho farà possible. És raonable pensar que les dificultats de participació estan molt condicionades per la feblesa de gestió dels centres educatius.

2.c. Presa de decisions

La complexitat del sistema de relacions en el grup de professors del centre educatiu comporta un sistema de presa de decisions múltiple. Aquest fet dificulta la coherència de l'actuació del centre educatiu.

La presa de decisions en el centre educatiu implica els mecanismes que s'hi utilitzen, el grau de participació dels membres de la comunitat educativa i finalment la incidència real en el centre. La decisió real en aquest esquema s'ha de basar no en la manifestació de les intencions, sinó en la realitat de la seva pràctica.

Els models més coneguts de la presa de decisions van units amb els conceptes de canvi. D'aquesta manera, i coneguda la contrainèrència als canvis i les innovacions per part del sistema educatiu, es fa necessari des de la gestió del centre definir i millorar progressivament el procés de presa de decisions.

Els objectius del projecte de gestió del centre respecte a la millora del procés de presa de decisions són:

- Identificar els veritables problemes.
- Trobar no una solució als problemes, sinó la millor. Cal optimitzar els resultats de les decisions.
- Cal solucionar els problemes de fons i no a mesura que van sorgint.
- Fer un procés de decisions clar i transparent. Crear un clima favorable a la participació i a la democràcia en la presa de decisions.
- Aprendre i aplicar tècniques per resoldre problemes i prendre decisions i per introduir innovacions:
 - Model d'investigació i desenvolupament.
 - Model d'investigació i acció.
 - Model d'interacció social.
 - Model de resolució de problemes.

Els models tècnics del procés de decisió en els centres educatius es basen en tres criteris que s'han de tenir en compte (Rul): La



26 Gestió i direcció dels centres educatius

participació, la qualitat tècnica de la decisió i l'adequació a la decisió de l'usuari.

Ens trobem que la direcció de què es dota un centre comporta uns nivells de decisió que han de ser àgils, rigorosos, eficaços i transparents. Val la pena dedicar-hi temps.

2.d. Els rols en el grup. El lideratge

El lideratge és un fet observable en tots els grups humans. En alguns col·lectius, s'ha oposat conceptualment a la participació en els centres educatius. Crec que la línia que s'ha de treballar es potenciar els lideratges en els centres, donat que sempre existeixen, potenciant que no siguin únics i que s'utilitzin amb una finalitat ecològica en el centre. S'ha de treballar amb els aspectes positius del lideratge en diferents persones i grups i al servei de tots.

Dels tres estils tradicionals de lideratge: autoritari, democràtic i "laissez faire", per als centres educatius, a causa del sistema relacional complex i d'una tradició pedagògica prou sòlida, fem una opció per l'estil democràtic. El líder que proposem ha de ser definit per una sèrie de qualitats: intel·ligència, estabilitat emocional, capacitat d'orientar els altres, acceptació de les responsabilitats, iniciativa, actitud comunicativa, acció directa, capacitat de plantejament i organització.

Com es pot veure aquestes qualitats ben orientades en el sistema relacional són d'una utilitat col·lectiva inestimable. En tot cas, proposem que no es fomenti un sol lideratge, sinó un conjunt de lideratges en els centres educatius que desenvolupin les qualitats anteriors en benefici de tothom i que no han de coincidir en una sola persona. D'altra banda, és clar que les persones que assumeixin responsabilitats directives haurien de fomentar especialment les qualitats anteriors.

3. Possibilitats en el model actual de direcció

El model de direcció definit en la LODE es basa en l'elecció dels òrgans directius. Aquest model té una tradició en el món educatiu i n'afavoreix l'acceptació per part del professorat. D'altra banda,

les tasques definides per fer funcionar el sistema relacional obliguen a una formació sòlida i a un grau de professionalitat important, en el sentit d'estabilitat, responsabilitat i instruments per a la direcció dels centres.

La qualitat de la direcció d'un centre es basa en una gestió eficaç del sistema relacional. Sigui quina sigui l'estructura organitzativa de què es doti el centre es fa necessari assegurar que aquests aspectes es tractin amb rigor.

La revisió del model de direcció dels centres públics està en debat a partir de les "77 medidas" del MEC i de diferents manifestacions del Departament d'Ensenyament, que recullen un estat d'ànim que en d'altres àmbits universitaris, en el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació o en els Moviments de Renovació Pedagògica s'han tractat.

Cal precisament, entre d'altres, tenir en compte el sistema relacional dels professors i trobar una proposta que faci possible una actuació eficaç. La solució no és un tema exclusivament de regulació administrativa de la situació dels directors, sinó que cal tenir en compte una visió global del centre educatiu i posar a la pràctica també diverses mesures que facin possible la direcció del centre en el seu conjunt. Qualsevol simplificació del tema no solucionarà el problema, sinó que es derivarà en una altra solució inestable. Com deia Ciceró:

"Per a un cos fràgil, la més mínima ferida és insuportable."

Bibliografia bàsica:

- DOMÈNEC, J. i VIÑAS, J., "El sistema relacional", a DARDER, P. i GAIRÍN, J coord. *Organización y gestión de centros educativos*. Ed Praxis, Barcelona 1994.
- OWENS, R., *La escuela como organización*, Ed. Santillana, Madrid 1980.
- RUL, J., *El Projecte de Gestió del centre educatiu*, Departament d'Ensenyament, Barcelona 1990.
- SIMON, A., *Las relaciones interpersonales*, Ed. Herder, Barcelona 1989.

L'autor comenta alguns dels problemes de la vida quotidiana d'un director o directora d'escola, i considera que, si quedessin resolts, millorarien els resultats de la gestió i la predisposició de bona part dels mestres a acceptar de ser director o membre de l'equip directiu: el temps per poder reflexionar i prendre distància, l'equilibri entre democràcia i eficàcia i un marge més ampli d'autonomia dels centres.

La quotidianitat de la gestió

Jaume Cela

Mestre

Lope de Vega va explicar què era un sonet escrivint-ne un i el poeta confessava que mai no s'havia trobat *en tal aprieto*. Amb l'article que m'ha encarregat la revista "Perspectiva Escolar" em trobo una mica amb un estat d'ànim similar al de l'amic Lope. Definir-te en el tema de la gestió és compromès, arriscat, i pots acabar perdent algunes amistats.

Fer cinc cèntims dels elements que formen la quotidianitat de la gestió en un centre públic pot ser un article ben breu, que es podria resumir amb algun d'aquests comentaris: Activitat frenètica. Tocar totes les tecler i cap de ben tocada. Anar de bòlit. Tenir la sensació que no fas res, però que no pares de fer cosetes. Ser com els caporals primers que reben castanyes per tots els costats: de la tropa i dels oficials, etc. I per més inri, tenir mala consciència perquè cobres quatre duros més!

Tot i aquestes dificultats, participar en la gestió d'un centre públic és apassionant, si no tens el problema de somatitzar tot el que et passa, i un exercici que comporta una gran responsabilitat. Hauríem de saber deixar de banda alguns prejudicis i algunes inèrcies per analitzar els problemes que la gestió comporta i saber trobar les fórmules pertinents que facin que aquesta sigui viscuda positivament, no pas patida, com passa actualment a bona part de les escoles on els equips de gestió canvien cada any o s'eternitzen per falta de recanvi.



Després d'aquesta breu introducció, comentaré tres problemes que, si quedessin resolts, millorarien molt els resultats de la gestió de les escoles i la predisposició de bona part dels mestres i de les mestres a acceptar ser directors, directores o membres de l'equip directiu.

Primer problema: el temps

Deixeu-me que em posi líric. Una miqueta, però passeu-m'ho per alt, perquè una mica de poesia no fa mal a ningú. Des de la taula del despatx de la meua escola veig un tros de cel, un tros de reixa del pati i un tros de l'edifici de l'escola. I sento el xivarri dels nens i nenes quan juguen. M'agrada perdre la vista en aquest trosset de cel i la gresca de la canalla no em disturba gaire. Mirant aquest cel, em dedico a pensar en l'escola, en tot allò que funciona i en tot allò que fa figa, en què fem perquè tiri endavant, en què no fem perquè avanci encara més i en què no ens deixen fer, perquè... No ho sé per què. Això ho deixo per als experts o per als que en són culpables.

Quan algú em sorprèn en aquesta posició contemplativa/meditativa exclama: Que bé s'està sense fer res! I jo poso el crit al cel, en aquest trosset de cel que contemplo, perquè em sembla que

30 Gestió i direcció dels centres educatius

quan estic pensant tranquil·lament en l'escola és quan estic exercint una de les funcions més fonamentals de la gestió.

No vull dir que els mestres o les mestres que estan al peu del canó, que estan dins la classe, no pensin. Mare de Déu, si arriben a discórrer per fer que tota aquella colla vagi progressant en conceptes, en procediments i en valors, com aconsella la santa reforma! I si n'arriben a prendre de decisions al cap del dia! Però cal que algú observi i pensi l'escola des d'una mica més lluny. No gaire lluny, uns metres només, perquè des de més distància ja hi ha una gerna-ció de càrrecs i subcàrrecs que mediten sobre l'escola i les seves circumstàncies.

Però aquestes ocasions meditatives escassegen molt, perquè el primer problema de la gestió és que se'ns menja la immediatesa, se'ns mengen els problemes puntuals: estadístiques i llibres d'escolaritat, arxiu i papers de tota mena, convocatòries i actes, visites de pares i de mares, trucades per telèfon, nens o nenes que es fan mal i que han d'anar al dispensari, alumnes de facultats diverses que han de fer estudis molt rigorosos i decisius que vénen a explicar-te'ls i a demanar-te col·laboració, alumnes de l'escola que necessiten deu minuts de conversa, calefaccions que no escal-fen prou o que escalfen massa, llums que fan pampallugues, vidres que no resisteixen un bon cop de pilota... I tot és important, no us penseu, i s'ha de resoldre.

Els o les caps d'estudi no tenen les hores que necessiten per dinamitzar la vida, el debat pedagògic de l'escola i més ara que els volen convertir en els impulsors del treball entorn del projecte curricular. I els secretaris o secretàries pateixen del mateix mal: no tenen temps.

Sóc dels que crec, i l'experiència és el meu aval principal, que no podem crear des del no res, que necessitem que algú pasti la farina, que prepari la xocolata, que reculli els materials, que redacti un primer esborrany de la recepta. Després, la resta de la comunitat educativa cuinarà el pastís, però ho farà des d'un punt inicial que algú haurà esbossat i aquest algú haurien de ser els membres de l'equip directiu. Però el dia a dia devora el temps, com Cronos s'atipava amb els seus fills acabats de néixer.

Ens falta aquest temps i acostumem a trobar-nos presoners de l'últim esdeveniment. És clar que el temps és or, com diu l'adagi, i demanar més temps significa un augment de plantilles a les escoles i posar aquesta petició sobre la taula és com lladrar a la lluna.



Segon problema: Democràcia no és sinònim d'eficàcia

La democràcia a l'escola, la participació, són uns guanys que ens cal conservar i potenciar. Ens van costar molt d'obtenir i ara no els podem perdre. Ara bé, el fet que el director o la directora sigui elegit pel consell d'escola no significa que la gestió tingui un nivell d'eficàcia que ens permeti dormir tranquils. La gestió d'una escola ha de ser eficaç a més de democràtica. Quantes vegades sentim membres dels equips directius que es queixen que, tot i que el claustre els ha triat, quan han d'exercir la seva funció sectors del claustre els fan la traveta tot el que poden? Un director o una directora ha d'arribar a poder manar i ho dic d'una manera clara i sense amagatalls possibles tot i que podria fer servir tota mena d'eufemismes que fessin més empassable la píndola. Ras i curt: l'equip directiu o el director o la directora han de tenir, en aquells temes que afecten el moll de l'os de l'escola, l'última paraula. No podem oblidar que exerceixen una funció de decisió, per això han estat triats. Aquesta paraula ha de ser tan raonada com es vulgui, però han de dir-la, perquè, entre d'altres qüestions, els debats, per interessants que siguin, no poden ser eterns. Convé que algú limiti, que algú redreci. Convé que algú tingui dins el cap tota l'escola i que la seva paraula sigui, justament per això, més autoritzada en casos de dubte o quan s'arriba a un punt mort que ho encalla tot. Si no ens agrada la manera com gestionen aquells o aquelles que hem escollit, si veiem que ho fan malament, sempre ens queda el recurs de retirar-los la confiança, però mentre manin amb coherència i amb sentit de la responsabilitat no podem fer-los la vida impossible.



No acabo de veure gaire clar que la direcció l'hagi de portar un gestor o gestora que no sigui mestre o mestra o que s'hagi especialitzat exclusivament en aquesta funció. Ja m'agrada que els equips directius hagin de passar la prova de guanyar-se la confiança de la resta de l'escola, però un cop ho han fet deixem que facin el seu camí i que aplanin el de la resta.

32 Gestió i direcció dels centres educatius

Per exercir la funció directiva calen mestres amb els coneixements necessaris per fer que el seu treball arribi a bon port i, a més a més, que no els faci por desencallar l'escola quan es troba en un punt mort. Mestres que no dubtin més del necessari per posar els punts sobre les is, tant si aquest punt s'ha de col·locar damunt d'un mestre o una mestra, d'una família o de la mateixa administració educativa. Em sembla que un dels problemes que es tenen quan es vol gestionar un centre és que fa por assumir que en segons quins moments caldrà prendre decisions que potser no seran ben rebudes per tothom. De la mateixa manera que les famílies han de trobar el seu paper en la vida de l'escola, de la mateixa manera que l'equip de mestres té una responsabilitat en la dinàmica de funcionament de la vida escolar i que no és la mateixa que la de les famílies, els i les que exerceixen la funció directiva tenen també un paper a fer i l'han de poder exercir sense que això causi un desgast que està per sobre del que els toca.

Ens hem de moure entre el pol de la democràcia i el pol de la professionalitat. Això s'adquireix, al marge de la pràctica, amb una formació específica. Si aquestes dues condicions es donen la presa de decisions està plenament justificada.

I qui primer s'ha de convèncer d'aquesta necessitat és l'administració educativa, que ben sovint delimita massa les funcions de la gestió o les deixa en una inconcreció molt perillosa.

Tercer problema: L'escasa autonomia

Moltes vegades, els equips directius es pregunten què poden gestionar, quins marges de maniobra tenen.

Cada vegada crec més que l'escola progressarà si som capaços de dotar-la d'amplis marges d'autonomia per decidir tot allò que convingui a aquella comunitat educativa concreta.

Per què aquesta tendència uniformitzadora? Per què les escoles públiques han de ser totes iguals?

Una escola hauria de poder definir, a partir d'uns mínims exigits

per la societat, el projecte educatiu, el projecte curricular, la temporalització en l'elaboració d'aquests projectes, les normes de funcionament, els horaris, les activitats, els materials, les prioritats de treball, els recursos. I també haurien de tenir un marge d'autonomia molt ampli que permetés definir quin model de gestió estan disposats a impulsar. Podem trobar-nos amb una escola que, en ús de la seva autonomia, decideix que tot l'equip de mestres governarà l'escola. Seria un model assembleari. Una altra escola pot decidir, també en ús de la seva autonomia, que s'estima més que un equip decideixi. I fins i tot hauríem d'estar disposats a acceptar que un centre decidís ser gestionat, sobretot, per un membre del claustre.

Tots tres models tenen, com passa sempre en aquesta vida, avantatges i inconvenients. La regulació extrema de les lleis s'acaba convertint en una mena de faixa que impedeix que les escoles es plantegin què necessiten. Les lleis que afecten l'escola haurien de facilitar la creació i la diversitat en les formes de gestió, no les faixes que dificulten el moviment i els canvis.

Temps per pensar en l'escola, capacitat per gestionar i eficàcia en aquesta gestió són tres dels elements que necessitem si volem de debò que exercir la funció directiva no sigui el càstig que cau al damunt d'aquell o d'aquella que té el número de registre més alt.

L'article estableix en primer lloc la importància de la direcció escolar com també els aspectes del sistema educatiu que hi tenen una certa relació. La descripció de les característiques que té el tema que ens ocupa a tres països de la Unió Europea (França, Alemanya i Dinamarca) constitueix l'altre objectiu de l'article. Finalment, s'apunten algunes conclusions de caire comparatiu i internacional sobre la direcció escolar.

La direcció escolar en alguns països europeus

**Ferran Ferrer i
Julià**

Professor
d'Educació Comparada
de la UAB

El tema que ens ocupa és de permanent interès en els darrers anys en el continent europeu. La crisi de l'educació en general, i dels sistemes educatius en concret, qüestiona l'acció dels qui tenen una àmplia responsabilitat en l'èxit o fracàs dels objectius i funcions assignades al centre escolar per part de la societat. I, sens dubte, la direcció escolar assumeix un paper molt significatiu en aquesta qüestió.

És important tenir present que m'estic referint (i així ho continuaré fent) a la direcció escolar i no a les persones concretes que ocupen aquests càrrecs. Entenc que del que es tracta seguidament no és d'entrar a jutjar positivament o negativament l'acció concreta d'uns docents que, sovint de manera transitòria a la xarxa pública, tenen uns càrrecs de responsabilitat. En tot cas, es pretén analitzar el model de direcció escolar (és a dir, les seves funcions, requisits per accedir-hi, procés de selecció,...) des d'una perspectiva comparativa a la llum de la realitat d'altres països europeus.

Per abordar aquesta qüestió la primera cosa que cal plantejar-se és quins son els països escollits i amb quins criteris es fa aquesta selecció. Entenc que és necessari que cadascun d'ells representi un model, no només de direcció escolar, sinó de gestió del sistema educatiu en el seu conjunt, a fi d'observar allò que tenen de comú i de diferent. Igualment, convé que formin part de la Unió Europea.

Així, els països dels quals descriurem la direcció escolar seran els següents: França, Alemanya i Dinamarca.¹

Hi ha una altre aspecte que cal tenir en compte. La direcció escolar no és quelcom que es pugui plantejar independentment del sistema educatiu que es tracti, perquè no és un fet aïllat, més o menys homogeni a tot arreu. És important entendre'l en el context educatiu on es desenvolupa i pren un determinat sentit. És per aquest motiu que en descriure els diferents països es farà una breu presentació d'aspectes del sistema educatiu que guardin relació amb el tema que ens ocupa.

La direcció escolar a França

La direcció escolar en aquest país s'emmarca en una estructura político-administrativa caracteritzada, ja de bell antuvi, per la seva important centralització. Certament la dècada dels 80 va marcar en el país veí una certa inflexió en dos temes cabdals: un procés anomenat de "descentralització administrativa" (en realitat es tracta de "desconcentració envers entitats administratives inferiors"²); i un augment (certament discret) de l'autonomia dels centres escolars.

El primer fet va permetre que les administracions regional i local assumissin noves competències que fins al moment eren reservades a l'administració nacional. Aquest canvi no va significar en cap moment una intervenció més acusada d'aquests àmbits de l'administració en la direcció escolar (ni en el procés de delimitació de les seves funcions, procés de selecció o seguiment de les activitats desplegades). Per sobre d'ell hi ha "un director de directors" (l'inspector) que juntament amb ell exerceix una important funció de control sobre la realitat educativa (professors, alumnes, currículum, innovacions pedagògiques....).

El segon fet explicitat amb anterioritat es va posar de manifest amb l'aprovació de la famosa Llei d'Orientació Educativa de l'any 1989. S'hi establia l'obligació dels centres de fer un projecte educatiu de centre. Amb això es pretenia que els centres públics tinguessin un cert caràcter propi a l'estil del que poguessin tenir els centres privats. L'acció del director per elaborar-lo i dur-lo a terme, conjuntament amb el consell escolar, va comportar, almenys so-



1. Seria igualment interessant abordar el tema, també, a Anglaterra, especialment després del que ha comportat la reforma de l'any 1988, i tot el desplegament legislatiu posterior. Això no obstant, raons d'espai impossibiliten tractar-lo amb la profunditat que requereix.

2. Així ho posa de manifest l'ex-director del diari "Le Monde", i ho defensa com a opció de model d'administració educativa davant el model descentralitzat (LE-SOURNE, 1993, 330-333)

36 Gestió i direcció dels centres educatius

bre el paper, un canvi significatiu respecte a la situació precedent.

Vist això, passem seguidament a caracteritzar la direcció escolar en aquest país. En primer lloc, es contempla de forma diferenciada, segons que ens referim a l'ensenyament primari o a l'ensenyament secundari. En el primer cas el director és un professor nomenat per "l'inspector d'acadèmia",³ d'acord amb una llista de candidats. No formen un cos distint dels ensenyants, ni el seu accés es pot considerar a banda de la carrera docent. Ben al contrari, a l'ensenyament secundari hi ha dos cossos de "personal directiu" segons que ens referim a directors o adjunts de direcció. A aquest càrrec directiu hi poden accedir professors, inspectors, i també d'altres especialistes de l'àmbit pedagògic en els centres escolars (per exemple els orientadors). El nomenament correspon al Ministeri. A tots els nivells de l'ensenyament existeix una formació inicial obligatòria, prèvia a l'exercici del càrrec directiu.

La funció bàsica del director escolar a França és la de fer complir la normativa pedagògica establerta pels diferents nivells competents de l'administració (especialment el Ministeri, que és qui té les màximes competències en l'àmbit educatiu), així com impulsar el denominat projecte de centre amb l'ajut del consell escolar.

Estem, per tant, davant un model de direcció escolar que respon a les característiques d'una administració força centralitzada, certament recelosa de l'autonomia dels centres, i per tant necessitada de bons gestors educatius que facin arribar als centres escolars la normativa uniforme per al conjunt del país. El director escolar a França és, en aquest sentit, el representant de l'Estat a la institució.

La direcció escolar a Alemanya

Per comprendre la direcció escolar en aquest país cal tenir present el model d'administració educativa en el qual s'emmarca. Alemanya és un país amb una estructura político-administrativa de tipus federal, on els *Länder* ("Estats") tenen les màximes competències educatives. L'àmbit regional, per tant, té competències exclusives en les qüestions escolars i delega molt poques funcions als municipis i als centres escolars. En aquest sentit, la direcció

3. L'acadèmia a França correspon a l'administració educativa, i té un cos d'inspectors.

escolar es normativitza des de la legislació de l'administració regional ("Land"), i precisament per això hi podem trobar normatives diferents adaptades a la idiosincràsia de cada *Land*.⁴ Això no obstant, assenyalarem a continuació els trets més característics i generalitzables al conjunt d'aquest país.



El nomenament del director escolar és competència del Ministeri de cada *Land*. El procés de selecció, però, pot ser diferent en cadascun d'ells. En alguns només intervenen les autoritats regionals; en d'altres participa, a més a més, l'administració local; i en d'altres el centre escolar és "escollat" a través del consell escolar. En qualsevol d'aquests casos el director és un docent, seleccionat a partir d'una llista d'aspirants, i que un cop escollit veu augmentat el seu escalafó en la carrera docent. En general continua impartint classes, encara que en menor nombre que la resta de professors. La seva comesa és bàsicament relacionar-se amb la comunitat educativa (i especialment amb les autoritats municipals, ja que proporcionen una part significativa del pressupost de l'escola). També ha de resoldre problemes importants de disciplina escolar i confeccionar l'horari. Rep una formació inicial breu, un cop ha estat escollit com a director.

En definitiva, el model alemany de direcció escolar és divers, però en tot cas podem destacar que compleix més una funció de coordinació entre el personal docent que no de la seva avaluació i seguiment, i que la seva activitat diària s'encamina sobretot a les relacions amb l'exterior. La poca autonomia curricular, organitzativa, i pressupostària dels centres, la importància que té el principi de "llibertat de càtedra" en aquest país, com també el respecte a la normativa legal educativa desplegada pels *Länder*, permeten comprendre les característiques descrites fins ara sobre la direcció escolar a aquest país.

La direcció escolar a Dinamarca

Dinamarca es caracteritza pel fet de tenir una estructura administrativa on els municipis tenen un paper significatiu en el finançament, la gestió i el control dels centres escolars. En aquest darrer aspecte, els pares tenen assignat, igualment, un important paper. Amb una

4. En aquest cas, cal tenir present igualment les diferències existents entre els *Länder* de l'antiga RDA i els de l'antiga RFA.

38 Gestió i direcció dels centres educatius

gran tradició participativa de la població (no tant dels professionals) en els assumptes de la comunitat, emmarcada en les característiques del que s'ha anomenat l'estat del benestar, el procés de selecció dels directors respon a aquests fets. A partir d'una llista de candidats (que sempre són docents), amb la recomanació del consell escolar del centre, el consell municipal s'encarrega de nomenar el director. Cal tenir en compte que el consell escolar es compon majoritàriament de pares i que el personal docent i no docent no té dret a vot (a menys que decideixi el contrari el consell municipal).

D'altra banda, pel que fa a qüestions curriculars, el Ministeri desplega un currículum nacional que després és adaptat pel director i els professors a cadascun dels centres. En l'àmbit del control i avaluació del professorat, el director escolar no hi assumeix un paper important, ja que aquest és més aviat exercit pel consell escolar. Precisament en aquest darrer òrgan, el director exerceix les funcions de secretari (sense dret a vot), mentre que el president és un pare escollit pel mateix òrgan. Quant a la formació rebuda abans d'exercir el càrrec, aquesta és pràcticament inexistente, encara que els directors assisteixen regularment a cursos de formació contínua.

El model de direcció que representa Dinamarca implica que les funcions que s'exerceixen siguin més aviat de caire tècnico-pedagògic, i de relació amb l'administració local i la comunitat educativa. En aquest sentit, les competències de control és deleguen en major mesura en l'òrgan de participació ciutadana per excel·lència a l'escola: el consell escolar.

Conclusions

Sense ànim de generalitzar al conjunt de països europeus, i d'acord amb el que hem observat en els casos estudiats, podem concloure el següent:

a) La direcció escolar és un temàtica que, abordada des de la perspectiva internacional i comparada, requereix emmarcar-la en altres aspectes més amplis del sistema educatiu tals com: el model d'administració educativa del país en concret, les funcions i rol que desenvolupen els consells escolars, grau d'autonomia que tenen els centres escolars per desplegar normativa pròpia, etc...

b) Els diferents models de direcció escolar han de ser analitzats "in situ", és a dir, en el marc contextual del país en concret a què ens referim, i a partir del què s'espera que ha d'aconseguir el director escolar. En aquest sentit, tots els models són bons si s'adeqüen a l'entorn en el qual es desenvolupen.

c) Es pot establir que els països que donen una autonomia més gran als centres escolars i gaudeixen d'un més grau més alt de descentralització, requereixen uns òrgans unipersonals amb un millor perfil de líder professional i preparació tècnica adequada a fi de desplegar adequadament les competències que puguin tenir delegades. Això és perfectament compatible amb uns consells escolars que siguin una autèntica representació ciutadana.

d) Per contra, els països amb una administració centralitzada, requereixen direccions escolars estables, però per raons diferents al cas anterior: han de procurar que es compleixi allò que es diu des d'instàncies superiors. El director és, en aquest sentit, en qui es diposita la confiança del control social de l'escola.

Bibliografia

EURYDICE, *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires dans les 12 Etats membres de la Communauté Européenne*, Commission des Communautés Européennes, Bruxelles 1990.

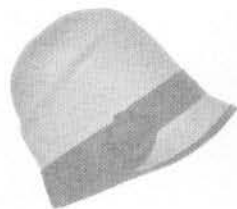
McADAMS, R.P., *Lessons from aboard. How other countries educate their children*, Technomic Publishing inc, Lancaster 1993.

ÁLVAREZ, M. (coord.), *La dirección escolar: la formación y puesta al día*, Editorial Escuela Española S.A. / F.E.A.E., Madrid 1992.

LESOURNE, J., *Educacion y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Ed. Gedisa, Barcelona 1993.

O.C.D.E., *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Paidós/M.E.C., Barcelona/Madrid 1991.

II Jornades de Direcció escolar "Autonomia de centres en la Reforma Eucativa". Ponències i comunicacions. F.E.A.E. Bellaterra, abril 1993.





Bibliografía complementària*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. *El equipo directivo : recursos técnicos de gestión*. Madrid : Popular, 1988 (Papel de prueba; 35)
- ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona: la Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 13)
- Apunts per a l'avaluació de l'experiència de formació de directores 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)
- BEARE, H.; CALDWELL, B. J.; MILLIKAN, R.H. *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla, 1992 (Aula abierta)
- CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES (1: Bilbao: 1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto: ICE, 1993 (Estudios e investigaciones)
- Curso de formación para equipos directivos: la evaluación del centro educativo*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 5)
- DELGADO, J. *Curso de formación para equipos directivos : centro escolar y acción directiva*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Re-

* Selecció de documents que podreu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- novación 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)
- La dirección escolar: formación y puesta al día.* Coord.: M. Álvarez Fernández. Madrid: Escuela Española, 1992
- Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional.* Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 26)
- GAIRÍN, J. *Curso de formación para equipos directivos: planteamientos institucionales en los centros educativos.* Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 2)
- GARRIDO ANADON, 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
- JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES AUTONÓMICOS Y DEL ESTADO (4: 1993: Santiago) *Ponencia-resumen del Seminario sobre dirección de centros escolares organizada por el Consejo Escolar del Estado.* (exemplar ciclostilat)
- LESOURNE, J. *Educación y sociedad: los desafíos del año 2000.* Barcelona: Gedisa, 1993
- LÁZARO FLORES, E. *La dirección del centro escolar público.* Madrid: MEC. Sección Gral. Técnica, 1982
- Organització i gestió de centres docents: (dossier temàtic).* Barcelona: Consell Escolar Municipal, 1994
- Organización escolar: nuevas aportaciones.* Coord.: J. Gairín, S. Antúnez. Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 51)
- Organización y gestión de centros educativos.* Coord.: J. Gairín, P. Darder. Barcelona: Praxis, 1994
- Els Òrgans de govern dels centres educatius públics: les funcions.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1988 (Guies dels Consells Escolars ; 2)
- PEÑA CALVO, J. V. *Curso de formación para equipos directivos: el*



42 Gestió i direcció dels centres educatius

- sistema de relaciones*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 4)
- 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)
- SAN FABIÁN, J.L. *Curso de formación para equipos directivos: estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid: MEC. Direc. Gral. de Renovación Pedagógica, 1991 (Curso de formación para equipos directivos: unidad temática; 3)
- VERA, J. M.; LAPEÑA, A. *Manual de gestión escolar para centros de EGB*. Madrid : Escuela Española, 1989

Revistes

- APUNTES DE EDUCACION; 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
- La funció directiva avui*: PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 169 (1992)
- 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
- RULI GARGALLO, J. *La direcció escolar davant la reforma educativa*. CRÒNICA D'ENSENYAMENT, n. 44 (1992), p. 4-6
- RULI GARGALLO, J. *Direcció escolar i qualitat educativa*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 130 (1988), p. 41-49
- RULI GARGALLO, J. *El directivo escolar en España. La formación de directivos*. AULA, n. 24 (1994), p. 70-79
- 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

DICCIONARI

júnior

Entrades

14.000

Definicions

21.000

●
Sentits figurats, analogies, locucions

8.000

Comparacions 500

Refranys 300

Complementació de la informació

●
Significats específics 400

Sinònims 4.000

Antònims 1.500

Crides (→)3.500

Informació gràfica

●
Dibuixos 1.450

Quadres i esquemes 200

Direcció:

Lluís López del Castillo

Josep M. Cormand



Passeig de Gràcia, 120.

Tel. 415 0212

08008 Barcelona

Sense ser nous, els continguts de procediments es presenten per primera vegada de manera sistemàtica en el currículum i amb clares implicacions metodològiques. En el cas de les Matemàtiques, el paper que hi tenen els procediments per a facilitar la reconstrucció dels conceptes i la seva comprensió és fonamental.

No els donis fet allò que poden descobrir: Els procediments a l'àrea de Matemàtiques en l'Etapa Primària

Carme Burgués Flamarich

Professora Titular d'EU de Didàctica de les Matemàtiques
Departament de Didàctica de les CCEE i de les Matemàtiques
Escola de Formació del Professorat Universitat de Barcelona

És força difícil donar una idea clara i breu de què són els procediments. El fet de definir un *procediment com un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, dirigides cap a la consecució d'un objectiu* (Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori) no ajuda gaire als mestres a comprendre l'abast de la introducció d'aquests tipus de continguts en els currículums escolars. Només cal veure els nombrosos llibres i articles dedicats a fer entenedor aquest concepte. És clar que, en aquests documents, a més d'ajudar els ensenyants a discernir què és o no és un procediment, s'hi donen exemples de les diverses àrees, com també suggeriments sobre com treballar-los.

En revisar les llistes de procediments de les diverses àrees es fa evident que hi ha

46 Aplicant la Reforma

coincidències. Per exemple, n'hi ha de dedicats a la recerca i organització de la informació, a la descoberta de relacions, a la representació i organització de l'espai, a la comunicació, a la investigació i experimentació en gairebé totes les àrees curriculars. I el reconeixement de les connexions entre ells ens fa identificar-los en gran part com a estratègies generals d'ensenyament i d'aprenentatge que no ens són en absolut desconegudes.

Ara bé, els continguts de fets i conceptes de les diferents àrees als quals s'associen els procediments donen a aquests darrers sentits diversos que eixamplen les seves possibilitats d'utilització en noves situacions. Això vol dir, per exemple, que el treball de representació de l'espai que es fa a l'àrea d'Expressió visual i plàstica no pot substituir el treball del mateix procediment que es fa a l'àrea de Matemàtiques o al de l'àrea de Coneixement del medi social i cultural.

Parlem de nivells: Qualitat o quantitat?

Situem-nos ara en el currículum de Matemàtiques de l'etapa primària. Només cal donar una ullada als objectius generals per adonar-se que el nivell de les capacitats que ha d'assolir l'alumne al final de l'etapa ha augmentat qualitativament respecte a les actuals exigències.

Aquest augment és ocasionat essencialment pel significat que es dóna a *saber matemàtiques*. Es demana a l'alumne que

sàpiga valorar les Matemàtiques com a eina per conèixer el món, que discerneixi entre els recursos que té quin és el més adient, que justifiqui l'elecció, que raoni sobre els resultats, i d'altra banda, que sigui capaç de comunicar-se usant les Matemàtiques, essent flexible en plantejaments i interpretacions. És clar que tot això va molt més enllà de saber calcular mecànicament llargues i ensopides divisions amb tres o més xifres decimals.

Tenint present l'alt grau de fracàs que es dona en les Matemàtiques, sembla un contrasentit demanar coses encara més difícils. Tanmateix, abans de fer pronòstics per al futur revisem el que ha estat passant fins ara.

Els objectius dels ensenyants, pel que fa a aquesta àrea, comprenien el domini de tècniques de numeració i càlcul escrit i la seva aplicació a la resolució de problemes. El primer s'aconsegueix en major o menor grau, però al segon només hi arriba un percentatge d'alumnes molt petit. L'actitud més comuna ha estat fer tan comprensibles com es podia els algorismes de càlcul escrit i practicar-los massivament deixant de banda la mesura efectiva, la geometria i també la resolució de problemes, renunciant a la comprensió en favor de la mecanització. La resolució de problemes s'ha deixat per als escollits, per als llestos. Es curiós el fet de proposar exàmens totalment mecànics i afegir, per si de cas, algun/s problema/es per treure nota, sense haver dedicat a penes temps a aquest procediment que posa en connexió coneixements adquirits anteriorment.

Molta gent creu que només poden aprendre matemàtiques aquells que han estat especialment dotats per la naturalesa. El més trist es que hi ha mestres entre aquesta gent. Animar a pensar, a provar, a no tenir por d'equivocar-se acostuma a ser l'actitud que prenen davant de l'alumne considerat bo en Matemàtiques quan té un entrebanc. Canviar la tasca i donar-ne una altra de nivell mínim és la reacció davant de l'alumne amb dificultats reiterades. Crec que cal plantejar aquí una qüestió essencial: s'està atenent a les necessitats dels alumnes?

En un món canviant, on els ginys fan les feines mecàniques més ràpidament que nosaltres i que demana capacitat per aplicar creativament els coneixements, quin favor li faig a un alumne donant-li rutines en lloc de encaminar-lo cap a la reflexió, la flexibilitat, la investigació, ...? I el fet de donar molta informació molts cops treu temps del necessari per afavorir el fet que aprenguin a organitzar i utilitzar el que saben o van aprenent per ells mateixos.

Aquesta concepció de la capacitat innata o no per aprendre matemàtiques ens portaria a doldre'ns de no ser Mozart, Van Gogh, Fermat, Iozaki, Pere Calders, Newton, Nadia Comaneci, Romário i tants d'altres que fan un art del seu ofici. Entre convertir tots els alumnes en matemàtics o destruir la seva autoestima, tothom reconeixerà posicions intermèdies desitjables i possibles.

L'alumne convençut de *no valer per a les Matemàtiques* és gairebé irrecuperable,

perquè a ningú li agrada emprendre tasques que considera impossibles.

Retornant a la qüestió dels nivells, quin sentit té que en el disseny curricular es fixin capacitats de rang superior? Doncs que el treball sistemàtic dels continguts procedimentals permet l'adquisició dels coneixements conceptuals amb el grau que fixen els objectius generals que responen a les necessitats de l'alumne per viure en societat. Això sí, tenint en compte que el protagonista del procés d'adquisició és el mateix alumne.

Crisi de la modernitat?

Què té de nou això dels procediments? En revisar les descripcions de procediments concrets ens vénen al cap paraules com habilitats, tècniques, regles, destreses, estratègies,... Doncs sí, són tot això! La novetat rau en el paper que se'ls dóna com a *facilitadors de l'aprenentatge de conceptes*. És a dir, la prioritació dels procediments en el currículum de Matemàtiques no vol dir que ara més que mai és important dominar les tècniques de càlcul, per exemple, sinó que l'aprenentatge d'aquestes tècniques ha de proporcionar un coneixement més gran de les operacions, el seu significat i la seva utilització per a resoldre problemes.

Una altra novetat que trobem és que es pretén que el domini dels procediments més genèrics serveixi per *enfrontar-se a situacions noves* i fer de l'alumne una persona més autònoma que sàpiga accedir a nous

48 **Aplicant la Reforma**

coneixements triant les estratègies i aplicant-les de manera flexible. La seguretat que se'n deriva permet persistir en la resolució de les tasques considerant els errors com una manera més d'apropar-se a la solució buscada.

Tot això requereix entendre quin és el sentit dels passos que es fan; mai no s'ha de convertir el procediment en una seqüència d'accions de les quals no es coneix la intenció ni l'abast.

En particular, el domini dels procediments més bàsics provoca actituds positives i de reflexió davant dels conflictes ocasionats pel fet d'haver de reorganitzar els esquemes conceptuals adquirits amb anterioritat. Posem el cas de la introducció dels decimals:

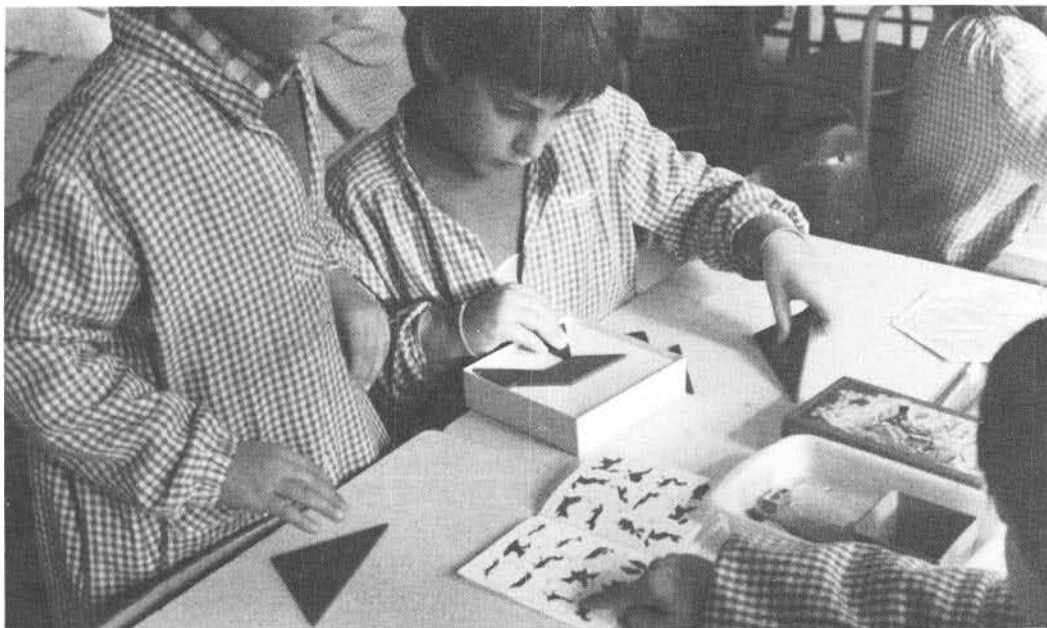
Fins aleshores un nombre amb més xifres que un altre és més gran; ara tenim que $0'001 < 3$. Multiplicar dos nombres comporta obtenir-ne un tercer més gran que els dos anteriors; ara es donen casos com $0'3 \times 0'2 = 0'06$, i encara més, què vol dir $0'3$ vegades? Dividir és repartir o agrupar i sempre s'obté un nombre menor que el dividend; ara $0'8 : 0'2 = 4$ i, a més, la interpretació de repartir no s'adiu a l'operació.

Aquestes dificultats fan que la comprensió i l'aplicació dels decimals no sigui abastable per molts alumnes ni a l'etapa secundària. Ara bé, la introducció dels decimals a partir de *materials* usats per treballar els nombres (multibase o d'altres) presentant-los com una prolongació del sis-

tema de numeració de base 10, la *interpretació geomètrica* del producte, la relació dels decimals amb el sistema mètric i la *mesura directa* són alguns recursos procedimentals que faciliten la comprensió d'aquests nous nombres.

Sembla que quan es dóna prioritat al raonament es menysprea la memòria. I això és especialment perillós en Matemàtiques. Quan es demana que l'alumne sigui capaç de prendre decisions raonades, de ser flexible en la tria de camins de resolució i de comunicar-se amb facilitat, entre d'altres objectius, s'ha de tenir present que a més de la *comprensió* cal comptar amb la *retenció* dels coneixements adquirits. Ara bé, aquest tipus de memòria que permet utilitzar el que se sap en situacions diverses i diferents de la situació de partida és la *memòria comprensiva*. En el procés de construir les idees, el fet *d'observar* la realitat, poder-hi *experimentar*, trobar *relacions* a partir de l'establiment de semblances i diferències, *expressar-les* usant els diversos tipus de llenguatges i *reflexionar-hi* després permet, a més, recordar el que s'ha après. Molts cops es manipulen materials, però no es fa cap feina per fixar les troballes fetes, com ara parlar-ne, dibuixar-ho, etc., de manera que l'alumne no ha posat en joc cap element de reflexió que després li permeti recordar. En el fons no sap ni què ha estat treballant. Cal que progressivament es vagin fent conscients de quines són les finalitats que es persegueixen perquè tinguin la voluntat de recordar per utilitzar-ho més endavant.

Sobre el que s'ha dit anteriorment, molts



reconeixeran que han fet esforços personals per caminar en aquesta direcció sense que l'Administració educativa els hi empenyís. No canvia tot per a tothom. Com sempre la llei va per darrera de les iniciatives de la societat civil. Tanta gent que ha treballat i treballa procurant que els seus alumnes aprenguin a pensar matemàticament i, a més, estiguin contents de fer-ho, ens ha donat prou elements per valorar això que anomenem procediments com una bona eina per aprendre i ensenyar matemàtiques.

Els procediments són una mena de continguts que s'adquireixen en un procés molt llarg. Durant aquest procés cal saber en quin estat de coneixement es troba l'alumne, i això ens porta a un problema pendent, *l'avaluació*.

Sense entrar en plantejaments generals entendrem que es pretén conèixer el que l'alumne sap i que es durà a terme de manera coherent amb els processos d'aprenentatge.

Avaluar procediments vol dir comprovar *el grau de coneixement* sobre el propi procediment (que cal fer, en quin ordre, com superar els entrebancs,...) i *la capacitat d'utilitzar-lo* (en diverses situacions, de diferents maneres, les adaptacions personals del procediment, el grau de connexió entre els conceptes utilitzats, la presa de decisions durant la seva aplicació,...). És clar que només hem après una cosa si som capaços d'utilitzar-la, el que no és tan segur és que el mestre o la mestra sigui capaç de proposar situacions en què l'alumne pugui demostrar el seu coneixement. Per tant, cal oferir

50 Aplicant la Reforma

força oportunitats per comprovar si és capaç d'explicar el que sap.

També és important aprofitar les estratègies que els alumnes han après anteriorment (dins o fora l'escola), el que ens porta a l'*avaluació inicial*, cosa gens fàcil, ja que els mateixos alumnes no en són conscients per manca de pràctica d'estratègies personals en el medi escolar. De fet, en tenen més de defensa que d'atac!

Escollar, deixar fer i després *preguntar* perquè, és una bona manera d'avaluar procediments. Tenir present que els alumnes no són iguals ni s'han d'igualar, no hi ha estratègies idònies per a tothom i per a tota ocasió; la flexibilitat ha de començar per exercir-la el mateix professor. Finalment, l'avaluació s'han de comentar amb els alumnes, fent veure els criteris que s'han aplicat, i presentant l'avaluació com un procés de progrés personal, no com un premi o un càstig.

Alguns consells per a treballar procediments

Abans de treballar amb els alumnes

Serà bo tenir els *procediments ben detallats* per poder-los introduir gradualment, cosa que ens serà útil també a l'hora d'avaluar per concretar quins aspectes domina l'alumne i quins encara no.

Conèixer com són els alumnes pel que fa a *coneixements previs* sobre procediments i conceptes, i especialment, el *grau d'autonomia personal* per poder preveure els *ajuts* que caldrà donar, com organitzar

l'aula, com aprofitar les estratègies que coneixen, ... *Seleccionar contextos* (situacions reals, materials manipulatius, problemes, ...) que permetin proposar activitats obertes, interessants i significatives per als alumnes, i que permetin treballar a diferents nivells de dificultat.

Tenir feta una *programació a llarg termini* on estigui previst un treball sistemàtic i prou divers dels procediments.

A l'aula

Només s'aprenen procediments *fent* les accions, no val escoltar, ni memoritzar, ni copiar. És convenient donar i presentar algun model de com i per què realitzar el procés, però abans es pot deixar que ho provin sense ajut.

La pràctica ha de ser *guiada*, però gradualment l'alumne ha d'anar assumint el *control i direcció* de l'activitat.

Provocar la *discussió* entre els companys per facilitar l'anàlisi del que s'està fent.

Ensenyar a *utilitzar els errors* per reconduir o esmenar fent veure com podem treure informació de les solucions incorrectes.

Què fer amb els resultats

És essencial que l'alumne pugui *expressar* el que ha trobat i com ho ha fet. S'ha de donar preferència al *llenguatge oral*, especialment en els primers cursos. Dibuixos, esquemes, redactats, llenguatge simbòlic (xifres, signes,...) s'han d'anar introduint gradualment. La comunicació

Els alumnes no són iguals ni s'han d'igualar, no hi ha estratègies idònies per a tothom i per a tota ocasió.

51

de la informació pot fer-se al mestre, als companys, en discussió, en un mural, per una maqueta, ...

L'expressió porta a la *reflexió*, que és la manera de poder millorar tant el procediment com el grau de coneixement sobre els conceptes implicats en l'activitat.

Hem de preveure que tots els alumnes són diferents i produiran resultats diversos que no sempre sabran veure'ls com a equivalents. Fins i tot els alumnes amb dificultats hauran aportat quelcom que s'ha de destacar, però sense caure en un discurs a la classe, ja que això ho farà veure als altres i a ell o ella com quelcom accidental.

Tenint en compte el que s'ha obtingut, cal planificar activitats en contextos diferents on es pugui aplicar el procediment, és a dir, fer-lo *funcional*.

Aprendre a l'escola ha de ser una tasca plaent. Els èxits, per petits que siguin a criteri del mestre, assegurin les ganes de tornar-hi, especialment a aquestes edats. No tinguem pressa, no interessa el lluitament immediat. Malgrat tot, els efectes es fan notar més aviat del que ens pensem.

M'agradaria que molts nens i nenes enyoressin fer Matemàtiques a l'estiu i trobessin la manera de fer-ne per ells mateixos.

CRÒNICA D'ENSENYAMENT



**una eina
per a mestres
i educadors**

Nova adreça: Urgell, 240, 7è D 08036 Barcelona
Tel: 410 02 81 Fax: 321 81 17

Equip
ALDEBARAN

Religió

E. Primària

**1r., 2n. i 3r.
CICLE**



PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per
als nens i les nenes
amb la pretensió
d'apropar l'univers
d'allò trascendent a la
seva experiència de
forma *significativa*,
constructiva
i *lúdica*.



ALDEBARAN és un projecte realitzat en
equip per professors i professores que
viuen diàriament l'aventura de ser
docents de Religió

Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport didàctic per a 1r. i 2n. curs

Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs

Ed. Primària 3n. Cicle

Religió 5è. curs

Religió 6è. curs

Material de suport didàctic per a 5è. i 6è. curs



Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal
d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha
estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per
aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadi, s.l.

c/Concepció Arenal 144-1º
Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216
08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadi, s.l.-Concepció Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça

Localitat

Província

Telèfon

Codi postal

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR
NOM I COGNOMS

L'experiència que avui presentem és fruit de sis anys de treball en el camp de la salut escolar davant els quals hem experimentat els nostres mètodes amb diversos grups d'alumnes i de mestres. La nostra tasca té un doble vessant: incideix en el camp preventiu i, alhora, ajuda a reduir les tensions.

Actituds i mètodes de relaxació a l'escola

Una experiència escolar

M. Antònia Plaxats
Valentí Teixidor *

Ja que la prevenció és una de les nostres preocupacions bàsiques, entenem que el treball amb infants és primordial. D'entre les causes que provoquen la desestabilitat afectiva, destaquem la desatenció de la relació humana, i dins d'aquesta, l'oblit de la importància que el contacte afectiu té per al desenvolupament de l'ésser humà. Tanmateix, les pressions inadequades que rep l'infant pels seus resultats escolars, pel comportament, etc., poden ser desencadenants d'alteracions de la seva personalitat. Els símptomes més comuns són les variacions en la conducta, l'agressivitat, la depressió, les malalties psicossomàtiques i el fracàs escolar.

Quant als educadors i les educadores, entenem que la dedicació als infants és una de les activitats professionals que provoca més tensions psicofísiques amb un alt risc

* M. Antònia Plaxats és terapeuta personal des de fa 14 anys i mestra de Massatge Sensitiu. Valentí Teixidor és mestre de l'Escola Roure-Mallorca C.P. de Barcelona.

54 Experiències escolars

d'alteracions del sistema nerviós: descoratjament, pertorbacions afectives i de relació, malalties psicosomàtiques, etc. Alguns psicòlegs indiquen que podem trobar les causes en la pròpia autoexigència, la manca d'autoestimació, l'excés d'autoritarisme i la projecció de problemes personals en la tasca educativa, entre d'altres.

Cal, doncs, que les persones que estem en el món educatiu ens conscienciem d'aquesta problemàtica per poder detectar els moments d'inici de les tensions i transformar-los en actituds positives i no deterioradores davant la feina i la vida en general.

Els mètodes que utilitzem en les nostres experiències tenen com a base el fet que un canvi d'actituds davant les situacions estressants és primordial, ajuden a disminuir les tensions quotidianes; a respirar correctament, a utilitzar la visualització creativa; a meditar i a poder tenir intercanvis afectius mitjançant la relaxació compartida i el massatge, que procuren un augment del benestar.

Les sessions amb infants s'han centrat en bona part en els cicles mitjà i superior de l'EGB. Un cop a la setmana —partint el grup amb un altre mestre quan ha estat possible—, fem una sessió d'uns trenta minuts. En general, comencem posant-nos còmodes en l'espai del qual disposem (aula o biblioteca). A vegades hem pogut estirar-nos a terra sobre una catifa; la major part hem fet les sessions sobre bates i anoracs, asseguts a la cadira, estirats sobre

les taules, drets, etc. Això ens ha permès constatar que l'espai no és mai un impediment per desenvolupar aquests mètodes.

Un cop situats, entrem en contacte amb la respiració, tot tancant els ulls i efectuant un repàs general del cos per ajudar-lo a relaxar-se. Posteriorment fem algun exercici de relaxació individual o compartida, o bé específicament de visualització creativa. En d'altres ocasions, dediquem el cos central de la sessió al massatge. Acabem amb uns minuts dedicats a interioritzar el que hem fet i a poder verbalitzar les sensacions i experiències viscudes, així com a aclarir dubtes i qüestions que puguin haver sorgit.

Hem dit que l'espai no ha resultat mai un problema. Això no obstant, hi ha d'altres factors que poden incidir negativament. Ens referim a la temperatura —que ha d'ésser temperada i més aviat calenta, ja que l'organisme disminueix el metabolisme durant la relaxació—; el soroll —hem d'evitar que sigui excessiu o estrident—; les necessitats fisiològiques no satisfetes —és important deixar anar al lavabo els infants que ho necessiten—, i la claror, ja que hem de poder enfosquir la sala per induir millor la sensació de recolliment, centrament i aïllament —tot i que no és imprescindible.

Síntesi d'un programa d'actituds i mètodes de relaxació aplicable a l'escola primària.

Continguts

1.1. Fets i conceptes

- El concepte de *descans mental*. L'estrés i la relaxació
- El concepte de *contacte afectiu*. El concepte de *donar i rebre*
- Anatomia i fisiologia bàsica de la respiració
- Principis bàsics de la *visualització creativa*
- Elements fonamentals del *massatge sensitiu*
- Advertències i contraindicacions.

1.2. Procediments i valors

- Els ritmes d'aplicació
- L'autonomia en la pràctica
- Postures i moviments en relaxació i massatge
- Elements de l'ambientació
- Temporitjació de la pràctica.

1.3. Valors i normes

- L'autoestima
- El respecte envers els altres.

Una sessió pràctica

A títol d'exemple, descrivim una sessió tipus que hem fet sovint amb infants i mestres. El que està entre cometes és el missatge que va desenvolupant qui dirigeix;

entre guionets, algunes especificacions i aclariments.

“Poseu-vos en una postura còmoda, tot mantenint recta la columna vertebral. Podreu canviar de posició sempre que vulgueu. L'objectiu és poder romandre en el major benestar possible. Tanqueu els ulls* i connecteu amb la pròpia respiració. No intenteu variar-la. Simplement sentiu el va i bé de la inspiració i de l'expiració. A continuació, feu un repàs general del cos i modifiqueu la postura si cal. Comenceu pels peus i acabeu pel cap.”

Després d'uns cinc minuts, iniciem el segon exercici.

“Ara imagineu que l'aire que inspireu té un color determinat. Cadascú triarà aquell que més li agradi i anirà omplint els pulmons com si es tractés d'un dipòsit.” Restem en silenci uns tres/cinc minuts, intercalant alguna paraula que ajudi els participants a centrar-se en l'objectiu, com ara “continuo omplint els meus pulmons”, “vaig acabant d'omplir els meus pulmons...”. I continuem. “Imagineu, doneu-vos permís per a imaginar, que del vèrtex, és a dir, de la part superior del pulmó dret, surt un tub que connecta amb l'articulació de l'espatlla i obrim-la com si fos una porta —es-

* És freqüent que algú senti cert neguit en tancar els ulls, especialment si està panxa enlaire. Aquesta postura pot provocar una sensació d'indefensió desagradable. També poden aflorar pors i inseguretats. La nostra veu, la nostra presència i fins i tot el nostre contacte físic posant una mà sobre el tòrax o el plexe solar de qui està inquiet, pot induir a la tranquil·litat.

pecificarem el nom dels ossos de cada articulació en funció de l'edat dels participants—; deixem que l'aire baixi fins al colze. Obrim aquesta nova porta i deixem que l'aire entri fins el canell. Obrim la porta del canell i totes les portes dels ossos de la mà i dels dits, deixant que l'aire entri fins a la seva punta”. Després farem el mateix amb l'altre braç i amb cadascuna de les cames, és a dir, farem imaginar un tub del vèrtex superior del pulmó esquerre a l'espatlla esquerra i de la base de cada pulmó a la seva cama corresponent. De tant en tant, recordem als participants que, si ho necessiten, poden recarregar els pulmons. En acabar, els diem que intentin retenir les sensacions que han experimentat abans de tornar a connectar amb el vaivé de la pròpia respiració.

Per sortir de l'estat de relaxació, comencem indicant que facin tres respiracions profundes i moguin lentament els dits de les mans, dels peus, els braços i les cames. Poden estirar-se i mandrejar si ho desitgen. Després els convidem que restin uns moments de costat i, des de la posició d'agenollats, que vagin redreçant l'esquena acabant pel clatell. L'últim que diem és que es freguin una mica els ulls amb les mans per tal de retornar-los la tonicitat i a fi d'evitar marejos innecessaris. Aquest exercici pot durar uns deu minuts. Això no obstant, el podem allargar en funció de l'edat i les necessitats del grup.

Després d'uns moments de silenci, continuem la sessió.

“Ara ens posem per parelles. —És

convenient canviar-les cada sessió perquè tothom es relacioni—. Primer un donarà i l'altre rebrà. Després canviarem. Qui rep es posa còmode en la posició que prefereixi; qui dona se situa al costat també buscant la millor posició. Tothom tanca els ulls i es disposa a deixar-se fer, si és receptor, amb l'absoluta confiança que serà tractat amb tendresa, fermesa i respecte. Els que doneu, poseu consciència en les vostres mans, ja que seran les transmissores, i procureu que el contacte sigui ferm, tendre i respectuós. Poseu les vostres mans sobre una del vostre company molt lentament. Procureu tocar sempre amb tota la superfície: dits i palmells. Comenceu a explorar la mà de qui rep seguint un ritme lent. Noteu les zones dures, que corresponen als ossos. Quines formes sentiu? Exploreu després les zones toves i la pell. Noteu les diferents textures, dureses i formes.”

Aquestes consignes les anirem fent a poc a poc, ja que el ritme de les nostres intervencions marca el ritme del contacte. Si observem que algú va massa de pressa, li podem fer algun senyal no verbal per tal de no interrompre la sessió. Tot i això, també anem recordant als receptors i receptores que poden indicar als emissors si desitgen alguna variació en la fermesa o el ritme. Després d'uns cinc minuts de contacte, anem indicant la finalització tot assenyalant que els emissors deixin quietes les seves mans uns moments abans de deixar el contacte definitiu. Posteriorment, farem el canvi i repetirem el mateix.

En acabar, deixem uns moments per a que cada parella pugui intercanviar

impressions sobre l'experiència i, després, fem una roda d'intervencions perquè hom pugui dir la seva.

La durada, intensitat i aprofundiment de les sessions anirà en funció del grup que tinguem al davant. Al cicle infantil i inicial hem experimentat durades de 10 a 15 minuts sense dificultat. A partir de 3r., podem allargar-nos a 30 minuts. Amb 7è. i 8è., hem arribat a fer sessions d'hora i mitja sense problemes.

L'aplicació dels mètodes de relaxació i contacte afectiu pot efectuar-se via sessions específiques, i també aprofitant activitats de les matèries escolars. Al llarg de l'experiència, hem pogut provar en classes de música, de plàstica, de ciències naturals, etc. Fins i tot en classes de ciències socials (geografia) o de matemàtiques, hem utilitzat la relaxació inicial i la visualització creativa per fer repàs de coneixements geogràfics o fórmules matemàtiques, i també per fer memoritzacions tot relacionant els continguts amb el procés d'aprenentatge que s'ha realitzat i els coneixements previs.

Els resultats de l'experimentació han estat molt satisfactoris. Pel que fa al grup, hem pogut observar com la confiança i el respecte intern han augmentat de nivell. El grau de conflictivitat i agressivitat han minvat en els grups on existien. Òbviament, els nostres mètodes no solucionen tots els problemes grupals i individuals. En tot cas, poden ser uns elements importants per tenir en compte.

Bibliografia de tècniques de relaxació

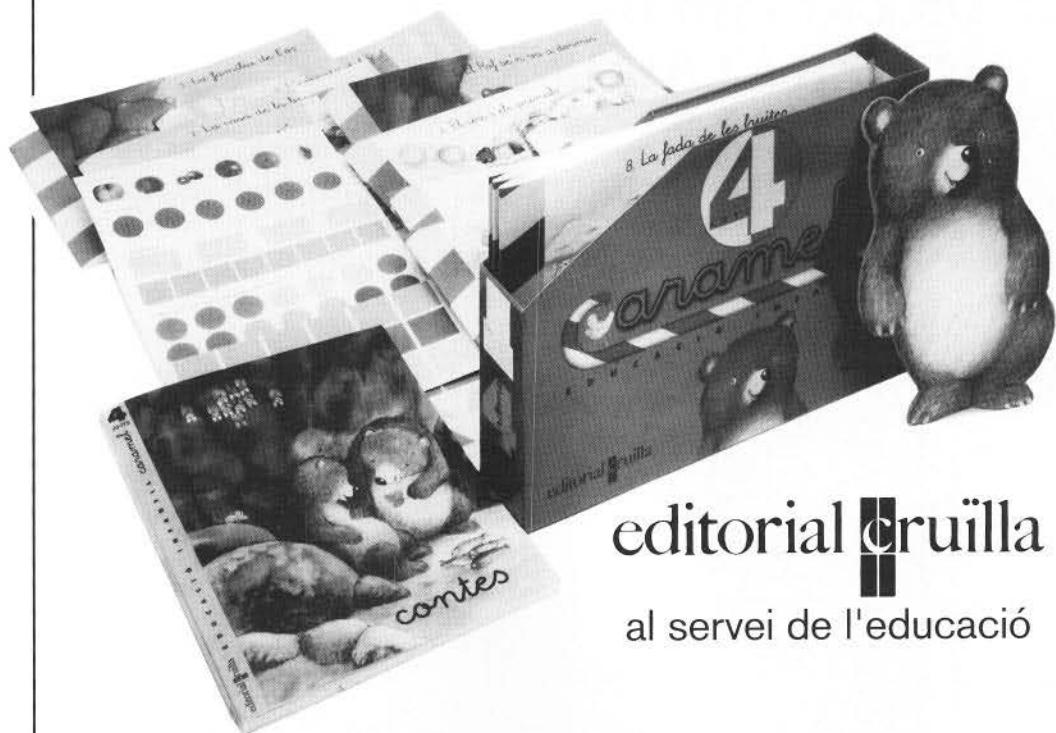
- BENSON, H., *La Relaxación*, Ed. Grijalbo, Barcelona 1984.
- BOSSY, J., *Bases neurobiológicas de las reflexoterapias*, Ed. Masson, Barcelona, 1985.
- CAMILLI, C., *Massage Sensitif*, Maloine S.A. Editeur, París 1979.
- CARBALLO, R., *Violencia y Ternura*. Cap. 5è "Ternura", Ed. Prensa Española, Madrid 1966.
- CAUTELA, J. R. i GRODEN, J., *Técnicas de Relaxación*, Ed. Martínez Roca, Barcelona 1987.
- Col·lectiu d'Educadors. Fundació Jaume Guasch "Creixement en harmonia" (Dossier d'una experiència per a infants i adolescents), Barcelona 1986.
- CZECHOROWSKI, H., *La práctica de los masajes*, Hachette S.A., París 1978.
- DAVIS, F., *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial, Madrid.
- DOWNING, G., *El libro del masaje*, Ed. Urano.
- ESTEVE, J. M., "El malestar docente". Cuadernos de Pedagogía, núm. 148 (1987).
- KNAPP, M., *La comunicación no verbal, el cuerpo y su entorno*, Ed. Paidós.
- LEBOYER, F., *Shantala*, Hachette, França.
- MEYER, R., *Le corps aussi*, Ed. Maloine, París 1982.
- MONTAGÚ, A., *El contacto humano*, Ed. Paidós, Barcelona 1983.
- MONTAGÚ, A., *El sentido del tacto*, Ed. Aguilar, Madrid 1981.
- NAMIKOSHI, T., *Shiatsu*, Ed. Elicen, Barcelona 1978.
- ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*.
- SÁNCHEZ RIBERA., *Integración corporal y Psicología Humanista*.

58 Experiències escolars

- SÁNCHEZ RIBERA., *Integración emocional y Psicología Humanista.*
- SÁNCHEZ RIBERA., *Integración mental y Psicología Humanista.*
- SÁNCHEZ RIBERA., *Integración Psíquica y Psicología Humanista.*
- SÁNCHEZ RIBERA., *Integración transindividual y Psicología Humanista.*
- (Aquest cinc volums estan integrats en un conjunt anomenat "El hombre integral y la Psicología Humanista"), Marova.
- SCHULTZ, J. H., *El entrenamiento autógeno,* Ed. Científico-Médica, 1987.
- SICART, R., i PLAXATS, M^a A., *Quadern de Massatge Sensitiu,* Autoedició 1982.
- VACAS BELDA, C., *Relajación y Yoga para escolares,* Narcea S.A. Ed., Madrid 1981.
- WHITMORE, D., *The Joy of Learning. A Guide to Psychosynthesis in Education,* Ed. British Library Cataloguing in Publicatio Data.

UN NOU MÈTODE D'EDUCACIÓ INFANTIL

Caramel



editorial **cruïlla**
al servei de l'educació

CARAMEL és un nou mètode d'Educació Infantil per a les classes de 3, 4 i 5 anys basat en:

- Una metodologia oberta.
- Uns centres d'interès diferents, més propers a l'entorn dels nens i les nenes.
- Un nombre de fitxes adequat.

■ Una presentació còmoda i atractiva.

PER A L'ALUMNAT

- Quaderns de treball.
- Contes.
- Fulls d'adhesius.
- Els protagonistes de cada curs.
- Un estoig personalitzat per desar tot el material.

PER A LA CLASSE

- Un gran llibre de lectures amb pictogrames.
- Una casset amb les lectures.
- Un titella del protagonista.

PER AL PROFESSORAT

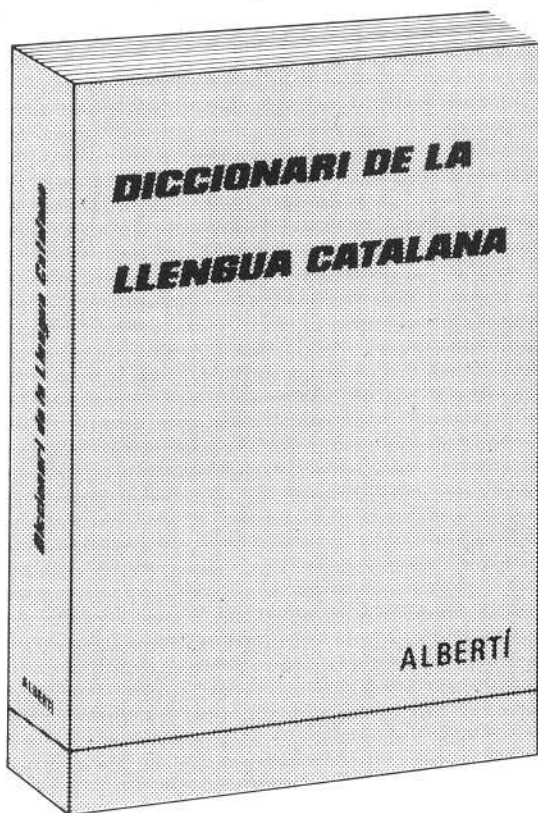
- Un llibre de Programació i Didàctica.
- Una casset per treballar l'Educació Musical.

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

31^a edició, 1.750 ptes.



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

19^a edició, 5.170 ptes.

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

12^a edició, 2.110 ptes.

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

10^a edició, 1.500 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

Parlament de Marta Mata al palau de la Generalitat, el 14 d'abril de 1994, en l'inici de l'Any Artur Martorell, amb motiu del centenari del seu naixement.

Artur Martorell, mestre al servei de l'Administració pública

Marta Mata

Molt Honorable Senyor President de la Generalitat de Catalunya, Honorable Senyor Conseller d'Ensenyament, autoritats, senyores i senyors, molt especialment els familiars d'Artur Martorell, i també aquella altra gran família que ell ajudà a crear, la de l'escola catalana, en què tota celebració és continuïtat.

1. En aquest acte d'inauguració de l'Any Artur Martorell, que la Generalitat i l'Ajuntament han decidit celebrar ensems, m'ha pertocat, en la doble condició de Regidora d'Educació i de mestra que pogué gaudir del seu mestratge, parlar de la figura tan completa, d'Artur Martorell, mestre, i de la seva dignitat de mestre al servei de la cosa pública, de l'Administració pública.

No hi ha cap contradicció, ben al contrari, entre el desenvolupament i la dignitat,

62 El mestre i la mestra

personal i professional, del mestre, i la condició de funcionari al servei de l'educació. Si algun dubte en poguéssim tenir —ben explicable, d'altra banda, per l'alienació, o l'alienitat dels models funcionaris, tan temps vigents— la figura d'Artur Martorell, mestre d'escola, l'esvairia, ell, que traspassà a la Mancomunitat, a l'Ajuntament i a la Generalitat, el seu treball i estil, arrelats a la realitat de l'educació, contribuint a la humanització d'aquestes institucions.

És un procés a seguir pels funcionaris, i molt especialment un model de tarannà irrenunciable per part dels funcionaris, mestres, homes i dones dedicats a l'educació, a la formació humana, i, per tant, destres en la relació personal, tan diversa; més diversa, més personal, en el marc de l'Administració pública, la que ha de garantir l'extensió de l'educació a tot infant, a tota persona, en igualtat de dret, i en atenció a la seva diversitat de possibilitats i de realitats individuals.

2. El primer que cal fer en parlar d'Artur Martorell, mestre, és emmarcar-lo en aquella promoció de mestres, nascuts a finals del XIX, treballant el primer terç del XX, arrelats de tal manera al país, història, present, esperances, que, formats en una escola que els era estranya, estranya en la llengua i el tarannà, saberen humilment trobar les llavors soterrades i les veus del vent que traspassava el món de l'educació, i creuar-les i adequar-les, i cultivar-les en companyonia, per deixar ben assentades les bases del model d'escola catalana, una llavor de gran capacitat d'evolució, d'adap-

tació, de creació, i resistent a les mal-tempsades.

El model d'una escola catalana, veritablement educadora, transformant la seva funció tradicional de transmissió de coneixements acadèmics i de normes generals, en la nova funció de construcció del coneixement, alhora, conjunt de continguts, i facultat d'apropiar-se'n, i de crear-ne, a partir de l'exercici de tot tipus d'activitat personal, de primer amb les eines més elementals, els ulls, les mans, l'oïda, la llengua, operant damunt de l'entorn més proper, després, amb les eines i coneixements adquirits successivament, la vella i nova ciència, les velles i belles arts, i vells i nous llenguatges, i amb tot tipus de documentació, en companyonia, i exigència de civisme, fins a prendre consciència de la pròpia personalitat, del propi lloc, en la ciutat, en el país, en el món. Artur Martorell va pertànyer a la generació de mestres que va viure el canvi de model de l'escola, a la promoció de mestres que el va protagonitzar, que va fer la nova escola amb les pròpies mans.

Ara fa cent anys l'escola de minyons on aniria Artur Martorell, havia de ser una escola tradicional memorística, uniformes, castellana, sense tradició pròpia, i tan pobrament estesa per una llunyana i ineficaç administració estatal, que fins les classes populars havien de fer-se-la per als seus fills, a través de les pròpies organitzacions, Ateneus, Centres, Aliances. La seva seria una escola popular, tradicional, com totes les públiques i les privades, però amb un bri de disseny propi que permetia recordar-

*Aquella promoció de mestres, que saberen humilment
trobar les llavors soterrades i les veus del vent
que traspassava el món de l'educació.*

63



ne quelcom com recordava per exemple Artur Martorell les visites i excursions fetes amb un mestre jove de l'escola de l'"Ateneo Popular Graciense", i les poesies que recitava dalt d'una cadira a la Parròquia.

Escola, Parròquia, petites sorts que Artur Martorell va honorar, juntament amb una primera gran sort, per aquell temps, la de poder tenir els mestres i els companys de la primera Escola catalana de Mestres, gairebé minyons —Artur Martorell tenia amb prou feines tretze anys quan hi entrava—, l'Escola de Joan Bardina, gegant de la raça d'autodidactes, que la renaixença cultural produí a Catalunya. Anant a aquella escola, Artur Martorell fou de la minoria que tingué mestre, formador de persones, Joan Bardina, i mestres, cultivadors en els nois i noies de formació, de la llengua, les ciències, les arts; quins mestres i temes! Carné, Pijoan, Llaveria, Arruga... i quins companys i

amics, Blanch, Bulbena, Fornaguera, Parunella, Vergés... per tota la vida, com tants amb qui A. M. compartirà treball. Aquests honoraran sempre aquella Escola on van ser deixebles i on també féu les primeres armes Alexandre Galí, uns anys més gran, deixeble que en volia ser, professor que en fou, i on començà el seu mestratge pedagògic.

Artur Martorell tenia catorze anys, n'havia passat dos a aquella escola, cultivant l'esperit, i prenenet l'embranchida, els ànims, per ser mestre, i començava una altra època extraordinària, que hauria de ser ordinària per tots els aprenents de mestre, l'època en què pogué compaginar els primers anys de treball amb anys d'aprenentatge, gaudint d'una altra gran sort, que en aquell moment començava a afaïçonar el panorama escolar de Catalunya: la primera florida d'escoles a l'escalf de l'Associació protectora de l'Ensenyança Catalana, i els primers grans gestos de dedicació a l'escola per part de les noves o renovades institucions públiques catalanes: l'Ajuntament de Barcelona, la Diputació de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya.

Durant onze anys, dels seus catorze als vint-i-cinc, Artur Martorell va poder treballar en escoles ben diverses i de totes i cadascuna d'elles extreure'n elements de formació de la seva personalitat de mestre juntament amb la formació d'aquella família de mestres, companys en el treball per la nova escola catalana:

- la relació entre salut i educació a les escoles del Districte VI, al costat del Dr. Estrany i de Gibert i Camins;

64 El mestre i la mestra

- la retrobada de l'escola popular i parroquial a les de la Sagrada Família, al costat de Mn. Gil Parés i del mateix Antoni Gaudí, arquitecte inspirat per l'aspiració al Magisteri;
- l'exercici en una primera escola nova, activa, a Vallparadís, al costat d'Alexandre Galí, de Josepa Herrera;
- i, a l'altre extrem de l'escala social, el treball a l'escola de la Casa de Caritat on s'introduïa el mètode Montessori al Parvulari amb Palau Vera, quan encara els nois grans eren nombrosos, als qui Artur Martorell va reconèixer nom, nom i món, l'obertura al món interior i exterior amb la utilització de la Impremta de la Casa de Caritat, i després la trobada amb el món de treball, dels aprenents a l'escola de Badalona, on entrava d'un enginyer i lingüista, Pompeu Fabra.

Onze cursos en tants de treballs, allargats algun estiu amb les Colònies Escolars, i alhora en tants estudis: els oficials a l'Escola Normal, per obtenir els títols elemental i superior de mestre, com a alumne lliure o oficial, i els reals, fets lliurement, a l'Escola d'Estiu iniciada per Eladi Homs a la Diputació i la Mancomunitat, als cursos Montessori, patrocinats per aquestes institucions i l'Ajuntament.

El 1919, l'Ajuntament l'escull en concurs per a la direcció de les Escoles Domènech, i allí cristal·litza l'experiència dels seus anys d'aprenentatge. Dotze anys més per recrear una escola, treball que harmonitzarà i irradiarà en el seu mestratge als Estudis Normals de la Mancomunitat, al costat d'Alexandre Galí, Pompeu Fabra, Rosa

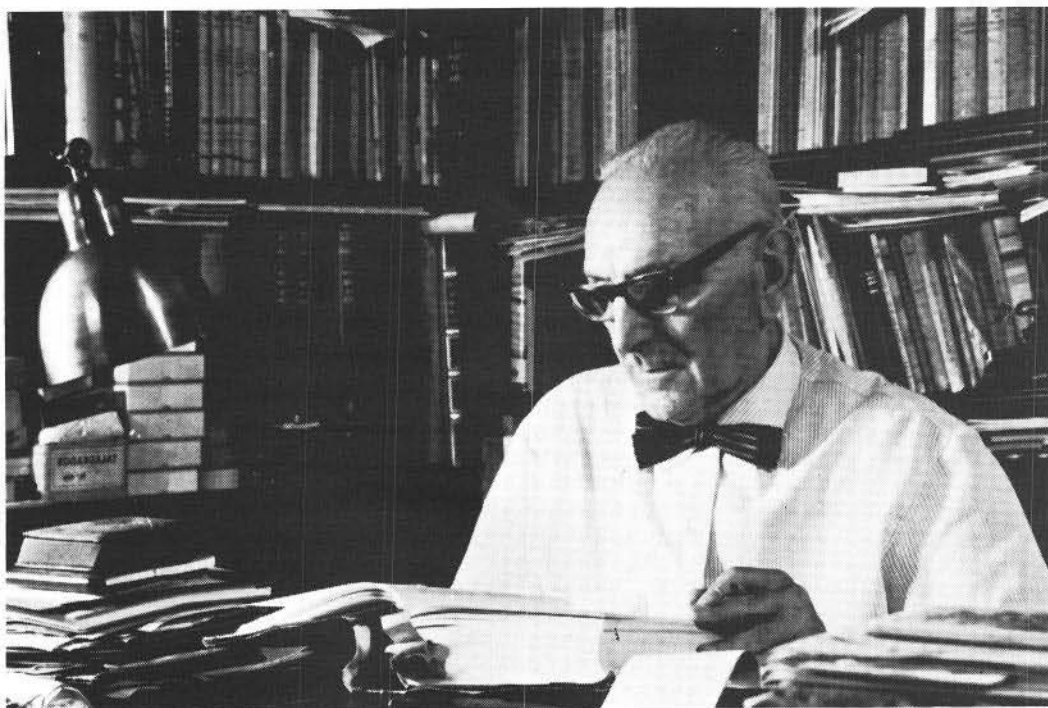
Sensat, Carles Riba, Carles Cardó, companys, i alumnes com C. Vandellós, A. Garriga, D. Pasqual... I els de l'escola nocturna Narcís Monturiol, i les colònies, a Calafell i Tossa.

Dotze anys maravillosos en què la personalitat de mestres arribava a la maduresa i a la fecunditat que vam tenir la sort de conèixer. Dotze anys, altra vegada, a Gràcia, en unes escoles per a les classes humils, treballant com a mestre d'escola nova, popular, ciutadana, mestre de profundes conviccions cíviques, expressades al Butlletí dels Mestres, mestre de la ciutat abocada a l'escola i l'escola oberta al món cada matí amb la lectura del diari; mestre de profundes conviccions religioses al servei d'una formació oberta, que cristal·litava al costat del jove organista de la Parròquia de Jesús, Mn. Antoni Batlle, l'inspirador del nostre escoltisme, i del professor dels Estudis Normals, Mn. Carles Cardó, grans homes de l'Església catalana, al costat de Vidal i Barraquer i de l'abat Marcet.

Quines persones, quines famílies. Aquella família de la sang i la casa que llavors iniciava amb Maria Codina, mestra de tendra i benhumorada personalitat; la família de l'escola catalana i la incipient família de les institucions catalanes, que aviat passaria la prova de la primera dictadura. Com, la passaren l'escola, els mestres, el mateix Artur Martorell, amb la desaparició de la Mancomunitat l'any 1924, els seus Estudis Normals i Escoles d'Estiu, i la del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona.

*Artur Martorell obrí l'escola a la vida cultural de la ciutat,
i obrí aquesta vida a totes les escoles.*

65



Però el model d'escola catalana ja era fet i resistent; i resistí i reaparegué, just quan queia el Directori. És precisament l'any 1930 quan Manuel Ainaud, el polític que guanyà més competències en educació aquell primer terç de segle, en un país i en unes institucions sense competències, és el 1930 que Manuel Ainaud aconsegueix la restauració del Patronat Escolar de Barcelona i reprendre les obres dels Grups Escolars que seran l'orgull de l'escola primària en temps de la República, amb el bo i millor dels mestres.

El 1930 Manuel Ainaud demanarà a Artur Martorell d'anar a treballar amb ell; el 1932 hagué de succeir-lo. Ho féu amb enteresa i amb modèstia, però amb creativitat. Com

Manuel Ainaud, Artur Martorell treballarà al servei de les Escoles municipals i dels Grups Escolars del Patronat. Tindrà cura de les seves construccions, de l'equipament, del material pedagògic, de les biblioteques, i... dels mestres: contribuirà a escollir els millors i els donarà tot el que els caldrà per millorar, per estendre aquell model d'escola coneguda ja arreu d'Europa.

Artur Martorell l'obrí també a la vida cultural de la ciutat, i obrí aquesta vida a totes les escoles; els nens d'aquells anys trenta pogueren tenir la primera vivència de Ciutat Educadora, que fins molts anys després no hem pogut definir. Escola nova catalana, Coneixement de la ciutat, Educació cívica, ciutat educadora, són

66 El mestre i la mestra

concepcions en què hem de reconèixer sempre la petja personal del mestre Artur Martorell.

3. I és en aquests anys trenta quan apareix rellevantment el segon aspecte que volem glossar en la figura d'A. Martorell, la seva condició de funcionari de l'administració pública, de les administracions públiques, Ajuntament i Generalitat, on pogué prestar el mateix servei a l'educació. La seva tasca a l'Ajuntament va ser modèlica, com ja hem dit, model de relació, de tracte, de creativitat personal, però, a més, Artur Martorell es posà també al servei de tota l'escola de Catalunya, a través del seu professorat a la restaurada Escola d'Estiu, i la nova Escola Normal, ambdues de la Generalitat, i a la nova Universitat Autònoma de Barcelona. La bona relació institucional era un fet obvi: la relació entre les escoles del patronat de l'Ajuntament i l'Institut-Escola de la Generalitat, la col·laboració de l'Ajuntament en la creació i manteniment de totes les institucions educatives de la Generalitat, fins en la biblioteca de la Secció de Pedagogia de la Universitat; en tots els casos l'actuació administrativa d'Artur Martorell fou modèlica. I amb actuacions com la seva a tots nivells, el model de Sistema educatiu català començava a evidenciar-se, ni que fos plantejat per institucions sense competència, en educació, com la Generalitat i l'Ajuntament, llavors. Però els unia la voluntat de fer país, com la promoció de mestres d'Artur Martorell, s'havia unit tot canviant l'escola.

El model de sistema començava a ser

tan coherent, que pogué capejar i refer-se del temporal, del 1934 al 36. Que el març del 1936, restaurada la Generalitat i el Patronat, poden plantejar-se nous horitzons, com ho fa el regidor que Artur Martorell entrevista llavors. És tan coherent i pastat, que, com un ideal, o un refugi, pot formular-se el mateix juliol de 1936, de l'Escola Bressol a la Universitat amb el CENU. Però la tragèdia ha esclatat.

4. La Guerra civil, la gran prova que hauran de passar persones, institucions, país, no deixa a Artur Martorell cap dubte en el manteniment de la seva dignitat de mestre al servei de l'escola de l'Ajuntament, i de la Generalitat.

I "al marge de la tragèdia", amb aquest títol, escriu per a la seva dona i els seus fills unes pàgines on desgrana els sentiments més íntims, suscitats per cada tombant de la feina, dels perills, de les lectures, dels records, de les trobades amb amics. Les més profundes conviccions, aquell tremp format tants anys amb el treball il·lusionat per la formació de l'home, li permeten ara definir-se i definir, la figura de l'esposa, meitat indestriable de la seva, la de la filla gran, l'entenimentada Maria, la de l'aploamat Josep Ma., la de l'inquiet Oriol i la de la petita Montserratona, que ja canta. I el cercle familiar més gran, i els veïns, i naturalment els companys mestres. Pensant-hi, dedicant-los unes pàgines o unes ratlles, Artur Martorell extreu, de la tragèdia, humanitat, aferma els seus ideals, la seva fe.

5. La prova, però, continuaria per al país

i les institucions, per a l'escola, per a les persones; en la postguerra i per als mestres d'una manera especial, es fomentà la denúncia. Artur Martorell, víctima d'una d'elles, va a la presó, nou aprenentatge i exercici d'un nou mestratge. Quan surt, torna a treballar a l'Ajuntament; el Patronat Escolar ha estat dissolt, els Grups escolars ja no en depenen, però continuarà treballant discretament en el suport de les Escoles Municipals i, a través de les emissions radiofòniques, a tots els nens i escoles, i als mestres, especialment els mestres sancionats, i al que se li demana a dins l'Ajuntament, des del muntatge de l'orquestra Ciutat de Barcelona, fa 50 anys, a la carta de l'Alcalde Terrades, l'any 1945, en defensa de les escoles municipals que l'Estat cobrava. Antics deixebles el demanaran als seus pobles i viles, per a actes culturals relacionats amb l'escola, mai no s'hi negarà. Al contrari, tindrà per ells una gran il·lusió.

Just en aquest moment, a la meitat dels 50, Artur Martorell passa la penúltima prova de la seva vida de servei públic: per un mal procés funcional d'algú altre, el traslladen a ell de la Casa Gran a l'oficina de matrícules. La paradoxal resposta d'Artur Martorell serà de crear l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, el primer IME de Catalunya i d'Espanya, un Institut obert a totes les escoles i mestres de la ciutat. A l'IME van trobar el Sr. Martorell els esporàdics timbalers, els rars mestres, que volien fer una altra l'escola, i allí van voler fer una altra escola els mestres que hi van anar. Quan la perspectiva de la seva vida professional declinava, ben entrats els

seixanta anys, el vam poder tenir per mestre a les escoles, als llibres, a Cavall Fort, va poder veure el renaixement d'aquell model d'escola que havia ajudat a crear.

L'any 1962 passava la darrera prova. S'havia enfrontat amb el Regidor i l'Alcalde que amb el nom del Patronat traduït i el model substituït, volien fer un "Patronato" per cedir a l'Estat l'Escola Municipal. Artur Martorell va ser tret de l'IME i "ascendit" al negociat dels cementiris. Deia amb aquell seu bon humor: "Prefereixo no oferir-vos els meus serveis." Però va continuar prestant-los a tots els mestres que els volien i d'una manera especial en el renaixement del moviment de renovació pedagògica, que significà el Seminari de Pedagogia els primers seixanta, i cristal·litzà en Rosa Sensat, el 1965.

Fou professor de la 1a. Escola d'Estiu de la represa, el 1966; la represa del model d'aquella escola que la promoció de mestres companys d'Artur Martorell havia fet amb les seves mans i ara es començava a fer renéixer. "Heu fet una Escola d'Estiu que s'assembla a la nostra com un ou a un altre ou", ens digué Alexandre Galí, que havia fet l'armadura pedagògica d'aquella escola. "Quina enveja em feu!", deia Artur Martorell, delint-se perquè no podia venir a l'excursió. La 2a. Escola d'Estiu va portar per primera vegada nom, el seu nom. Artur Martorell va morir treballant a la tarda a can Gili. Als matins tenia la il·lusió de fer la història d'aquella institució que tant estimava: el Patronat Escolar de Barcelona, les seves escoles, els seus mestres, els seus infants.

6. Cent anys després del seu naixement, no seríem dignes de tots ells si guardéssim per a uns pocs, per a unes poques escoles allò que ells van treballar com i des d'on van poder per Catalunya, per tot Catalunya, per l'escola de la Generalitat, responsable de l'escola de Catalunya, que ells van desitjar i no van poder conèixer. Però nosaltres, sí. Amb l'Any Artur Martorell, la Generalitat de Catalunya ha posat un repte a tots els mestres, a tots el funcionaris servidors de l'escola, a totes les Administracions catalanes, a ella mateixa, la Generalitat; un repte a l'Ajuntament de Barcelona on Artur Martorell treballà amb tota l'ànima; un repte a tots els Ajuntaments, que molts ja han acceptat adherint-se a la concepció de Ciutat educadora. Un repte que les Administracions han d'acceptar amb tota l'ànima, que també elles n'han de tenir, d'ànima i d'ànim. Comença un any per recordar Artur Martorell, i la seva època, un any per conèixer més a fons el seu mestratge, per fer més nostre el model d'escola, de sistema educatiu català i de col.laboració institucional que els va emmarcar. L'Any Artur Martorell, que per molts anys puguem recordar.*

Bibliografia

Per redactar aquesta comunicació s'han tingut en compte d'una manera especial la de Jordi Cots, *Elogi d'Artur Martorell*, publicada al n. 5 de "Faristol", el 1987, i els fons documentals i bibliogràfics següents:

- Arxiu de l'Ajuntament de Barcelona
- Arxiu de la família d'Artur Martorell
- Alexandre Galí, *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, Barcelona 1981.
- Biblioteca de l'Institut Municipal d'Educació
- Biblioteca de "Rosa Sensat"
- Fons Angeleta Ferrer, de la Fundació Àngels Garriga
- Josep González-Agàpito, *Bibliografia de la Renovació pedagògica (1900-1939)*, Barcelona, Universitat de Barcelona 1981.

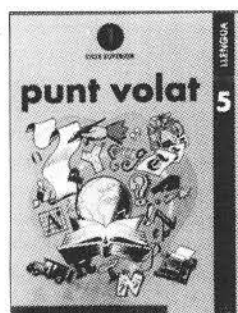
* Aquest parlament es publica al número 1 de la Revista "Barcelona educació", de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 1994.

1994-95

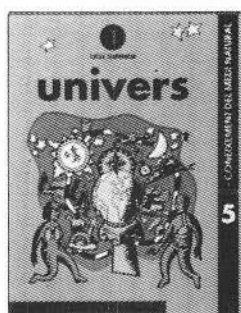
PROJECTE

BALDUFA

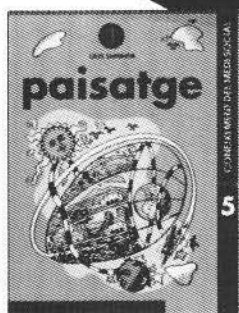
cicle superior



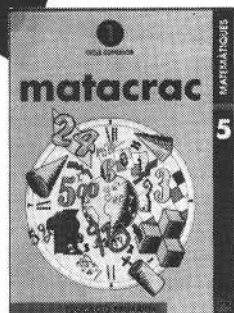
Llengua
Catalana
Punt volat



Coneixement
del medi natural
Univers 5



Coneixement
del medi social
Paisatge 5



Matemàtiques
Matacrac 5

Els llibres de la Reforma



Editorial Teide

Barcelona, Viladomat, 291 • 08029 BARCELONA • Tel. [93] 410 45 07 • Fax [93] 322 41 92
València, Senyera, 58 Poligono Bobalar • 46970 ALAQUAS [València] • Tel. [96] 151 48 61 • Fax [96] 151 50 48



laGalera

Diputació 250
08007 Barcelona
Tel. 412 00 30

cavall fort

Per una felicitat iniciativa de **La Galera**, s'ha creat aquesta col·lecció en què apareixen, com a publicacions unitàries, una bona selecció dels dossiers de **Cavall Fort**, que al cap dels anys es poden considerar perfectament reeixits i que conserven plenament actual i vigent el seu interès inicial.

La major part, si no tots, d'aquests dossiers monogràfics han merescut un gran interès dels lectors de la revista, i han estat utilitzats amb un gran profit com a material didàctic.

Albert Jané
director de **Cavall Fort**



Per la generalització gradual del nou ensenyament secundari

Posicionament dels MRP de Catalunya davant la situació actual

El nostre suport a la Reforma es basa en l'esperança que el procés engegat comporti un autèntic canvi educatiu que doni respostes als reptes socials i culturals que es plantegen a l'escola avui i que afavoreixi la innovació pedagògica i el perfeccionament del professorat.

Per assolir les finalitats que es proposa, és tant important el procés que se segueix per a la seva generalització, com el seu contingut. Segons com es dirigeixi i es desenvolupi aquest procés es podria perdre tot el seu potencial renovador i quedar-ne només la carcassa: una ordenació diferent del sistema educatiu sense gaires canvis reals ni en l'acció quotidiana a les aules, ni en la dinàmica dels centres, ni en la millora

72 Aplicant la Reforma

de les competències del professorat. En definitiva, sense canviar, pel que fa a l'ensenyament secundari, les funcions selectives de l'anterior sistema.

Quina és la situació en la fase actual de generalització del nou sistema?

Ens trobem amb una Reforma que en algunes localitats, on se segueix el calendari oficial, quan s'acabi el procés haurà transcorregut més temps que els anys que portava l'anterior sistema. En aquest *llarg període de permanència* dels dos sistemes es genera entre la població una visió deformada de l'oferta educativa i una valoració errònia del nou ensenyament secundari, es dificulta l'aplicació integral dels postulats del nou sistema i es produeix el desencís del professorat que ha de treballar en un context tan advers.

Tot canvi produeix inseguretat i també resistències. No n'hi ha prou amb blasmar el corporativisme d'alguns nuclis del professorat. Cal actuar afavorint la participació i la implicació del professorat i oferint suports i condicions suficients perquè pugui adaptar-se als importants canvis que s'introdueixen.

El canvi també preocupa els pares, les mares i l'alumnat. La resposta no pot consistir només a donar informació i demanar un vot de confiança. Cal garantir-los un professorat suficient i motivat i uns recursos adients, i donar-los seguretat respecte a l'itinerari acadèmic que podrà seguir al llarg de la nova educació secundària.

Finalment es constata la desconfiança creixent en l'aplicació de la Reforma pels successius endarreriments del calendari i per la manca de garanties sobre el seu finançament.

Què cal fer?

Convé adequar el calendari de generalització previst tant pel que fa a cada territori com pel que fa als diferents trams i modalitats de la nova secundària; *s'ha de prioritzar* la generalització en zones on fa temps que conviuen els dos sistemes; cal avançar en la difusió i generalització dels mòduls professionals.

Abonem que s'acabi d'immediat l'enquistament de les tres vies que hi ha a moltes zones (BUP, ESO i FP), els quals per influència de l'anterior model selectiu la població correlaciona amb diferents nivells de dificultat adreçats a alumnat diferent.

Això posa en qüestió les finalitats integradores i promotores de l'Ensenyament Secundari Obligatori i fa encara més difícil la seva aplicació en els centres que ja l'imparteixen. No es pot mantenir més temps l'ESO com una tercera via entre el BUP i la FP.

Però, com?

Aplicar una implantació gradual i completa de l'ESO per zones, marcant bé els ritmes perquè no esdevingui sincopada i

*Cal que tothom tingui clar el mapa final i estiguin ben definides
les etapes de transició, per a cada zona
i per a tot Catalunya.*

no pretendre aplicar arreu el mateix model: en els llocs on sigui tècnicament possible s'hauria de començar pel primer curs, en d'altres caldrà començar pel tercer. En qualsevol cas haurà d'afectar simultàniament els centres públics i els privats concertats. És preferible aquesta gradualitat que endarrerir la seva generalització.

Aplicar una *implantació planificada*, coordinant les situacions de transició fins a la total implantació. Cal que tothom tingui clar el mapa final i estiguin ben definides les etapes de transició, per a cada zona i per a tot Catalunya. Un mapa que indiqui locals i places, recursos i mòduls que s'ofereixen. Un mapa que, encara que pugui tenir modificacions, donarà més seguretat a tots els sectors.

Aplicar una *implantació consensuada*, sia acollint les demandes dels claustres, sia comptants des del Departament d'Ensenyament amb la participació del professorat en l'establiment d'un pla d'aplicació als centres que els correspongui.

Ara, no es pot ordenar l'avançament amb una notificació als centres pocs dies abans de començar la matriculació del nou curs. No hauria de ser tan difícil arribar a acords sobre una Reforma que pot aportar beneficis evidents, i es poden vèncer resistències si s'és capaç de negociar amb cada claustre i amb cada consell escolar les formes d'aplicació.

Per a aquest consens és necessari una informació detallada i puntual a tots els sectors afectats i recollir les seves apor-

tacions. El paper dels Consells Escolars Municipals en la recerca d'aquest consens és fonamental. Acords fets al marge d'aquest organisme bàsic de participació en la planificació poden ser negatius per al correcte desenvolupament dels plans d'implantació.

Aplicar una *implantació en condicions*:

a) Amb la *formació del professorat* adequada.

— Preveure i negociar amb el professorat uns itineraris formatius adequats al context propi.

— Donar prioritat a les modalitats formatives que es basen en l'assessorament als projectes dels equips de centre, en els intercanvis d'experiències i en els seminaris intercentres. Els curssets tenen poca eficàcia, i pot ser nul·la si s'adreça al professorat dels centres que inicien la reforma

— Planificar-la per centres i per zones a partir de les seves necessitats.

— Oferir-la a claustres complets en els aspectes en què tot el professorat ha d'actualitzar-se (tutoria, organització de centre...) o a tot el professorat dels departaments o seminaris en els aspectes de formació d'àrea. La transmissió de la formació en cascada és clarament inoperant.

— Negociar amb els seus destinataris en allò que fa referència a contingut, horaris, durada, etc.

74 **Aplicant la Reforma**

— Fer especial atenció als aspectes psicopedagògics, que poden ser nous per a part del professorat actual. Tant les tasques tutorialis com l'augment de la diversitat de l'alumnat fan que aquests aspectes siguin fonamentals.

— Evitar les instruccions estrictament mecàniques i ajudar a donar tranquil·litat al professorat. No es pot posar l'accent només en qüestions teòriques, sinó que s'ha de facilitar la introducció de noves metodologies a l'aula. S'ha de tractar l'organització del centre.

— Si cal una informació generalitzada, cal que sigui breu i estigui inserida dins d'un itinerari formatiu més ampli.

— Ha de ser en horari laboral de permanència en el centre.

Aquest model, més flexible i diversificat, no seria pas més car que les formacions generalitzades i uniformistes i, en canvi, seria molt més efectiu i ajudaria a donar seguretat al professorat.

b) Amb els *recursos* necessaris.

— D'espais mínims i equipaments. Que permetin totes les funcions i ensenyaments previstos: aules de tecnologia, d'àudio-visuals, de plàstica, laboratori, gimnàs, biblioteca, espais de reunió, per al professorat, sala d'actes..

— De ràtios. Tal com les ha establertes la LOGSE. Si no poden avançar-se de for-

ma general els terminis establerts per fer efectives aquestes ràtios, cal que, si més no, no hi hagi cap retrocés, i també es tingui en compte que els centres que comencin la implantació han de tenir les ràtios adequades.

— De materials didàctics. Enviant a tots els centres tots els materials editats pel Departament. Promovent l'elaboració de materials nous, tot facilitant-ne l'edició i distribució.

— D'orientació psicopedagògica. Amb Departaments d'Orientació que puguin donar suport i assessorament als tutors i coordinadors, que ajudin en la gestió pedagògica del currículum, que orientin en l'atenció a la diversitat, que duguin a terme les tasques especialitzades que li són pròpies i que es coordinin amb la resta de Departaments d'Orientació de la zona i amb els EAPs.

— D'horaris, amb descomptes lectius per tutories i per tasques de coordinació i direcció.

— De diners per a despeses de funcionament.

Molts d'aquests recursos han d'estar als centres amb anterioritat a l'inici del curs. No hi poden haver vacil·lacions en aquests aspectes, ja que contribueixen a augmentar els dubtes i donen arguments als sectors que s'oposen als canvis.

Però, són possibles aquestes propostes?

Tot això pensem que és possible i que té

un preu perfectament assumible pel sistema si es fa amb racionalitat i buscant el consens. Els MRP, d'acord amb les nostres propostes, continuarem col.laborant amb tots els sectors en tot allò que calgui per tal d'aconseguir una Reforma en profunditat:

Amb el Departament d'Ensenyament, per facilitar la recuperació de la confiança en la Reforma i perquè, així, hi hagi una aplicació negociada i en condicions.

Amb el professorat, amb els claustres i amb els sindicats, per aconseguir les millors

condicions d'aplicació de la Reforma, i per convèncer amb arguments i fets els qui mantenen actituds immobilistes o corporativistes que tant ens perjudiquen com a grup.

I amb l'alumnat i els pares i les mares, per ajudar que no es desvirtuin les promeses que feia la Reforma i aconseguir l'ensenyament que es necessita per a afrontar amb èxit la incorporació a la societat del futur.

Perquè no volem que ens prenguin el canvi i la millora de l'educació i només ens

Llibres de música per a l'escola

ESCOLA DE PEDAGOGIA MUSICAL - MÈTODE IRENEU SEGARRA

Per al parvulari

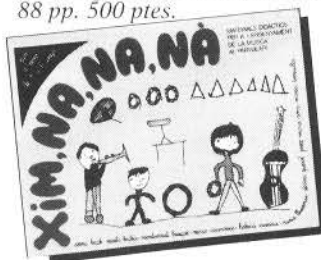
Kim, na, na, na
225 fitxes per a nens de 5-6 anys
1983. 750 ptes.

Kim, na, na, na
Guia del mestre, 1983. 20 pp.
125 ptes.

Pim, pam, repicam
189 fitxes per a nens de 4-5 anys
1983. 750 ptes.

Pim, pam, repicam
Guia del mestre, 1983, 16 pp.
125 ptes.

M. Teresa Malagarriga i Rovira
Montserrat Busqué i Barceló
**La música al parvulari
i al jardí d'infància. I.**
Continguts (4a. edició). 1991
88 pp. 500 ptes.



Per a l'Educació Primària

Música
Educació Primària. Cicle inicial, 1.
112 pp. 1.500 ptes.

Música
Educació Primària. Cicle inicial, 2.
120 pp. 1.500 ptes.

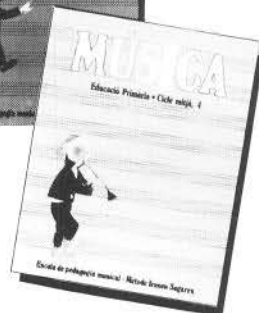
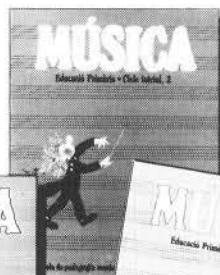
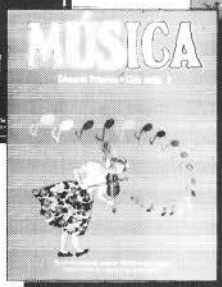
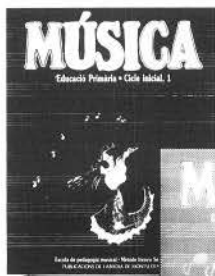
Música
Educació Primària. Cicle mitjà, 3.
128 pp. 1.500 ptes.

Música
Educació Primària. Cicle mitjà, 4.
(en premsa)

Nova versió, reestructurada i enriquida.
Elaborada per Santi Riera amb la
col·laboració d'altres membres de l'equip de
professors de l'Escola de Pedagogia Musical,
és el fruit llargament experimentat de
l'aplicació del mètode Ireneu Segarra a
l'ensenyament de la música a les escoles
d'Educació Primària.

Cartells-I:
Direccionalitat, altures,
neumes i melodia
Cicle inicial, 1 i 2
1.400 ptes.

Cartells-II:
Ritme i melodia
Cicle inicial, 1 i 2
1.400 ptes.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausiàs Marc, 92-98 int. - Tel 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluïll, 10-14 - Tel. 221 21 00 - Fax 221 19 79 - 08005 Barcelona



El I Congrés de la Renovació Pedagògica

Convenia que moltes fonts confluïssin en un mateix riu, perquè tot el cabal s'aprofités. Aquesta imatge vol explicar la necessitat de la convocatòria del I Congrés de la Renovació Pedagògica.

Des de molts àmbits, i des de fa temps, s'ha anat fent escola, educació, innovació, renovació, etc. Des de molts estaments s'han anat definint els objectius, les prioritats, les estratègies, els recursos per millorar la qualitat de l'ensenyament que reben els nens i nenes, els nois i les noies del nostre país. Un país, prou que ho sabem, que sempre ha donat molta importància al fet educatiu i ara també ho ha de continuar fent.

L'educació ha estat sempre una obra col·lectiva. Val més la xarxa dels pescadors que seuen a la platja i amb mà destra

asseguren el nus, que no pas l'obra magnífica de l'aranya que tota sola va teixint el fil. És per això que el Primer Congrés, abans de qualsevol altra consideració, s'adreça a tothom que tingui boca i orelles, cor i cap. Aquest objectiu ja està dibuixat en el pentagrama que concreta la melodia que serem capaços de crear. Una melodia on se sentiran tota mena d'instruments.

Hem començat a analitzar el present. Per fer-ho mirem enrera, per saber d'on venim, de què i de qui som hereus i hereves. Partim d'utopies i de realitats antigues, riques com el brou de Nadal; posem els ulls en el dia d'avui, i aquí. I aquest "aquí" té el nom de cada escola, de cada comunitat educativa, de cada barri, de cada poble i de cada ciutat. És per això que el Congrés s'organitza a cada territori. Podrem concretar el marc, la forma i el fons del model de persona que volem, del model d'escola que l'ha de fer possible.

Els deu àmbits de treball recullen les experiències que hi ha sobre l'educació. Cada experiència s'anirà lligant amb les altres i formaran una xarxa espessa. I so-

bretot real. No són projectes, no són bons propòsits, no són declaracions d'intencions, són fets que fan que l'escola avanci i que l'educació millori.

El Primer Congrés reflexionarà amb tots els ets i uts sobre el nostre sistema educatiu i ho farà des de les diferents perspectives que el comprenen. Aquest Congrés vol ser un punt de referència, un balanç del que fem i una proposta del que podem fer.

Tots sabem que la pica és ben plena, i que no partim de zero ni hem nascut avui. Ara convé conèixer la magnitud exacta de l'aigua recollida, obrir les aixetes encara més i fer, tal com dèiem al començament, que els corrents conflueixin en un mateix riu. Aquest Congrés és una oportunitat que demana la nostra participació constructiva i generosa. I tot perquè els nens i les nenes, els nois i les noies del nostre país s'ho mereixen. I nosaltres també.



BARCELONA a l'escola

L'Institut Municipal d'Educació de Barcelona convoca la sisena edició del premi "Barcelona a l'escola" i el premi "Viure i conèixer la ciutat" amb l'objectiu de recollir i difondre les activitats educatives escolars i extraescolars sobre el coneixement de la ciutat.

PER A INFANTS I JOVES

1. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.
2. Els treballs hauran de ser originals i podran presentar-se en qualsevol format i suport. Els vídeos es presentaran en VHS; les cintes d'àudio, en cassets estàndard; i les fotografies, en un àlbum a part, que en facilitarà l'exposició.
3. Aquesta modalitat del premi no és competitiva. Com a premi a la seva participació, tots els infants i joves seran invitats a una FESTA. Aquesta FESTA - JOC té caràcter de premi col·lectiu amb el qual l'Ajuntament premia el treball dels seus ciutadans més joves per conèixer la ciutat.
4. Es farà una EXPOSICIÓ amb la totalitat dels treballs presentats, que podrà visitar-se el dia de la festa - joc.

PER ADULTS I PROFESSIONALS

5. Els treballs faran referència a una activitat realitzada a l'escola o a altres entitats educatives per infants i joves de 0 a 18 anys, sobre el coneixement de la ciutat en qualsevol dels seus nombrosos aspectes, o bé relacionats amb l'educació cívica a la ciutat.
6. En el cas de les escoles, el treball haurà de formar part del projecte curricular de centre.
7. Es presentarà un recull significatiu dels treballs i de les experiències realitzades, acompanyat d'una memòria didàctico-pedagògica d'un màxim de 30 fulls que contindrà, com a mínim, les parts següents:
 - Introducció: motivació i context en què s'ha realitzat l'experiència.
 - Objectius

- Descripció de l'experiència.
- Materials i bibliografia utilitzats tant pels educadors com pels infants i els joves.
- Avaluació: reflexions a l'entorn dels resultats i el procés.

8. La memòria anirà signada pels autors, tot fent referència a l'entitat o les entitats a les quals pertanyen, i es presentarà per duplicat.
9. Els annexos seran originals i podran ser presentats en qualsevol format o suport: vídeos VHS, cintes d'àudio estàndard i àlbums de fotografies.
10. Els premis adjudicats seran:
 - Un premi "Barcelona a l'escola" per a les activitats escolars.
 - Un premi "Viure i conèixer la ciutat" per a les activitats extraescolars.
11. Cadascun d'aquests premis consistirà en 250.000 ptes., que seran lliurats en concepte d'avançaments dels drets d'autor en cas de publicació.
12. Els treballs premiats podran ser publicats per l'Ajuntament de Barcelona.
13. El jurat del premi serà presidit per la regidora de l'Àmbit d'Educació i Cultura, Excm. Sra. Marta Mata.
14. El veredictes es farà públic per l'alcalde de Barcelona, Excm. Sr. Pasqual Maragall, o per la persona en qui ell delegui.

PER A LES DUES MODALITATS

15. Les obres seran lliurades a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, plaça d'Espanya, núm. 5.
16. El termini de presentació finalitzarà el dia 30 de juny de 1994, a les 2 de la tarda.
17. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat.
18. La participació al premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.



Ajuntament de Barcelona
Institut Municipal d'Educació



Generalitat de Catalunya

Perquè tu i el teu ordinador sigueu compatibles

Posa't el català en pantalla



La Generalitat de Catalunya ha impulsat acords amb les primeres empreses informàtiques perquè puguis treballar amb el teu ordinador en la teua llengua.

Ara, et facilita l'intercanvi gratuït dels teus disquets originals del MICROSOFT® WINDOWS™ 3.1 i del SISTEMA 7.1™ d'APPLE®, en qualsevol llengua, per la versió en català

**INTERCANVI
GRATUÏT DELS TEUS
DISQUETS ORIGINALS
PER LA VERSIÓ
EN CATALÀ**

Per fer l'intercanvi adreça't a:

Direcció General de Política Lingüística, Mallorca, 272-274, 9e, 08037 BARCELONA
Servei d'Informació i Organització de Barcelona, passeig de Gràcia, 94, 08008 BARCELONA
Servei Territorial d'Indústria i Energia, gran via de Jaume I, 41, 5e, 17001 GIRONA
Servei Territorial d'Indústria i Energia, av. del Segre, 7, 25007 LLEIDA
Servei Territorial d'Indústria i Energia, Castellarnau, 14, 43004 TARRAGONA

Si en tens una versió anterior en qualsevol idioma o no tens MICROSOFT® WINDOWS™ 3.1 o SISTEMA 7.1™ d'APPLE®, pots adquirir-los en qualsevol distribuïdor autoritzat Microsoft o Apple a un preu avantatjós.

Per a més informació: tel. 484 36 36

**ANIREM
ENDAVANT!**



Parlem del català

Jaume Cela

Quan torno cap a casa amb cotxe acostumo a escoltar el programa “Parlem del català”, espai de Catalunya Ràdio. Sento una gran admiració per Oriol Camps, responsable d’aquest programa, perquè sap parlar de temes lingüístics amb una gran competència sense deixar de ser entenedor. Ser savi i senzill en l’exposició de qualsevol camp del saber no és fàcil. Oriol Camps se’n surt amb un excel·lent i més quan pensem que, per les circumstàncies que viu la nostra llengua, tots portem un lingüista dins del cor amb més prejudicis que ciència. Estic convençut que Oriol Camps seria un bon mestre.

Editorial Empúries, dins la col·lecció “Biblioteca Universal”, ha publicat un recull de 271 textos d’aquest programa. He llegit el llibre com si fos una novel·la, començant per la primera pàgina i acabant pel final. Ara tinc el llibre a la tauleta de nit i cada vespre, abans de lliurar el que sóc a l’homenet de la son, rellegeixo un article,

82 **Novetats bibliogràfiques**

com si fos una culleradeta de xarop que m'ajudarà a vigoritzar-me.

El llibre està dividit en els apartats següents: “Nosaltres i la llengua”, “Parelles de paraules”, “Persones”, “Feina”, “Oficina”, “Comunicacions”, “Casa, construcció...”, “Menjar i beure”, “Temps”, “Festes”, “Castellanismes diversos”, “Fonètica i ortografia”, “Morfologia”, “Sintaxi” i “Textos i comentaris”. Bona part dels articles parteixen de situacions de la vida quotidiana que provoquen una identificació més plena. Hi ha fragments deliciosos, com el repàs que fa del contingut d'algunes Nadales, a l'apartat de “Festes”.

En el pròleg, Oriol Camps afirma que: “El llibre que teniu a les mans no és ni un diccionari ni una gramàtica. No té cap pretensió de ser sistemàtic ni exhaustiu”. Més endavant diu que: “Estic convençut

que en la continuïtat entre el parlar espontani i el llenguatge més elaborat és on ens juguem el futur.” I acaba amb aquest comentari: “La idea bàsica és que la llengua requereix l'atenció de tots els que la parlem: i per reclamar aquesta atenció, no hi ha res més útil que parlar-ne.”

“Parlem del català”, amb aquest contingut tan proper a la realitat, és un llibre molt útil, que ens ajuda a resoldre dificultats concretes i ens dóna elements per millorar la nostra competència lingüística. I és encara més útil si creiem que una de les feines que tenim els mestres i les mestres és que partint de la llengua que parlen els nostres i les nostres alumnes els fem conèixer i utilitzar altres registres. L'escola ha de col·laborar a fer veure la llengua com un tot, sense talls ni salts en el buit. En fi, fer mans i mànigues per assegurar la continuïtat entre el parlar de cada dia i la llengua de Foix.

ESCOLA D'ESTIU 1994

Plataforma d'intercanvi i reflexió



- Cursos
- *Debats*
- Tallers
- Intercanvis
- **Espectacles**
- *Homenatges...*

Tema General:

L'AVALUACIÓ, inici d'un procés de millora

Comparteix: ensenya i aprèn
Matricula-t'hi

R 
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
BBSRS 415 67 79
08008 Barcelona

Els viatges d'en Corneli Ovidi Galeri Roma, un imperi mediterrani

Manel Miró / Jaime Rodríguez



Diputació de Barcelona

GRAÓ
EDITORIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (103 nùms.)

Des de 1.465 ptes. al mes

**ENSENYAMENT
SECUNDARI**

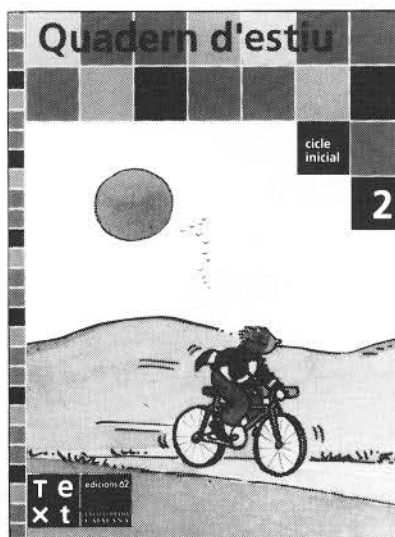
GRAÓ
EDITORIAL

c/ de l'Art, 81 - 08041 Barcelona

Telf. (93) 435 23 11

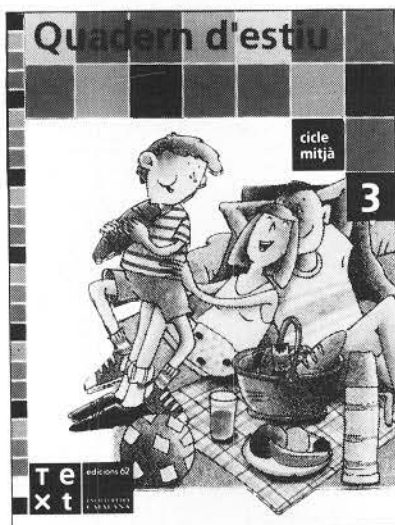
Quaderns d'estiu

cicle inicial



per repassar,
per jugar i
per concursar
(demaneu la butlleta)

cicle mitjà



Te
xt

edicions 62

ENCICLOPÈDIA
CATALANA

84 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración. Coord.: D. González Manjon. Archidona (Málaga): Aljibe, 1993 (Educación para la diversidad).

Extracte de l'índex:

Necesidades especiales y currículum; Los programas de desarrollo individual; El currículum en una escuela abierta a la diversidad; El proyecto educativo de centro: aspectos generales; La respuesta a la diversidad en el proyecto educativo; El proyecto de aula y materias curriculares; La organización del aula en una escuela integradora; Qué son las adaptaciones del currículum; El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.

L'Avaluació a l'Educació Primària: orientacions per al desplegament del currículum. Educació Infantil Primària. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1994.

Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos. Coord.: Rafael Bautista. Archidona (Málaga): Aljibe, 1984 (Educación para la diversidad).

Extracte de l'índex:

Visión normal; Visión subnormal; Diagnóstico y evaluación del funcionamiento visual; Personalidad y autoconcepto en el ciego; Aprendizaje y deficiencia visual; Ceguismos. Estereotipias; Atención temprana; Estimulación multisensorial; El sistema braille; El acceso al currículum. Adaptaciones curriculares; El material en la didáctica del deficiente visual.

L'Ecole: une affaire de choix. Paris: OCDE, 1994.

Extracte de l'índex:

Le choix d'une école: politiques, objectifs, objections et caractéristiques; L'impact du choix; Le choix et le contexte culturel; Résumé des contributions nationales: Australie, Angleterre, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Suède, Etats-Unis.

Les enseignants et l'énergie nucléaire = Teachers and nuclear energy: Oxford seminar (United Kingdom) 28-30 June 1993. Paris: OCDE, 1994.

Extracte de l'índex:

Enseigner la technologie et l'énergie à l'école; Partenariat entre l'éducation et l'industrie: l'expérience de l'industrie

chimique; Parler des implications de la technologie et de l'énergie sur la société: le rôle des enseignants; Les jeunes et le travail scolaire dans le domaine de l'énergie nucléaire; Situation actuelle de la formation et de l'information des enseignants en matière d'énergie nucléaire; Evaluation de la formation et de l'information reçues par les enseignants sur l'énergie nucléaire.

GENTO PALACIOS, S. *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana, 1994 (Aula XXI/Santillana; 56)

Extracte de l'índex

La participación como estrategia de intervención en la gestión; Participación a través del Consejo Escolar de Centros Públicos; Organos de participación en centros privados concertados; Participación de los padres de alumnos; Participación de los alumnos; Otras instancias que participan en la gestión educativa.

GONZÁLEZ, F. M.; NOVAK, J. D. *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel, 1993 (Educación y Futuro: monografías para la reforma; 18)

Extracte de l'índex:

Una teoría de la educación para una auténtica reforma de los procesos de enseñanza/aprendizaje; Técnicas instruccionales para aprender significativamente; Los mapas conceptuales y los diagramas "V" como instrumentos para la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. Ejemplos prácticos e investigación; Valoración de las técnicas.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*. Barcelona: Paidós, 1994 (Paidós Comunicación; 57)

Extracte de l'índex:

El uso del lenguaje para la comunicación; Significado e interacción; El aprendizaje de la lengua como una técnica y como un

proceso natural; La integración del aprendizaje natural y el aprendizaje de técnicas; Un marco metodológico para la enseñanza de la comunicación oral; La implicación de los alumnos.

La Nova Formació Professional: dels mòduls als cicles formatius. Coord.: J. M. Guillén. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, etc., 1994 (Quaderns de Formació Professional; 2)

Extracte de l'índex:

L'experimentació de la formació professional; Visió global del nou model de formació; Metodologia i elements essencials del catàleg de títols professionals; La qualificació professional.

NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. *Prometeo encadenado: estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa, 1994 (Debate Socio Educativo)

Necessitats educatives especials. Coord.: I. Puigdemívol. Barcelona: la Universitat: la Universitat Autònoma; Vic: EUMO 1993 (Textos per a educadors; 6)

Extracte de l'índex:

Educació i necessitats educatives; El fracàs escolar i la funció social de l'escola; L'escola i les dificultats d'aprenentatge; L'educació de l'alumne deficient auditiu; l'alumne amb deficiència; L'escolaritat del nen; L'escolaritat de l'alumne.

Organización y gestión de centros educativos. Coord.: J. Gairín, P. Darder. Barcelona: Praxis, 1994.

Extracte de l'índex:

Aspectos textuales: la realidad socio-económica, familiar; Los retos de la reforma; Organización de recursos humanos, materiales y funcionales; La perspectiva organizativa en el tratamiento de la diversidad; Un modelo de organización de un centro público de enseñanza; El equipo directivo de los centros públicos; Asociaciones de

86 **Novetats bibliogràfiques**

padres de alumnos; La función supervisora de la dirección; El plan de atención y acogida a los profesores nuevos; Un método para evaluar el sistema de evaluación de los alumnos; Las colonias escolares.

Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar. Barcelona: Graó, 1994 (Biblioteca de Aula; 3)

Extracte de l'índex:

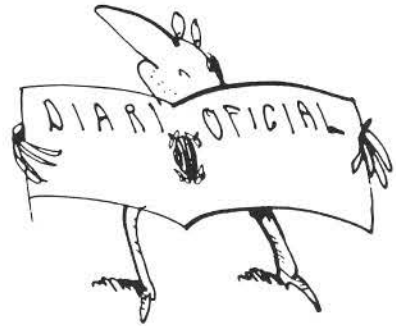
Educación y enfoques críticos; Movimientos sociales y educación crítica; Currículum: ¿tecnócratas o educadores?; ¿Cambio de términos o de saberes?; ¿Por qué muchos fracasan? niños, maestros, familias o escuelas; La reforma permanente.

El Sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Coord.: M. Subirats. Bellaterra: Universitat Autònoma. ICE, 1993 (Publicaciones del Instituto de la Mujer: Serie Estudios; 37)

Extracte de l'índex:

El discurso pedagógico como elemento transmisor de valores y modelos; El libro de texto como instrumento de transmisión de modelos; Metodología; Análisis del texto; Las lecturas; Actividades; Análisis de los indeterminados; Propuesta de indicadores para el estudio sistemático del sexismo en los libros de texto escolares.

Textos legals



DOG

8-4-1994

Resolució de 9 de març de 1994, de convocatòria i regulació del procés electoral per a la provisió de les vacants dels òrgans unipersonals de govern dels centres docents públics de nivell no universitari de Catalunya.

Resolució de 17 de març de 1994, per la qual s'adeqüen els concerts educa-

tius vigents subscrits amb els centres d'educació general bàsica a la nova ordenació del sistema educatiu de Catalunya.

Resolució de 29 de març de 1994, de convocatòria per a la realització de proves per a la provisió de 1.519 places de funcionaris docents dels cossos d'ensenyament secundaris a Catalunya.

Resolució de 30 de març de 1994, per la qual es con-

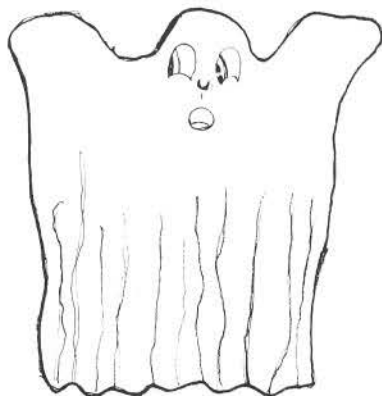
voquen proves per a la provisió de 840 places de funcionaris del cos de mestres a Catalunya.

11-4-94

Resolució de 21 de març de 1994, per la qual es constitueixen i es modifiquen zones escolars rurals.

15-4-1994

Decret 72/1994, de 6 d'abril, pel qual es regulen els centres de formació d'adults.



L'esperit de fi de curs

Pep Albanell

Som a mitjan juny. Les nou del vespre. L'escola resta buida, silenciosa. Tot just fa un moment que les senyores de la neteja han acabat la seva feina. Ell i ella, els mestres, han conclòs l'última i esgotadora jornada del curs i agafen els trapaus per anar-se'n. Mentre ella va cap a la porta, ell dóna una última ullada a l'aula: un altre grup de vuitè acaba de passar entre aquestes parets...

Fa una capcinada, sospira i prem l'interruptor. Fosc. Llavors el veu. En la negror. Com una guspira de llum en un parpelleig, com una centella. Torna a encendre el llum. Res. Silenci, quietud. La mestra fa des de la porta estant:

—Què véns, o què?

—Sí, ara vinc.

De nou posa l'interruptor a fosc. I el torna a veure. Fugaç però perfecte, complet, talment una imatge de llum gravada a la

retina que se't reproduceix al folre del parpre en tancar els ulls. És una mena de personatge petit, un nen, un noi, un jove, una criatura, una noia, un xicotet, una nina, què dimoni és que és, això que es veu i no es veu?

—Ei, tu!, que són les nou repicades!, —fa la mestra tornant a entrar per veure el què—. Què hi fas, a les fosques!

—Mira!

La mestra mira i deixa anar un espinguet. Ella també l'ha vist, ni prim ni gras, ni alt ni baix, fet com d'ombra de llum i de reflexos de foscor. L'ésser va remugant una estranya salmòdia intel·ligible mentre es mou vertiginosament d'una banda a l'altra de la classe, saltant entre els pupitres i els seients, pujant al sostre i caminant de costat per les parets. Camina, blinca, es remou, mentre amb les mans semblaria que recollís coses o penjolls de coses o rastres de penjolls de coses o rampoines de rastres de penjolls de coses abandonades.

—Què fa?

La mestra es pensava que com que ja n'ha vist de tots colors fent l'ofici que fa, ja no la sorprendria res, però ara mateix està descobrint que encara hi ha coses que la sobten.

—Recull, —diu ell que, de tant fer de mestre, la seva capacitat d'admiració ha esdevingut infinita.

Sí, el personatge recull; duu a terme una estranya collita. El mestre se n'adona quan

reconeix un crit que se li va escapar un matí de primavera i que es va quedar penjat del llum del sostre, tremolant com una fulla.

Recull sospirs que es van desgelar en un pit commòs per una prova fallada, o que es van esclafar en un pit exaltat per un èxit llargament treballat.

O unes quantes mirades furtives i d'esquitllentes.

I alguna llàgrima traïdora i inoportuna.

I tota una embosta de rialles, rialletes, riallades i somrisos.

Alguna ganyota de dolor, també.

I un veritable feix d'esforços, allò que es diu penes i treballs.

I angúnies.

I tota una senalla d'il·lusions, esperances i alguna llapissada de tendresa dissimulada.

I afectes, afectes nous de trinca, acabats d'estrenar, tesos, brillants com les sabates de xarol de les àvies...

I tot s'ho entaforava, l'homenet, remugant incoherències intel·ligibles, a la butxaca. Semblava un borinot rondant el suc de les prunes clàudies al pruner, un migdia d'estiu; semblava una papallona borratxa de llum tossant un fanalet de revetlla de Sant Joan. D'aquí a allà, de dalt a baix, i la sonsònia d'acompanyant.

A la fi es para al bell mig. El personatge de clarors, amb la butxaca com la bossa d'en Ferriol, reblerta de vés a saber quines coses, quins rastres, quines rampoines, quins regalims, i s'ho mira tot amb aire satisfet. Sembla dir: ara sí que resta neta, l'aula! I, passant pel costat dels dos mestres, surt cap a fora i es contempla la lluna minvant i el cel arnat d'estrelles.

I es desdoble, es multiplica. Els mestres muts, immòbils i astorats s'adonen que el personatge sembla desfer-se en molts d'altres, en miratges estantissos i blavosos que es fonen en l'aire de la nit.

Una fracció de segon abans d'esvanir-se, els mestres poden anar reconeixent, un a un, els reflexos dels que fins aquesta tar-da mateix han estat els seus alumnes.

Quan l'última imatge s'ha fos en la nit, ja no resta res del personatge. Només passa un airet suau, pel carrer. El mestre s'empassa la salivera. Li tremolen una mica les mans i no és de por. Branda el cap i el gira un pic per mirar cellajunt el fons inabastable de la nit.

—Acabes de veure l'esperit de la promoció del 1993, noia!

Parpelleja i prem els llavis, satisfet. Ja ho entén tot. Ara només resta tancar la porta. La nit és tendra com els amors dels adolescents.

El joc de la descoberta

T. Majem i P. Òdena

Col.lecció "Temes d'infància", 22



- • • El joc de la descoberta és una manera ordenada d'aprofitar l'activitat espontània dels infants, a l'escola bressol, en l'espai familiar o en un altre context educatiu, perquè no s'aturin les seves possibilitats de progrés.

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212
08008 Barcelona

Materials per fer realitat la Reforma

Àrea de Llengua i Literatura

Teixell 1

Llibre del Mestre

SÈRIE QUADERNS

Escric 11, 12, 13, 14 i 15

LLENGUA CASTELLANA (segona llengua)

Pipirigaña 1

Àrea de Llengua Estrangera

ANGLÈS

Around the world: Third English Course

Cassette

Coneixement del Medi Natural

Sputnik 1

Llibre del Mestre

Coneixement del Medi Social i Cultural

Sputnik 1

Llibre del Mestre

Àrea de Matemàtiques

Actimates 1

Llibre del Mestre

SÈRIE QUADERNS

Càlcul i problemes 11, 12, 13, 14 i 15

SÈRIE TEMES MONOGRÀFICS

La Bicicleta

El Tangram

Logo

