



Publicació
de Rosa Sensat

Desembre 1997

PERSPECTIVA ESCOLAR 220

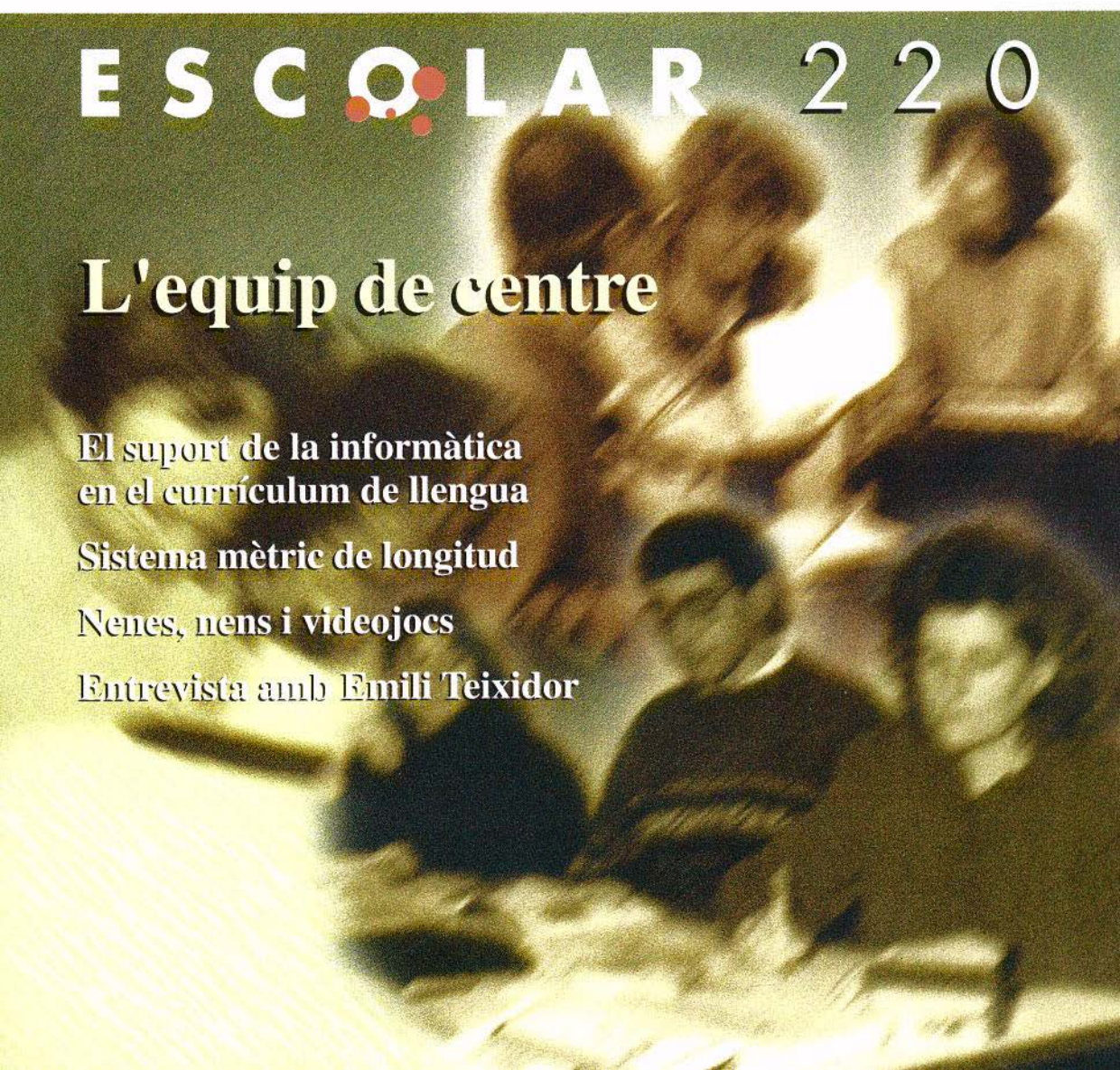
L'equip de centre

El suport de la informàtica
en el currículum de llengua

Sistema mètric de longitud

Nenes, nens i videojocs

Entrevista amb Emili Teixidor



Desembre 1997

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 2 0

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Teresa Serra, Jesús Viñas

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

6.550 ptes.- P.V.P. 725 ptes.

Editorial:

L'àmbit internacional de l'escola 1

Monogràfic:

L'equip de centre

L'equip de centre, característiques i necessitat.
Joaquim Pèlach i Buson 2

Quan l'estructura formal no garanteix el treball en equip dels ensenyants.

Serafi Antúnez Marcos 12
Les interrelacions al centre. *Pere Darder* 20

La gestió de recursos per al treball en equip del professorat. El cas de les reunions.

Jesús Viñas i Cirera 29

L'equip, els projectes de centre i l'orientació al canvi. L'escola oberta i creativa.

Anna Méndez 38

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 44

Escola.

Noves tecnologies:

El suport de la informàtica en el currículum de llengua. Pros i contres. *Àngels Prat i Pla* 47

Educació del consumidor:

Joguines, valors i qualitat.

Imma Marín Santiago 56

Didàctica:

Sistema mètric de longitud: la descoberta dels múltiples. *Josep Callís i Franco* 58

Escola i societat.

Sexisme:

Nenes, nens i videojocs. *Mercè Pifarré Capdevila i Teresa Rubiés Prat* 67

Entrevista.

Una paraula val més que mil imatges.

Entrevista amb Emili Teixidor. *Josep M. Aloy* 76

Reconeixement.

En reconeixement a Albert Jané. 81

Novetats bibliogràfiques.

I tu d'on ets? Jo sóc de... *Joan Soler i Amigó* 84

Altres novetats. 89

Textos legals. 92

Cartes als lectors i a les lectores. 93

R O S
S E N
S A T

L'àmbit internacional de l'escola

Molts són els indicis que ens fan veure que la globalització està entrant, cada vegada més, a les escoles. A pràctiques ja tradicionals com la correspondència escolar, tan estimada per Freinet, s'hi han anat afegint agermanaments i intercanvis de tota mena, projectes transnacionals de treball fets pels alumnes, de formació de mestres, projectes de solidaritat en col·laboració amb ONG i fins i tot experiències d'acolliment temporal a les escoles d'alumnes de països en crisi. Tot aquest conjunt d'activitats estan posant les escoles en el mapa dels fluxos internacionals.

D'altra banda, la telemàtica, i sobretot Internet, obre sobre el món una meravellosa finestra virtual que ens dóna la possibilitat de mirar, de ser vistos i d'intercanviar informacions i opinions de tota mena amb alumnes i mestres de tot el món.

Aquestes activitats comporten un enriquiment professional i personal per als mestres que hi participen i alhora ens ajuden a fer viure als alumnes experiències de primera mà que els permeten la comprensió d'un món cada vegada més globalitzat i interdependent.

Sembla provat que els estereotips i les actituds negatives envers els altres són més elevats quan no hi ha coneixement ni contacte directe. D'altra banda, la construcció de la pròpia identitat en un món complex, divers i desigual requereix l'aprenentatge de la interacció i l'intercanvi. Si no volem que la tolerància i el respecte a la diversitat es limitin a expressar indiferència i distància, si volem passar d'una societat de minories diferenciades que conviuen unes al costat de les altres sense barrejar-se, a una societat de majories on cada individu sigui lliure d'expressar la seva identitat i de defensar uns drets de ciutadania comunament acceptats i garantits, és imprescindible el conreu d'experiències que familiaritzin adults i infants amb la pràctica de l'intercanvi cultural.

Manuel Castell parla en un llibre recent de l'espai dels fluxos i l'espai dels llocs. L'espai dels fluxos, reals o virtuals, és aquell pel qual circulen, a gran velocitat, idees, informacions, imatges, productes, diners... Aquest espai organitza el contacte entre els esdeveniments simultanis i no contigus, mentre que l'espai dels llocs és el que organitza el contacte entre els esdeveniments simultanis i contigus. El perill al qual ens enfrontem és el de la dissociació entre els dos espais, de manera que l'espai dels fluxos esdevingui l'espai de la dominació i la instrumentalitat, mentre que l'espai dels llocs, fragmentat en trinxeres aïllades les unes de les altres, esdevingui el lloc de les identitats.

Si l'experiència dels ciutadans fos cada cop més local, mentre els factors determinats per la presa de decisions són cada cop més globals, la democràcia estaria greument ferida i la societat informacional no comportaria un grau més elevat de llibertat ni de justícia.

La incorporació decidida del món de l'educació a l'espai dels fluxos és un dels elements que, al costat d'altres, pot contribuir a superar aquest risc. No es tracta només de comprendre's a si mateix i de comprendre els altres, sinó de tenir les capacitats i els instruments per comunicar-nos, cadascú des de la pròpia identitat, intercanviar i construir plegats el món del futur.

El treball en l'equip com a eina de millora de l'acció educativa en els centres d'infantil, primària i secundària hauria de ser el resultat d'un projecte educatiu de centre compartit. Dins l'acció global del centre —entès com a realitat ecològica— el treball en l'equip ha de substituir la seguretat que els docents trobaven tancant-se en la seva aula o assignatura.

L'equip de centre, característiques i necessitat

*Joaquim Pèlach
i Buson*

Un procés que segueix

Fa relativament poc temps, encara en parlar de l'escola graduada, tant en les xerrades amb mestres com a la formació inicial, ens agradava posar el símil de la calaixera. Els nens i les nenes entraven a l'escola i els tocava el calaix de baix. Es tancava i al final de curs s'obria per poder passar al calaix superior. Així fins que arribava al final. Un final que situàvem a l'acabament dels estudis. Aquest mecanisme era el resultat d'un determinat model de formació que permetia l'aïllament del mestre, del professor, del catedràtic respecte al conjunt per tancar-se en el seu paper de transmissor. Funcionava una mena de relació a tres bandes docent, —discent— matèria a aprendre, que permetia prescindir de tot el que ens envoltava.

Algú pot pensar que són afirmacions vàlides per a un temps ja passat. Pensem que, tot i els esforços d'una bona part del professorat, encara existeix aquesta visió de l'ensenyament que facilita i propicia l'aïllament del docent amb els seus alumnes i les seves matèries. És veritat que la lògica dels nous models de formació i les concepcions de l'aprenentatge que de fa temps ens van introduint

en una visió més global de l'ensenyament han facilitat que primer des de les etapes d'educació infantil i tot seguit de primària i ara a secundària es vagi produint un canvi que propicia la desaparició de la necessitat d'aïllar-se.

Probablement, la seguretat que donava la reclusió a la pròpia aula es pot trobar progressivament en el treball d'equip. Aquesta és una de les idees que pretenem desenvolupar. Pensem que aquest tema de la seguretat és cabdal per entendre l'evolució de models en què ens trobem. Són massa coses les que la societat va dipositant a la confiança dels educadors dels diferents nivells per poder-les entomar sense que trontolli la seguretat personal i fins i tot la col·lectiva. L'evolució en el camp de l'educació sempre ha estat lenta. Els processos de canvi generen —ho estem vivint ara amb la introducció de l'ESO— situacions clares d'inseguretat per part de tots els estaments implicats. Des de l'Administració fins als alumnes passant pel professorat, pels pares i la mateixa societat, han d'adaptar-se a les novetats i això provoca inseguretat i angoixa i fa que els canvis s'apliquin «amb peus de plom».

Aquesta lentitud, però, no ha de ser justificadora de l'immobilisme. Simplement ha de generar reflexió ens els processos de canvi. Si no fos així, fàcilment ens sumariem a l'acció dels grups reaccionaris que pretenen deslegitimar els canvis, sobretot quan per la seva profunditat poden acabar alterant «l'ordre establert».

Voldríem posar, com exemple de procés lent i reflexiu, el que es va produir als centres de primària amb l'aplicació de la LODE. La nova estructuració organitzativa dels centres que la llei va introduir estava molt normativitzada, però la dinàmica interna dels centres va donar protagonisme a uns òrgans que, tot i no estar regulats, varen resultar ser una peça clau del procés de canvi que van viure moltes escoles en la dècada dels vuitanta. Parlo dels «equips de cicle». Fixem-nos però en la seva gestació. La tradicional escola graduada va iniciar el seu trencament amb l'aparició de l'obligatorietat de fer el seguiment dels mateixos alumnes durant els diferents cursos d'un mateix cicle. Aquest va ser un procés lent no exempt de problemàtica. Però vist ara, va aconseguir el principal objectiu: trencar la falsa seguretat de la reclusió a l'aula. Coincidint amb l'aparició de la LODE es va enfortir el concepte de cicle i els mestres li varen

4 L'equip de centre

donar dimensió organitzativa i formativa.

En el treball que vam fer amb Joaquim Franch conjuntament amb mestres (1986), hi definíem el cicle com un dels nuclis bàsics de l'escola i afirmàvem que el consell de cicle es preveu com a òrgan de decisió i gestió en l'àmbit de cada cicle. El seu bon funcionament pot afavorir notablement tant la introducció de la nova estructuració en cicles de l'EGB, com el treball en equip dels mestres. La informació necessària per al seu bon funcionament li haurà d'arribar del consell escolar i del claustre. La direcció li farà arribar aquesta informació a través del coordinador de cicle. Un dels elements que destacàvem era la possibilitat d'impulsar el treball en equip.

Efectivament, aquest es va produir i els equips de cicle es van constituir en un dels motors, el principal, de l'inici del trencament del treball individual i també com un dels motors de la innovació metodològica i docent de les etapes d'infantil i primària.

El centre des d'una perspectiva globalitzadora

El treball en equip dins l'organització d'un centre d'infantil, primària o secundària, no s'ha d'entendre com un instrument més a tenir en compte, sinó com un camí per assolir uns objectius. I aquests són causa i conseqüència alhora d'un plantejament determinat d'escola o d'institut. És important remarcar que l'acció organitzativa real, a diferència de la formal, no és fruit d'un atzar ni de les imposicions administratives o externes a la institució, sinó de la perspectiva global que l'organització tingui d'ella mateixa. És a dir, una escola, un institut, funciona a la pràctica com a resultat de la definició interna que s'hagi produït. En podem dir projecte educatiu de centre. I ens agradaria assenyalar que aquest projecte existeix tant si s'ha determinat explícitament (volem dir si hem elaborat el projecte) com si no l'hem definit. En aquest segon cas parlem de projecte no explícit o projecte amagat. És important remarcar aquest fet perquè, ben analitzat, ens pot proporcionar l'explicació d'actuacions institucionals difícils d'entendre.

L'escola, l'institut, és el resultat de les interaccions quotidianes que, encara que les veiem aïllades, acaben formant un tot que



interpretem com a institució. Per això cal entendre i analitzar cada centre des d'una perspectiva global que reflecteixi la suma de circumstàncies que acaben definint-lo. En aquest punt ens pot ajudar l'anàlisi que ens proporciona la perspectiva ecològica per tal d'entendre el que realment es produeix dins l'organització. Enumerar breument algunes de les característiques del paradigma ecològic ens pot ajudar a situar la necessitat del treball en equip en el context de l'organització de cada centre: escola o institut.

Destaca en primer lloc el seu caràcter interdisciplinari. La visió positivista de la disciplina —del contingut d'una assignatura— que educa és substituïda pel concepte de construcció del coneixement en la realitat d'un entorn on les ciències interaccionen. Les assignatures prenen un altre sentit si es complementen mútuament, tal com passa en la realitat.

Una altra característica és la concepció interactiva de la realitat i dels fenòmens. Reclama una visió «organitzada» de la realitat,

6 L'equip de centre

entenent que tota organització és producte tant de l'ordre com del desordre, de la solidaritat com de l'antagonisme, de l'especialització com de la diversitat.

Finalment assenyalaríem que aquesta perspectiva porta implícita una nova concepció ètica. Una ètica de la sobrietat, de la necessitat de cooperar, davant la competició. Amb un concepte de progrés basat en el desenvolupament global, potenciant i respectant totes les parts del conjunt.

Si pensem un moment en l'institut, en l'escola, des d'aquest plantejament veurem com en la visió que en tenim s'operen alguns canvis:

- Les situacions internes es converteixen en processos que per ser analitzats requereixen una visió important del conjunt. El context, l'ambient, la cultura del centre passen a ser elements importants de l'anàlisi.
- Per això pren cada cop més importància el procés sobre el resultat.
- El sistema de relacions agafa més importància com a anàlisi de la realitat. Els diferents rols que desenvolupen els professors, els alumnes i els pares es converteixen en elements d'anàlisi.

No ens voldríem allargar en aquesta explicació, però resulta evident la necessitat de definir la concepció que tenim del *centre* per tal d'establir o proposar la necessitat d'un tipus de treball —el treball en equip— que, si s'entén com a tècnica, perd una part substancial com és la de teixit d'interaccions en un context on la globalitat va prenent el lloc a la tradicional relació: professor-alumne-assignatura.

Probablement val la pena esmentar com aquesta visió de les relacions s'ha anat introduint en el sistema educatiu des de les etapes inicials —infantil— passant per la primària i arribant a la secundària possiblement facilitat per la concepció més globalitzant del fet educatiu que han anat adquirint progressivament.

Per això, molt probablement, cal pensar en el treball en equip com una característica a tenir en compte per veure com va evolucionant la concepció pedagògica de cada nivell educatiu.

L'equip de centre

Ens cal parlar d'equip en primer lloc per trencar, com hem assenyalat, la relació bipolar mestres/professorat-alumnes. La complexitat del fet educatiu entès com a procés ho fa no només necessari, sinó inevitable. Aquesta realitat fa que pensem que la estructuració interna dels centres ha de potenciar la responsabilització col·lectiva de determinades tasques i funcions de l'organització. Però cal dir d'entrada que s'ha d'evitar la concepció col·lectivista de l'«entre tots ho farem tot». És important definir en el conjunt qui és responsable de què. La determinació de responsabilitats passa a ser un element clau tant per estructurar el procés com per fer-ne la valoració o avaluació pertinent.

Des de la perspectiva ecològica que hem comentat, la globalització del procés educatiu de cada alumne obliga a una millora de l'organització interna. La formació dels alumnes s'aparta cada vegada més de la seva relació directa amb el contingut de les assignatures i s'engloba en el teixit d'interaccions on els continguts que cal aprendre també hi són presents, però en un marc de relacions que va més enllà de l'estudi individual i arriba a l'anàlisi de la vida del grup. Aquests grups generen una cultura interna del centre que cal tenir present per afavorir un bon procés d'aprenentatge.

Probablement, en l'anàlisi d'aquesta cultura hi trobaríem bona part dels problemes que avui se'ns plantegen tant a primària com a secundària. La realitat del centre, dels alumnes i, per tant, del professorat ha evolucionat. Per exemple: els alumnes ara saben moltes coses, però no les mateixes que sabia el professorat a la seva edat. Aquest desfasament no és rellevant en ell mateix però sí en la resultant de cultura que se'n deriva. Els grups d'alumnes són diferents i aprenen de manera diferent perquè viuen diferent, interpreten diferent i valoren diferent. Aquest és un canvi important que s'està produint i marca la cultura que desprèn el grup, el col·lectiu de nens i nenes, nois i noies que tenim en els centres de primària i secundària. Els processos educatius que hem d'estructurar es troben immersos, es produeixen dins la institució, dins el centre entès com a teixit d'interaccions.

8 L'equip de centre

Per això l'acció educativa, el paper dels educadors —mestres, professorat de secundària, professionals que intervenen en el procés educatiu— s'ha d'emmarcar en una acció de conjunt. Les accions individuals s'han de produir dins un context global, determinat pel grup o equip de treball corresponent.

Cada centre té les seves característiques pròpies. Tot i que ara no és el moment de desenvolupar-ho, voldria deixar constància de la necessitat d'emmarcar aquest procés en un context —administratiu i organitzatiu— on l'autonomia de cada centre tingui un paper rellevant. Aquestes característiques són molt variables i determinen la concreció en cada cas de les idees que hem anat esbossant.

Els instituts d'ensenyament secundari on trobem tota la problemàtica de la introducció de la nova secundària obligatòria; centres d'infantil i primària que estan reordenant la seva estructuració interna; centres de ciutat, de poblacions més petites que tenen una vinculació amb l'entorn diferent; escoles rurals amb una problemàtica organitzativa peculiar, són diverses concrecions organitzatives que requereixen un tractament divers. Cal que pensem que no sols els mestres o les mestres, professors o professores d'ensenyament secundari s'ubiquen d'una manera diferent en cada una de les diverses realitats, els alumnes també ho fan i d'aquestes diferències en resulten diverses cultures que en cada cas hem d'analitzar per poder interpretar l'organització i regular aquella que millor afavorirà els diversos processos educatius.

Aquest treball, que hem de fer el professorat dels diferents centres, és important que sigui conjunt. I probablement, d'aquesta tasca d'anàlisi conjunta en resultarà una necessitat de planificar les actuacions coordinant-les i treballant conjuntament.

Pensem que l'acció dels equips de centre s'ha de dimensionar per una part des de l'estructuració del currículum, de les programacions generals, dels programes de les matèries i per l'altra des de l'anàlisi de la realitat del grup i de la necessitat de regular la seva participació en el procés educatiu.

Entenem que hi ha diferents tipologies d'equips i que cada realitat propiciarà el que més convingui. Això no obstant, cal assenyalar que l'equip s'ha de sustentar en una estructura assumida pel centre.

Pensem en equips de cicle a infantil i primària que aprofundissin en la dimensió global del procés educatiu. A secundària, la mateixa estructura i les funcions de l'equip podrien contribuir a trobar una dimensió més d'anàlisi i acció en el procés educatiu com a alternativa a la dimensió més acadèmica i centrada en els continguts que estan desenvolupant els seminaris o departaments. També podrien ser equips estructurats a partir de les etapes o nivells que segueix l'alumnat.

Sense la intenció de ser exhaustius i com a possible exemplificació voldríem proposar algunes funcions i responsabilitats que hauria d'assumir l'equip de professors.

Procés educatiu:

- Debatre, analitzar i cercar solucions als problemes que grups de nois i noies, nens i nenes puguin plantejar al professorat.
- Interpretar i matisar el reglament, adaptant-lo als grups d'alumnes propis.
- Harmonitzar les propostes metodològiques provinents dels departaments o seminaris, procurant la intensificació del treball interdisciplinari.
- Aplicar els criteris bàsics del projecte curricular establint lligams entre les programacions dels diferents cursos o nivells.
- Avaluar l'alumnat, adaptant a la realitat del grup els criteris generals del centre.
- Establir programes de recuperació i pronunciar-se sobre la promoció dels alumnes. Analitzar el procés per tal de preveure les dificultats més usuals.
- Coordinar-se amb els professionals de suport i posar-se d'acord per a les orientacions dels processos de recuperació i per al tractament de la diversitat de possibilitats d'aprenentatge que es troben dins el grup.
- Propiciar l'intercanvi d'experiències i valoracions entre els membres de l'equip i també amb membres d'altres equips o d'altres centres.

10 L'equip de centre

- Organitzar la formació permanent del professorat en el centre i la participació en la formació rebuda fora del centre.
- Impulsar la reflexió sobre la pràctica de la vida de l'equip propiciant la recollida d'informació i la presentació de les síntesis fetes en els àmbits de debat educatiu.

Procés organitzatiu:

- Elegir coordinador de l'equip i participar en les tasques col·lectives.
- Unificar criteris i pràctiques academicoadministratives.
- Programar activitats o serveis conjunts per al nivell, cicle o etapa.
- Elaborar horaris propis de les activitats.
- Gestionar l'ús dels espais i la seva racionalització d'acord amb la planificació general del centre.
- Elaborar propostes de distribució del pressupost general del centre i administrar el que se li assigni.
- Gestionar el material propi —inventariable o fungible— fent que l'alumnat, segons la seva edat i el seu desenvolupament, participi en aquesta gestió.
- Organitzar activitats amb grups fronterers. Com exemple d'aquest apartat podríem comentar la necessitat que el mapa escolar ha plantejat de treball conjunt entre les escoles de primària i els IES corresponents per tal de donar a les famílies dels centres públics una seguretat de procés harmonitzat tant a la primària com a l'ESO.
- Plantejar i orientar els contactes col·lectius amb les famílies dels alumnes corresponents.
- Establir un calendari de reunions.
- Estructurar els mecanismes d'informació —tant d'entrada com de sortida— dins el marc de l'organització del centre.

Aquestes possibles tasques que podrien desenvolupar els equips s'haurien de matisar en cada cas per la dinàmica necessàriament diversa que cada realitat educativa planteja. Voldríem insistir en el concepte d'autonomia de centre. Per la mateixa raó que justificàvem els equips en la visió ecològica dels centres hem de veure en cada escola i en cada institut una realitat diferenciada. És la diversitat considerada des del nivell organitzatiu. Aquesta relativització contextual, al mateix temps que ens facilita la diferencia-

ció i ens aparta dels models uniformadors que hem viscut o estem vivint, ens obliga a buscar solucions pròpies per als problemes propis.

Per això, en parlar d'una manera genèrica d'equips de centre, hi ha el perill de voler unificar excessivament. La realitat d'un IES amb un claustre d'un centenar de professors és diferent d'un altre amb una cinquantena. Les possibilitats, les potencialitats, són diferents i la solució organitzativa també. En una escola rural, el concepte d'equip agafa una altra dimensió, el treball col·lectiu ha d'existir, però molt probablement necessitarà el suport d'una zona escolar o similar per poder-se desenvolupar. Són exemples diversos de la varietat de situacions organitzatives que es poden produir. Segur que en cada cas l'experiència i els coneixements dels professionals trobaran el camí propi si el plantejament és de responsabilitzar-se d'una tasca educativa concreta.

Voldríem acabar assenyalant la importància que a l'inici de l'escrit donàvem a l'existència d'un projecte compartit. És la garantia col·lectiva del treball que cada professor o professora fan. En el projecte compartit, molt probablement trobarem la seguretat que fins fa poc trobàvem tancant-nos a la nostra aula o a la nostra assignatura.

L'autor fa un breu recorregut des de l'ensenyant individu, l'ensenyant membre d'una organització, fins a l'ensenyant que forma part d'un o més equips i acaba apostant per l'adhocràcia, estructura i metodologia de treball essencialment flexible, ajustable i organitzada a l'entorn de propòsits concrets.

Quan l'estructura formal no garanteix el treball en equip dels ensenyants

*Serafi Antúnez
Marcos*

Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

Durant molts anys, els estudis sobre la funció docent han posat l'èmfasi en l'anàlisi dels ensenyants considerats individualment. Primer es volia identificar i descriure quins haurien de ser els trets del professor ideal. Els lectors més veterans recordaran aquells antics manuals de pedagogia general que ens referien les característiques de l'ensenyant model a les quals se suposava que havíem d'aspirar els que estudiàvem per mestre. Més endavant, l'interès va centrar-se en les relacions entre l'ensenyant i l'alumne; així, en singular: l'alumne, considerat també individualment. Només des de fa una vintena d'anys s'ha passat a analitzar la intervenció dels docents i les pràctiques educatives escolars considerant les situacions d'aula, la relació entre el professor o professora i els alumnes del seu grup-classe: com motivar-los, com proposar activitats atractives i eficaces, com atendre la diversitat, organitzar el temps, l'agrupament, les interaccions...; s'ha estudiat, fins i tot, més recentment, el pensament del docent. Tanmateix, la major part de totes aquestes recerques s'han fet tenint en compte únicament el moment de la intervenció directa, és a dir, quan l'ensenyant, tancat en la sala de classe, treballa amb els seus alumnes; o, en menor grau, considerant els moments immediatament anteriors i posteriors al període de treball amb els estudiants, cara a cara.

L'èmfasi per conèixer i tractar de millorar la intervenció dels docents a través d'analitzar-los com a membres d'una organització, o com a membres d'un o més equips és encara més recent. No coneixem, per tant, encara moltes coses sobre què succeeix en relació amb el clima i la cultura dels grups d'ensenyants, les motivacions que els duen o no a treballar plegats, en grup; o com funcionen els equips que, formalment o informalment, constitueixen els professionals de l'educació en els centres escolars. L'anàlisi del paper del docent en tant que membre d'una organització, d'un claustre, o com a persona que pertany a una unitat organitzativa —equip de cicle, seminari, departament o comissió de treball— no ha estat present fins fa ben poc en la investigació pedagògica, en els programes de formació inicial del professorat i, fins i tot encara ara, no és un fet gens habitual en els plans i programes de formació permanent.

Tanmateix, tres evidències són palmàries. La primera és que l'educació escolar que tracta d'assolir uns mínims nivells de qualitat és una tasca que es desenvolupa en equip. Fins i tot en casos excepcionals: els de les escoles unitàries, els nostres col·legues també tracten de buscar la col·laboració d'altres companys i companyes constituint-se en grups de treball organitzats territorialment.

La segona, aparentment contradictòria amb el fet anterior, és que la funció docent més comuna que desenvolupem els professors i professores: l'acció directa en l'aula, es produeix gairebé sempre en solitari. Per tant, si tractar d'aconseguir una acció coordinada i coherent entre els membres de qualsevol organització és ben difícil, més encara ho és en un establiment on els seus professionals, a causa d'hàbits i pràctiques professionals molt arrelades o per manca de recursos, actuen freqüentment sols. La intervenció directa es desenvolupa en un taller aïllat (l'aula) on tenen lloc pràctiques sovint més artístiques que tecnològiques o científiques, portades a terme per professionals que rarament podran contrastar-les directament amb la col·laboració o el judici d'altres col·legues, també ocupats en el mateix moment a resoldre la seva pròpia situació.

La tercera és que sabem que la reflexió en comú, la revisió grupal i col·lectiva del quefer diari, i la construcció d'acords per guiar coordinadament les pràctiques educatives són el fonament per a un

funcionament eficaç i, en suma, un requisit per satisfer el dret que tenen els nostres estudiants a rebre una educació de qualitat.

**L'existència d'una estructura formal
ben determinada i formalitzada
no garanteix el treball en equip**

És habitual, doncs, que els centres educatius, ateses aquestes evidències i a causa de la complexitat de la seva feina, apliquin els principis de la divisió del treball i de l'especialització i tractin de trobar alternatives per procurar actuacions coordinades. D'aquesta manera, solen articular una estructura organitzativa constituïda per unitats unipersonals o equips de professionals, sovint agrupats per nuclis d'activitat especialitzada: les àrees curriculars; les actuacions pròpies de l'orientació escolar, personal o professional; les tasques relatives a l'educació especial...; o per la proximitat de l'edat cronològica dels seus estudiants: equips de cicle o de nivell.

Els poders públics, per altra part, perpètuament preocupats per la regulació de manera prolixa, detallada i uniformista de l'organització i el funcionament dels centres escolars públics (no es preocupen tant de fer el mateix en els centres privats), estableixen, mitjançant normes, quins han de ser els elements de la seva estructura organitzativa. Així, prescriuen amb precisió màxima quants departaments exactament hi ha haver en un institut, les funcions d'un equip de professors o el nombre de reunions que han de celebrar durant el curs. Els centres, doncs, arriben a disposar d'una estructura manifesta, formalitzada i «oficial», representada, en ocasions fins i tot gràficament, mitjançant un decoratiu organigrama que haurà de fer possible la consecució dels objectius que es pretenen.

Ara bé, l'estructura no manifesta, sovint més real, les expressions culturals dels membres d'aquella organització: hàbits, tradicions, valors compartits, significats comuns... i, en suma, la micropolítica escolar, configuren un panorama que pot ser ben diferent d'allò que està recollit formalment en els papers: en el contingut del projecte educatiu o del reglament intern. En ocasions, l'esforç per establir una estructura formal serveix de ben poc per aconseguir la finalitat que la justifica: afavorir la coordinació, el treball en equip i la



col·laboració. Les regulacions internes en relació amb les funcions que ha de desenvolupar cada equip o cadascun dels seus membres, els procediments i regles fixats formalment poden veure's superats per aquelles pràctiques culturals, constituint els factors més determinants per afavorir o dificultar el desitjable treball en equip.

Des de fa alguns anys i en diverses ocasions (Antúnez, 1987, 1992, 1993, 1994) hem manifestat la nostra opinió en relació amb els factors: condicions, requisits, circumstàncies... que són determinants a l'hora de promoure un treball col·laboratiu entre els ensenyants. Avui ens interessa destacar-ne dos.

a) Concebre el funcionament de l'equip directiu com un exemple de treball col·laboratiu

Difícilment pot promoure's un treball en equip en organitzacions on les persones que tenen responsabilitats directives no exerciten un lideratge amb l'exemple, mitjançant conductes on la col·labora-

ció, la coordinació interna i les decisions preses de manera consensuada a partir del debat freqüent són perceptibles. Estem descrivint els membres d'un equip que poden ser observats treballant en comú mitjançant manifestacions diverses; que actuen com un col·lectiu i no com una addició d'actuacions individuals inconnexes. I, per altra part, ens referim a un lideratge distribuït, no centrat en una sola persona

Per aconseguir la credibilitat mitjançant l'exemple cal, en primer lloc, constituir els equips directius amb criteris que mereixin ser respectats. La complementarietat de les capacitats dels seus membres; la voluntat comuna expressa de promoure uns determinats valors: respecte, equitat...; el desig compartit dels seus membres d'aconseguir determinats propòsits: millorar la imatge del centre, implicar-hi persones de diferents tendències en una tasca col·lectiva...; o, fins i tot, cobrir necessitats normatives: procurar una adaptació adequada als nous plantejaments didàctics i organitzatius de la reforma educativa, semblen justificacions més creïbles i suggeridores d'exemples de models positius. Molt més, evidentment, que les raons per constituir un equip directiu basades en el compliment amb unes obligacions mitjançant rodes o torns obligatoris per assumir un càrrec, el desig més o menys dissimulat de fugir del treball de l'aula, o el propòsit d'atorgar un càrrec a alguna persona a qui interessa «donar feina» per completar el seu horari laboral.

Són ben contundents els arguments d'alguns ensenyants que són reticents al treball col·laboratiu en veure que les persones que ho proposen (habitualment aquelles que ocupen algun càrrec directiu) no mostren conductes coherents amb els valors que verbalment proposen instaurar. Una política promotora del treball en equip comença per la credibilitat de les persones que dirigeixen o coordinen els grups donant exemple en utilitzar com a principis normatius de les seves actuacions precisament els valors que es volen promoure.

b) Utilitzar l'adhocràcia

Hem de dir, primer de tot, que el mot adhocràcia serveix per designar qualsevol estructura o metodologia de treball essencial-

ment flexible, ajustable i organitzada al voltant de propòsits o problemes concrets que han de ser resolts en un temps determinat —generalment curt— per un grup de persones que es constitueixen en equip i que poden pertànyer o no a la mateixa unitat o grup de treball natural i estable.

El concepte d'adhocràcia, introduït per Toffler (1975), i molt desenvolupat, entre d'altres, per Mintzberg (1989) i més recentment per Waterman (1992), es refereix a una filosofia d'acció que es basa en el treball organitzat a partir de decisions descentralitzades, una formalització baixa i una complexitat baixa o moderada; un equip en el qual la jerarquia importa poc i que és constituït per persones que procedeixen de diverses unitats de l'estructura estable. Una vegada resolt el problema o finalitzada la tasca o projecte concret el grup es desfà i cada membre torna a la seva unitat d'origen.

L'equip *ad hoc* es crea en funció de necessitats o problemes molt concrets i que, a més, no formen part de les tasques habituals dels equips i unitats de l'estructura permanent. «*Diagnosticar on resideix la causa de la deficient comprensió lectora dels estudiants del cicle superior*»; «*millorar la regulació de la convivència, especialment en patis i passadissos*», o «*establir acords generals, de centre, sobre l'avaluació d'alumnes*», defineixen millor la tasca d'aquests grups que les formulacions genèriques com «*coordinar pedagògicament el claustre*», «*augmentar la participació*»; i es diferencien de les funcions clarament quotidianes i pròpies d'un equip estable d'ensenyants (de cicle, de departament...), com: «*seqüenciar els continguts d'una àrea curricular concreta*» o posar-se d'acord en «*com ensenyar la resta portant-ne*».

Totes les característiques de l'adhocràcia són actualment valors en ascens: l'èmfasi en la pràctica i l'experiència, la descentralització de poder, els ambients dinàmics, la possibilitat que les persones adquireixin protagonisme, la delegació, la confiança en les persones i la valoració de les seves capacitats, l'agilitat en la resposta als requeriments o la recerca de l'eficàcia en les solucions dels problemes que planteja l'entorn.

18 L'equip de centre

L'adhocràcia, per tant, es basa en l'ajustament mutu i en un sistema de treball en el qual els equips tècnics són la clau, molt més que els òrgans de govern on resideix el poder formal.

A més d'altres assoliments, les aportacions que un estil de gestió adhocràtic permet també són:

a) la possibilitat d'interaccionar amb persones diferents de les habituals o més properes al lloc de treball estable, aprenent de col·legues d'experiència i especialització diferents i l'oportunitat de variar el rol habitual que es desenvolupa en la unitat o equip estable per passar a exercir-ne un altre probablement més enriquidor per a l'individu i per al centre escolar;

b) desfer temporalment agrupaments estables que són passius o ineficaços (determinats equips de cicle o departaments poc operatius o amb membres negligents, per exemple);

c) evitar la rutinització en les tasques, ja que aquestes apareixen sempre com «alguna cosa nova» per a les persones, atès que tracten de donar resposta a una situació no habitual;

d) proporcionar un reforç positiu immediat, ja que aquesta forma d'organització del treball comporta aprendre junt amb altres persones poc habituals i afavoreix un presumible èxit, més fàcil d'aconseguir que mitjançant altres estratègies més estereotipades en equips menys idonis;

e) la possibilitat d'avaluar —per contrast— l'eficàcia de l'estructura permanent. Aquest fet suggerirà pautes per reestructurar les funcions que tenen assignades les unitats estables o per modificar la metodologia de treball que utilitzen habitualment i, fins i tot, per justificar els canvis o la supressió radical d'algunes funcions.

Animem-nos, doncs, a revisar l'estil dels equips de direcció i a fer compatible el funcionament dels elements estables de l'estructura amb el dels grups de treball *ad hoc*. Poden ser, sens dubte, pràctiques ben útils per aconseguir progressos en les formes i manifestacions del treball col·laboratiu en els nostres centres.

Referències

- ANTÚNEZ, S. *Satisfacció en el treball dels ensenyants i organització escolar*. GUIX, núm. 115, maig 1987, pàg. 23-26.
- ANTÚNEZ, S. *Et reuneixes o treballes? Com millorar el funcionament de les reunions*. GUIX, núm. 175, maig 1992, pàg. 53-56.
- ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-HORSORI, 1993.
- ANTÚNEZ, S. *¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras?* AULA de Innovación Educativa, núm. 28-29, juliol-agost 1994, pàg. 49-52.
- MINTZBERG, H. *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, 1989.
- ROBBINS, S. P. *Comportamiento organizacional*. México D. F: Prentice Hall, 1987.
- TOFFLER, A. *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza i Janès, 1975.
- WATERMAN, R. H. (1992): *Adhocracia*. Barcelona: Ariel, 1992.

L'article analitza el marc d'actuació de l'equip d'escola, i posa l'accent en la relació entre comunicació i informació, en el clima i les relacions personals, i en el necessari i sempre difícil equilibri entre individu i col·lectiu.

Les interrelacions al centre

Pere Darder Vidal **Comunicació i informació**

La comunicació entre els mestres de l'escola és la que possibilita que es pugui arribar a constituir un equip.

Dewey relaciona el contingut de les paraules comunicació i comú, i afirma que és a través de la comunicació que les persones arriben a posseir coses en comú. L'equip de treball es caracteritza per uns objectius, uns valors, uns procediments que es comparteixen, que s'accepten com a comuns.

La comunicació traspasa informació sobre continguts, formes de pensar, expectatives entre les persones que es comuniquen i permet d'elaborar un conjunt col·lectiu d'objectius i formes de comportament que fa que s'actui cooperativament.

Sense una comunicació directa, oberta, de signe optimista, feta de confiança i comprensió, difícilment es pot arribar a tenir moltes coses en comú i a constituir un equip.

La comunicació és una necessitat ineludible dels individus i una de les condicions del progrés personal cap a la pròpia identifica-

ció i realització.

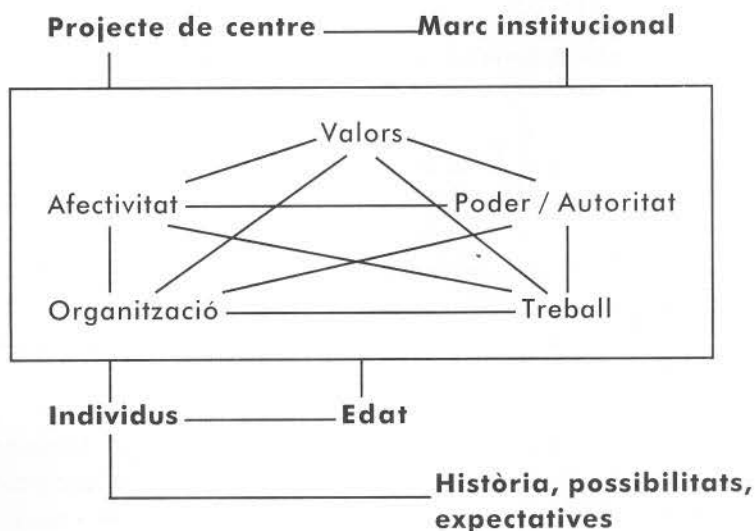
La comunicació té una doble funció. Per un costat, singularitza l'individu, el diferencia dels altres —la diversitat de cadascu!—, per l'altre, contribueix a integrar les diferències —homogeneïtat— en un marc de realització personal que és comú i compartit. Les dues dimensions, la singularitat i la integració, s'han de tenir presents constantment en el grup, ja que són un dels mecanismes bàsics del seu progrés.

La comunicació i les interrelacions del grup

Quines són les relacions en el si del grup, sobre les quals s'estableix l'entramat de la comunicació entre els educadors que el formen?

El gràfic (Darder-Franch, 1991) intenta esquematitzar el que es considera un equip de treball. Indica els elements que hi intervenen i la interrelació constant que s'estableix entre ells.

EL MARC D'ACTUACIÓ DE L'EQUIP D'ESCOLA



Abans d'entrar en la descripció de cada element, cal tenir present que les interrelacions entre ells es produeixen —condicionant-se entre ells— d'una manera natural i espontània. El procés del grup es fa sota aquestes coordenades que van donant lloc a diferents estadis de desenvolupament positius i negatius per l'estabilitat o la desintegració del grup. Això és a la base de l'atenció del grup sobre el propi grup a la qual ens referirem al final.

Els elements externs del quadre central condicionen el grup i són condicionats per la dinàmica interna dels que hi ha dins del quadre. Segons el projecte, segons les persones que integren el grup es dibuixarà una dinàmica interna; segons aquesta dinàmica es modificarà el projecte i evolucionaran les persones, i això es farà amb més o menys intensitat segons la potencialitat del grup.

Projecte de centre i marc institucional

El projecte educatiu i el reglament de règim intern estableixen el que es té en comú. Concreten les finalitats i els objectius, i les formes de treball i relació dels membres de l'equip.

L'orientació dels documents, entre d'altres aspectes, ja pot indicar la valoració que es fa de l'equip i les disposicions organitzatives que afavoreixen el seu funcionament, i els intercanvis amb l'exterior.

La vigència dels documents esmentats —tots ho sabem prou bé!— pot ser molt alta o de paper mullat. L'origen dels documents, les condicions de l'elaboració, les modificacions per enriquir-lo, el grau de participació i implicació per part dels membres de l'equip —molts, pocs, un grup important...— determinaran que influeixin en l'activitat del grup com a referent obligat o que siguin irrelevants.

El marc institucional serà definit per la tipologia del centre —titularitat, nivell educatiu, ubicació, nombre de membres, població escolar...— i per les instal·lacions —edificis separats...— i els recursos. De diferent manera tots aquests aspectes influeixen,



alguns directament, d'altres d'una manera més difosa. La forma com són assumits i reinterpretats permet una influència positiva o negativa sobre l'equip.

Els membres de l'equip

Cada un dels components del grup té la seva personalitat, fruit de la seva història, possibilitats i expectatives i d'una edat que el situa en un moment de la seva vida. Totes les seves característiques individuals, el seu equilibri emocional, la capacitat de relació i obertura a l'intercanvi, la preparació científicodidàctica, la professionalitat..., tot té un fort impacte sobre el conjunt i s'ha d'acoblar a la singularitat dels altres membres del grup.

A la pràctica es comprova que cada alteració en la composició del grup produeix modificacions en el conjunt i que el canvi de grup obliga l'individu a un nou ajustament de la seva actuació.

Cal tenir present, d'altra banda, que en l'equip d'escola els membres no s'escullen entre ells, ni sempre es pot garantir una actitud favorable al treball conjunt. També, que l'estabilitat genera problemes de rutina i manteniment de l'*statu quo*, que la mobilitat excessiva posa en qüestió la continuïtat del projecte, i que l'acolliment adequat dels membres nous demana una cura especial per introduir-los en el conjunt. Recordem el paper de la comunicació i les funcions de singularització i integració que aconsegueix.

La persona necessita reconeixement i afecte per part dels altres i obtenir satisfacció de les activitats que duu a terme. La participació plena en un equip de treball passa per un cert acompliment d'aquestes aspiracions.

Comentarem un per un els elements interns de la vida de grup, tot recordant que la interrelació entre ells és constant i que qualsevol activitat els implica a tots simultàniament.

Afectivitat

Origina les relacions d'acceptació-apropament i, de rebuig-distanciament entre els membres. Hom es troba més a gust amb alguns companys, i es tracta molt poc amb d'altres. La persistència d'aquestes situacions acaba constituint una estructura o agrupament que dóna lloc a l'existència de subgrups.

Els membres del subgrup comparteixen acords i visions pròpies dins del gran grup, i representen una font de contrast i enriquiment. En la mesura que es tanquen i redueixen l'intercanvi i les relacions amb la resta del grup acostumen a produir desajustaments i desavinences personals, que provoquen el conflicte.

Cal destacar el paper de les emocions en aquest aspecte. El coneixement i control de les pròpies emocions i la capacitat d'empatia en relació amb les emocions i els sentiments dels altres per part dels membres del grup facilita o dificulta fortament les relacions.

Estem davant d'una qüestió cabdal. Delors, en el seu informe

sobre l'educació del nou segle, el considera el tercer dels quatre reptes que estan plantejats: aprendre a conviure, a descobrir l'altre i treballar conjuntament amb objectius comuns. Diguem que això no ens ve donat, que cal aprendre-ho i que es possible fer-ho.

Organització

Un conjunt de persones en convivència, amb un projecte i una feina per fer, durant un temps i en un espai habitual generen la necessitat d'enquadrar les accions que es realitzen per fer-les possibles i eficaces, per canalitzar els intercanvis, per reconèixer les necessitats i prendre decisions. Es tracta de l'organització que pot coincidir amb el reglament establert, i que, en tot cas, ha d'anar evolucionant d'acord amb les circumstàncies.

L'organització pot facilitar la feina, contribuir a la satisfacció dels membres, impulsar les relacions i canalitzar-les en benefici del conjunt. Pot ser també una estructura formal que dificulta i complica l'activitat, que impedeix els contactes i relacions habitual, que genera tasques innecessàries, que desaprofita els recursos personals i materials, que afegeix complexitat a la realització dels objectius proposats.

L'organització s'ha d'anar acoblant al funcionament de l'equip a partir de la constatació acurada de les seves insuficiències.

Treball

El treball té una repercussió interna i externa. Per un costat, respon a la necessitat d'acció de les persones a partir de l'exercici de les seves capacitats i expectatives i, per l'altre, té una dimensió productiva, d'influència en l'entorn, d'ajut al desenvolupament dels altres en el cas de l'educació. La responsabilitat personal i la complexitat de la feina educativa apunta cap a un professional reflexiu que ha de resoldre la situació amb una dosi de creativitat.

La temporalització i l'establiment de prioritats en la realització de la feina i la cooperació ordenada entre els membres de l'equip

pot contribuir a estructurar el treball de manera que es redueixin les acumulacions, les improvisacions i la superficialitat, les quals generen angoixes i sentiment de frustració.

El fet que el treball ocupi una part important del temps personal fa que reclami una atenció preferent ja que incideix en els nivells de satisfacció bàsica de l'individu i això impulsa fortament el resultat col·lectiu.

Autoritat-poder

En les institucions i en tot grup es dona l'existència de relacions d'autoritat i d'influència d'algú o alguns sobre els altres. Les formes diverses d'exercici de l'autoritat de les quals tant s'ha parlat atribueixen funcions diferents de tipus exclusiu per part de l'autoritat o compartit amb la resta del grup. Es tracta de relacions de direcció del grup, de coordinació de l'activitat del conjunt del grup, que el configuren en el seu funcionament.

A la pràctica, hi ha una autoritat institucional que pot exercir el lideratge, el pot compartir o pot entrar en competència o col·lisió amb la influència que tenen altres membres del grup.

L'orientació democràtica, de gestió compartida, afavoreix la participació i la cohesió indispensable per a un funcionament del grup on els membres poden aportar i rebre. El reconeixement d'una autoritat basada en el projecte de centre, i la capacitat d'influència dels membres de l'equip limiten i canalitzen l'ús de la força i el poder coactiu. Tot això requereix una actitud de respecte i consideració per cada un dels components del grup.

Valors

Els valors defineixen allò que és acceptat majoritàriament com a bo i convenient. Són, sens dubte, els que caracteritzen l'equip quant a objectius i formes d'actuació.

A la pràctica hauríem de parlar de camp de valors, com un conjunt d'opcions positives, desitjables, que sovint són assumides de manera diferent pels components, i a voltes presenten diver-

gències i oposicions. S'expressen d'una manera homogènia, però amb matisacions personals més o menys acusades.

El contacte amb la realitat social i cultural fa emergir nous valors i porta a revisar els acceptats pel grup. És el que defineix una escola oberta que intenta afrontar els nous reptes i preparar les noves generacions per a la vida social.

La singularitat dels membres del grup fa que en moments o situacions concretes es defensin posicions que s'apartin o entrin en contradicció amb el comú acceptat. El nivell d'adhesió a aquestes posicions personals pot portar al conflicte interpersonal. L'elaboració i resolució adequades del conflicte representa un pas endavant i una nova situació de grup.

Voldríem acabar amb dues reflexions molt importants.

Idil·li i micropolítica

En descriure els elements de la dinàmica interna del grup hem exposat dues situacions: l'acord majoritari i el funcionament conjunt de tots els membres, i la realitat naturalment plagada de desajustaments i conflictes. El que s'ha anomenat la visió idil·lica del grup, i el que Ball (1989) anomena micropolítica.

Quan un equip s'acosta a la dimensió idil·lica, experimenta un nivell alt de plaer i satisfacció. La realitat quotidiana demostra que l'apropament al bon funcionament passa per admetre la micropolítica, amb les disparitats, els desacords puntuals o parcials, els conflictes habituals, i per afrontar-la i integrar-la per arbitrar solucions que permetin tirar endavant positivament.

Conducció i regulació del funcionament

S'ha d'aprendre a treballar en grup, i aquest aprenentatge reclama atenció i reflexió sobre el procés d'acoblament entre les persones i sobre la conjunció de les tasques que es realitzen.

El grup ha de dedicar periòdicament temps a l'anàlisi, la conducció i la regulació d'ell mateix. De la consideració dels

diferents elements que intervenen en la dinàmica del grup es pot arribar fàcilment a aquesta conclusió. Però, a la pràctica no és freqüent que es revisi el funcionament, ni que es prenguin mesures per millorar els punts dèbils del procés. Cada vegada que es deixa que una qüestió es vagi perpetuant, sense prendre mesures per modificar-la, està més lluny la millora del grup i l'acompliment dels objectius bàsics que justifiquen l'existència d'un grup de treball: la promoció i la satisfacció dels implicats i l'eficàcia i el millorament de la feina que s'ha de fer, i de l'educació en general.

Bibliografia

- ANTÚNEZ, S. *Que podemos hacer para mejorar la participación de los maestros*. Barcelona: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 28-29, 1994.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós MEC, 1989.
- DARDER, P.; FRANCH, J.; COLL, C.; PÈLACH, J. *El grup-classe. Un potencial educatiu*. Vic: Eumo, 1991.
- OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.
- ROGERS, C. *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós, 1982.
- SERRAT, A. *Dinamización de los equipos docentes*. Barcelona: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n. 28-29, 1994.
- GAIRÍN, J.; DARDER, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, 1994.

L'autor proposa una sèrie de reflexions sobre el millor ús del major capital de què disposen els equips humans: el seu temps. Fa propostes referents a l'organització i posa l'èmfasi en el funcionament de les reunions.

La gestió de recursos per al treball en equip del professorat. El cas de les reunions

El treball en equip necessita uns recursos bàsics que assegurin el seu funcionament. Tradicionalment, dividim els recursos en tres grans blocs: funcionals o organitzatius, humans i materials. Aquest article tractarà de la importància de la utilització adequada dels recursos. Com a exemplificació es tractarà el cas paradigmàtic de les reunions.

**Jesús Viñas
i Cirera**

Inspector d'Educació

1. Sense recursos no hi ha treball en equip

Quan des del món educatiu hem de fer afirmacions tan trivials com la necessitat de recursos per al treball en equip, estem demostrant fins a quin punt els plantejaments que hi ha hagut fins ara s'han basat en un voluntarisme que ben aviat ha demostrat les seves limitacions.

Els recursos per afavorir el treball en equip no sempre comporten un increment dels recursos humans, ja que l'optimització a través de recursos funcionals o una instrumentació més sòlida també és necessària. Un increment de recursos humans sense una organització eficaç provoca sovint problemes afegits al centre. Es per

això que intentarem centrar-nos en el tema clau dels recursos per al treball conjunt: el temps del professorat.

2. El temps del professorat: Escassetat i elecció

En l'àmbit de les ciències econòmiques i empresarials es parteix sempre de l'anomenat principi d'escassetat: les necessitats i els desitjos són més grans que els recursos i les possibilitats. Em sembla assenyat introduir en el debat dels recursos aquest fet, que crec que és sempre present en els centres educatius: El temps del professorat és limitat i, per tant, cal elegir com s'utilitza de forma òptima. El treball en equip només serà possible si abordem amb rigor aquests aspectes.

3. Anàlisi del temps del professorat per dimensionar els recursos de treball en equip

Primerament, i per destinar temps al treball en equip, analitzem les tasques genèriques que s'esperen del professorat:¹

1. *Tasques vinculades directament amb el procés educatiu dels alumnes:* docència, atenció tutorial a l'alumnat, preparació específica de l'aula, participació en activitats complementàries...

2. *Tasques de coordinació i planificació curricular:* programació curricular, coordinació amb equips docents, coordinació curricular (seminaris)...

3. *Tasques de participació i gestió de centres:* tasques específiques encarregades, membre d'òrgans col·legiats, tasques com a òrgans unipersonals...

4. *Relació amb l'entorn escolar:* relació amb les famílies, relacions amb professionals externs o l'entorn social...

5. *Formació i desenvolupament professional, investigació curricular i elaboració de materials curriculars:* assistència a cursos, seminaris, elaboració de materials...

Habitualment considerem com a treball en equip les tasques dels blocs tercer i quart, encara que és amb una concepció restrictiva. Per tant, quan hem de fomentar el treball en equip s'ha de traduir

1. Vegeu Actes del XIII Encuentro MRP a Cuenca 1993.

en la destinació de temps a tasques relacionades amb aquests blocs, sempre, però, tenint en compte que el professorat ha d'equilibrar totes les seves tasques i, fonamentalment, cobrir amb professionalitat les del primer bloc.

4. Normes bàsiques per a l'organització del temps del professorat per fomentar el treball en equip²

Les normes d'organització aplicades aïlladament, sense altres mesures que tinguin en compte les interrelacions humanes i de treball i les actituds del membre de l'equip tindran un rendiment limitat. Per tant, tenint en compte que en aquest monogràfic s'han tractat les relacions humanes en l'article anterior, ens centrarem en una utilització més racional dels recursos.

De forma general i simplificant, podem establir alguns elements bàsics que cal tenir en compte per afavorir el treball en equip.

A. No tots ho fem tot, sinó entre tots ho fem tot (Distribució de tasques)

És corrent identificar el treball en equip amb el moment en què el professorat s'ha reunit. La conseqüència negativa d'aquesta limitació és que tasques que poden ser delegades o fetes individualment es fan en grup amb una manca d'aprofitament evident dels recursos.

Cal tenir en compte que, quan el professorat fa tasques acordades conjuntament i té utilitat per al centre, està treballant en equip. És important ampliar el concepte de treball conjunt també als moments on s'executen els acords. La conseqüència natural és una distribució racional de les tasques entre tot el professorat i una distribució i delegació de responsabilitats

B. Organitzar tot el temps del professorat

Si a l'hora de distribuir el temps del treball en equip només es té en compte el treball de les reunions, podem comprovar com sovint hi ha interferències entre les diverses tasques del professorat. Des

2. DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó, 1997 (Biblioteca Aula).

d'un punt de vista organitzatiu s'ha de fer possible tenir tot el temps per poder equilibrar les diferents tasques. Tot això deixant un espai per a imprevistos, com veurem posteriorment

La conseqüència d'oblidar aquesta norma no solament implica que les reunions tinguin dificultats de convocatòria, sinó que a més s'interpreten com a temps de baixa qualitat, el lloc on aprofitem per relaxar-nos després de l'atenció que ens demana la docència. Cal reivindicar el moment de treball en conjunt com un temps també d'alta dedicació i concentració.

C. Establir prioritats dels objectius, definir activitats i seguiment

Abans definíem l'escassetat del temps dels professors per acomplir la seva funció educadora. Sempre es pot millorar l'educació, però no sempre està al nostre abast fer-ho. Una de les conseqüències més greus per al foment del treball en equip ha estat omplir tant el temps dels professors que al capdavant s'acaba en una organització de centre basada en una mena d'estrès o, pitjor, encara en un sector de professorat que simplement es mostra passiu en l'organització.

És imprescindible que els equips sàpiguen *prioritzar*, ja que aquesta tasca també s'ha d'aprendre. El centre ha de definir objectius clars i precisos i preveure els recursos necessaris per assolir-los. Ja que no tenim recursos de temps per fer perfectament el treball en equip, cal optar, i només així el podrem assegurar. Els plantejaments irrealistes i utòpics respecte al temps comporten més problemes que facilitats.

D. Caldrà diversificar horaris

La rigidesa en els horaris dels professors dels centres educatius, sobretot de primària, dificulten la possibilitat del treball en equip. Caldrà, per exemple, disposar progressivament de temps abans de les reunions per preparar-les, després per fer resums, etc. Per al treball fora de l'aula no cal una identificació en els horaris de tot el professorat.



E. Cal tenir previstos, paradoxalment, els imprevistos

Encara que la formulació sigui paradoxal, en l'organització del centre educatiu i de l'equip de professors, cal reservar temps als imprevistos. Els imprevistos en els centres educatius són un afer tan comú que sobren justificacions, encara que es poden explicar clarament per la importància de les interrelacions en el funcionament del centre. Si és així, no s'entén que es planifiqui sense deixar temps per als imprevistos. Això val tant per al treball fora de les aules com per al treball conjunt.

F. Cal aprofitar els moments de menys pressió

Es pot planificar, a partir de la experiència repetida de cicles anuals, moments en què algunes persones amb funcions específiques incrementaran la seva dedicació. Però, no es veu sovint que els centres tinguin una distribució de les reunions d'acord amb aquests cicles. Quantes vegades durant el curs no tenim temps de

fer tasques de planificació i programació i en canvi en els primers dies de curs sense alumnat no està organitzat intensament el temps. Per afavorir el treball en equip s'ha de trencar amb moltes rutines.

G. Cal deixar espais de temps sense organitzar per al foment de les relacions entre els membres de l'equip

Malgrat la necessitat d'organitzar el treball en equip, cal que no s'ompli tant el temps que dificulti justament espais de treball creatiu, reflexiu i sense pressió, sense la immediatesa d'uns resultats. Si no es fa conscientment, ens trobarem que a la pràctica aquesta necessitat sortirà en cada reunió i en cada tasca que es realitzi. La millor solució és deixar espais buits que facilitin el contacte i exigir que en les reunions es faci la tasca prevista inicialment.

Aquestes normes s'han d'aplicar conjuntament ja que són complementàries i impliquen sens dubte una actuació coordinada en el centre i una direcció i gestió activa. Sense direcció, com passa amb els vectors en matemàtiques, moltes de les actuacions no solament no se sumen sinó que es contraresten.

5. Les reunions al centre educatiu com a exemple

Ja hem dit que la identificació del temps de reunió amb el treball en equip no es prou exacte, però, en canvi, ordinàriament és l'expressió més evident del treball en conjunt del professorat. Sovint, el diagnòstic del treball en equip es pot fer amb prou precisió segons com es desenvolupin les reunions.³

A la generalització de les reunions, cal afegir-hi una millora en el seu funcionament i rendiment. Sembla com si després de la convocatòria se'n donés per suposada l'efectivitat. Hi ha prou experiència acumulada en els centres per comprovar fins a quin punt és errònia aquesta percepció.

El temps de les reunions no es pot identificar solament amb el moment estricte de quan tenen lloc: s'ha de preveure el temps de preparació i, sobretot, el temps per al seguiment dels acords.

3. *Id. ibid.*; MILLER, R. *Organice sus reuniones de manera óptima*. Barcelona: Plaza i Janés, 1996.

Donarem un seguit de regles bàsiques que ens han d'ajudar a

millorar i a fer possible el treball en equip. Cal tenir en compte, però, que la millora de les reunions s'ha de fer a poc a poc i pas per pas.

5.1. Regles bàsiques per a l'ús del temps de les reunions:

- *Analitzar per a què fem la reunió*

Cal assegurar-se de la necessitat de la reunió. En realitat, no sóc gens partidari de les reunions cícliques sense especificar les tasques que s'hi acompliran. Quan a principi de curs destinem una hora al treball —per exemple a cicles o als departaments— cal tenir previstos els continguts bàsics de treball d'aquests equips. Plantegem la necessitat de fer només el treball conjunt quan hi ha un objectiu, quan cal. Antúnez⁴ parla de l'adhocràcia, és a dir solement fer reunions *ad hoc*, per fer alguna cosa. Cal precisar els objectius de la reunió i qui hi ha d'assistir.

- *Preparar la reunió*

Cal preparar les reunions, perquè no totes tenen les mateixes finalitats: donar informacions, formar, recollir informació, intercanviar punts de vista, prendre decisions, generar idees, solucionar conflictes....

Atès que les reunions han de tenir dinàmiques diferents segons les finalitats, cal preveure els següents punts:

- Determinar l'ordre del dia de la reunió.
- Saber quin és el temps previst per a cada punt de l'ordre del dia.
- Disposar de la informació necessària per al desenvolupament de la reunió.
- Si és continuació d'altres reunions, cal aportar el resum a partir dels acords per no repetir discussions.

També implica la preparació dels materials auxiliars i documentació.

- *Assegurar l'acció del moderador*

La moderació és un element imprescindible d'una bona reunió. No sempre, però, es té en compte que la moderació és una tasca complexa i que cal fixar-s'hi bé. Una bona moderació és un instrument molt útil per al treball en equip.

4. ANTÚNEZ, S. *Claves para la organización de los centros escolares*. Barcelona: ICE. UAB Horsori, 1994.

Cal que facin les següents tasques:

Presentació: Ha de presentar l'ordre del dia i concretar les finalitats de la reunió.

Clarificació: Ha d'aclarir els temes, concentrar la direcció de la reunió i ajudar a la situació dels participants.

Control: Ha d'evitar la dispersió dels temes i ha d'exercir una autoritat delegada pels participants; no hi ha control sense disciplina dels participants...

Relaxació i dinamització: Com a complement del control, ha d'estar atent al fet que la reunió es desenvolupi amb correcció i evitar que es perdi el ritme. Ha de fomentar la participació...

Resum: Finalment, cal que faci el resum dels acords i consignar-los en acta.

- *Foment de la participació i de la integració humana dels membres de l'equip*

Hom reconeix la importància de les relacions humanes per crear un treball en equip eficient. En aquest sentit, no és exagerada cap dedicació al foment d'actituds positives entre les persones de l'equip.

Per a l'eficàcia d'una reunió, el paper clau està en la auto-disciplina dels participants. Sovint ens trobem amb veritables conductes incontrolades cronofàgiques: desig de demostrar superioritat, ganes de xerrar, voluntat d'imposar les pròpies idees, falta de simplicitat, falta de concentració dels temes, intervencions massa llargues, etc. són símptomes que cal millorar la relació humana de l'equip.

- *Resum escrit*

És allò que s'anomena acta en els òrgans col·legiats. Sense arribar a la formalització de les actes, és convenient que es faci sempre un resum dels acords a què s'ha arribat a la reunió. Com a mesura per aprofitar els acords, suggerim la possibilitat de posar-los data de caducitat per donar una certa estabilitat i no repetir contínuament les mateixes discussions.

- *Fer un seguiment i valoració*

Les reunions tenen com a finalitat prendre acords perquè després

es portin a la pràctica. Serà inútil la reunió, si no s'estableixen els mecanismes per portar els acords a la pràctica.

6. Conclusions

El temps del professorat és el recurs més important per fer possible el treball en equip.

Hem de valorar el temps del professorat com a temps cíclic i no solament com a temps lineal. Cal donar temps per a espais formals i informals, per a les relacions humanes, per al dubte, per a la reflexió, per a la creació. Cal evitar qualsevol rigidesa en el seu ús i orientar-lo correctament.

En el temps destinat a la reunions, cal també plantejar-se algunes regles generals d'ús per fer possible un treball coherent i orientat a la satisfacció dels seus membres.

El món actual es caracteritza per la seva constant transformació, un canvi permanent que afecta globalment el conjunt de la societat. L'escola ha de ser capaç d'encarar aquest canvi i oferir els aprenentatges necessaris a l'alumnat per no trobar-se superada pel seu propi entorn. Davant d'aquest repte que té l'escola el professorat ha de superar les dificultats treballant en equip, reflexionant sobre el món que l'envolta i dotant-se d'imaginació i creativitat.

L'equip, els projectes de centre i l'orientació al canvi. L'escola oberta i creativa

Presentació d'una experiència de funcionament en equip

Anna Méndez
IMES Lluïsa Cura

L'escola, com qualsevol altra organització, està sotmesa als requeriments de l'entorn que l'envolta. Respondre a aquestes demandes és un dels objectius que ens hem plantejat seriosament.

Aquesta adaptació als canvis comporta una anàlisi permanent de la pràctica diària que ens permeti trobar les solucions que requereixen les noves situacions que es deriven de l'aplicació de la LOGSE i tenir en compte que, de vegades, les anteriors experiències no són la millor font d'informació per resoldre els nous problemes.

A causa de la manca de recursos en què es troben els equips del professorat, és freqüent que els projectes formatius i la realitat dels centres segueixin camins paral·lels i això converteix aquests documents, tan útils si responen a la realitat, en burocràcia.

Nosaltres, com a equip, ens proposem que tot allò que definim com a objectius en el nostre projecte de centre es concreti en actuacions reals al llarg del curs, en la línia d'assolir gradualment el

desenvolupament òptim de les capacitats de l'alumnat i les definides als currículums de cada etapa.

Tot seguit analitzarem dos aspectes inclosos en el projecte educatiu que fan referència al segon cicle de la secundària obligatòria (ESO) i als cicles formatius de Formació Professional que, per les seves característiques, representen un esforç important per a tots nosaltres com a professorat i que únicament la coherència i el treball en equip ens ha permès tirar endavant.

Respecte a l'ESO: «Oferir una continuïtat escolar a aquells alumnes que no assoleixen el graduat en educació secundària, per completar la seva formació bàsica i per iniciar-se en els coneixements i tècniques d'un ofici que els permeti la inserció laboral.»

En el moment de redactar aquest objectiu som conscients de la dificultat que comporta, però també tenim clar que un tant per cent important d'alumnes difícilment assoliran els mínims necessaris per continuar dins el sistema reglat. Els Programes de Garantia Social podrien ser una forma per recuperar aquest alumnat, però... com fer-ho?

Calia dur a terme accions en dos àmbits diferents:

D'una banda, aconseguir l'autorització per implantar a l'institut aquesta formació; en aquest sentit hem comptat des de sempre amb el suport del Consell de la Formació Professional. Han estat ells els encarregats de definir els perfils professionals més adients, d'acord amb les demandes del mercat de treball, i de facilitar el suport logístic imprescindible per tirar endavant el projecte.

Un cop aconseguit això, era important trobar equips de professors motivats per dur a terme l'experiència i aconseguir la formació necessària per poder treballar la diversitat tal com requereix un alumnat tan diferent i, alhora, tan poc interessat en res que els pogués oferir l'escola.

Podríem concretar els objectius d'aquest programa en dos:

1. Inserció laboral.
2. Aconseguir la reinserció en el sistema educatiu reglat a través

de la prova d'accés als cicles formatius de grau mitjà de les famílies administrativa i comercial, prevista en la normativa.

És aquest segon objectiu que ens genera la necessitat de treballar els continguts bàsics de matemàtiques, llengües..., a través de la resolució de tasques pròpies d'un perfil professional d'aprenent de venedor.

Una part important de la formació de formadors s'ha fet a partir de la recerca-acció recollint el dia a dia i intentant donar respostes a les situacions que anaven sorgint en la pràctica quotidiana; ens reuníem i, entre tots, buscàvem la forma de resoldre els temes derivats de: selecció de blocs de continguts, mètodes de treball..., quin era l'enfocament que calia donar a les matemàtiques, al català, al castellà... per poder ser treballat i, alhora, mantenir la motivació dels alumnes. Calia seleccionar allò estretament relacionat amb el lloc de treball i, a partir d'aquí, establir relacions per millorar-ne l'aprenentatge. Els continguts d'actituds són també molt importants per a la formació d'aquests joves; per això era necessari treballar les habilitats relacionals, ja que són molt valorades per l'empresa, però el temps que teníem era un curs... i és tan lent l'aprenentatge d'actituds!

Malgrat tot, els resultats obtinguts han estat bastant satisfactoris. Durant el curs passat, vam atendre un grup de 16 alumnes i tots van acabar el programa. D'aquests, un 40 % ha trobat feina i un 25 % ha aconseguit superar la prova d'accés als CFGM.

En l'actualitat, la situació ha millorat notablement. D'una banda, ja tenim més experiència i, de l'altra, tot el professorat que treballa amb aquests grups ha rebut una formació homogènia a través de l'IMEB que, a més de donar recursos per fonamentar allò que es feia de manera més o menys intuïtiva a l'aula, ens ha facilitat eines de treball i material que, amb les adequacions necessàries, poden aplicar-se al grup classe. Aquest curs 1997-98 hem triplicat l'oferta i confiem també a millorar els resultats.

En el cas de la Formació Tecnicoprofessional, hem definit un altre objectiu, que la situació del mercat de treball fa difícil d'assolir, i que demana un important esforç per part dels equips del



professorat: «Respondre a les expectatives i demandes dels alumnes i del sistema productiu donant una formació que possibiliti la seva adaptació als canvis en la demanda de treball i faciliti la seva incorporació a la vida activa des dels diferents nivells i modalitats del sistema educatiu.»

Aquesta actualització de l'oferta requereix una formació contínua del professorat —els canvis tecnològics són constants— que es fa difícil de garantir des de l'Administració. És per això que, si no tenim cap altre recurs formatiu, en poc temps les nostres programacions quedaran obsoletes. Valorem molt positivament el contacte directe amb les empreses dels diversos sectors, a través del coordinador de la Formació Professional i de l'anàlisi de la demanda del mercat de treball, per poder detectar les necessitats en el moment en què es produeixen i incorporar-les, de manera àgil, als currículums, utilitzant el 10 % d'hores que l'autonomia de centres ens permet definir.

Però això, tot i ser molt necessari, no garanteix la segona part de l'objectiu «incorporació a la vida activa». És en aquest sentit que intentem millorar la formació del nostre alumnat amb la incorporació al seu currículum d'una altra formació complementària, fora de l'horari lectiu establert.

Per millorar aquesta situació treballem amb línies diferents:

- Àrea de pràctiques a les empreses. Fer una correcta selecció i un seguiment acurat de la formació per aconseguir que tot l'alumnat es formi en aquelles capacitats pròpies del seu perfil professional i en les condicions que regulen la normativa dels convenis.
- Oferta de cursos de Formació Ocupacional. Adreçada a aquell alumnat que, un cop finalitzats els seus estudis, es troba en situació d'atur i necessita actualitzar la seva formació o bé aprofundir determinats continguts.
- Intercanvis en la Unió Europea. Des de fa anys, sota el paraigües dels programes europeus, hem pogut oferir al nostre alumnat la possibilitat de millorar la seva formació, mitjançant una estada d'un mes en un país estranger.

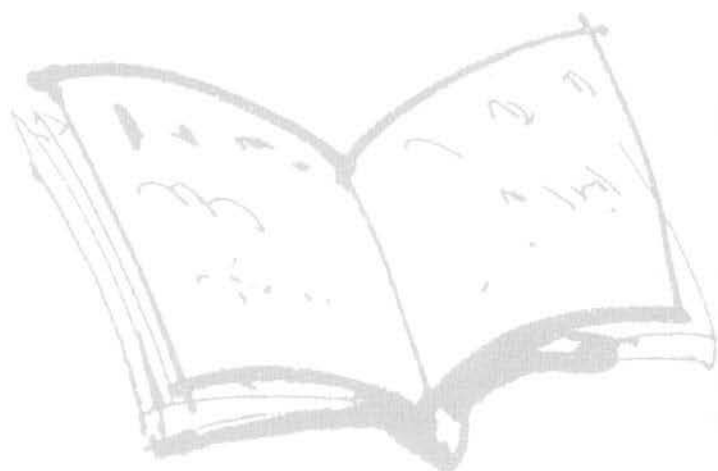
Aquesta estada ens ha permès treballar diversos objectius:

- Ampliar les pràctiques, fent les tasques pròpies de cada perfil professional, a empreses estrangeres (França, Alemanya, Regne Unit...).
- Millorar el domini lingüístic, ja que han de resoldre totes les situacions de treball utilitzant com a llengua vehicular la pròpia del país on es fa l'estada. També es programen cursos de formació específica en llengua estrangera.

Això requereix un treball important per part dels equips del professorat tant en el moment de definir el pla de treball, com en el seguiment i avaluació de l'experiència. El fet de coordinar-se amb equips de formadors d'altres països ens ha servit com a experiència i ens ha permès treballar altres situacions diferents de les que es produeixen dins l'àmbit propi de l'escola. Tots els que hem participat, directament o indirecta, en aquestes experiències (pares, alumnat, professorat...) valorem molt positivament la formació derivada d'aquests tipus d'activitats.

La situació actual d'inserció professional del nostre alumnat és força positiva, ja que pràcticament tothom treballa i un elevat percentatge ho fa en la professió en la qual s'ha format.

Com a conclusió podem afirmar que, amb el suport imprescindible de les Administracions, han d'ésser els equips del professorat els que posin en marxa experiències per donar resposta a les necessitats formatives de l'alumnat i a les nostres pròpies. Sovint una mica de creativitat permet reduir l'efecte negatiu que comporta la falta de recursos i el sentiment de fracàs que això genera.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- La funció directora avui* [Monogràfic]. Núm.164 (abril 1992), p. 2-31
La gestió a l'escola [Monogràfic]. Núm. 90 (desembre 1994), p. 2-28
PAYÉS MARÍN, Montserrat. *L'equip bàsic de centre: l'equip de cicle*.
Àngels Bartolomé (coaut.). Núm. 198 (octubre 1995), p. 23-27
El projecte educatiu [Monogràfic]. Núm. 123 (març 1988), p. 2-24
Els projectes de centre [Monogràfic]. Núm. 178 (octubre 1993), p. 2-47

Llibres i revistes

- ANTÚNEZ, Serafí. *Claves para la organización de centros escolares: (hacia una gestión participativa y autónoma)*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1993 (Cuadernos de Educación; 13)
ANTÚNEZ, Serafí. *Et reuneixes o treballes?* En: GUIX, núm. 175 (maig 1992), p. 53-56
ANTÚNEZ, Serafí. *Organització de centres: experiències, propostes i reflexions*. Joaquín Gairín Sallán (coaut.). Barcelona: Graó, 1988 (GUIX; 11)
ANTÚNEZ, Serafí. *La participación como un factor de calidad educativa. ¿La estamos utilizando eficazmente a través de los Consejos escolares?* Bilbao: Consejo Escolar de Euskadi, 1994
ANTÚNEZ, Serafí. *¿Qué podemos hacer para mejorar la participación de los maestros?* En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, núm.28-29 (julio-agosto 1994), p. 28-29

* Relació de documents que podeu trobar a la Biblioteca de Rosa Sensat.

- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona (etc.): Paidós; Madrid: MEC, 1989 (Temas de educación; 12)
- DARDER VIDAL, Pere. *El grup-classe: un potencial educatiu fonamental*. Joaquim Pèlach (coaut.), Joaquim Franch (coaut.), Cèsar Coll (coaut.). Vic: Eumo, 1991 (Interseccions; 13)
- DARDER VIDAL, Pere. *El treball en grup dels mestres*. Conrad Izquierdo (coaut.). En: INFÀNCIA, núm. 57 (desembre 1990), p. 2-4
- Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Organisation de Coopération et Développement Économiques. Barcelona (etc.): Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 26)
- Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Pere Darder Vidal (coord.), Joaquín Gairín Sallán (coord.). Barcelona: Praxis, 1995
- FRANCH, Joaquim. *Construir un projecte d'escola*. Joaquim Pèlach (coaut.). Vic: Eumo, 1986
- IZQUIERDO, Conrad. *La reunió de profesores*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 210 (enero 1993), p. 77-78
- MAHIEU, Pierre. *Des équipes d'enseignants: pourquoi?, comment?, avec quelle formation?* En: RECHERCHE ET FORMATION, n° 8 (octobre 1990), p. 109-121
- MAURI, Teresa. *Dinámica del equipo de centro e innovación educativa*. En: AULADEINNOVACIÓNEDUCATIVA, n° 7 (octubre 1992), p. 46-49
- Organització de centres* [Monogràfic]. GUIX, núm. 115 (maig 1997)
- Organització i gestió de centres docents: dossier temàtic*. Barcelona: Consell Escolar Municipal, 1994
- Organización escolar: nuevas aportaciones*. Serafí Antúnez (coord.), Joaquín Gairín Sallán (coord.). Barcelona: PPU, 1993 (Universitas; 51)
- Els òrgans de govern dels centres educatius públics: les funcions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1988 (Guies dels Consells Escolars; 2)
- Organización y gestión de centros educativos*. Pere Darder Vidal (coord.), Joaquín Gairín Sallán (coord.). Barcelona: Praxis, 1994
- ROGERS, Carl. *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona (etc.): Paidós; Madrid: MEC, 1982 (Paidós educador; 36)
- RUÉ, Joan. *El treball cooperatiu: l'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Pere Darder Vidal (coaut.). Barcelona: Baranova: Universitat Autònoma de Barcelona, 1991
- SERRAT, Albert. *La dinamización de los equipos docentes*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 28-29 (julio-agosto 1994), p. 53-57
- VERA VILA, Julio. *La comunicación entre el profesorado de centro cómo forma de mejorar la eficacia del trabajo equipo*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 28-29 (julio-agosto 1994), p. 59-63

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

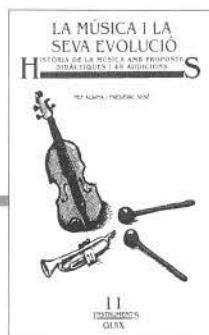
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

L'autora fa una reflexió sobre l'ús de l'ordinador per desenvolupar el currículum de llengua a primària. Presenta els diversos programes que hi ha al mercat i dóna orientacions metodològiques per fer-los servir de forma constructiva.

El suport de la informàtica en el currículum de llengua. Pros i contres

Àngels Prat i Pla

Departament de didàctica de la llengua, la literatura i les ciències socials de la UAB.

Actualment no es discuteix l'ús de l'ordinador en cap dels àmbits socials ni escolars. Encara que hi hagi algunes persones, sobretot entre el ram de les lletres, decidides a mantenir les eines tradicionals («jo escric amb ploma —i de tinta, eh!— o amb la màquina d'escriure de tota la vida»), el cert és que un cop has tastat els avantatges de l'electrònica costa de fer-se enrere. L'escola, malgrat que encara no ha introduït d'una manera generalitzada altres avenços, no s'ha aturat pas davant l'ordinador. Pares, mares i mestres han lluitat i lluiten, i de quina manera!, per aconseguir que els seus fills disposin d'ordinadors per treballar a l'escola, perquè creuen, molt encertadament, que no poden eludir una eina que és present pertot arreu. Ara, doncs, gràcies als esforços de tots plegats, tenim ordinadors a força aules... però, sabem treure'n el màxim rendiment? Hem

trobat la manera d'integrar-lo al currículum de l'escola i de la classe? Com diu Sendov, «el problema bàsic no és introduir els ordinadors a l'educació, sinó construir l'educació en presència de l'ordinador».¹

Pel que fa al currículum de llengua, hi ha una sèrie de preguntes que els mestres ens formulem. És per això que bastirem l'article així, amb interrogants, que segurament ens suggeriran nous interrogants, noves preguntes.

L'ordinador a l'aula o l'aula d'ordinadors?

No sempre s'ha pogut triar. Quan els centres han disposat de poc material, s'ha hagut de recórrer a l'aula d'ordinadors per garantir-hi l'accés a tots els estudiants. És obvi, però, que l'ordinador s'ha d'ubicar on es desenvolupa l'activitat: a l'aula. En aquests moments, els centres es donen per satisfets si poden fer funcionar la fórmula «una aula, un ordinador». Tal com van les coses, creiem que, en un futur ben pròxim, la fórmula desitjada serà ben diferent: «un estudiant, un ordinador».

La multifuncionalitat dels ordinadors fa pensar que, d'aquí a pocs anys, l'ordinador serà el centre de les tasques escolars. Només cal revisar-ne les funcions: serveix per escriure (funció de màquina d'escriu-

re), per calcular (funció de calculadora), per fer dibuix artístic i professional (llapis, pinzells, paper...), per editar (funció més completa que la impremta d'ús habitual a l'escola), per comunicar-se (telèfon, correu..., amb una immediatesa absoluta en el temps, amb comunicació directa amb tot el món, amb funcions de comunicació, interrelació amb altres grups de treball, documentació —ai, si Freinet aixequés el cap, aniria de seguida per feina, i quin partit en trauria!); és un diccionari (amb capacitat de corregir textos en diverses llengües); és un instrument per jugar... I no parlem ja de quan es disposa d'un *software* extens que inclou programes interactius per a qualsevol àrea de coneixement, una biblioteca completa a l'abast de qualsevol usuari... Davant d'aquest ventall de possibilitats, és evident que s'està convertint, es converteix, a passos de gegant, en un instrument d'ús personal, per disposar-ne en qualsevol tasca, moment i situació.

Punts a favor dels ordinadors personals:

a) Cada cop són més petits, fàcils de transportar (els portàtils actuals són semblants a un llibre gruixut). Sembla que en el futur, aquesta tendència continuarà i s'accentuarà.

b) El preu ha anat baixant d'una manera considerable en els darrers anys; també és una tendència que sembla que es mantindrà.

c) Els ordinadors de darrera generació²

1. Citat a J. TIFFIN, L. RAJASINGHAM. *En busca de la classe virtual. La educació en la sociedad de la informació*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de Educación).

2. Sobretot els aparells entorn PC, des que han incorporat Windows; l'entorn Mac ja en disposava des de bon començament.

tenen un funcionament molt senzill, a l'abast de molts més educadors.

Quin programari és adequat al currículum de llengua?

Hi ha un programari força extens en circulació i a l'abast de qualsevol usuari. Com sabem prou bé, no tots tenen les mateixes utilitats, ni se'n treu el mateix rendiment.

El programa bàsic és el processador de text, de qualsevol tipus. N'hi ha alguns amb les eines més a l'abast de les nenes i els nens.³ No cal disposar de programes gaire potents; les eines bàsiques, les més elementals es poden trobar en qualsevol.

És bo també disposar d'algun programa dels anomenats d'autoedició, que ens permeti de poder compondre revistes o materials similars. Si se sap utilitzar, fa la mateixa funció d'una impremta.

Són de molta utilitat els programes de dibuix, del tipus MacPaint, KidPix o altres de similars. La quantitat i varietat de recursos a disposició de l'usuari donen ales a la imaginació i la creativitat.

Hi ha programari específic per escriure contes. Alguns de l'estil de l'Story Book Weaver faciliten la creació d'escenaris per fer-hi jugar personatges, i així mateix ofereixen la possibilitat de posar-hi sons, músi-

ca, moviment, etc., per passar finalment a crear una història. N'hi ha molts en llengua anglesa, però se'n comencen a traduir o crear en català o en castellà.

S'ha d'anar en compte amb alguns d'aquests materials perquè, de vegades, es presenten més com a jocs que com a material de treball. Si es presenten com a jocs, afavoreixen actituds hiperactives que es tradueixen a tocar botons i punts de la pantalla sense solta ni volta. Un material de treball ha d'utilitzar únicament l'animació que calgui per realitzar l'exercici; la resta més aviat farà una funció distorsionadora.

També hi trobem contes dels anomenats interactius perquè permeten d'actuar-hi. Es pot accedir a l'opció de compartir lectura amb l'ordinador; hi ha diccionari dels mots que hi surten; alguns elements de les il·lustracions tenen animació, etc. Poden ser útils en alguns moments. És bo de considerar si els elements que permeten interactuar-hi són gratuïts o estan al servei del guió. Per exemple, si es pot obrir o tancar una porta és interessant si darrere la porta hi ha un element bàsic per seguir l'argument de la història en qüestió. S'ha d'anar en compte amb alguns d'aquests materials perquè, de vegades, serveixen més per jugar que per aprendre.

Hi ha també programes pensats com a reforç d'aprenentatges ortogràfics i morfològics, dels quals parlarem més endavant.

Finalment hi ha un bon ventall de programari, que en podríem dir experimental, enfocat a alguna adquisició lingüística.

3. Amb format PC hi ha l'AmiPro, més adequat per als més menuts.

Malgrat la quantitat, no sempre encaixen en la concreció del currículum a l'aula.

El processador de textos millora l'escriptura?⁴

Hi ha opinions per a tots els gustos. Com que per a tots nosaltres el punt de partida és el llapis (bolígraf, ploma...) i el paper, és inevitable de partir d'aquesta pràctica.

En el cas del llapis i paper, allò que pensem i volem escriure passa immediatament al full, sense cap altra mediació. A més, el text escrit en base paper és sempre a l'abast de l'escriptor; l'ull pot pentinar la totalitat de l'escrit en qüestió de segons. No passa el mateix amb la pantalla de l'ordinador. Només se'n veu una part, i els escriptors perden la idea de globalitat, la idea de text, amb els consegüents problemes per donar-hi la cohesió i coherència que hi calen.

L'escriptura amb ordinador té com a principal característica el fet d'arribar al text a partir del teclat, visualitzat a la pantalla. El teclat i la pantalla són elements mediadors de la ment per expressar-se lingüísticament, qüestió que propicia un procés específic: es pensa què es vol escriure, es busquen les tecles (amb totes les dificultats que pressuposa aquesta acció), es premen i es comprova el resultat a la pantalla. L'escriptura manual —so-

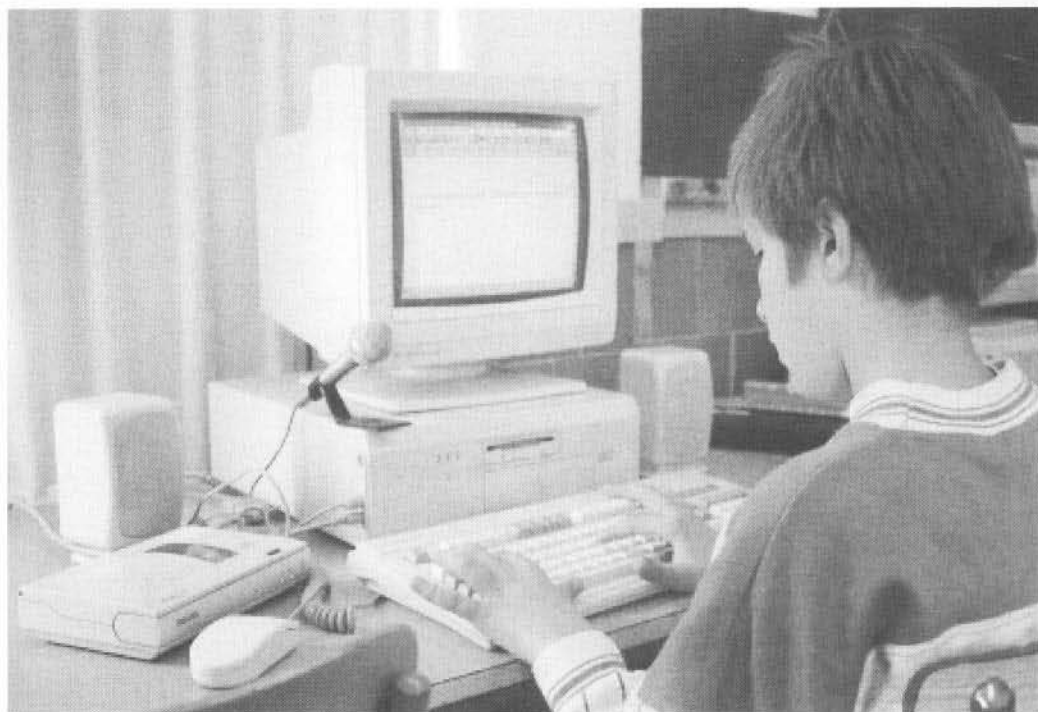
bretot a les primeres edats— té altres components: el domini de la motricitat fina, la immediatesa d'execució, la facilitat d'escriure partint de la forma del mot memoritzat sense haver de passar per l'anàlisi, etc.

Ara bé, quan parlem de revisió, aquí sí que hi guanya l'ordinador. Les eines que ofereix no es troben en cap altre instrument. Esborra, rectifica, talla, afegeix, canvia la lletra, els espais, pot alternar lletra i dibuix, etc., i el resultat sempre és un text impecable, a punt d'imprimir.

Imaginem-nos per un moment que el punt de partida és l'ordinador i que de cop —per un desastre propi de les novel·les de ciència-ficció— s'hagués de passar al paper. Recuperar el contacte directe amb el paper, personalitzar l'escriptura, passar directament de la ment al text, trobaríem que és fantàstic, però a l'hora d'anar per feina, ja fóra tota una altra cosa. Diríem que s'ha de pensar molt abans d'escriure perquè no s'hi poden fer rectificacions, no s'hi pot incloure aquella idea oblidada, que s'ha d'escriure el text més d'una vegada i que no tothom entén la nostra lletra...

La relació que estableix l'usuari amb l'ordinador és com un diàleg: un demana, l'altre ofereix, o encara, a partir del que un ofereix, jo puc demanar. I, és clar, els recursos que ofereix un processador qual-sevol sobrepassa i de molt les necessitats que té un infant quan escriu. El fet d'anar-les descobrint i utilitzant —amb l'ajuda d'un expert—, fa que pugui realitzar accions impensables amb les eines tra-

4. La revista *Repères* dedica el n. 11 (1995) a analitzar la incidència del processador de textos en l'escriptura.



dicionals. Així, el sol fet de poder canviar elements del text fa que l'usuari es plantegi que les idees es poden ordenar o reorganitzar d'una altra manera, i el text pren així una altra dimensió.

La possibilitat de fer remarques amb la lletra, d'organitzar el text en el full d'una manera o d'una altra d'acord amb el contingut o els objectius del text i de facilitar la lectura al destinatari, implica una certa idea dels elements macroestructurals del text. La mateixa possibilitat d'utilitzar un estil de lletra o un altre, d'incloure-hi dibuixos, de posar-hi color, de fer-hi un disseny, són accions específiques de l'escriptura mecànica que van molt més enllà de la pura acció d'escriure amb llapis. L'ordinador

proposa tasques noves, diferents, a l'abast de qualsevol usuari, que requereixen altres operacions de tipus cognitiu.⁵

Doncs, és això..., avantatges i inconvenients. Escriure amb ordinador és diferent de fer-ho amb llapis. A l'aula farem servir llapis, bolígraf, ploma o ordinador segons les tasques, edats, maneres de treballar... Intentant d'esbrinar en cada cas quin instrument s'adiu més a l'objectiu que ens hem fixat en aquella tasca i moment.

5. Convindria llegir l'article de Gavriel Salomon «Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente», a *Infancia y Aprendizaje*, n. 58, pàg. 143-158, 1992.

Escriure a quatre o a sis mans, llapis o ordinador?

Quan s'elabora un text qualsevol en petit grup, entre dos o tres infants, els avantatges de l'ordinador es fan ben evidents. El text que es fa és de tots perquè tots tenen accés al teclat i a la pantalla. Ningú no és el dipositari de l'instrument —com en el cas del llapis i el paper—, i per tant, el procés i el resultat són responsabilitat del grup.

La facilitat de retocar el text utilitzant les funcions bàsiques del tractament de textos (canviar, suprimir, afegir) fa que es consideri més fàcilment un esborrany, una prova que s'ha d'anar millorant amb la col·laboració de tot el grup, un text inacabat, remodelable. En aquestes condicions, les aportacions que hi fa cadascú relacionades amb la revisió del text, compleció o canvi d'idees, millora de l'ortografia, ordenació del text, etc., es veuen com un procés lògic de l'acte d'escriure, fàcil de realitzar.

La funció de la pantalla és primordial en l'escriptura en grup, sobretot si la comparem amb la del paper. Bona visibilitat per a tots els que hi treballen, qüestió que facilita el manteniment de l'atenció; no és personalitzat, sinó que la responsabilitat és compartida perquè tots participen de l'escriptura; s'hi pot seguir el procés d'escriure, i permet intervencions immediates a mesura que hi apareix cada lletra, cada mot, cada idea, cada frase.⁶

6. Pot ser de molta utilitat la lectura del capítol 7 del llibre de G. Domínguez i L. Barrio *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla, 1997.

Finalment, un cop es considera enllestit el text, s'hi pot donar la forma que es cregui més adient a la funció per a la qual s'ha escrit: variar la lletra, incloure-hi material addicional, destacar-hi el títol, fer-hi remarques amb tipus diferent de lletra, etc., per passar immediatament a una impressió, la qualitat de la qual dependrà de l'aparell de què disposem, però que en general serà bona o molt bona.

No ens sabem estar de recomanar l'escriptura en ordinador en petit grup —parelles, grups de tres—, i molt millor si alguna estona poden estar amb un expert perquè orienti l'ús de les eines que ofereix l'ordinador, però també estimular la interacció que s'estableix entre els diferents elements del grup.⁷

Es pot aprendre ortografia amb ordinador?

Per treballar l'ortografia, disposem de dos instruments: els correctors ortogràfics i el programari elaborat específicament per a aquest objectiu.

Els correctors són eines que, si se saben fer funcionar i es té un bon coneixement de llengua, solucionen bona part de deficiències i errades de tot tipus. Són programes que detecten errades i proposen alternatives que ofereixen a la discreció de l'usuari. Així si troba la forma 'ahi', oferirà un ventall de possibilitats per substituir-

7. A la revista *Articles*, n. 14, de pròxima aparició, dedicat a llengua i informàtica, es farà referència al treball en grup amb ordinador.

la: 'hi', 'ai', 'ahir'. Però no distingeix en la forma segons la funció. En cas que hi trobés escrit 'vaig canta' creuria que és correcte perquè la forma 'canta' existeix en el diccionari de què disposa. Si hi sortissin mots enganxats, o bé absència de pausa després de punt o coma, detectaria l'errada, però no hi donaria cap solució alternativa, només comunicaria a l'usuari que, en aquest cas concret, no té el mot al seu diccionari i, per tant, no hi pot fer cap suggeriment. Tot plegat fa que aquesta eina no sigui a l'abast de les nenes i nens de primària.

Com que el recurs és interessant, caldria treure'n partit. Potser, a l'escola, s'hauria de disposar del que se'n podria dir orientador ortogràfic, més que no corrector. Orientar, partint de les errades que són habituals a cada cicle, i fer-ho en la mateixa línia que el mestre, a partir de suggerir, fer reflexionar, afavorir procediments i actituds. Un programa que, més que proposar alternatives als errors, donés pistes perquè l'alumne tot sol, amb l'ajuda del mateix ordinador, de l'adult, d'un company o consultant qualsevol material de classe, pogués arribar a la solució adequada, segons el nivell i els coneixements de cadascú.

Pel que fa als programaris ortogràfics que hi ha al mercat, hi abunden els que arrenquen de la tradició de les cartilles ortogràfiques, aprofitant, però, els recursos informàtics. L'avantatge, si ho comparem amb el mètode tradicional, és la possibilitat de correcció automàtica i immediata, sense que hagi de passar pel professor.

És bo que hi hagi programes que permetin de treballar individualment, per reforçar, consolidar o adquirir allò que s'ha après en el conjunt de la classe i del grup, funció que ja feien les cartilles ortogràfiques, però potser també s'hauria de treballar per aconseguir treure el màxim rendiment de l'ordinador, oblidant la metodologia que han seguit els materials amb altres suports com el paper, per endinsar-nos en camins que no ens facin renunciar als principis de didàctica de l'ortografia que hem anat construint, basats en la idea que les errades que fan els infants en els primers aprenentatges són fenòmens constitutius de l'aprenentatge, un punt de partida per començar a treballar. Aquesta idea ens porta a considerar, com a activitats primordials a l'aula, la comunicació i interacció per aconseguir un aprenentatge significatiu que faciliti la construcció personal.

Ha de ser possible un material en la mateixa línia del treball d'aula: donar seguretat i inseguretat, provocar dubtes, afavorir la consulta, facilitar la transferència del que s'ha après en altres situacions i contextos, afavorir actituds de rigor en el treball, de valoració dels coneixements de cadascú, de consciència de les dificultats personals... Tot un repte.

Si es tenen aparells antics, poc potents, què se'n pot fer?

Ens precipitaríem si responguéssim que millor llençar-los. Un ordinador pot resultar poc potent per utilitzar un bon programa de dibuix o un processador de textos avançat, per connectar-se a l'Internet, per treballar

amb CD-Rom, per incorporar-hi programes d'una certa sofisticació, o per a la majoria de funcions que abans hem apuntat, però pot tenir encara una certa utilitat per a tasques senzilles, com, per exemple, escriure. No fa massa anys, uns dotze o tretze, s'utilitzaven ordinadors sense disc dur i amb 32 K de memòria RAM. Aquests «potents» aparells van permetre de fer treballs prou interessants, que van comportar un avenç respecte al treball clàssic. És evident que el programari que trobem actualment demana unes altres dimensions que no tenen res a veure amb aquestes. Malgrat tot, s'hi pot treballar, sempre que es disposi de programes adequats a l'aparell (de la mateixa època, per entendre'ns).

No podem, però, oblidar que només serviran per accomplir tasques de les que en diríem locals, que no han de sortir de la classe. En el moment que vulguem intercanviar informació amb qualsevol altre usuari d'ordinadors, ens adonarem que els anys no passen en va, que la tècnica avança de pressa i que, per a aquesta funció, el nostre aparell ha quedat obsolet.

A manera de conclusió

El que es fa evident dia a dia és l'impacte de la tecnologia informàtica a l'educació. Els canvis que tot plegat ha de comportar, sobretot en el camp de la comunicació i de l'accés a la informació, poden ser comparables a tota una revolució.⁸ I això no ha fet

més que començar. Els intents que es fan en algunes escoles en el camp de la telemàtica són un bon indicatiu del que ens pot proporcionar un futur pròxim. Probablement l'escola continuarà essent el més important aglutinador d'elements educatius, però caldrà operar en altres dimensions; s'arribarà a un altre concepte d'aula, de grup de treball, d'eines per ensenyar i aprendre, que traspasarà els límits físics de l'aula, de l'escola, del medi més pròxim.

La qüestió és saber-s'hi adaptar progressivament, sense angoixes, sense pors, però també sense treva. I sobretot sense renúncies pedagògiques. Cal comprendre que la tecnologia només és un suport, important, però que no ens ha de fer recular en alguns dels guanys que considerem importants: el sentit de comunitat, la comunicació a l'aula, la interacció amb l'educador i amb el grup classe, l'atenció individualitzada.

De la classe virtual a la real: per engegar qualsevol projecte relacionat amb els mitjans informàtics a l'escola, tenim necessitats immediates, que l'Administració ha de tenir present i que fan referència als següents aspectes: 1. Dotació de material de tot tipus, que va des de renovar ordinadors i impressores i completar el material antiquat, fins a proveir de tot allò que d'aquí a poc temps es considerarà imprescindible (mòdems i connexions Internet, focus de projecció, escàners...). 2. Elaboració de programari adequat al nostre currículum i llengua, que pot passar per la traducció, adaptació, i sobretot, creació de nou material. 3. Orientació als

8. Són interessants els capítols 7, 8 i 9 del llibre ja citat de J. Tiffin i L. Rajasingham.

centres en la posada al dia de tot el personal, però també amb intervencions que afavoreixin la interacció entre diferents

escoles del mateix o d'altres territoris. Un repte més en una professió creativa i innovadora.

La formació contínua que dóna resposta a les noves demandes socials

Postgraus 97/98

Educació a través del Joc i la Joguina. Gestió i Organització

Curs adreçat a tots/es els/les professionals de l'educació formal i no formal que veuen en el joc una eina educativa i de desenvolupament de la persona

Inici: 8 de Gener

Horari: dimarts i dijous de 9 a 13

Directores: Imma Marín i Isabel Solà

Relacions humanes i Dinàmica de Grups

Curs adreçat a tots/es els/les professionals de l'educació formal i no formal que entenen la dinàmica de Grups com un mitjà per a millorar la intervenció educativa i la comunicació interna dels equips de treball

Inici: 8 de Gener

Horari: dimarts i dijous de 18 a 21

Director: Pere Joan Giralt

Informació i inscripcions: Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés. C. Entença 157. 08029-Barcelona Tel 93-410.16.02 E-mail: fundacio@peretarres.org



Secció d'Educació Social

(Fundació Pere Tarrés)

Facultat de Psicologia i
Ciències de l'Educació Blanquerna



Universitat Ramon Llull



La cooperativa Abacus, com a organització de consumidors, se sent especialment compromesa a col·laborar en el canvi de les pautes de consum, condició necessària per avançar cap a una societat sostenible i més equitativa.

A través d'aquesta nova secció es posaran a disposició del lector els temes desenvolupats a l'Escola del consumidor i al Seminari d'educació del consumidor, activitats promogudes per la cooperativa en col·laboració amb l'A.M.Rosa Sensat.

Joguines, valors i qualitat: una cultura en el consum dels jocs

Imma Marín Santiago

Assessora pedagògica
en jocs, joguines i lleure.
Ponent de l'Escola
del consumidor.

Les joguines són objectes vinculats íntimament al joc. Creacions espontànies dels mateixos infants, o bé creacions culturals que els adults hem elaborat perquè hi obtinguin entreteniment i satisfacció.

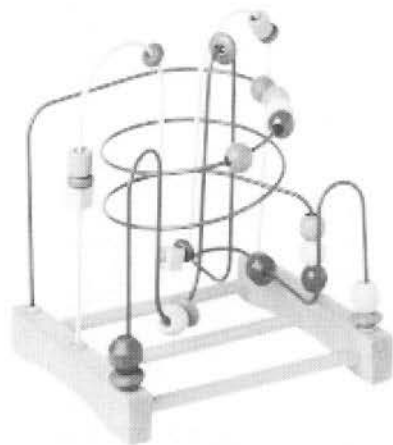
Ens trobem aquí amb una trista contradicció. En pocs anys, la indústria dels joguets ha crescut enormement, la qual cosa ha suposat una proliferació de joguines cada cop més modernes, de més qualitat, més cares i més sofisticades. Però aquest creixement no ha afavorit sempre, com en un principi hagués estat desitjable, el joc dels nostres infants.

Les joguines presenten dues cares clarament diferenciades. Una d'angelical, resultat de la capacitat creativa i de bellesa de l'home, i una altra de perversa on no hi ha res a inventar ni a transformar i per tant les converteix en un fi en si mateixes. Aquest darrer mecanisme és el resultat típic de la societat de consum.

Sovint per a la mainada es tracta de tenir la joguina, posseir-la i lluir-la: "tothom la té i jo no vull ser diferent"... Per a nosaltres, els adults, la joguina pren el valor de l'objecte de regal: hem de fer content l'infant, tranquil·litzar la nostra mala consciència, hem de quedar bé..., i d'aquí sorgeixen determinats criteris de compra, podríem dir "ocults".

La tria que fan els infants no sempre coincideix amb el que nosaltres voldríem per a ells, però... amb quins arguments diem que no?, tenim clar quines alternatives els proposarem? I fins i tot, si ho tenim clar, ens vénen al cap altres preguntes: i si no l'encertem?, acceptaran els petits que en comptes de comprar el que ens demanen, comprem el que creiem millor per a ells?, fem bé?

D'entre tota l'oferta que se'ns presenta i allò que ens demanen els infants, com podem triar?



És evident que la joguina adquireix en el joc dels infants un valor educatiu important. Cal que filem prim a l'hora d'escollir-la. Però què és el que podem demanar a una bona joguina?

Que sigui divertida, que ens faci passar bones estones.

Que respongui als gustos i necessitats de l'infant. No dels nens i nenes en abstracte, sinó del nostre fill o filla en concret.

Que sigui adequada a l'edat. Ni massa senzilla, perquè avorrirà, ni massa complicada, ja que pot ser frustrant per a l'infant no poder aconseguir l'objectiu perseguit.

Que sigui estimuladora, però de què? De qualsevol aspecte del desenvolupament de l'infant... De capacitats, habilitats i actituds com la curiositat, el gust per les coses ben fetes, la tendresa, la cura pel detall, la valentia, l'estratègia, la paciència... De les ganes de mirar, de tocar, de riure, de superar-se, de saber... De la seva capacitat de raonar, de deduir, de descobrir, de parlar, d'imaginar, de crear...

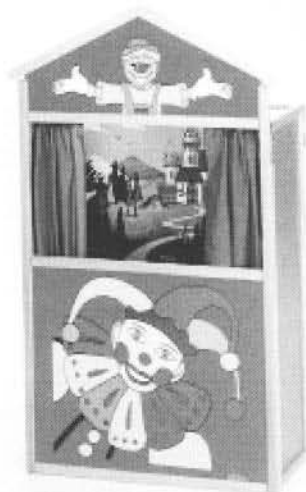
Que sigui de qualitat, sòlida, ben feta i segura. Totes les joguines han de portar el símbol CE, amb el qual els fabricants declaren que compleixen la normativa europea de seguretat de la joguina.

Que siguin variades i en la seva justa mesura. Una excessiva quantitat de joguines, en lloc d'afavorir el joc, el dificulta. D'altra banda els infants han de poder gaudir d'un ampli ventall de joguines que els permetin desenvolupar-se en tots els sentits, sense distincions per raons de gènere.

En definitiva, si la joguina és veritablement divertida, si connecta amb les necessitats d'aquell nen o nena, si desvetlla inconscientment l'infant cap a la relació, la bellesa, la lògica, l'imprevist..., si és estimulante, si desperta la curiositat, les ganes de saber o simplement la riulla..., aleshores és, evidentment, una bona joguina, i tots aquests estímuls són veritables llavors de profundes adquisicions.

Però no n'hi ha prou amb escollir correctament la joguina:

- cal implicar l'infant en la tria, anar a veure botigues, remenar prestatgeries...
- cal donar-la en el moment oportú, fer-la esperar, estimular el desig...
- cal preveure un espai per a les joguines que engresqui a jugar...
- cal compartir estones de joc amb els infants,
- cal possibilitar temps i espais perquè es trobin amb altres companys per jugar plegats,
- cal que estiguem disponibles per reparar la joguina que s'espantia, ajudar en l'invent d'una nova joguina...,
- calen espais de joc i joguines TOT L'ANY!



La mesura és vida. La vivenciació, intuïció i estimació en grau superlatiu, es converteixen en procediments transcendents per poder arribar, posteriorment, a uns certs nivells d'exactitud i abstracció. Educar de manera activa i significativa per conquerir la interiorització de la mesura implica fer-ho des de la perspectiva de la vivenciació i no exclusivament basant-se en el càlcul.

Sistema mètric de longitud: la descoberta dels múltiples

Josep Callís i Franco

Mestre. Professor de Didàctica de la Matemàtica
UdG. Grup «Perímetre». Grup «Més 3»

«Recuperar el gust artesanal de la mesura, el bon ofici de mesurar amb les mans i els instruments, apreciar l'exactitud i l'aproximació i saber aplicat tot allò après a l'àmbit real que ens envolta, són els camins per on caldria planificar les actuacions didàctiques.»

Claudi Alsina

L'adquisició del sistema mètric és un bloc d'aprenentatge que forma part d'un dels punts constitutius del projecte d'adquisició de la mesura. L'escola li dedica molt de temps, importància i el pren —erròniament— com a base significativa del que es creu que significa el domini de la mesura. A continuació, exemplificaré un cas pràctic sobre l'aprenentatge dels múltiples de longitud enfocat des de l'aprenentatge vivencial i la descoberta activa.

La proposta planteja el treball des de la vivenciació a l'abstracció, atenent-nos a l'itinerari que ha de permetre evolucionar del reconeixement i la identificació, fins a la integració conceptual i a la seva posterior aplicabilitat. Està preparat i planificat per ser treballat, com així es va fer, en els cicles mitjà i superior de primària o en el primer cicle de secundària. Partim, i cal entendre que ja hem treballat anteriorment els estadis previs d'adquisició, de la mesura de longitud: identificació de la magnitud, conservació, unitat comparativa, metre i significació.

La proposta es fonamenta i complementa en allò que indicàvem en l'article «Aprentatge de la mesura: la vivenciació com a procediment» (*Perspectiva Escolar*, 211). D'ell extraiem: «A partir de la creació d'una motivació inicial¹ que impulsi al desig de l'aprenentatge i plantejat com a fruit de la vivenciació amb conflicte cognitiu adequat al nivell de dificultat que

possibilita l'edat i contextualitzat a través de situacions problemàtiques. Posteriorment i a poc a poc, cal entrar en contacte amb els altres nivells de domini: la interiorització i l'abstracció. Aquests passos de nou domini es van adquirint a mesura que nous sentits entren en joc per fer-ne una integració perceptual. És, en definitiva, una evolució paral·lela a les existents del pas de situacions de «laberints, camins i coordenades» que de les dificultats inconcretes inicials (laberints) s'aconsegueix a través de l'acció manipulativa d'assaig i error, cercar solucions concretes (camins) que permetran, posteriorment, la generalització i precisió (coordenades)».

La planificació de l'aprenentatge s'estructura (vegeu l'esquema 1) a través de potenciar el fet que l'alumne/a passi pels quatre estadis que s'hi detallen i aplicant en cada cas els procediments que s'indiquen; a fi d'adquirir alhora, en cada situació, un estadi de mesura determinat:



Esquema 1. Estadis d'activitats

1. CALLÍS, J.; FIGUERAS, E. «Aprofitar els interessos de l'alumnat». *Guix 211* (Monogràfic: L'ensenyament de la Matemàtica, avui, p. 41-53). Barcelona, 1995.

La descoberta i el domini del decàmetre

L'experiència s'explicita diferenciant cada un dels estadis d'actuació i indicant en cada cas els procediments més importants que entren en joc.

| | |
|---|--|
| <p>1. Estadi vivencial</p> <p>- Identificar Discriminar</p> | <p>Tota la classe se situa en el pati per fer una activitat que és presentada com a joc. Als alumnes, situats en una línia de sortida —suficientment separats entre ells—, se'ls dóna l'ordre que amb els ulls tapats i caminant tan recte com puguin, han d'intentar parar-se sobre —o el més a prop possible— d'una línia que marquem —exactament a 10 metres sense que ells ho sàpiguen— (els ajuda molt situar una banderola o qualsevol altre objecte a cada extrem de la línia d'arribada). Un cop creguin que hi són, cal parar-se i no moure's del lloc i esperar-se per obrir els ulls fins que s'avisava.</p> <p>Iniciada l'activitat, es desplacen aplicant la seva intuïció personal i tenint com a única referència —segons ells— el fet que «he d'anar molt, força, poc..., lluny». En destapar-se els ulls se sorprenden en observar la gran dispersió de les seves posicions i que l'aproximació-intuïció que en tenien era poc efectiva.</p> |
| <p>2. Domini sensorial</p> | <p>A continuació se'ls torna a posar en la mateixa posició i se'ls indica que repetim la prova per veure si ara cadascú s'hi apropa més, i que més tard es tornarà a fer un altre intent. El fet d'anunciar amb antelació la tercera prova incita la necessitat del control; al mateix temps existeix la necessitat, també, d'una certa referència a la realitzada en primer lloc.</p> <p>La majoria comença a aplicar algun procediment de control. Sembla clar que existeix —per les explicacions o els raonaments que es donen en finalitzar aquest segon intent— una «certa sensació de la duració temporal» del que havien fet abans. Segons ells, es paren una «mica abans» que en la primera o «una mica més tard» segons si s'havien passat o si no hi havien arribat. Aquesta aproximació a un cert control temporal va acompanyada, en aquest segon intent, d'altres controls paral·lels com són el comptatge dels passos i/o la regularitat del pas. La posició final en aquesta segona prova resulta ser, també, bastant dispersa, però menys que en la primera. El nombre de passos</p> |

| | |
|---|--|
| <p>- Classificar Ordenar</p> | <p>que s'han fet en aquest segon cas no han tingut altre valor que ser un punt de referència sobre on iniciar la construcció de la seva aproximació posterior. A partir d'ara sí que hauran d'incrementar o reduir passes segons s'hagin quedat curts o s'hagin passat.</p> <p>En la tercera prova, la referència del nombre de passes aconseguït en la segona fa que la concentració sobre la línia es vagi intensificant i aquesta aproximació serveix per precisar-la amb més exactitud o per tornar a actuar com a referencial d'inici en aquells casos que havien quedat, encara, molt dispersos i allunyats. En proposar-los noves oportunitats, augmenta la concentració d'alumnes sobre la línia.</p> <p>En ser preguntats com ho han fet per aconseguir-ho, es constata que el procediment majoritàriament utilitzat és el comptatge dels passos efectuats amb increment o reducció segons on han anat quedant situats, alhora que alguns inicien ja el control en el ritme i en l'amplitud de la passa per conquerir més precisió i exactitud.</p> |
| <p>3a. Interiorització perceptual</p> <p>- Igualació</p> | <p>L'experiència sensorial els crea una igualació de l'equivalència de la distància recorreguda amb el que correspon a 10 passes. Considerant que anteriorment s'havia treballat i dominat ja el significat del metre des de diverses perspectives i que una d'elles havia estat l'equivalència del metre amb l'obertura d'una passa feta amb unes determinades condicions, s'equipara ràpidament aquell espai recorregut en el joc amb el de 10 metres</p> <p>En aquest moment podem utilitzar ja el nom decàmetre. El decàmetre resulta ser, per tant, una longitud de 10 metres o l'equivalència a l'espai recorregut en fer 10 passes o que fer 10 passes és fer un decàmetre...</p> |
| <p>3b. Aprehensió intel·lectual</p> <p>3b.1. Composició Descomposició</p> | <p>Se'ls posa en noves situacions de contrast sensorial per aprofundir en aquest domini. Es fan activitats directes, com ara haver de caminar exactament 2, 3, 4... decàmetres. Es treballa per grups, parelles...; uns fan el desplaçament i d'altres controlen la mesura. La dificultat de disposar de tants de metres i la lentitud de mesuratge porta a la necessitat de cercar</p> |

- Igualació
Equivalències

mesuraments alternatius. Sorgeixen d'ells idees i recursos diversos: com per exemple, la necessitat de construir el decàmetre a partir de cordes o l'ús de parts fraccionals exactes del decàmetre, 5, 2,5, 2 m...

Una variant de l'activitat consisteix en el fet que per mesurar poden utilitzar únicament els diversos estris que se'ls posa a l'abast (canyes, cordills, llistons..., que són de mesures diferents: 2, 2,5, 3, 3,5, 4, 4,5, 5... m). En cada mesurament —caldrà fer-ne més d'un— només es podrà emprar un únic estri i caldrà canviar-lo en cada nou mesuratge. En aquest cas, caldrà cercar les estratègies necessàries per poder mesurar amb exactitud un decàmetre a partir de composicions i descomposicions: així els qui utilitzin 2,5 m hauran de fer quatre mesures per decàmetre, amb 3 m es pot utilitzar tres vegades i després una tercera part..., amb 4 m tres mesures i en treuen la meitat o dues i afegint-hi la meitat... Aquestes composicions dependran de la mesura a calcular, ja que poden ser diferents les estratègies per a 4 decàmetres que per a 1. Aquesta pràctica i visualització diferencial ajuda a la composició-descomposició del decàmetre i, per tant, al seu domini integral.

**Descoberta i domini
de l'hectòmetre**

Arribats a aquest punt de domini, per desvetllar igualment l'adquisició del concepte significatiu de l'hectòmetre es reproduïxen els estadis vivencials desenvolupats amb el decàmetre, però seguint paral-

lelament l'aprofundiment del decàmetre. L'experiència acumulada fa que el procés d'adquisició resulti ser molt més ràpid que en el cas de l'hectàmetre. De bon antuvi estableixen algun control perquè els pugui servir com a referencial per als altres intents.

**3b. Aprehensió
intel·lectual**

**3b.2. Integració
d'altres sentits
o procediments**

Se'ls col·loca en la mateixa situació problemàtica d'haver d'arribar, a ulls clucs, sobre una línia determinada que hem posat a 100 metres i que ells en desconeixen la distància. A través de diversos intents, es va integrant el concepte d'hectòmetre com a 10 decàmetres o com a 100 m. Aquesta aprehensió lliga les distàncies del decàmetre i l'hectòmetre amb les vivències d'un recorregut que es fa amb una mitjana

| | |
|-----------------------------------|---|
| <p>- Contrastos comparatius</p> | <p>—valors aconseguits després d'un treball estadístic de recollida de dades— que s'apropa als 10 passos en el decàmetre i amb menys precisió als 100 en l'hectòmetre.</p> <p>En aquest moment és important integrar altres «interpretacions» o interrelacions per aprofundir i sedimentar més el concepte. Així doncs, situats de nou sobre el recorregut dels 10 o els 100 m i també amb els ulls tapats, han d'intentar situar-se una altra vegada sobre la línia d'arribada, però, en aquest cas amb la inclusió de modificacions normatives com el fet que no es pot fer cap pas igual, que s'ha de fer tot ell corrent, o caminant flexionant el cos, o a peu coix, o posant un peu davant l'altre (tocant taló amb punta)... o amb la seva barreja... El control numericotemporal centrat en el pas, vàlid fins a aquest moment, deixa de ser-ho. De nou el primer intent resulta molt dispers, però, la majoria, davant el repte, iniciaren comptatge de temps (segons?)... Amb aquest nou referencial temporal tenen uns nous valors a partir dels quals poden tornar a construir els seus procediments i estratègies d'aproximació per tornar a fer-lo més precís.</p> <p>En el cas dels moviments únics, com córrer, posar un peu darrera l'altre, peu coix... hi sol haver barreja de nombre de passes fetes amb una cadència i també de comptatge de temps. Aquest segon resulta ser l'únic procediment en el cas de barreja de moviments.</p> |
| <p>3b.3. Estimació de mesures</p> | <p>Situats davant realitats escolars: façana, pati, pistes..., s'ha d'intentar donar l'estimació de la mesura que tenen i comprovar-ho. També és interessant fer activitats on es dona un marge d'error per acceptar l'estimació com a correcta. La comprovació pot resultar, un altre cop, un element més de potenciació de la composició-descomposició.</p> |

Descoberta i domini del quilòmetre

A diferència dels casos anteriors, en aquest moment sol ser necessari sortir de l'àmbit escolar i se'ls indica el valor concret

de la distància a recórrer: es farà un quilòmetre. Abans de sortir, és important que hi hagi treball en grups i posada en comú, per trobar diferents alternatives de control per utilitzar en el recorregut. El nombre de passes sol ser el més general,

però d'altres inclouen el control del temps invertit a fer el recorregut com a tècnica bàsica ja que consideren que comptar passes pot portar problemes de «perdre el compte» o que és difícil «mantenir el ritme tota l'estona».

| | |
|---|---|
| <p>3b. Aprehensió intel·lectual</p> <p>3b.4. Estimació de mesures</p> | <p>En l'adquisició del quilòmetre, utilitzar l'estimació per intuir la distància que deu haver-hi entre punts coneguts: des de casa a l'escola, des de l'escola a la plaça..., resulta fonamental. El problema, nascut a partir de com efectuar-ne la comprovació, pot portar a discussions de propostes molt interessants que permetran l'ampliació de la descoberta i aprenentatges matemàtics en camps molt diversos. Poden aparèixer tècniques com: comptar el nombre de voltes que fa la roda de la bicicleta i saber quant recorre una volta; o bé la relació de la despesa econòmica feta amb la benzina i l'espai recorregut; o el preu d'un bitllet d'autocar, tren, autopista... i la longitud del recorregut. Aquestes intuïcions de càlculs indirectes són una motivació excel·lent per entrar a treballar, per exemple, la longitud de la circumferència o el concepte de velocitat o les comunicacions de la població, l'ús d'escala proporcional...</p> |
| <p>4a. Abstracció</p> <p>4a.1. Generalització</p> | <p>Dominats el decàmetre, l'hectòmetre i el quilòmetre, es passa a resoldre situacions problemàtiques no situades sobre la realitat mateixa i no manipulables. Es poden resoldre ja transformacions de decàmetres, hectòmetres o quilòmetres a metres o a l'inversa. Intercanviar valoracions entre unitats; es pot passar un valor complex a un d'incomplex o a la inversa; es poden treballar equivalències de mesures de sistema mètric a mesures alternatives: a passes; en temps en què es tardarà a fer un recorregut o sortida; en voltes de bicicleta; en pessetes...; o, a la inversa: què s'havia recorregut amb un nombre determinat de passes, de temps, de voltes, de despesa... Es pot intentar trobar i entendre la llei generalitzada de transformar d'una unitat a una altra. Intentar cercar alternatives en situacions de mesuratge en què no es disposa de certs recursos. Es pot detectar la mesura real d'objectes o accions per aproximació a través de les mesures alternatives o per estimació deguda a la pràctica feta amb els sentits.</p> <p>El domini de la mesura porta ja la possibilitat d'interrelacio-</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>nar amb conceptualitzacions matemàtiques molt àmplies i diverses, com la velocitat, proporcionalitats (trencats, escales, teorema de Thales...).</p> |
| <p>4b. Integració</p> <p>4b.1. Aplicació tecnològica</p> | <p>La millora de la tècnica del control i comptatge obliga a entrar en camps de la tecnologia, com per exemple la construcció de comptavoltes o compta-revolucions o aparells per mesurar profunditats, alçades...</p> <p>El sol fet d'afegir un petit element que sobresurti de la roda de la bicicleta i que toqui quelcom acoblat a ella que produeixi un so possibilita que no calgui mirar contínuament algun senyal marcat sobre el pneumàtic de la roda; introduir modificacions a aquest instrument de manera que en cada volta faci una marca o produeixi un desplaçament a algun element fa que actui de comptador o efectui gràfics determinats...; la construcció d'una roda de circumferència d'un metre dóna comoditat i rapidesa per poder mesurar decàmetres, hectòmetres...; un fil que segons es descargola del seu cilindre en el qual s'ha establert una determinada graduació permet la lectura directa de la profunditat o de la distància; la construcció de taules que determinen l'espai recorregut per un determinat mòbil a partir de la despesa (pessetes o litres) de benzina gastada o per l'import dels bitllets d'una empresa de transports...</p> <p>El disseny i la construcció tècnica, igualment que el treball que s'origina a partir de la creació de jocs, activitats, propostes d'investigació... resulta molt profund, al mateix temps que és un nou element motivador per reiniciar nous aprenentatges.</p> |
| <p>4b.2. Interrelació cultural</p> | <p>Conèixer les mesures longitudinals que la tradició popular ha emprat en la nostra comunitat i aprofundir el domini comparatiu respecte a les del sistema mètric, són un factor essencial per entendre la pròpia realitat. Muntar exposicions amb les que tenim a mà en el nostre entorn, cercar-ne l'aproximació a través de refranys, dites, cançons... és també una forma important del seu domini. Fer exercicis comparatius del què representarien les mesures tradicionals respecte a les que dominen vivencialment és també un complement important de l'aprenentatge.</p> |

Com a cloenda

Si ho considereu vàlid per a la vostra realitat, endavant i que us sigui útil!... i, si esteu treballant o us preocupa la didàctica de la mesura, ens interessen les vostres experiències, aportacions i opinions. No dubteu a contactar amb nosaltres —via *Perspectiva Escolar*— per reflexionar-hi entre tots.

Bibliografia

- BAROODY, A. J. *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor/MEC, 1988.
- CALLÍS, J. *Aprenentatge de la mesura: la vivenciació com a procediment*. PERSPECTIVA ESCOLAR, 211. Barcelona, 1997.
- CALLÍS, J. *Interiorización de la medida como objetivo de aprendizaje*. Actas 8^{as} JAEM. Salamanca, 1997.
- CHAMORRO, M. C.; BELMONTE, J. M. *El problema de la medida*. Madrid: Síntesis, 1991.
- DIENNES, Z. P.; GOLDING, E. W. *Exploración del espacio y práctica de la medida*. Barcelona: Teide, 1966.
- INFORME COCKROFT. *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: MEC, 1985.
- KULA, W. *Las medidas y los hombres*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- OLMO, M. A.; MORENO, M. F.; GIL, F. *Superficie y volumen ¿Algo más que el trabajo con fórmulas?* Madrid: Síntesis, 1993.
- PIAGET, J.; INHELER, B. *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967.

L'article és fruit d'una enquesta passada a alumnes de diverses escoles per conèixer les diferències que hi ha entre els nens i les nenes en les preferències per als videojocs. L'interès, el comportament i la relació entre els companys quant a l'ús del videojoc són temes que tracten les autores.

Nenes, nens i videojocs

*Mercè Pifarré Capdevila
Teresa Rubiés Prat*

Els programes de jocs d'ordinador són «quasi sempre escrits per homes utilitzant les metàfores del món de la fantasia masculina» (Somekh, 1992, pàg. 66).

«Es manifesta certa tendència en virtut de la qual els estudiants de sexe femení [...] no tenen accés igualitari als ordinadors comparable al dels estudiants masculins.» (Cummins, 1989, pàg. 58.)

Hi ha estudis que demostren (Littleton i al., 1995) que si es presenta a nens i nenes dos jocs de continguts i habilitats requerides similars, l'un amb personatges estereotipats i l'altre amb els protagonistes neutres, les nenes milloren els seus resultats en aquest últim, i igualen els resultats obtinguts pels nens.

Els jocs electrònics (siguin de videoconsola de taula, d'ordinador o portàtils)

constitueixen per als infants una porta d'entrada al món de la informàtica i la tecnologia. De l'ús, relació i vivències que nens i nenes tinguin amb els videojocs, pot dependre el seu interès posterior pels usos no estrictament lúdics dels ordinadors.

A partir d'aquestes reflexions ens proposem esbrinar quines semblances i diferències hi ha entre els nens i les nenes en la pràctica i l'ús de videojocs, quins jocs prefereix cada sexe i per què, com també les preferències i comportaments en aspectes que, en principi, no tenen una connotació de gènere, tals com jugar sol o en companyia, tipus de màquina més utilitzat o l'edat en què comencen a jugar.

L'opinió de qui juga

Amb aquest objectiu vam elaborar un qüestionari, el gener de 1996, amb el qual es van recollir les respostes de 129 nens i 116 nenes, d'edats compreses entre els deu i els catorze anys, distribuïts segons s'indica al quadre 1. Aquest qüestionari es va repartir

entre els següents centres de tipologia diversa: CERE Can Palmer (Viladecans), CEIP Antoni Gaudí (Castelldefels), CEIP Mas Parera (Vilafranca del Penedès), CEIP Ramon Llull (el Prat de Llobregat), Sant Joan Bosco, CEIP Auró i CEIP Can Clos (Barcelona).

En el quadre 2 de la pàgina següent apareixen, en valors absoluts, les respostes de nenes i nens a les nostres preguntes. A primer cop d'ull ja es pot veure que les preferències d'un sexe i de l'altre davant els videojocs són diferents, excepte pel que fa a preferir jugar en solitari o amb companyia.

A més de les preguntes recollides en el quadre 2, se'ls va demanar també quins eren els seus jocs preferits i per què. En els quadres de l'annex se'n mostren els resultats. Els jocs que aconsegueixen més puntuació per part dels nens són els de *futbol* (Fifa Soccer 96, PC Liga, Fifa International Soccer...), a molta distància del següent, *Street Fighter*, que és votat 24 vegades. Al darrera van *Bola de Drac*, *SuperMario* i *Mortal Kombat*, amb

Quadre 1. Distribució de la mostra per edat i sexe¹

| Edat | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Totals |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Nens | 21 | 22 | 38 | 31 | 17 | 129 |
| Nenes | 18 | 33 | 24 | 35 | 6 | 116 |
| Totals | 39 | 55 | 62 | 66 | 23 | 245 |

1. El menor nombre de subjectes de catorze anys és degut al fet que, dels que fan 8è d'EGB, només els que han repetit algun curs o compleixen anys a partir del gener tenen aquesta edat. (El qüestionari es va passar la segona quinzena de gener.)

Quadre 2. Respostes en valors absoluts

| Edat | Nens | | | | | Total nens | Nenes | | | | | Total nenes | Totals |
|-------------------------------|------|----|----|----|----|------------|-------|----|----|----|----|-------------|--------|
| | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | |
| <i>Ha jugat?</i> | | | | | | | | | | | | | |
| No | — | 1 | 1 | 1 | 2 | 5 | — | — | — | 9 | 2 | 11 | 16 |
| Sí: a casa | 21 | 20 | 36 | 24 | 14 | 115 | 15 | 28 | 21 | 22 | 2 | 88 | 203 |
| a casa amics | 17 | 16 | 17 | 14 | 7 | 71 | 13 | 16 | 11 | 8 | 5 | 53 | 124 |
| altres llocs | 16 | 15 | 12 | 11 | 6 | 60 | 6 | 12 | 7 | 7 | — | 32 | 92 |
| <i>Edat inici:</i> | | | | | | | | | | | | | |
| 5-6 | 8 | 5 | 5 | 2 | 1 | 24 | 3 | 1 | 1 | — | — | 5 | 29 |
| 7-8 | 7 | 11 | 12 | 8 | 5 | 43 | 12 | 12 | 8 | 4 | — | 37 | 80 |
| 9-10 | 2 | 4 | 13 | 12 | 3 | 34 | 1 | 14 | 13 | 17 | 5 | 50 | 84 |
| 11 o més | 1 | 1 | 2 | 5 | 6 | 15 | 1 | — | — | 3 | — | 4 | 19 |
| <i>Tipus màquina:</i> | | | | | | | | | | | | | |
| portàtil | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 13 | 3 | 17 | 6 | 7 | 2 | 35 | 48 |
| consola | 15 | 15 | 24 | 17 | 11 | 82 | 7 | 9 | 13 | 12 | 2 | 43 | 125 |
| ordinador | 6 | 4 | 10 | 7 | 1 | 28 | 8 | 7 | 5 | 3 | — | 23 | 51 |
| <i>Com juguen?</i> | | | | | | | | | | | | | |
| sols / soles | 15 | 16 | 25 | 20 | 11 | 87 | 11 | 18 | 14 | 17 | 3 | 63 | 150 |
| amb amics / amigues | 7 | 8 | 11 | 12 | 7 | 45 | 10 | 14 | 10 | 12 | 2 | 48 | 93 |
| amb adults | 2 | 4 | 7 | 5 | — | 18 | 3 | 7 | 1 | 2 | — | 13 | 31 |
| <i>Com els agrada jugar?</i> | | | | | | | | | | | | | |
| sols / soles | 6 | 4 | 13 | 11 | 5 | 39 | 4 | 11 | 8 | 8 | 3 | 34 | 73 |
| amb amics / amigues | 11 | 16 | 23 | 19 | 10 | 79 | 14 | 18 | 15 | 17 | 2 | 66 | 145 |
| <i>Parlen dels videojocs?</i> | | | | | | | | | | | | | |
| Sí | 18 | 19 | 33 | 22 | 13 | 105 | 8 | 17 | 12 | 15 | — | 52 | 157 |
| No | 3 | 2 | 5 | 8 | 1 | 19 | 9 | 16 | 11 | 15 | 4 | 55 | 74 |
| <i>Amb qui en parlen?</i> | | | | | | | | | | | | | |
| amb nens | 13 | 11 | 27 | 12 | 7 | 70 | — | — | — | 6 | — | 6 | 76 |
| amb nenes | — | — | — | — | — | — | 1 | 4 | 3 | 3 | — | 11 | 11 |
| indistintament | 5 | 8 | 6 | 10 | 6 | 35 | 7 | 14 | 9 | 6 | — | 36 | 71 |

resultats similars (18, 17 i 14 vots respectivament). Les nenes, en canvi, es decanten aclaparadorament pels jocs de *SuperMario*, amb 49 punts, *Sonic* amb 41, *Tetris* amb 25, seguits de *Street Fighter* amb 15 i *The Lion King* amb 8.

Els motius pels quals prefereixen un determinat videojoc, tant nens com nenes, és que el troben divertit. A continuació coincideixen a destacar l'emoció i l'aventura, que empaten, en els nens, amb la lluita. Contrastant amb les preferències de joc, només 14 nens diuen que els agrada un joc perquè és de futbol. Les nenes responen en un nombre més petit a aquesta pregunta, i és destacable que la tercera resposta més freqüent és «només tinc aquest joc».

A la vista dels resultats obtinguts, hi ha una sèrie de tòpics sobre els videojocs que surten reafirmats o que, contràriament, poden ser relativitzats.

Videojocs, tòpics i realitats

Els resultats de l'estudi mostren que hi ha, tot i les similituds assenyalades pel que fa a preferir jugar sol o en companyia, una clara separació entre nens i nenes en les preferències de jocs o en la manera de integrar els videojocs en les relacions socials i d'amistat.

Els nens prefereixen els jocs de futbol (simuladors esportius que reproduïxen un campionat de lliga o del món, en els quals el jugador té el control sobre la formació de l'equip, la tàctica i la pilota; poden partici-

par-hi un o dos jugadors) i els de lluita, com l'*Street Fighter*, que incorpora els prototipus masculins de virilitat, força, agressivitat, conquesta (es guanyen punts quan es donen cops al contrari i se'n perden quan el contrari te'ls pega).

Les respostes de les nenes mostren clarament les diferències: la llista de jocs votats per elles no solament és molt més curta que la dels nens, sinó que dóna resultats ben diferents. La majoria de les nenes vota pel *SuperMario* i el *Sonic*, mascotes de Nintendo i Sega respectivament. Aquests jocs, a més de tenir unes connotacions de gènere tan marcades com altres, són els que normalment s'adquireixen amb la consola. El mateix passa amb el tercer joc de la llista, el *Tetrix*, que s'inclou amb la compra de la Gameboy. Aquestes dades, unides a la resposta de «només tinc aquest joc», i que moltes més nenes que nens responen que juguen preferentment amb una màquina portàtil, evidencien que la incursió de les nenes en el món dels jocs electrònics no segueix el mateix ritme ni intensitat que la dels nens. Ben segur que la temàtica de molts jocs (futbol, lluita, cotxes) fa d'element inhihidor, igual que l'absència pràcticament total de personatges femenins atractius.

El lèxic utilitzat pels nens per qualificar un videojoc és molt més ric i variat que el de les nenes, que en molts casos deixen la resposta en blanc. Aquesta riquesa de vocabulari fa suposar, com de fet es comprova en les respostes de l'última pregunta del qüestionari, que els videojocs són tema de conversa més freqüent entre nens



que entre nenes, és a dir, estan més integrats i són més presents en el món de les relacions masculines. En aquest punt es fa evident també la fractura entre els dos sexes: els videojocs són tema de conversa normal entre quasi tots els nens, però no n'hi ha cap que digui que li agrada de parlar d'aquest tema amb nenes. Per contra, les nenes mostren menys interès per aquest tema, però quan en parlen ho fan indistintament amb nens o nenes. Si afegim a aquest fet que hi ha respostes de nenes que diuen que els agrada un joc perquè és el que té el seu germà o perquè és el que li agrada al seu cosí, veiem que, com en tants d'altres aspectes, les nenes han de fer un esforç d'aproximació al món típicament masculí, en el qual només són admeses quan adopten els

seus gustos. No trobem cap resposta en sentit contrari: no hi ha cap nen dels enquestats que es doblegui als gustos d'una nena.

Al marge de les diferències que hem constatat en l'ús i preferències de videojocs entre nens i nenes, segons els resultats del nostre estudi hi ha una sèrie d'opinions que van camí de convertir-se en tòpics, difoses de manera sensacionalista, i moltes vegades sense cap investigació seriosa al darrera, per molts mitjans de comunicació (entre els quals trobem revistes dirigides especialment a mestres i educadors), que alerten dels perills dels videojocs i els fan responsables de tots els mals que afecten la infantesa i la joventut actuals: des de «des-

encadenants de malalties» com l'epilèpsia, fins a «motors de conductes agressives, competitives, individualistes», etc., a més de «provocar addicció», com si es tractés d'una droga. Aquests corrents d'opinió troben camp adobat en el desconeixement del tema per part de molts adults, que veuen els infants i joves jugar d'una manera per a ells totalment nova i desconeguda i temen perdre el control sobre l'espai lúdic dels infants. Ja no poden, com feien amb l'Escalètric, iniciar els seus fills en un joc, compartir-lo o ser, fins i tot, millors que ells.

No és l'objectiu d'aquest treball estudiar possibles modificacions de la conducta produïdes per l'afecció als videojocs. Ja hi ha estudis que ho fan (Estallo i Costa, 1993). El que sí que fem, a la vista dels resultats, és sortir al pas d'afirmacions com «freqüentment el nen preferirà quedar-se a casa sol jugant amb la màquina i reduirà al mínim les relacions d'amistat» (Fernández i Marín, 1992, pàg. 59), que confonen i barregen la causa amb l'efecte: si els infants d'avui estan sols davant la pantalla és perquè també estan sols davant de qualsevol altra activitat. La davallada de la natalitat, la gran quantitat de fills únics, la incorporació de la dona al món laboral, una societat cada vegada més urbana, són factors que fan difícil per als infants trobar companys de jocs a casa o sortir a jugar al carrer. Però la majoria, tant de nens com de nenes, assegura preferir jugar amb amics i amigues, cosa que vol dir que els videojocs no redueixen les relacions socials i d'amistat, sinó que poden ser un element important de relació.

S'acusa els videojocs de ser agressius, violents, competitius, sexistes, racistes..., «qualitats» que, si bé són presents en alguns (o en bastants), també hi són a la literatura, el cinema, la publicitat, el món laboral, la política, l'esport o al darrera de molts volants de cotxes que circulen pels nostres carrers i carreteres.

De les converses mantingudes amb alguns dels enquestats, volem destacar les paraules d'un nen d'onze anys que comparava la seva actitud davant un videojoc amb la d'un atleta abans de la competició: juga una vegada i una altra fins a ser millor que els companys o la màquina; un cop aconseguit això, continua jugant fins a millorar la pròpia marca; mentre juga no té altra cosa al cap. Aquesta comparació ens fa pensar que els judicis sobre els videojocs estan carregats de prejudicis, perquè allò que en ells es mostra com a negatiu (individualisme, competitivitat, addicció, reducció del temps per als estudis, etc.) és tingut com a bo en altres activitats socialment més valorades com l'esport (esperit de sacrifici, superació personal, dedicació, perseverança, etc.).

Conclusions

Els continguts dels videojocs són reflex i conseqüència de la societat en què vivim; no en són els responsables. El que cal és que, com a persones dedicades a l'educació, coneguem aquesta realitat i la integrem en les discussions escolars, igual que la literatura, el cine, la TV, la publicitat i tantes altres coses que transmeten valors i acti-

tuds violentes, discriminatòries, antisolidàries.

A banda de tots els suposats efectes perniciosos que s'atribueixen als videojocs, el fet cert és que proporcionen un primer contacte lúdic i agradable amb una tècnica irreversiblement present a la nostra societat.

Sovint es cau en la temptació de confondre el tot amb les parts i col·locar tots els jocs dins el sac de «matamarcians», i s'ignora la ràpida i constant evolució que es produeix en el camp dels jocs electrònics, tant en el camp formal com en el de continguts, i es deixen de banda les enormes possibilitats d'utilització que ofereixen en el terreny educatiu. Un element a destacar és el *feed-back* immediat que es produeix entre el joc i el qui juga, el qual veu al moment els efectes de la seva acció. La mateixa «addicció» que es produeix amb els jocs, les ganes de seguir jugant, es pot aprofitar per

a tasques instructives. En aquest punt, cal tenir present els diferents gustos i motivacions entre els dos sexes per tal d'afavorir el màxim desenvolupament de les capacitats i habilitats de tots dos evitant la utilització de material que pel seu contingut, imatges o protagonistes estereotipats inhibeixi la participació de part de l'alumnat.

Els videojocs són un element important de la vida extraescolar de nens i nenes. L'escola no es pot mantenir al marge d'aquesta realitat, encara que a molts no els agradi. Abans de rebutjar-los per agressius, sexistes, racistes o discriminatoris, cal integrar en l'escola la discussió del perquè són així, si és que ho són.

En el tema central del nostre estudi, les diferències entre els sexes, la revisió crítica dels videojocs i no la seva negació, pot ser una eina útil en el treball per desenvolupar l'eix transversal d'una educació no-sexista.

ANNEXOS

Quadre I. Jocs preferits pels nens

| Joc / Edat | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Totals |
|-----------------------|----|----|----|----|----|-----------|
| Futbol ² | 11 | 6 | 20 | 17 | 7 | 61 |
| <i>Street Fighter</i> | 4 | 4 | 5 | 8 | 3 | 24 |
| <i>Bola de Drac</i> | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 18 |
| <i>SuperMario</i> | 3 | 4 | 2 | 6 | 2 | 17 |
| <i>Mortal Kombat</i> | — | 2 | 4 | 6 | 2 | 14 |

2. Hem inclòs sota la denominació «Futbol» tots els jocs de característiques similars, de consola o ordinador i de la marca que siguin.

Quadre II. Jocs preferits per les nenes

| Joc / Edat | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Totals |
|--------------------------------|----|----|----|----|----|-----------|
| <i>SuperMario</i> ³ | 5 | 18 | 14 | 9 | 3 | 49 |
| <i>Sonic</i> ⁴ | 10 | 11 | 11 | 9 | — | 41 |
| <i>Tetris</i> | 5 | 4 | 5 | 8 | 3 | 25 |
| <i>Street Fighter</i> | 3 | 2 | 2 | 8 | — | 15 |
| <i>Lion King</i> | 2 | 3 | — | 3 | — | 8 |

3. Inclou, per la seva similitud de joc i protagonistes, totes les variants de *SuperMario*.

4. Inclou totes les versions de *Sonic*.

Quadre III. Motius de preferència - Nens

| Motiu / Edat | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Totals |
|-------------------------|----|----|----|----|----|-----------|
| És divertit | 8 | 9 | 11 | 9 | 6 | 43 |
| Aventura / Emoció | 5 | 3 | 8 | 4 | 2 | 22 |
| És de lluita | 3 | 6 | 8 | 4 | 1 | 22 |
| És de futbol | — | 4 | 5 | 5 | — | 14 |
| «Em va bé» ⁵ | — | 1 | 5 | 5 | 1 | 12 |

5. Expressió que fa referència al domini que tenen del joc, equivalent a «em passo totes les pantalles» o «m'arribo al final».

Quadre IV. Motius de preferència - Nenes

| Motiu / Edat | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | Totals |
|---------------------------|----|----|----|----|----|-----------|
| És divertit | 9 | 14 | 15 | 8 | 1 | 17 |
| Aventura / Emoció | 1 | 7 | 4 | 5 | — | 17 |
| Només en tinc aquest | 1 | 4 | — | 2 | — | 7 |
| Varietat de moviments | 3 | 1 | 2 | — | — | 6 |
| És de lluita ⁶ | — | — | — | 4 | 1 | 5 |

6. Cal destacar que de les 5 nenes que els agrada un joc perquè és de lluita, 2 fan explícit que es decanten pel *Street Fighter* perquè hi ha una noia que lluita molt bé.

Bibliografia

CUMMINS, J. *De la ciudad aislada a la aldea global: el ordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural*. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, nº 1, p. 57-70, 1989.

ESTALLO, J. A. *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta, 1995.

ESTALLO, J. A.; COSTA, J. M. *Videojuegos: Efectos psicológicos*. Comunicació presentada al VI Congrés de l'Associació Europea de Psiquiatres, Barcelona, novembre 1992.

FERNÁNDEZ, L.; MARÍN, I. *Els videojocs enganxen*. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 169, p. 57-63, 1992.

FERRANDO, M. *Videojocs i salut mental*. PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 178, p. 76-79, 1993.

HERNÁNDEZ, A. I. *Matar al marciano*. CIUDADANO, març 1993, p. 56-57.

LITTLETON, K. i al. *Gender and Software Effects in Computer-Based Problem-Solving*. EARLY NEWS, desembre 1995, p. 4-8.

PÉREZ CHICA, M. A.; LÓPEZ ÁLVAREZ, J. *Los videojuegos como nueva realidad social y cultural*. INFANCIA Y SOCIEDAD, nº 20, p. 73-91, 1993.

SOMEKH, B. *Tecnología de la Información en la educación: una visión crítica de un talismán del siglo XX*. INFODIDAC, nº 21, p. 65-83.



Proposta educativa del Museu d'Art Contemporani de Barcelona

Visites comentades

De dilluns a divendres (excepte els dimarts), de 10 a 12 h., el Museu s'obre només a grups escolars que han concertat una visita prèviament. Els mestres poden sol·licitar visites adequades a les seves pròpies programacions. Per tal que els treballs iniciats a les visites comentades puguin ser completats posteriorment pels estudiants, el Museu disposa d'un servei permanent —laborables i festius— d'informadors de sala, que poden ser l'enllaç constant entre el Museu i l'escola.

Per concertar visites comentades o per rebre més informació, cal trucar al telèfon del Servei Educatiu (93) 412.14.13, de dimarts a divendres, de 10 a 13 h.

Plaça dels Àngels 1
08001 Barcelona
Tel. (93) 412 08 10
Fax. (93) 412 46 02
<http://www.macba.es>

Horaris

Finers, de 12 a 20 h.
Dissabtes, de 10 a 20 h.
Diumenges i festius,
de 10 a 15 h.
Dimarts tancat

Exposicions actuals

amb itineraris previstos per a estudiants de primària i secundària

Descoberta de la Col·lecció
Continua durant tot el segon trimestre.

Gordon Matta-Clark, 1969-1978
Del 16 de gener
al 15 de març de 1998

Artificial
Del 16 de gener
al 15 de març de 1998

Recordar és fer memòria

Presentació del Centre de Documentació del Servei Educatiu.

Del 15 al 29 de desembre. Presentació de treballs produïts durant el curs escolar 1996-97 tant als tallers que s'han organitzat al propi museu, com a les escoles i instituts que programen activitats relacionades amb les propostes del MACBA. Aquesta mostra vol fer explícita la capacitat educativa del Museu.



Una paraula val més que mil imatges...

Entrevista amb Emili Teixidor

Josep Maria Aloy

El dia 27 d'octubre a la una de la tarda el «Director General del Libro, Archivos y Bibliotecas» telefonava a l'escriptor Emili Teixidor, a casa seva i, en no trobar-l'hi, va deixar-li un missatge al contestador: «En nom del jurat del Premio Nacional del Libro Infantil y Juvenil li comunico que la seva narració *L'amiga més amiga de la formiga Piga* ha estat escollida el millor llibre infantil i juvenil de l'any 1996. Moltes felicitats.»

Josep M. Aloy.— És obligat començar, doncs, l'entrevista preguntant-li què sent un escriptor quan el truquen de Madrid per dir-li que ha guanyat el Premio Nacional?

Emili Teixidor.— Alegria, sí, una enorme alegria. Aquestes coses són un estímulo.

Però només això. Procuo que no m'influeixin més del compte. Després cal continuar treballant...

J. M. A.— Què té *L'amiga més amiga de la formiga Piga* perquè hagi estat escollit el millor llibre infantil i juvenil del 1996?

E. T.— La veritat és que no ho sé, perquè jo sempre escric amb el mateix interès... El que passa és que la recepció sempre és diferent. Tampoc no m'havia atrevit mai a escriure un llibre tan infantil. Només en una ocasió. Aquest, el de la formiga, el vaig fer perquè fos una cosa simplement divertida i que els nanos hi aprenguessin a jugar amb les paraules... Tenen avui tants instruments i tantes coses amb què jugar i, en canvi, trobo que amb les coses més senzilles hi juguen poc. Aquesta era la diversió principal del llibre. Al llarg del llibre, però, hi vaig afegir també altres elements que a mi em semblaven interessants sobre el món interior dels protagonistes...

J. M. A.— Tornem al tema de la paraula: Emili Teixidor ha escrit i ha parlat molt sobre el valor i la importància de la paraula. De la paraula davant el món desorbitat de les imatges. Creu, vostè, que mil paraules valen més que una imatge?

E. T.— Una paraula val més que mil imatges... Això no vol dir que hàgim de contraposar ni enfrontar les paraules amb les imatges. Tots els elements que tenim ens ajuden en tot. El món de les imatges avui té una funció molt important. Hi ha una

teoria que diu que l'aventura és la recerca d'una imatge essencial. El que passa és que d'imatges essencials, n'hi ha ben poques. La TV ens banalitza les imatges. N'hi ha tantes i tan repetitives que no són essencials i aleshores ens esmussen la sensibilitat per veure aquestes imatges essencials. Per això els il·lustradors són tan importants en el llibre infantil per ajudar el lector en la recerca de les imatges essencials.

J. M. A.— El món de les imatges està molt banalitzat, però el món de les paraules també. Una bona manera d'enriquir el món de les paraules seria, potser, escrivint bons llibres per a joves?

E. T.— Sí, bons llibres, bona literatura i especialment llibres de poesia. Necessiten bones històries. Històries ben escrites que ens ajudin a imaginar, que proporcionin un sentit a la vida. Nosaltres imaginem la nostra pròpia vida com una història. Llegir històries ens ajuda a imaginar-nos a nosaltres mateixos. La nostra vida és com la vida dels llibres. Les històries ens proporcionen un sentit a la nostra vida, un sentit de seguretat.

J. M. A.— En quin moment estem, en el camp del llibre infantil i juvenil, sobretot mirant cap a Europa?

E. T.— No ho sé molt bé, però tinc la intuïció que ens estem acostant —si és que ja no hi som— al que es fa a la resta d'Europa —de l'Europa, és clar, més avançada— com a mínim pel que fa a la producció, i pel que fa a la qualitat aquest

és encara un gènere molt noble i cada vegada hi ha més gent que escriu bé i ho fa amb un nivell més bo de qualitat... Jo diria que la qualitat puja cada vegada més...

J. M. A.— Canviem de tema. Quins projectes té ara mateix? Què està escrivint?

E. T.— Tinc moltes idees i narracions començades. Sempre tinc coses començades que les reprenc quan les veig més clares. Hi vaig pensant, sense presses, les vaig madurant i les tiro endavant quan les veig clares, quan m'interessen de veritat, sense precipitació. La precipitació ja la tinc en altres camps i activitats que no tenen tant un afany de permanència com té un llibre. Aquí, en canvi, em puc permetre el luxe d'una preparació llarga.

J. M. A.— Emili Teixidor és autor d'una obra no excessivament àmplia —catorze narracions en trenta anys— però sí que és una obra sòlida, que s'està reeditant constantment, que interessa encara avui.

E. T.— Algunes d'aquestes narracions, com per exemple *L'Ocell de foc*, van coincidir en un moment que hi havia una gran necessitat de novel·les històriques. I les vaig escriure amb la serietat necessària. Com si es tractessin de novel·les per a adults. És a dir, generalment són narracions escrites sense pensar en un públic concret i això fa que puguin ser llegides fins i tot pels adults. Diuen que la literatura infantil i juvenil és aquella que poden llegir els adults sense que els caigui la cara de vergonya. Si un llibre no agrada a l'adult, vol dir que és

dolent per a l'adult i per a l'infant.

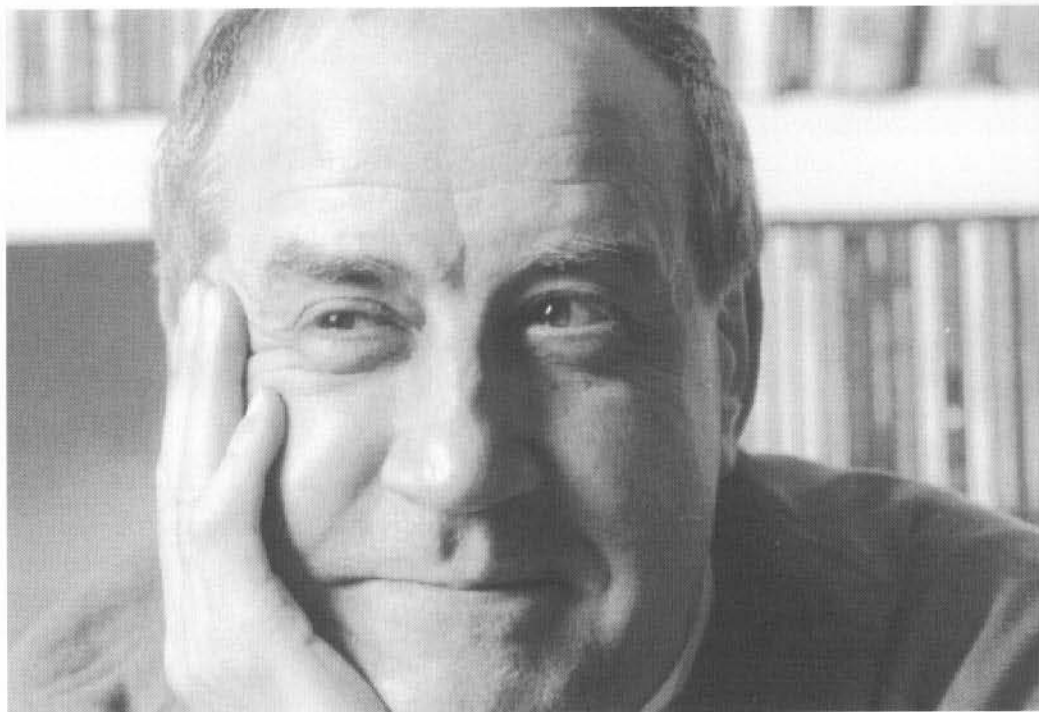
J. M. A.— Parlem ara de la creació de lectors. Està d'acord que el lector es fa, no neix?

E. T.— Cert. Hi ha d'haver una educació lectora en tots els aspectes. El nen, quan comença, no és lector, és oïdor. Més endavant necessitarà orientació per accedir als llibres. Sempre, això sí, amb un marge de llibertat gran per escollir allò que vol llegir, si és que vol llegir, és clar...

J. M. A.— M'agradaria tocar el tema de les responsabilitats en la creació de lectors. Tothom té molt clar que és l'escola qui ha de fer llegir, però abans hi ha la família, no? En canvi el paper de la família sembla que no estigui tan clar. O sí?

E. T.— El nano hauria de veure que la família llegeix o com a mínim que té un respecte pels llibres. Hi ha famílies molt humils on els pares pràcticament no saben llegir, però tenen una veneració i un respecte pels llibres i, encara que no llegeixin, el nen percep aquesta veneració i aquest respecte... I si veu això, ell mateix hi anirà entrant a poc a poc. Qualsevol imposició, d'altra banda, és perillosa.

J. M. A.— Després de la família, l'escola..., i l'escola es mou en una postura ambivalent, ja que d'una banda és qui més s'ha preocupat que avui els nois i noies llegeixin, però, de l'altra, aquesta obligatorietat de llegir i el conjunt d'activitats a l'entorn del llibre no ajuden a crear l'hàbit i molts escolars deixen de llegir quan aca-



ben l'escola. Com ho veu?

E. T.— L'escola ha de tenir una bona biblioteca i trobar trucs per donar oportunitats per llegir i ha d'explicar bé que cal llegir uns llibres obligatòriament per aprendre bé la mecànica de la lectura, però després d'això cal que cada lector vagi per les seves i triï els seus llibres. Els mestres han de respectar aquest accés lliure que cada alumne ha de tenir per llegir molt, per llegir poc, per llegir, fins i tot, poquíssim... A més cal fer llegir per pur plaer, de manera que si la lectura no serveix per passar-s'ho bé, no té cap sentit. L'actitud de la gent jove davant la lectura no ha pas de ser diferent de la que tenim els adults: els adults llegim quan volem, allò que volem i en el moment que volem i, si no volem llegir, no

ho fem i no passa res.

J. M. A.— Continuem amb les responsabilitats. Hi ha, també, una responsabilitat general de tota la societat?

E. T.— Hi ha una responsabilitat de tota la societat. És un escàndol que avui es facin grans construccions: estadis, teatres... i, en canvi, no es facin biblioteques i les poques que hi ha no se sap massa bé si són asils per a la gent gran o locals perquè la canalla pugui anar a fer els deures. I els mitjans de comunicació en tenen tota la culpa perquè en realitat no fan res pel llibre infantil i juvenil.

J. M. A.— Emili Teixidor ha escrit que, parlant de l'art d'escriure llibres, totes les

tècniques del món no serveixen de res si el lector no aconsegueix emocionar-se amb els personatges d'una narració. Podríem dir, doncs, que l'objectiu últim de la lectura és el de provocar emocions?

E. T. — Això és molt i és essencial. Però un llibre són paraules i cal que, per tant, estigui ben escrit. Però sí, hem de tenir clar que l'única eina que tenim avui i que té l'escola per educar les emocions és la lectura. No n'hi ha cap més. A través de la lectura, els lectors s'introdueixen en temes que no són tractats en cap més assignatura. A més, llegir és l'única escapatòria que poden tenir els nens cap a un altre món que és el món de la cosa meravellosa. I per què necessitem el món meravellós? Perquè ens proporciona, a grans i petits, aquesta mena d'espai on tenen cabuda tota mena de possibilitats que és la infantesa, i la possibilitat de fugir de la realitat. No hi ha res més frustant i més negatiu que tenir la sensació que no podem escapar-nos d'una situació concreta...

El dia 27 d'octubre, el Director General del Libro telefonava a Emili Teixidor per comunicar-li que *L'amiga més amiga de la Formiga Piga* havia guanyat el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. L'Emili no era a casa, però de seguida va córrer la notícia i els personatges del llibre no se'n sabien avenir: la Girafa Rafa, l'Escarabat Bat, L'Ós Enginyós, la Sargantana Anna, la Mosca Osca, el Lleopard Gerard, l'Eruga Arruga, l'Oreneta Neta, el Pardal de Dalt, el Llargandaix de Baix, etc. etc. estaven bojós d'alegria. Quan l'Emili va tornar a casa i va veure aquell galliner tan esvalotat no entenia pas què passava. Per uns moments es va enfadar i va lamentar haver donat vida a aquella patuleia d'inconscients. «Tens la delicadesa de crear uns personatges originals i es rebel·len contra el seu autor d'aquesta manera» —pensava. Només per uns moments, però. L'autor va canviar totalment l'expressió de la seva cara un cop engegat el contestador automàtic...

En reconeixement a Albert Jané

Publiquem la llegenda «L'origen del Pirineu», una de les precioses llegendes publicades a Cavall Fort i recollides per l'Editorial La Galera. És una de les moltíssimes aportacions d'Albert Jané. I és que Albert Jané s'acomiada de Cavall Fort, després de divuit anys de ser-ne el director. Perspectiva Escolar vol fer-li aquest petit homenatge. Estem contents perquè seguirà col·laborant amb la nova directora, Mercè Canela, a qui desitgem tot l'encert.

Un professor de català, que volia ser maquinista de tren, que treballà a la banca, però a qui tota una generació d'infants i joves deu moltes hores de plaer, de formació a través del còmic, que ens va ajudar a descobrir, de guia en la descoberta del nostre país, de joc de llenguatge...

Li agràim la feina compromesa en la formació i li augurem molt anys tant fèrtils com els que hem gaudit d'ell mentre era al capdavant de Cavall Fort.

L'origen del Pirineu

En temps molt reculats —a l'època dels déus de l'antiga Grècia—, diuen que a la península Ibèrica hi havia un rei que es deia Túbal. Això de rei deu ser una manera de dir: amb tota probabilitat es devia tractar més aviat d'un gran terratinent, perquè no es té pas cap notícia ni de la seva capital, ni del seu govern, ni de la seva administració. Ara, això sí: totes les cròniques convenen a informar-nos que tenia una filla que es deia Pirene, que era una noia d'una bellesa de primera categoria, i pubilla de totes les terres del seu pare. No semblava pas gaire difícil que pogués fer un bon casament i que perpetués, d'aquesta manera, la nissaga del seu pare, el vell Túbal.

Però aleshores va fer la seva aparició una mena de gegant monstruós que tenia tres caps i que es deia Gerió. Aquest Gerió era un mal element de debò: ambiciós, cruel, sanguinari i totalment desproveït d'escrúpols. Venia amb ganes de fer mal i de robar tot el que pogués. I, efectivament, no li va costar gaire d'arrabassar la corona a Túbal, és a dir, de prendre-li totes les terres i totes les possessions. El pobre Túbal hi devia deixar la pell, però la seva filla, la formosa Pirene, es va escapar a la muntanya, on es veu que tenia la segona residència o hi coneixia un amagatall, i des

d'on hauria pogut esperar que canviessin les coses. Quan el malvat Gerió va saber que la filla de Túbal havia fugit a la muntanya es va posar furiós. Va pensar que, en aquests casos, els fugitius d'aquesta mena sempre tornen, així que les circumstàncies els són mínimament favorables, a reclamar el que és ben seu. I per evitar que això passés, aquell monstre —en tots els sentits de la paraula— de Gerió va tenir la idea de calar foc als boscos de les muntanyes on s'havia refugiat la pobreta Pirene. Es veu que hi havia uns boscos esplèndids, amb alzines i pins a les parts més baixes, i després unes grans obagues de faigs, de roures i de castanyers, i enfilats pels turons més alts, els esplèndids i foscos avets, que semblen talment les catedrals del bosc. Doncs tot va desaparèixer, devorat per les flames. L'animal de Gerió havia ocasionat l'incendi forestal més grandios que un es pugui imaginar. I tot amb la idea d'evitar la supervivència de la pobra Pirene. I va ser així que van morir cremats —els que no van poder fugir— unes grans colles d'animals: óssos i senglars, isards i cérvols, guineus i cabirols, conills i teixons, i serps, i esquiroles, i àguiles, esparvers, voltors i falcons i ocells de moltes altres menes.

Aleshores va passar que el famós heroi Hèrcules o Hèracles, el més forçut de tots els herois de la Grècia mitològica, que corria les terres de la Mediterrània de ponent realitzant els seus cèlebres treballs, va veure la gran resplendor que hi havia cap al nord de la península Ibèrica, i s'hi va acostar a veure què passava. Quan hi va ser a prop, l'espectacle el va deixar esgarifat, i

això que Hèrcules no s'impressionava pas per qualsevol cosa. I de sobte va sentir els planys i gemecs de la pobra Pirene, gairebé agonitzant, com a conseqüència de les flames i el fum d'aquell incendi colossal. El bon Hèrcules s'hi va acostar i, amb tota sol·licitud, la va agafar per endur-se-la lluny del foc. Però ja era massa tard: la pubilla de Túbal va tenir temps, només, d'explicar al forçut heroi qui era el culpable d'aquella catàstrofe sense precedents, d'aquell daltabaix impressionant, i va expirar.

Hèrcules va tenir un gran sentiment per la mort de la Pirene. I va pensar de bastir-li un monument funerari com no se n'hagués vist mai cap d'igual. Efectivament, després d'haver-la colgada, va començar a apilar grans masses de roques i muntanyes que van bastir una gran

serralada que anava de mar a mar. És així que es van formar, diuen, les formidables muntanyes del Pirineu, que ens admiren per la seva bellesa incomparable.

I si en van dir Pirineu és tant com a homenatge a la desventurada princesa Pirene com pel fet que aquest nom recorda aquell gran incendi, ja que cal saber que *pyr*, en grec, vol dir «foc». I hem d'acabar aquesta història, dient, precisament, que el piròman de Gerió no es va escapar del càstig que mereixia. Hèrcules el va atrapar diuen que poc o molt a prop d'on hi ha justament les anomenades columnes d'Hèrcules, i el va matar amb les seves fletxes terrorífiques. Va quedar mort del tot —volem dir que no li va quedar cap cap viu—, i la veritat és que ho tenia ben merescut.



I tu d'on ets? Jo sóc de...*

Joan Soler i Amigó

Va ser en unes Jornades d'educació intercultural organitzades per l'ICE de la UAB a Sabadell el març de 1995. En una taula formada per pares i mares d'alumnes llatinoamericans, africans magribins i subsaharians i gitanos, tothom coincidia a valorar positivament l'acollida escolar: l'escola es va mostrant més sensible i voluntariosa envers els nois i les noies d'altres cultures, deien.

Però, dissident d'aquella primera apreciació, un d'ells —crec recordar que era l'equatoguineà— es dolia d'una exclusió oculta, potser no conscient, no volguda, sota el gest receptiu de l'escola: l'escola acull els infants, els pares i les mares, però no les seves cultures. Va insinuar-ho molt matisadament, val a dir com temptejant el terreny, tot observant els rostres del públic assistent. Els altres participants de la taula rodona s'hi van afegir ben aviat.

* Col·lecció «Jo sóc de...», «Jo vinc de...». Direcció i coordinació: A. M. Rosa Sensat. Barcelona: La Galera, 1997.

—No us interesseu per res nostre, qui som, ni d'on venim... Ni tan sols sabríeu precisar on cau el nostre país al mapamundi, quina n'és la capital, quines llengües s'hi parlen... Nosaltres bé que ens interessem per conèixer les llengües, la història, la cultura d'aquí, però vosaltres, des de la vostra superioritat, ho ignoreu tot de nosaltres, o ho reduïu a estereotip i a folklore.

No denunciaven marginacions ni vexacions concretes, simplement es dolien de manca de reconeixement... De no ser reconeguts com a persones pertanyents a una col·lectivitat, a una cultura diferent. Cada vegada expressaven el seu greuge amb més contundència:

—Mai no ens heu preguntat com es diu bon dia, ni gràcies, a reveure, som amics, estic contenta, estic trist, és bonic, aigua, pa, terra, mar, sol, estrella... en les nostres llengües. Ni heu mostrat interès a aprendre cap cançó, cap rondalla, cap dansa ni cap joc de les nostres tradicions. Com si haguéssim arribat amb les maletes buides, sense memòria col·lectiva ni patrimoni cultural. Ni els llibres de text parlen de res nostre —i quan en parlen...!—, ni en la vida de l'escola se'ns invita a expressar ni a aportar res de diferent, ni a l'aula ni al pati. Nosaltres som immigrants, no pas apàtrides.

El seu greuge ens fa pensar; ens qüestiona. Els tractem com a diferents en allò que som iguals, i iguals en allò que som diferents. Sovint els considerem com un problema —nostre, òbviament— i poques vegades com una oportunitat. La nostra

democràcia està més animada per la passió de la igualtat que per la de les identitats i per l'horitzó de la cultura en el si de la qual es configuren.

Ni la política ni l'economia reconeixen les identitats diferenciades, les cultures; només sondejós, vots, barems, balanços, estadístiques: nombres i no pas noms; quantitats, i no pas qualitats. És així com la suposada igualtat pot acabar exclouent sota la pretensió d'integrar. El no reconeixement de les identitats, la menysvaloració de les diferències es torna indiferenciació, i aquesta porta a la indiferència que redueix qualsevol propòsit d'interculturalitat a un mer hibridisme; i ja sabem que tots el híbrids són estèrils.

Per aixó, aquells pares i aquelles mares de la taula rodona, un cop garantides teòricament les condicions d'igualtat, exigien el reconeixement d'allò que els fa ser persones i pertanyents a un poble, a una ètnia, cultura o nació. Identitat i pertinença, dos sentiments que es reforcen quan un poble viu sota l'opressió, com estranys en el propi país —els catalans hauríem de recordar-ho—, o quan hom viu sota l'estrangeria, lluny de la seva pàtria, fora de la seva comunitat, de la seva cultura: «qui perd els orígens, perd la identitat»...

En aquelles jornades vaig constatar que la solidaritat de veritat, l'única que realment dignifica, és la que parteix del reconeixement de l'altre. Una praxi del reconeixement ens ajudaria, ben segur, a descobrir oportunitats inadvertides. Sovint insistim que ens manca informació i for-

86 Novetats bibliogràfiques

mació per educar en la interculturalitat. Però, tot i essent certíssim, abans cal, més que gaires respostes, aprendre a formular una pregunta, com ara: **I tu d'on ets?**

Doncs, ara, la col·lecció de llibres per a nois i noies «Jo sóc de...» ens arriba com l'anell al dit, ens ve de primera per acostanos els uns als altres, per mirar-nos als ulls i descobrir al fons de la mirada que ens mira uns paisatges de vida desconeguts i sorprenents per diversos i comuns: la universalitat.

La Minu ens respon, senzillament: «jo sóc de l'Índia». I en Takao repeteix «jo sóc del Japó». Mentre la Dana, assenyalant el mapa, indica: «jo sóc d'El Salvador»... I ja anuncien l'arribada Lenessú, que alça la mà per dir: «jo sóc del Benín». I la bruna Búxara, que murmura: «jo sóc del Marroc»: I el ros Erik que afirma: «jo sóc de Noruega». I Bali, atent: «jo sóc de la Xina»...

Cada nen, cada nena, és el protagonista del seu llibre, en el qual ens explica com viu, com va a escola, com és la seva família, els costums, les festes, les creences en què és educat. I ens mostra fotos seves, del pare i la mare, dels avis, del lloc on viu, de l'escola, de casa... I anota els mots habituals seus que no entendríem amb el seu significat. Gràcies a ells i a elles, el món se'ns fa proper, com en un zoom. El món no és la civilització occidental, sortosament! Un sol món i tants mons! Cada llibre de la col·lecció «Jo sóc de...» ens brinda «un recorregut per la vida d'un infant d'una cultura diferent de la nostra. Una manera d'apropar-nos-hi, de reconèixer-hi allò

d'essencial que tenim en comú i, a la vegada, de valorar l'enorme riquesa de la fantàstica diversitat humana».

Que bé que ho ha sabut sintetitzar Anna Maria Roig a la contracorberta! Qui, si no? Ha estat ella, conseqüent, tenaç com sempre, que ha donat a llum la col·lecció, des de la primera espurna fins a la seva feliç publicació a l'Editorial La Galera. Amb l'Associació de Mestres Rosa Sensat, cal comptar-hi! A la pàgina de crèdits consta com a encarregada del «projecte i coordinació pedagògica». Alguna cosa s'hi havia de posar. En el seu cas, «projecte i coordinació» vol dir des de concitar col·laboracions i complicitats per desplegar la idea, fins a trobar en cada cas autors i autores que descobreixin infants arreu del món capaços de respondre a la pregunta **I tu d'on ets?**, que, sorgida d'una primera voluntat de reconeixement, desvetlla identitats.

La pregunta actua com un màgic «obre't sèsam!» de les Mil i una Nits: a l'instant apareix, no pas un geni, sinó una nena, un nen, de carn i ossos, al bell mig d'un paisatge, al centre del seu món, al seu centre del món. Fátima, Minu, Dana, Takao... reals, no inventats, tal com són.

—Em dic Fátima Vanessa Dawson Ramos. Tinc deu anys. El meu país és situat a l'Amèrica Central. Des que hi van arribar els espanyols, fa gairebé cinc-cents anys, s'anomena El Salvador. Abans, en la llengua nahua, es deia Cuscatlán, que significa «terra de riqueses o joies»... Al meu país, els nens i les nenes són molt amicals.

No tots viuen com els que van a l'escola amb mi. N'hi ha que sempre són al carrer, venen diaris, netegen els vidres dels cotxes, venen fruita... I hi ha uns nens que treuen foc per la boca; els diuen dragonets...

—Quan vaig a escola —diu la Minu— m'aixeco a dos quarts de set. Deveu pensar que és molt aviat, però a l'Índia hem de matinar molt per aprofitar la llum del sol al màxim, ja que hi ha moltes cases on no hi ha llum elèctrica... Només tenim classes al matí, de vuit a dos quarts de dues. Abans d'anar a classe es fan files i anem entrant en silenci. Per donar-nos la benvinguda sempre ho fem amb les mans juntes tot dient «namaste» (hola). Les mans juntes volen dir que l'altra persona és igual que tu...

—El dia a l'escola —ens explica la Montserrat, que ara viu amb la Dana, a New Glarus, Wisconsin— va des de dos quarts de nou fins a les tres. Tothom dina a la cafeteria de l'escola, en els quaranta minuts que tenim per dinar. Es pot comprar el dinar calent a l'escola o es pot portar de casa. Nosaltres ho fem així: cada matí, la senyora McKenzie ens prepara les bosses dels dinars, amb un sandvitx, fruita, pastanaga tallada en forma de barretes i una galeta. A l'escola comprem llet o un suc de fruita.

—A l'escola fem mates, llengua, anglès, història, naturals, música, informàtica..., però també fem papiroflèxia, que aquí es diu «origami», i molt esport... Sortim de l'escola després de netejar bé la classe, en acabat de dinar —comenta en Takao—.

Tant ens toquen els lavabos com els vidres de les finestres... Quan surto d'escola, a la tarda, he de fer molts deures i he d'escriure més bé els «kanji»...

Això és el que ens mostra, exemplarment, la col·lecció «Jo sóc de...» Que cada infant que ve a les nostres escoles abrigat o desabrigat d'un entorn familiar i veïnal, d'un país, d'uns costums, d'una cultura... té dret a no sentir-s'hi estranger. Porta el seu farcell de records, amb llavorettes d'esperances, i vol poder dir **Jo sóc de...** per ser reconegut, amb nom i cognoms no sols per constar a la llista de classe o per ser cridats a sortir a la pissarra. Un nom d'identificació i un cognom de pertinença. I una oportunitat per a nosaltres de descobrir com és de gran i divers el món —ell prou ho sap—, i tan proper que el tenim tocant a mà, al barri, al poble, a la ciutat, al país. I potser a escola i tot, més sensible i més viu que no als llibres de text.

DESCOBREIX CATALUNYA

A L PALAU ROBERT

*Vols saber-ho tot sobre
el menjar a Catalunya?
Vine al Palau Robert.*

Vine a fer un viatge pel passat, el present i el futur del menjar a Catalunya. La nostra és una cuina fortament arrelada a la terra, una cuina de contrastos que ha rebut i preparat l'exposició "Menjar a Catalunya, l'estil d'un poble", on hi trobaràs, explicat d'una manera sorprenent i didàctica, de com s'hi ha arribat, des de quatre interessants punts de vista: l'història, el mediambiental, el tecnològic i el del gust. Vine! Quan tornis a seure a taula tot serà molt diferent.

Des del 18/11/97 fins al 30/5/98

Centre d'Informació Turística de Catalunya



Generalitat de Catalunya

Antic el resultat del



Nestlé



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Carlos Marcelo García, Julián López Yáñez (coords.). Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)

Extracte de l'índex:

El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas; Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada; Asesoramiento institucional en situaciones críticas: abordajes metodológicos; Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular; El profesor de apoyo como asesor: perspectivas de análisis; Inspección educativa y función asesora; El asesoramiento al profesorado en tutoría y orientación

CASTELLS, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura.* Madrid: Alianza, 1997

1: *La sociedad red*

Extracte de l'índex:

Tecnología, sociedad y cambio histórico; La revolución de la tecnología de la informa-

ción; La economía informacional y el proceso de globalización; La empresa red: cultura, instituciones y organizaciones de la economía informacional; La transformación del trabajo y el empleo: trabajadores en red, desempleados y trabajadores a tiempo flexible; La cultura de la virtualidad real: la integración de la comunicación electrónica, el fin de la audiencia de masas y el desarrollo de las redes interactivas; La orilla de la eternidad: el tiempo atemporal

CLEMENTE ESTEVAN, R. S.; HERNÁNDEZ BLASI, C. *Contextos de desarrollo psicológico y educación.* Archidona (Málaga): Aljibe, 1996 (Educación y psicología)

Extracte de l'índex:

Fundamentos teóricos y conceptuales; Teorías dialéctico-contextualistas; El contexto familiar: la relaciones afectivas, el cuidado diario de los niños. Crianza en el hogar o en guarderías; El contexto familiar como responsable de la adquisición del lenguaje y la comunicación; Los estilos disciplinarios pa-

90 Novetats bibliogràfiques

- ternos; La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje; El aula como contexto social: las relaciones entre iguales; La participación de las familias en la educación de los hijos; ¿La televisión como enseñante?
- CLOSA, C. *Sistema político de la Unión Europea*. Madrid: Complutense, 1997 (Estudios complutenses)
 Extracte de l'índex:
 La dinámica histórica: creación y desarrollo del sistema político de la Unión Europea; La cesión de la soberanía en el ámbito político: el supranacionalismo institucional; Ciudadanía europea, cultura política y opinión pública: la legitimidad de la UE; Políticas públicas de la UE; Los subsistemas de la UE: las áreas de cooperación intergubernamental; La transformación del sistema: ampliación y reforma
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide, 1996 (Psicología Pirámide)
 Extracte de l'índex:
 Escuela, igualdad de oportunidades y diversidad cultural; Desventajas y aprendizaje escolar en una segunda lengua; La escuela como sociedad multicultural. El punto de vista de los niños; La construcción de la tolerancia y la igualdad. Programas de intervención
- DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 44)
- La educación matemática en la enseñanza secundaria*. Coord.: Luis Rico. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 12)
 Extracte de l'índex:
 Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria; Los organizadores del currículo de matemáticas: el problema de las unidades didácticas; Análisis fenomenológico; Representaciones y modelización; Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria; Materiales, recursos y actividades; Programación de unidades didácticas
- Ensenyaments musicals de grau mitjà I, II: currículum*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1997 (Nou sistema educatiu). 2 v.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre, 1997 (Proyecto didáctico Quirón; 100)
 Extracte de l'índex:
 Nuevas tecnologías multimedia. Conceptos básicos; Educación multimedia; Integración curricular de las nuevas tecnologías multimedia como recursos didácticos; Educación multimedia, currículo y formación del profesorado
- LACASA, P. *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor, 1997 (Aprendizaje Visor; 128)
 Extracte de l'índex:
 Buscando las raíces del constructivismo; El desarrollo de niñas y niños; adquirir, desarrollar y manejar instrumentos simbólicos; ¿Construir personas iguales o diferentes?; La familia como contexto de aprendizaje; El aula: un lugar donde educar para la comprensión; Cultura, comunidad y educación; Hacia una orientación educativa que tienda puentes entre la escuela y el entorno
- MARTÍN ARTACHO, P. *Activitats de llengua i informàtica*. Barcelona: Rosa Sensat: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1997 (Per una immensa minoria)
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, 1997 (Temas de educación; 41)
- NIEDA, J.; MACEDO, B. *Un currículo científico*

para estudiantes de 11 a 14 años. Madrid: OEI: Santiago de Chile: UNESCO, 1997

Extracte de l'índex:

Importancia de la enseñanza de ciencias en la sociedad actual; Importancia del tramo educativo 11-14 años; Las fuentes del currículo: epistemológica, psicopedagógica y social; Qué enseñar: los objetivos, los contenidos; Las orientaciones metodológicas y para la evaluación

PUIG, L. *Elementos de resolución de problemas*. Granada: Comares, 1996 (Mathema; 6)

QUINTANAL DÍAZ, J. *La lectura: sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño, 1997 (Nueva escuela; 38)

Extracte de l'índex:

Problemática actual de la lectura; Análisis de la evolución lectora del alumno; Clasificación de los periodos lectores; Proyecto de sistematización didáctica: categorías y tratamiento específico

Sociología de las instituciones de educación secundaria. Mariano F. Enguita (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 11)

Extracte de l'índex:

Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios; El orden social como horizonte: desigualdad social y educación; Educación y empleo; naciones y sistema educativo; condicionantes culturales del fracaso escolar; Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa; Clase, género y etnia en educación; Las rutinas de la vida escolar; El rechazo de los alumnos al sistema de enseñanza; La escuela como sistema: comunidad, participación y profesionalismo

Textos legals



DOGC

3-11-1997

Decret legislatiu 1/1997, de 31 d'octubre, pel qual s'aprova la refosa en un Text únic dels preceptes de determinats textos legals vigents a Catalunya en matèria de funció pública.

4-11-1997

Resolució de 9 d'octubre de 1997, per la qual es fa pública la relació de centres docents que són qualificats com a centres d'atenció educativa preferent.

5-11-1997

Ordre de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regula l'avaluació dels cen-

tres docents sostinguts amb fons públics.

18-11-1997

Resolució de 28 d'octubre de 1997, per la qual s'atoguen subvencions a corporacions locals titulars d'escoles d'educació infantil.

20-11-1997

Resolució de 6 de novembre de 1997, de nomenament de funcionaris en pràctiques del cos de mestres i dels cossos de professors d'ensenyaments secundaris.

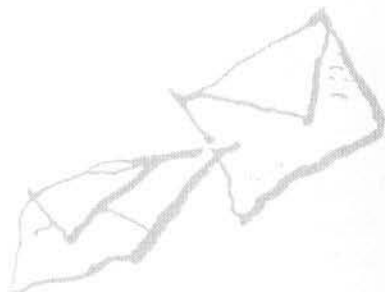
21-11-1997

Resolució de 15 de setembre de 1997, per la qual es disposa la inscripció i la publicació de l'Acord de revisió salarial per a l'any 1997 del Conveni col·lectiu de treball d'ensenyament privat de la Comunitat autònoma de Catalunya.

28-11-1997

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Cartes als lectors i a les lectores



Benvolguts companys
i companyes:

Les escoles tenim molta feina. Cada dia que passa hem d'assumir més responsabilitats i amb el mateix temps. Qualsevol grup que reflexiona sobre algun tema social arriba a la conclusió que l'escola té un paper importantíssim en la resolució dels problemes del seu àmbit. La formació inicial dels mestres i de les mestres continua sent de tres anys, i la formació dels professors i professores en té prou amb un any de capacitació psicopedagògica. Les demandes augmenten, però no es modifiquen, ni el temps lectiu, ni el temps de formació inicial, ni es destina el temps necessari a la formació permanent. Bona part d'aquesta formació comporta sacrificis personals que no tothom vol fer.

La gent que creu que l'etapa escolar és molt significa-

tiva a la vida de les persones té raó. Els que ens dediquem a l'ofici d'educar ho sabem prou bé. Ens podem lamentar que faltin recursos, que falta formació, que falta reconeixement social de la figura de l'educador, però és innegable que tenim una gran responsabilitat i l'hem d'assumir. Ens cal exigir el que necessitem, però hem d'agafar el toro per les banyes i fer tot el que puguem a la mesura de les nostres possibilitats.

Per a més inri, estem en temps de reformes dins el sistema educatiu. Han canviat moltes coses i encara viurem més canvis. El debat és obert, però només se senten unes veus: les d'aquells que condemnen la reforma, que ens volen fer creure que els mals que patim són conseqüència dels canvis de sistema. No volen veure que bona part dels problemes que denuncien són justament els que la reforma

pretén resoldre. Com si l'adolescència fos cosa d'avui. Com si els conflictes entre determinats grups de joves no haguessin existit abans. Se senten veus contràries a la reforma i els que la defensem callem massa.

Ara bé, per continuar treballant ens cal tranquil·litat i bons aliments. Però la ministra Esperanza Aguirre sembla que no té la més remota idea de la seva responsabilitat, ni de les necessitats reals, ni de les prioritats de l'escola i cada dos per tres ens regala una sorpresa.

Fa dies anunciava un nou currículum de les anomenades humanitats —i tots acceptem el debat sense posar en qüestió el mateix terme «humanitats», com si les matemàtiques o les ciències naturals no fossin humanes—. Vol tornar a un ensenyament absolutament memorístic, que doni

94 Cartes als lectors i a les lectores

una visió única dels esdeveniments, farcit de continguts de fets i envaeix les competències de les comunitats autònomes com el cavall d'Àtila.

Més endavant anuncia que els llibres de text hauran de passar censura. Un grup d'experts ministerials que no saben què és una aula ni en pintura decidiran si el llibre és vàlid o no. Sortosament, la senyora Aguirre s'ha fet enrere. Benaurat l'àngel del Senyor que l'ha il·luminada!

Però encara hi ha més coses. El Govern s'ha despenjat amb la proposta que les escoles rebin propaganda de les forces armades. Si aquest nou invent tira endavant, després dels glopeigs de fluor rebrem uns simpàtics oficials que ens pintaran meravelles de l'exèrcit i de la seva funció en la conservació de la pau. No posem en dubte que els exèrcits tenen aquesta funció —tot i que no sabem si alguns dels homes i les dones que han patit tortures per part d'alguns d'aquests protectors ho veuen com nosaltres—, però estem convençuts que aquest no és un objectiu de la institució escolar. No podem acceptar que un noi o una noia de secundària tingui com a deures escolars desmuntar una granada o saber les parts

d'un fusell. Si volen fer propaganda de les virtuts de la milícia que ho facin des d'altres instàncies i que ens deixin fer la nostra feina, que és, repetim, molta i variada.

I per acabar aquest refregit volem cridar l'atenció sobre un tema que està omplint moltes hores de debat. Parlem dels canvis de la llei de normalització lingüística. Entre altres qüestions, sembla ser que no hi haurà sancions per a aquells que la incompleixin. És un acord intel·ligent, perquè amb l'assumpte de la llengua cal anar amb peus de plom. Si algú creu que estem equivocats, que torni a veure el programa «Trenta Minuts» que estava dedicat a la situació lingüística al País Valencià i escolti aquella pacífica ciutadana que va estar a punt de menjar-se la pobra periodista que li feia una pregunta en català. Els arguments de la bona senyora eren tan febles i els crits tan intensos que feien posar la pell de gallina. Quina greu responsabilitat estan assumint els grups que es dediquen a amagar la veritat i arriben a decidir que les universitats no són les institucions que han de decidir si una llengua és una variant d'una altra o és una llengua diferenciada! Imaginem-nos si algun dia es rendible posar en crisi la veritat científica que la sang circula per les

venes i els que decideixen no són els metges, sinó el gremi de forners, els mestres de primària o els castellers de la Seu.

En el tema de la normalització lingüística, l'escola ha fet el paper que li tocava i l'ha fet molt bé. Els nois i les noies coneixen, fan servir amb naturalitat i estimen les dues llengües. Hi ha pau lingüística a les aules sense cap mena de segregació per aquest motiu, però els nens i les nenes, els nois i les noies que no arriben als famosos mínims se'ls sanciona. O necessiten millorar o suspenen. Pensem-hi una mica.

*Jaume Cela
Juli Palou*

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. (93) 237 07 01
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públic Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1998 (10 números)

Preu soci/a: **6.100 PTA.** Preu no soci/a: **6.780 PTA**

Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

 Oficina

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

 DC

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

 Compte/llibreta

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

V
PREMI
"MESTRES 68"

RECONeixEMENT
A LA TASCA
DESENVOLUPADA
EN EL MÓN
DE L'EDUCACIÓ
1997

**Presentació de propostes de reconeixement
a la tasca educativa efectuada per una persona
(ensenyant o no), grup o entitat,
abans del 31 de desembre de 1997**

Cal adreçar-les a:

V Premi "Mestres 68"

*Secretaria de la Facultat de Ciències de l'Educació
de la Universitat de Girona*

Emili Grahit, 77 - 17002 Girona
Tel. (972) 41 83 00 - Fax (972) 41 83 01

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



R O S
S E N
S A T

Hi col·laboren



Generalitat de Catalunya
**Departament
d'Ensenyament**



Diputació
de Girona



Universitat de Girona
Facultat de Ciències de l'Educació

Amb el suport de:



"la Caixa"
CAJA DE AHORROS Y PENSIONES
DE BARCELONA



Un projecte de llibres per apropar
els infants al coneixement i la
valoració de la diversitat humana
i la pluralitat cultural

Direcció
i coordinació: **R O S
S E N
S A T**

Edició: **laGalera**

Distribució: Arc de Berà

Col·lecció «Jo sóc de...»

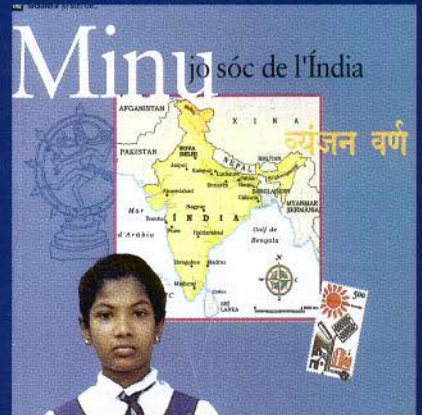
Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols
Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fátima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA

Títols en
Preparació

- **Lenessú**, de Benín
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega
- **Bali**, de la Xina



Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Propera
aparició

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad

Títols en
preparació

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Mustafà**, de Larache
- **Shan-kai-li**, de Taiwan

