

El que sembla haver quedat més oblidat per a un bon plantejament de tecnologia aplicada a l'educació és l'*eficàcia*, l'*optimització* i el *sistematisme*. S'ha afirmat massa sovint, i per tant força lluny de plantejaments científico-tecnològics, que una experiència sempre és positiva. Des d'un punt de vista existencial això és suficient, però des d'un punt de vista tecnològic no. Les avaluacions i estudis són fonamentalment descriptius i representen més aplec d'informació proporcionada pels seus propis protagonistes que verificacions. L'*eficàcia* ha estat sovint afirmada però sense justificació o simplement amb la il·luminació de dir que "ha anat molt bé"; no s'ha provat que la tecnologia informàtica resolgués amb majors possibilitats determinats aprenentatges encara que s'hagi afirmat.

L'*optimització*, l'eficiència, encara ha estat menys verificada atès que no hi ha hagut un plantejament clar de rendiment dels mitjans informàtics i de la despesa econòmica i de la inversió humana realitzades. En aquest sentit, és possible que fins i tot als centres on s'ha treballat amb més decisió, s'hagi de parlar d'un rendiment negatiu des d'un punt de vista productiu. Pot considerar-se però un rendiment positiu des del punt de vista d'investigació si després de l'experiència s'ha arribat a criteris més precisos sobre els usos informàtics convenients a una educació bàsica.

El *sistematisme* és clarament la nota menys considerada. Tots els esforços han anat encaminats a introduir la informàtica a l'escola fent un forat en l'espai escolar i en els horaris però procurant que es produïssin les mínimes alteracions en el conjunt del funcionament escolar. Es pot comprendre que davant d'una nova realitat hom vetlla per conservar allò que té un funcionament reconegut però la inamobilitat de determinades estructures organitzatives escolars és la

limitació més gran que té la informàtica per impregnar totes les activitats escolars i obrir el camí d'un nou estil educatiu. Potser ara és ja el moment, en base a les experiències inicials, d'iniciar aquest camí de revisió sistemàtica de l'organització i funcionament escolar respecte a la introducció de l'ordinador i de les tecnologies de la informació però alhora respecte a les tecnologies i mitjans de comunicació en general.

Justament la informàtica, que s'ha de veure com una tecnologia clarament interdisciplinària, s'ha vingut considerant de manera monogràfica, molt vinculada a les matemàtiques i totalment al marge dels mitjans de comunicació. L'eficiència és sempre la categoria que més se'n ressent doncs hi ha la inconscient convicció que si el mitjà és millor, més sofisticat de prestacions, els resultats seran indubtablement millors perquè hi ha més possibilitats. Així, a molts centres han estat més els esforços en introduir equips, ampliar les prestacions dels equips, multiplicar el nombre d'equips i incorporar els nous perifèrics als equips que els dedicats a discutir i proposar usos i modalitats d'intervenció educativa. Són ben dignes d'encomi els mestres que han tret grans rendiments educatius dels equips més petits i econòmics que ha ofert el mercat.

En el pla educatiu volem enunciar que el principi d'eficiència educativa és totalment invers que en el pla productiu. Mentre en el pla productiu les inversions solament són acceptables en funció dels rendiments i qualsevol màquina és més rentable que una persona si pot suplir la seva funció perquè no lliga a obligacions addicionals, en el pla educatiu les coses són ben diferents. L'empresa educativa no pot prescindir de la persona que ha d'ésser considerada en tota evaluació del sistema. D'aquí ve l'error miserable i no solament poc científic de comparar els resultats escolars de diferents centres ignorant la

realitat dels alumnes. Les anomenades taxes de fracàs o èxit escolar ja hem dit reiteradament que són un sofisma d'intencionalitat ideològica que solament pot justificar mesures polítiques superficials.

En la producció educativa el principal valor és el desenvolupament de capacitats i aprenentatges en els alumnes: aprenentatges constatables en la producció educativa i capacitats que es projectaran en aprenentatges futurs encara no constatables. El desenvolupament de capacitats és un valor de futur, una inversió. Podem formular-ho en una equació esquemàtica:

INVERSIO		INVERSIO		INVERSIO		PRODUCCIO
PERSONAL	*	MITJANS	*	PERSONAL	=	EDUCATIVA
ALUMNE		MATERIALS		EDUCADOR		RESULTANT
A	*	M	*	E	=	P

En aquest cas, considerem constant la inversió de personal educador que representa la dedicació del professorat i de tots els efectius humans del centre educatiu.

$$A * M * E = P \quad ; E = \text{constant}$$

$$A * M = P \quad ; \text{si } P = \text{constant,}$$

incrementar M representa disminuir A

$$A = \frac{P}{M} \quad ; \text{si s'incrementa M,}$$

cal incrementar P per no disminuir A

Des d'un punt de vista d'eficiència, una mateixa producció educativa és preferible quan la inversió de mitjans materials és menor perquè comporta que és major la inversió personal de l'alumne, és a dir el desenvolupament de les seves capacitats. Amb tot, això no es pot aplicar de manera extrema fins al punt de treure el màxim de mitjans als alumnes sota pretext de forçar-los a desenvolupar les seves capacitats al màxim. Fora com retornar-los a la societat de fa segles i en aquest cas no fóra correcte demanar-los respostes educatives adequades a la vida i a la cultura actual.

Així, cal aplicar amb equilibri el principi d'emprar el mitjà més simple per a un resultat educatiu determinat. La tendència hauria de ser que la raó entre producció educativa i mitjans materials fóra igual a u. Si augmentem els mitjans i demanem la mateixa producció, orientem l'alumne a una inversió decreixent, tendent a zero; afavorim la seva inhibició. Si, en canvi, alhora que introduïm nous mitjans formulem nous objectius educatius mantenim la proporció i estimulem les capacitats educatives de l'alumne.

Si acceptem això, haurem de considerar erroni multiplicar l'equipament informàtic de manera innecessària o amb una anticipació excessiva a la formulació de nous objectius educatius. Demanar els mateixos resultats escolars a alumnes que disposen de complexos programes d'EAO per a càlcul aritmètic i operatòria, no haver reformulat els continguts de geometria i la seva seqüenciació a partir de la pràctica del llenguatge Logo i no enriquir les ciències socials amb el processament d'informació obtinguda de bases de dades pot significar empobrir el desenvolupament dels alumnes amb capacitats contra el que inicialment es pretén.

**CAP TECNOLOGIA CONCRETA POT APORTAR  
UN CANVI ESSENCIAL A L'EDUCACIO ESCOLAR**

**PERO LES NOVES TECNOLOGIES ENS OBLIGUEN A REPENSAR L'ESCOLA**

Reprenent l'afirmació del professor Sáez Vacas (1987) referent a que cap tecnologia concreta pot aportar un canvi essencial a l'educació escolar volem generalitzar-la a totes les tecnologies de la informació i mitjans de comunicació.

El conjunt de mitjans o la diversitat de tecnologies han creat una autèntica desestabilització de l'educació formal. Ha quedat desestabilitzada la naturalesa de les funcions de l'educació.

L'educació fins l'actualitat ha estat fonamentalment informativa. Avui amb la multiplicitat de fonts d'informació i amb la varietat de suports hi ha informació sobrada, gairebé en excés. La dificultat fonamental no rau en el fet d'accedir a la informació, ans ben al contrari, en la necessitat de seleccionar, processar i organitzar la informació. Aquestes operacions intel·ligents no són fàcils de realitzar, justament per l'abundància i diversitat de la informació. Per a seleccionar cal saber molt bé la finalitat de la informació i en base a aquesta establir criteris selectius. Processar la informació és una operació d'identificació de continguts i de síntesis capaces de simplificar reiteracions, de resoldre oposicions o de mantenir antinòmies irresolubles. Organitzar la informació significa generar estructures que permetin la localització semàntica i conceptual de la informació segons continguts i amb criteris de classificació el més clars possible. Sembla

obvi que totes aquestes operacions s'han d'iniciar amb l'aprenentatge escolar i caldrà seguir-les desenvolupant la llarg de tota la vida en una perspectiva de formació permanent.

A l'educació de sempre se li ha encarregat la funció de desenvolupar les capacitats humanes més vinculades a la seva capacitat cognitiva. Darrerament ja s'ha ampliat aquesta funció de desenvolupament a capacitats més generals com són el desenvolupament psicomotor i la contribució al desenvolupament afectiu que obviament no correspon en exclusiva a l'escola. La societat de les noves tecnologies i dels mitjans de comunicació tendeix a inhibir les capacitats personals, a embotar-les en un hàbit de passivitat antinatural. L'escola ha de generar estratègies que puguin contrarrestar aquesta tendència a la inhibició de capacitats.

L'educació ha vingut fent una funció d'inculcar o assimilar a la cultura pròpia front a les cultures forànies. Entre cultures hi havia una jerarquia, clarament determinada per la cultura occidental industrialitzada en les darrers dos segles, que determinava cultures superiors i cultures inferiors. En el marc d'una societat global resultat de la propagació dels mitjans de comunicació a escala planetària cal considerar que ens hem convertit en una societat multicultural amb constants fluxes de població d'una cultura a l'altre i amb consciència de promoure el necessari respecte a les diferències en la perspectiva d'una entesa universal i del foment de la diversitat que no és sinó un enriquitment de la humanitat. En aquest context, l'escola ha d'abandonar la funció d'inculcació de caire fonamentalista per promoure una conscientització resultant d'aplicar la raó crítica i de l'experiència de vivència compartida.

L'educació ha estat sempre el procés que ha aportat una formació, especialment a partir de les influències externes a un mateix. Així l'educació ha promogut el desenvolupament intern i la formació externa. Si abans hem afirmat la necessitat de reforçar el desenvolupament de la persona front a la tendència a la inhibició, ara cal afirmar la intensitat en la formació front a la deformació que sovint generen els mitjans de comunicació de masses. De fet, aquests formen i deformen alhora ja que ho reflecteixen tot. L'escola pot contribuir a neutralitzar els elements deformatius i reforçar els elements formatius dels M.C.M.

L'educació institucionalitzada ha acomplert sempre una funció de socialització molt més completa que la que pugués aportar la família especialment quan han perdut pes els elements socialitzadors dels pobles: les festes populars, els ritus socials i les tradicions. Els mitjans de comunicació de masses han pres el relleu de la socialització. Ells són els que marquen el que és costum, el que està de moda, el que és normal i el que és exòtic. Però els mitjans de comunicació de masses amb la seva tendència a estereotipar produeixen una socialització despersonalitzada, massificadora. L'escola ha de posar avui l'accent en la personalització, fomentar que cada individu pugui decidir les seves opcions en funció del seu tarannà personal i de valors lliurement escollits. Davant del risc de la massificació uniforme cal promoure el valor enriquidor de la diversitat que s'ha de bastir a partir de la individualitat personal de cadascú.

L'aprenentatge ha estat resultat de molt diversos processos de relació social i l'escola s'encarregava d'aprenentatges molt específics. Avui això ja no és així i gairabé tot s'apren en institucions especialitzades (oficis, cant, música, jocs...) mentre la societat de masses comunicada difon una sèrie d'estereotips i les relacions són

marcadament distants de manera que solament es produeixen aprenentatges de caràcter mimètic i reproductiu. L'escola ha d'accentuar la seva incidència sobre aprenentatges bàsics per a la vida, aprenentatges que cal que siguin perfectament interioritzats si l'individu ha de gaudir d'autonomia personal front a les pressions ambientals i uniformitzadores de la comunicació de masses. Però atès que l'escola no pot donar solució a tots els aprenentatges, sí que pot esdevenir un centre coordinador d'aprenentatges, processador de coneixement, orientador d'activitats i, en allò que s'escaigui, compensador de les desigualtats d'oportunitats que s'ofereixen a la família o a l'ambient immediat.

Conseqüència d'aquestes funcions actualitzades de l'educació escolar que suposen la modificació d'algunes i el reforçament d'altres respecte a l'educació convencional<sup>17</sup> poden anticipar-se unes característiques que hauran de definir el model d'educació adequat a la societat de comunicació de masses. L'educació s'ha de caracteritzar avui pel diàleg, l'autoritat i la participació.

L'educació s'ha de basar en el *diàleg*. El monòleg dominant propi de l'escola tradicional és avui insuportable pels alumnes. El mestre o professor té moltes coses per ensenyar però s'ha d'adonar que els alumnes saben moltes coses, ben o mal apreses, i que inicialment poden parlar i ésser escoltats. Hi ha moltes coses que saben els alumnes per

---

<sup>17</sup> Diem educació convencional per referir-nos al model actual més estès consistent en una educació tradicional renovada amb un bon nombre de criteris de l'Escola Activa. Malgrat que s'hagi adoptat un nou tipus de relació educativa, subsisteixen fonamentalment els procediments d'aprenentatge de l'educació tradicional: saber el tema, resoldre uns exercicis, superar uns exàmens...



haver-les observades a la televisió, per haver-les sentides a la ràdio, per haver fullejat una revista, per haver viatjat amb els seus pares... i que poden ésser escoltades pel mestre.

Si als infants de parvulari, els que comencen a anar a escola, se'ls escolta en allò que saben, quantes coses poden dir. Però cal saber preguntar per fer aflorar allò que cada infant pot explicar i no solament afavorir els més desenvolupats. Les coses de cada dia, i entre elles les vivències d'històries de televisió, són un magnífic repertori que el mestre pot explotar començant a parlar i no a preguntar. Així, igualment que qui pregunta ja respon, en el cas de la comunicació amb infants, qui es comunica ja pregunta i rep en resposta la comunicació dels més menuts.

Quan el mestre escolta no perd el temps, situa on està l'alumne en desenvolupament, quins coneixements ha interioritzat, quins interessos té, quins continguts desconeix o no comprèn i quines són les seves vivències immediates. Però per damunt de tot, quan el mestre o professor s'obre al diàleg amb l'alumne estableix una relació d'horitzontalitat que afavoreix la identitat personal i el creixement personal de l'alumne en primer lloc, però també del mateix mestre. Horitzontalitat no significa que el mestre renunciï a ésser l'adult i que aporti garantia de coneixement i seguretat afectiva però caldrà alhora presentar de manera adulta la provisionalitat del coneixement i acceptar la diversitat de vivències que davant dels mateixos fets experimenten les persones.

L'educació en el diàleg garanteix el pluralisme d'idees i opinions en el qual hem de saber conviure en la societat actual. El diàleg lliure i raonat és el millor procediment per a aquesta mena de monòleg circumstancial i interessat que semblen produir els mitjans de comunicació. Quan un

personatge està de moda (se l'ha posat de moda), quan unes idees són les majoritàries (s'han presentat com a majoritàries pel dictat d'unes estadístiques que resulten de preguntes que algú ha decidit de fer) solament les persones formades conserven l'autonomia de pensament.

Els infants i joves en procés de formació necessiten l'espai de llibertat expressiva que ofereix un entorn de diàleg. La institució escolar que en el passat era la institució encarregada de la inculcació avui es converteix en la institució que preserva la llibertat d'opinió i pensament. Tot ha de poder ésser expressat en aquest reclus que ha d'estar de manera incondicional al servei dels infants i joves abans que no assoleixin la seva total autonomia de pensament. El mestre o professor ha d'ésser talment com l'ós Baloo o la pantera Bagheera són per a Mowgli, el cadell humà del *Llibre de la Jungla*: protecció, estímulo i exigència. Aquest és indubtablement un canvi de cent-vuitanta graus respecte a algunes concepcions educatives.

Una posició dialogant en educació no significa treure la característica d'autoritat a l'educació. De fet, l'educació tradicional com a sistema va esdevenir autoritària, és a dir, la seva autoritat estava en les formes: normes, jerarquies, rituals i sistema disciplinari. Com més es va apuntalar en les formes, més va perdre l'autoritat. La posició dialogant bandreja l'autoritarisme i recupera l'autoritat. L'educació s'ha d'exercir amb *autoritat racional* i *autoritat moral*. L'autoritat racional es fonamenta en la cultura i professionalitat del mestre; l'autoritat moral es fonamenta en la seva dedicació desinteressada a l'educació dels infants i joves i en la coherència de la seva actuació.

S'han canviat realment els papers o els mitjans de comunicació de masses s'han fet seu l'autoritarisme de tal manera que l'escola no el pot mantenir. Mentre els MCM presenten una imatge de llibertat, d'informalitat i de respecte a tota posició imposen unes determinades formes, maneres o opinions. El mecanisme és ben simple: cal estar a la moda, allò que és moda és el que has de fer i és moda allò que els mitjans de comunicació han decidit propagar assíduament sense altre motiu que incrementar al màxim l'audiència; és un cercle tancat i molt petit. S'ha de recórrer inevitablement a l'estereotip, a la cosa fàcil i la justificació estadística esdevé el procediment de legitimització pseudo-intel·lectual. Però malgrat l'autoritarisme dels MCM hi ha realitzacions i continguts realment interessants, sovint minoritaris o que solament es faran amb grans majories després de molt de temps. Cal doncs estar-hi atents i no girar l'esquena a un fenòmen que forma part de la nostra vida col·lectiva.

L'educació d'avui ha d'ésser inevitablement *participativa*. La conducta fonamental dels nostre alumnes no pot ésser l'obediència ni la receptivitat, conductes tan esperades a l'escola de sempre. D'altra banda, diríem que fins i tot és impossible avui aquella receptivitat que teníem els alumnes de fa trenta o vint anys. No es pot tornar enrera. Ja n'hi ha prou amb la receptivitat que demanen els mitjans de comunicació. Ja hi ha prou temps de receptivitat i cal temps de processament i d'expressió. Si abans la forma dominant era la lliçó magistral del mestre, ara convé que les formes dominants siguin: el treball personal o en equip dels alumnes en forma d'assignació o de projecte; la presentació per part dels mateixos alumnes de les seves realitzacions als propis companys, a alumnes de menys edat o potser als pares i ciutadans, sempre en un entorn de debat i

participació. En qualsevol cas, sempre amb l'atenta guia i la imperceptible moderació orientadora del mestre o professor.

Aquestes són unes primeres però fonamentals característiques que poden identificar l'escola que necessitem en una societat de comunicació de masses. Aquestes característiques representen un gran canvi però és més fàcil d'aconseguir del que sembla. No té costos econòmics i consisteix fonamentalment en un canvi de mentalitat que ha de fer tot educador, cada mestre i professor desentenent-se del model d'escola caduc i ineficaç avui que nosaltres mateixos vàrem viure. Observant la societat en la qual vivim, veient el fenomen emergent de la comunicació de masses que n'és l'exponent més significatiu, gaudint de la cultura actual en tota la seva diversitat i estils i posant en comú les nostres reflexions en sessions professionals haurem de trobar les adequades formes organitzatives i estratègies d'actuació que definiran un nou model d'escola obert i evolutiu.



## 5.2.

ESTUDI D'ESCOLES PER  
OBSERVACIO PARTICIPANT

UTILITZACIO ESCOLAR DELS  
MITJANS DE COMUNICACIO

L'aproximació natural a l'escola. Estudi de pocs casos però estudi de totes les variables, les previstes i les imprevistes.

Les comunicacions i informes relatius a la utilització dels mitjans de comunicació i a la utilització de les noves tecnologies aporten una informació que té interès per saber com s'ha introduït la innovació o com es desenvolupa l'experiència. Com es pot comprovar, i les ressenyades en són una mostra, tenen un caràcter marcadament monogràfic referint-se a un mitjà concret, dominantment el vídeo, o a una tecnologia determinada, la informàtica, la més usual. No hi ha referència als altres mitjans i tampoc es posen de manifest conseqüències significatives referides a l'organització escolar o als comportaments dels alumnes fora de l'activitat específicament introduïda com innovació.

Es difícil dur a terme una comprovació de caràcter holístic que pugui posar de manifest variables significatives qualsevulla que fonamentalment quedaran referides a l'organització escolar i als alumnes. El conjunt de variables referit a la institució escolar i a l'acció dels mestres o professors constitueixen les variables

independents atès que són les que s'introdueixen per iniciativa o a voluntat. Encara que en alguns casos siguin conseqüència de la necessitat de poder servir-se dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies, esdevenen causa o base de determinats usos de mitjans.

Els alumnes, com hem assenyalat a bastament, formen part d'una societat de comunicació de masses i presenten uns trets generals comuns i a partir de l'ensenyament-aprenentatge escolar assoleixen uns resultats. Cal veure si es poden establir correlacions entre els usos escolars dels mitjans de comunicació que pugui fer una escola i possibles respostes dels alumnes significativament diferents.

L'empresa no és fàcil però cal intentar-ho. La comprovació bàsica s'ha de fer de manera presencial als centres de manera que puguin recollir-se totes les variables sense menystenir-ne cap. Però convé establir el màxim nombre de contrastos per evitar una desviació viciada de l'observació presencial i de la interpretació del que succeeix a l'aula. Per tant, també es procedirà a una comprovació empírica i experimental sense menystenir opinions dels mateixos professors i dels mateixos alumnes. Tota aportació d'una comprovació empírica o experimental que aportï una explicació global, és dir sobre canvis en els alumnes que puguin ésser atribuïts a la utilització de mitjans de comunicació o a formes organitzatives de l'escola està en la línia del que perseguim. No tenen interès al nostre propòsit les comprovacions dels efectes d'una variable totalment aïllada perquè el que recerquem no és conèixer el comportament d'una o varies variables sinó si hi ha un conjunt de variables aplicables a la situació educativa habitual de l'escola que es corresponen amb determinats descriptors de qualitat de l'educació i de la resposta dels alumnes.

Així doncs partim que tots els alumnes estan sotmesos a les variables d'una societat de comunicació de masses. Tindrem en consideració totes les variables que podrien englobar-se en el conjunt escola. Deixem de banda les variables que afecten a les capacitats i dotació personal dels alumnes cosa que ens obliga a moure'ns entre centres educatius que atenguin alumnes del mateix estrat socio-econòmic.

En plantejar-nos el treball de camp no anàvem a cegues. Partim del coneixement de dues institucions escolars amb organització i funcionament de l'ensenyament-aprenentatge de forma totalment distinta als centres de funcionament convencional. D'entrada partim de la hipòtesi que pot tractar-se de centres d'alternatives educatives que superin el model convencional actual i que ho facin justament en la línia de les necessitats derivades d'una societat de comunicació de masses. Cal dir d'entrada que es tracta de centres amb prestigi reconegut públicament.

Fora fàcil però també ingenu contraposar el funcionament d'aquests centres al de centres desprestigiats i desorganitzats i amb falta de coherència interna. La comparació fora fàcil però inútil. Davant de diferències de qualitat acusades no cal recórrer a la recerca educativa atès que hi ha prou explicacions evidents al sentit comú i a les raons que es poden expressar en llenguatge planer. Resulta en canvi molt difícil contraposar aquests centres hipotèticament alternatius a d'altres centres amb funcionament convencional que tenen un prestigi equivalent sinó superior atenent-nos tant a la demanda social de places com a informes tècnics de l'administració educativa o resultats de proves de tipus acadèmic. Tots els centres objecte d'estudi són doncs centres de la millor qualitat educativa que disposem avui a Catalunya. Les diferències s'hauran de trobar aplicant una observació atenta i amidant



amb precisió. Justament per la seva dificultat, els resultats poden aportar alguna explicació que passa desapercebuda només al sentit comú i a l'observació externa.

**Selecció criterial d'escoles. Escoles que presenten interès i escoles realment visitades.**

La selecció d'escoles, centres educatius d'educació bàsica i d'educació secundària ve determinada per una sèrie de característiques que justifiquem tot seguit.

*Alumnes entre 12 i 16 anys aproximadament.* Centrem un interval d'edat que ens sembla el més significatiu a l'hora de valorar els efectes dels mitjans de comunicació de masses. Ens permet estudiar les possibilitats de la seva utilització i el tractament dels continguts de comunicació de masses a centres d'educació bàsica i a centres d'educació secundària en l'actual estructura del sistema educatiu. Es una autolimitació per evitar una dispersió en la comprovació descriptiva i experimental. En principi hem centrat les observacions en grups-classe de 7è. EGB i 2n. BUP; són cursos més regulars no sotmesos als efectes de final o principi de nivell com són el 8è.EGB i el 1r. BUP. Això no exclou que quan l'horari ens ofería una repetició de matèria i professor no haguem aprofitat per fer una observació a d'altres cursos (3r. o 1r de BUP o 8è. d'EGB). Hi poden entrar centres que estan aplicant la Reforma Educativa amb caràcter d'experiència prèvia. Deixem de banda la Formació Professional atès que la seva diversitat ens faria ampliar

l'estudi de casos més enllà de les nostres possibilitats i també perquè, de moment, la població dels centres de FP es molt desigual d'uns centres als altres.

*Centres escolars que hagin assajat algun ús de mitjà de comunicació.* Tota l'observació està centrada en l'ús dels mitjans de comunicació de masses a l'escola i no té sentit dedicar temps als centres que no han fet cap pas, encara que puguin ésser la majoria. Alhora, pot anar bé seleccionar centres que hagin assajat l'ús d'un mitjà diferent per abastar la diversitat existent (vídeo-tv, ordinador, premsa, ràdio...).

*Centres escolars d'ambients geogràfics diversos.* Sobretot convé no quedar-se en l'observació exclusiva dels centres urbans de la Ciutat de Barcelona tot i que seran majoria. Interessa un mínim d'informació d'escoles comarcals o rurals d'altres indrets de Catalunya. Ara bé, aquesta diversitat solament es pot aplicar a l'observació presencial; la comprovació més empírica i experimental, en base a instruments comuns cal fer-la sobre la base d'infants d'un mateix estrat socio-econòmic i això no es pot garantir a determinades escoles.

*Centres escolars administrativament diferents.* Encara que pensem que la titularitat del centre no hauria d'ésser rellevant en l'ús dels mitjans de comunicació a l'escola, convé aproximar l'observació als diversos tipus d'escola: pública, privada religiosa, privada de renovació pedagògica, privada de renovació pedagògica avui integrada a la xarxa pública. Després de considerar-ho detingudament, s'han deixat de banda els centres d'educació bàsica que no tenen finançament públic que de fet són molt pocs. Obviament, el nivell de batxillerat no rep finançament públic en cap centre privat.

No és fàcil trobar centres que hagin desenvolupat de manera consistent l'ús dels mitjans de comunicació integrant-los a l'organització escolar i que els continguts de comunicació de masses tinguin alguna concreció al currículum. D'aquí que la selecció inicial vingui determinada per dos casos singulars que d'entrada ja ens apareixen com models organitzatius diferents. Es tracta de l'Escola l'Horitzó dedicada a Parvulari, EGB i BUP i de Súnion-Institució Cultural Catalana dedicada al BUP. Ambdues estan situades a barris de Barcelona (a la Bonanova la primera, a Les Corts la segona) si bé reben alumnes de tota la ciutat i de poblacions situades a un radi que arriba fins a 30 quilòmetres. (Ambdues escoles reben un significatiu contingent d'alumnes procedent del Vallès Occidental i de Sabadell en concret).

Si les observacions recollides a aquests centres amb organitzacions pedagògiques alternatives les completem amb observacions de centres de qualitat d'organització convencional, podem trobar determinades explicacions de caràcter descriptiu. Si garantim que l'estrat socio-econòmic-cultural de procedència dels alumnes és equivalent, podem dur a terme una comprovació empírica sobre qüestionari i podem assajar una comprovació experimental a partir d'un reactiu com pot ésser un document de vídeo. Per a tot això és determinant l'elecció dels primers centres en la selecció dels altres.

Hi va haver uns quants noms sobre la taula. Finalment, els seleccionats foren els següents amb indicació del motiu objecte d'interès.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En els annexos pot trobar-se la relació dels centres amb adreces, telèfons i les persones amb les quals es feren els contactes previs inclosos els inspectors d'educació de cada centre.

Es tracta d'escoles totes elles rellevants per la seva consolidació pedagògica i institucional però que d'una manera més específica podem justificar per les següents característiques.

- \* Escoles amb utilització generalitzada dels mitjans de comunicació i amb un model organitzatiu no convencional.

ESCOLA L'HORITZO. Alternativa pedagògica iniciada el 1971 segons les Tècniques Freinet, basada en el treball personal i el treball cooperatiu. Seguint els principis del mestre Freinet no s'ha dubtat en completar l'ús de la impremta amb els nous mitjans: el diari, la televisió i el vídeo, l'ordinador a l'aula.

SUNION - I.C.C. Alternativa de pedagogia per a adolescents basada en el grup i la seva vida i una organització intensa i canviant. des de l'inici, el 1974 s'havia considerat la importància dels mitjans àudio-visuals i es va incorporar el vídeo i els ordinadors tan bon punt estaven disponibles al mercat.

Ambdós centres presenten uns sistemes organitzatius que s'aparten molt del model escolar convencional i cal descriure amb detall.

- \* Escoles/instituts considerades de qualitat sobre la base d'un model organitzatiu convencional. (Es preveu que garanteixen que els alumnes corresponguin al mateix estrat social que els dels centres anteriors).

I.B. JOAN BOSCAN (Barcelona - Pedralbes). Institut de Batxillerat públic molt sol·licitat. (Escolaritza la població de Les Corts i Pedralbes).

C. JESUITES-CASP (Barcelona - Eixample). Escola religiosa d'EGB i BUP de reconegut prestigi. Escolaritza alumnes de diferents barris de Barcelona.

C. COSTA i LLOBERA (Barcelona - Sarrià) Escola de renovació pedagògica d'origen privat d'EGB i BUP que avui és un centre públic. Escolaritza alumnes de diferents barris de Barcelona.

C.P. JAUME FERRAN i CLUA. Col·legi públic de Valldoreix (Vallès Occidental) que escolaritza a tots els alumnes d'aquesta localitat i a un gran nombre de Sant Cugat. Un dels més sol·licitats tot i ésser distant.

ESCOLA RAMON FUSTER de Bellaterra (Vallès Occidental). Escola de renovació pedagògica, cooperativa de pares, que no ha optat per integrar-se a la xarxa pública. Situat a Bellaterra atén alumnes fonamentalment de Sabadell, Sant Cugat i Cerdanyola.

Altres centres considerats però que no van passar a formar part dels seleccionats són: I.E.S. Del Vallès (Sabadell), I.B. L'Alzina (Barcelona-Congrés), C. Viaró (Sant Cugat), C.P. La Farigola (Barcelona- Fort Pienc).

- \* Escoles de medi comarcal amb reconegut prestigi institucional:

ESCOLA PUBLICA de Vila-rodona (Alt Camp). Escola de sis unitats molt activa al poble que ha promogut el museu local.

ESCOLA PUBLICA L'AULET de Celrà (Gironès). Escola de deu unitats molt activa que projecta les seves activitats teatrals i plàstiques.

ESCOLA PUBLICA L'ESPIGA-SANT JORDI (Lleida). Escola de renovació pedagògica integrada a la xarxa pública.

- \* Escoles avançades en la utilització d'un mitjà de comunicació de masses:

C.P. PRIMAVERA (Santa Coloma de Gramanet) - informàtica.

C.P. VERGE DEL MAR (Barcelona-La Barceloneta) - vídeo.

ESCOLA THAU (Barcelona-Pedralbes) - premsa i ràdio.

C.P. ALEXANDRE GALI (Barcelona-La Barceloneta) - il·lustració i còmic.

I.B. MILA i FONTANALS (Barcelona-Ciutat Vella) - música pop/rock.

ESCOLA DE L'ATENEU IGUALADI (Anoia) - lligada a un ateneu cultural local.

C.P. JAUME II d'El Perelló (Baix Ebre) - premsa escolar.

C.P. VOLCA BISAROQUES (Olot) - reforma educativa.

CENTRE EDUCATIU PROJECTE - usos informàtics i telemàtics.

C. PARE MAÑANET (Barcelona - Les Corts) - realització en vídeo.

D'aquests centres solament tres no han estat visitats per haver-se hagut d'ajornar la vis visita en els dies projectats tractant-se de les visites finals del període. Són: CP Primavera, IB Milà i Pontanals i CP Jaume II.

Altres escoles inicialment considerades foren: C.P. Herois del Bruc (Piera) - ràdio local; Escola Publica de Copons (Anoia) - premsa comarcal. C.P. Camí del Mig (Mataró) - lectura i literatura. Escola del Puig (Esparreguera) - lectura i literatura.

### 5.2.1.

## PRIMER TEMPS : OBSERVACIO PARTICIPANT.

## ESTUDI DESCRIPTIU D'ESCOLES.

### Selecció criterial i accés a les escoles

Com ja s'ha assenyalat a la metodologia la fase de treball de camp consistent en estar present a determinats centres escolars i observar en quines condicions i de quines maneres s'utilitzen els MCM segueix un disseny etnogràfic basat en l'observació participant. Calia estar present als centres el temps necessari, períodes entre un i cinc dies, seguint l'activitat de classe de determinats grups d'alumnes i tot el que es produeix al seu entorn, abans i després de l'horari escolar.

L'observació presencial es completa amb l'anàlisi de mostres (treballs d'alumnes realitzats, materials de treball elaborats pel professor, documents de directrius de l'escola). Les entrevistes, poc formalitzades amb el director o directora, amb els professors de les classes observades i les preguntes a alguns alumnes són fonts de contrast i triangulació de les observacions.



*Marc mental que ha orientat la meva actuació en les estades d'observació participant a les escoles.*

Anava a fer estades a centres escolars d'entre els millors que ja coneixia o dels que tenia referències que desvetllaven el meu interès de conèixer-los per dins. Era un període de llicència de quatre mesos de curs escolar<sup>2</sup> que l'Administració Educativa em concedia per visitar els centres que jo mateix decidís. Era per a mi un privilegi poder visitar les escoles que em mereixen la màxima confiança, sense atribucions administratives que marquen uns límits i provoquen unes actituds. Calia garantir que acceptessin la meva estada amb tota llibertat atès que jo volia veure i viure el funcionament natural de l'escola com a mestre amb d'altres experiències educatives. No anava solament a recollir observacions sinó que em prestava a donar-los sempre el meu punt de vista i a expressar valoracions respecte a l'educació d'avui i a les necessitats dels alumnes des de la perspectiva d'una societat de comunicació de masses.

Em refiava força de la meva capacitat d'observar les situacions de classe i les formes com es produeix l'ensenyament-aprenentatge. No hi ha un sistema únic i a cada procediment d'ensenyament se li pot trobar una raó i es pot formular un interrogant. La bondat dels mateixos no està en ells sinó en la seguretat i coherència amb la que els aplica un mestre i els organitza una escola. Em dóna més informació una observació de classe, el tipus de relació que

---

<sup>2</sup> La llicència fou sol·licitada el mes de gener de 1989 i em fou concedida de març a final de curs. Foren quatre mesos de curs, encara que el juny no era un mes adequat per anar a visitar escoles.

estableixen professors i alumnes als corredors i la manera com està organitzat el mobiliari i equipament escolar que l'anàlisi d'un projecte educatiu.

Lluny de tota imatge mental idealitzada de la situació escolar, tenia present les moltes dificultats amb que avui es troba el mestre: la desmotivació general dels alumnes i la poca valoració que es fa a l'esforç, la falta de dedicació de temps dels pares als fills, el sobrecarregament dels programes escolars, el neguit i les poques satisfaccions que acompanyen el treball del mestre, les excessives exigències formals de l'administració que no es justifiquen per les millores que aporten i la pèrdua de credibilitat de l'escola davant la societat.

Els mestres i professors més competents i que també tenen prestigi davant dels seus alumnes tenen un bon domini de la situació de l'ensenyament i no acaben de veure la necessitat o les possibilitats d'utilització dels mitjans de comunicació de masses, particularment televisió, ràdio, música i còmics; justament tot allò que cada dia interessa més als alumne i ocupa més part del seu temps. De fet són mestres que la mateixa responsabilitat professional i la cultura els duu a preparar-se bé, a llegir, a seleccionar els seus usos culturals i no poden perdre temps sabent que fan a la televisió. Són els que fan una ullada a la televisió els vespres que més cansats estan, quan són incapaços de llegir o fer una altra cosa; amb la televisió desconnecten.

Els alumnes a observar, d'edats entre 12 i 16 anys són els que més clarament expressen que viuen en una societat de comunicació de masses: la seva manera de vestir i pentinar-se, el seu calçat, les inscripcions o marques que

llueixen a la seva roba, la motxi de llibres, els intercanvis de música, jocs o revistes... Calia veure si tots es comporten igual o si es perceben diferències.

*Preguntes fonamentals que han de guiar l'observació participant.*

\* Referents a l'actuació dels mestres/professors:

Quins mitjans de comunicació es fan servir? En quines àrees o matèries d'aprenentatge? Amb quina funció?

De quines instal·lacions i de quins aparells disposen?

Quins usos de mitjans de comunicació i aparells audiovisuals tenen previstos.

Quines possibilitats veuen en cada àrea o matèria?

Per quins motius no fan servir els mitjans de comunicació?

Quines dificultats troben?

Amb quina freqüència fan servir mitjans o aparells?

Hi ha mestres o professors especialitzats en els mitjans audiovisuals?

Hi ha algú capacitat o encarregat del manteniment? Què es fa quan un aparell s'avaria?

Quina atenció presta el mestre/professor als mitjans de comunicació?

\* Referent a l'actuació dels alumnes

Quin ambient es respira entre els alumnes? Quin és l'estat d'ànim dominant?

Quina cobertura i durada té l'atenció dels alumnes a l'activitat de classe?

Quin rendiment dóna el temps de classe i amb quina intensitat s'aprofita?

Quin grau d'interacció es percep en l'activitat de classe?

Quin temps dediquen els alumnes als mitjans de comunicació?

Com veuen els professors que els mitjans de comunicació influeixen en els seus alumnes?

Quin tarannà i quins modes de comportament manifesten els alumnes fora de la situació escolar formal?

### *Negociació de l'accés a les escoles.*

Aquest aspecte ha estat detingudament considerat doncs la meva experiència de vint-i-un anys en el camp de l'educació i la meva condició d'inspector professional m'impedien presentar-me com a investigador extern. Calia negociar un accés que garantís una relació planera i una comunicació franca; en altre cas no podria observar el que em semblava interessant, actuarien a la defensiva els professors i em sentiria molt incòmode, molt més que quan actuant d'inspector copses que un mestre està a la defensiva. Confesso que això que afortunadament poques vegades haig d'afrontar com a inspector, no ho podria resistir en un rol d'observador.

L'accés a una escola ha d'ésser autoritzat per la direcció del centre si per criteri propi ho considera correcte. Quan un investigador es proposa l'accés a un significatiu nombre de centres ha de comptar amb una autorització administrativa. Atès que es tractava de visitar centres d'educació bàsica i d'ensenyament secundari, públics i privats, de diverses comarques de Catalunya i en nombre

d'uns vint convenia que fos la Direcció General de Centres Docents que autoritzés l'accés sense que això comportés obligatorietat pels centres d'acceptar-ho.

La Direcció General de Gestió de Professorat i Centres Docents accedí a enviar una carta de presentació que donava coneixement de la concessió d'una llicència d'estudis per al treball de camp, que la investigació podia ésser considerada d'interès pel Departament d'Ensenyament i que l'escrit era de carta de presentació d'unes visites que eren autoritzades i avalades. Ara bé, per expressa indicació de l'investigador es deia: "També, per la validesa i fiabilitat de la investigació, cal dir que la iniciativa del Martí Teixidó és totalment autònoma i al marge de les funcions pròpies d'inspector d'educació de les quals ha quedat temporalment rellevat". De fet, però, les visites s'havien pogut iniciar el sis de març i la carta s'enviava a les escoles el disset de març.

De fet l'accés convenia aconseguir-lo per l'interès i la serietat que la investigació pogués representar per la direcció dels centres. Així, des del primer moment es varen començar a establir contactes telefònics per concertar una entrevista per explicar el projecte. A l'entrevista hi acudia amb un sobre de documentació que contenia materials d'elaboració pròpia: a) Justificació i esquema de treball, b) "La educación frente a la comunicación de masas y la cultura. Propuestas para definir un nuevo modelo de institución escolar" i c) "Cinco cuestiones clave para que la reforma de la enseñanza sea un éxito". Així, alhora que explicava el meu projecte, els podia deixar un material on quedava ben palès l'objecte de la investigació i la meua concepció educativa. Els deia obertament que em sentia amb

el deure d'identificar-me, per bé que a la meitat dels centres ja hi havia algú que coneixia el meu treball professional i això facilitava molt l'accés.

No demanava la resposta immediata, comprenia que havien de consultar a d'altres professionals i prendre la decisió conjuntament. En aquest sentit, el material lliurat facilitava el traspàs d'informació. En alguns casos l'accés es concretà per telèfon sense necessitat d'entrevista atesa la coneixença prèvia i en d'altres casos em vaig anticipar a l'entrevista concertada lliurant el sobre amb la documentació a la secretaria del centre. Així, el director o cap d'estudis quan em rebia ja sabia qui era jo i quin era el meu treball.

Sempre vaig deixar en clar a l'entrevista que malgrat la carta de presentació de la Direcció General, l'acceptació de la meva presència a les classe s'havia de decidir amb total llibertat. Jo els podia garantir que em sé moure per l'escola sense interceptar l'activitat i sense absorbir el professor a les hores de classe. En la fase d'observació no havia de demanar l'atenció dels alumnes, això seria posteriorment amb la resposta a un qüestionari. D'altra banda els garantia que els resultats de la meva observació no seria comunicat de manera singularitzada a l'administració.

Jo podia oferir dues coses en correspondència a la seva disponibilitat. D'una banda, el mateix procediment d'observació participant a través del qual jo els donaria els meus punts de vista, valoracions i interrogants. En segon lloc, volia contribuir a difondre tot allò de positiu que pogués observar i en aquest sentit, l'administració educativa també ho podria conèixer. Cal dir que en la majoria de casos, especialment en els que la relació va ésser franca des del primer moment, és van acollir a

l'oferta i varen dir que esperaven les meves valoracions i que el tema que jo plantejava d'educació i mitjans de comunicació els resultava interessant i veien que calia afrontar-lo.

Considero que la negociació de l'accés em va demanar hores, telefonades, visites i escrits però que la inversió va ésser eficaç. En tots els casos l'accés va ésser ben acceptat i solament en dos dels casos es podien percebre algunes reserves que em permetien moure'm amb menys espontaneïtat que d'altres amb algunes de les persones.

Mentre ja estava visitant unes escoles encara havia de resoldre l'accés a unes altres. Així, una realitat que em va costar d'acceptar és que de temps de llicència hagués de dedicar tants dies a gestions i contactes. Puc assenyalar cinc dies en els quals vaig fer poca cosa més que estar pendent del telèfon i trucar a les hores adequades per parlar amb qui havia de parlar. Això explica que al final hagués de renunciar a tres de les visites menors, és a dir de les que es podien resoldre en un dia.<sup>3</sup> Així, havent previst cinquanta-sis dies de visita total, solament se'n varen realitzar trenta-sis. Sis dies foren dedicats a entrevistes i cinc a fer contactes telefònics i a refer el programa de visites. Deu dies es poden considerar exclusivament dedicats a redactar notes o informes de less visites realitzades. Un consell resultant d'aquesta experiència per a properes investigacions és que cal multiplicar per dos els dies de visita efectivament previstos tenint en compte les gestions prèvies i les hores de redacció. Totalment a part queda el període següent corresponent a l'elaboració.

---

<sup>3</sup> No es varen arribar a realitzar les visites del C.P. Primavera de Santa Coloma de Gramanet, l'I.B. Milà i Fontanals de Barcelona i el C.P. Jaume II d'El Perelló.

*La integració als dos col·lectius de l'escola, els professors i els alumnes.*

L'ambient escolar és clar, sempre doble: els alumnes i els professors. L'acció escolar és una acció articulada entre uns i altres en el desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge. Una observació d'ambient natural exigeix que l'investigador estigui a la vora dels professors i també a la vora dels alumnes. Afortunadament, la selecció de centres objecte d'estudi ho facilita. Es tracta de centres amb un bon funcionament general i les relacions entre professors i alumnes són poc distants i poden qualificar-se entre excel·lents i bones. No hi havia d'haver, i no hi va haver cap cas de relació distant en base a la concepció educativa; altra cosa és que a qualsevol centre es pot trobar el professor que es manté a distància dels alumnes.

Malgrat que constantment afirmi que els centres a visitar tots eren de qualitat això no vol dir que no hi hagi diferències i fins i tot diferències en la presència dels professors. Avui la diversitat és gran hi ha excel·lents mestres entre els que vesteixen amb americana i corbata, els hi ha que vesteixen de manera més informal amb estil propi, els hi ha que vesteixen a la moda de l'any i amb les marques de moda i els hi ha que vesteixen sense criteri propi. Els alumnes per la seva banda, independentment de la seva condició econòmica i en consonància amb la seva edat (entre dotze i setze anys) vesteixen segons els usos de la moda encara que per a uns siguin marques simbòliques i per a d'altres marques de prestigi i cares. A les escoles que



anava a visitar no preveia que hi hagués alumnes amb americana i corbata atès que cap d'elles té establert un uniforme.

En tractar la negociació de l'accés, Woods (1986: 37 i ss.) fa notar la importància dels detalls i de la manera de vestir de l'investigador per penetrar les cultures grupals. Havia de preveure com em convenia anar vestit perquè em sentíssim proper els professors però també els alumnes. Afortunadament, no em calia vestir-me diferent de com jo vaig habitualment però no esqueia bé el vestit i corbata que a vegades porto en l'exercici de la funció inspectora amb persones que vesteixen així. Vaig prendre una decisió: pantalons clàssics ben planxats, sabates netes cosa irrenunciable per a mi, camisa de quadret o ratlles més informal, *pullover* sense mànigues de color viu i caçadora d'ante de color torrat. Era primavera i, atès que sóc molt sensible al mal de coll, als matins duia sovint algun mocador tipus *foulard* de colors vius que voleiava amb el vent. El mocador em donava un aire informal i me'l treia passada la primera estona de classe. Va estar un encert, crec que era l'estil més equilibrat que em permetia estar a la vora dels professors, també dels que vestien amb americana i corbata, i a la vora dels alumnes, també dels que calcen els esportius blancs-bruts que detesto. A l'interior de l'escola anava sovint amb mànigues de camisa (amb *pullover* o sense) i el coll de la caamisa obert.

Aquestes qüestions no eren noves per a mi però sí que ha estat una satisfacció trobar-ho entre les consideracions metodològiques de l'etnografia educativa. Tinc els meus propis gustos en l'estètica del vestir però sé que amb la manera com un es presenta ja estableix una comunicació. Quan he estat mestre d'alumnes dels barris obrers he vestit molt sovint amb pantalons texans i potser he portat una caçadora semblant a la que duïen els alumnes però sense prestar-me

mai a dur els pantalons desfilats i les sabates brutes. Sempre he cregut que jo havia de connectar amb els alumnes però que eren ells els que havien d'aprendre de mi com a adult en equilibri. Avui, a vegades, tinc la impressió que alguns mestres es comporten com adolescents a la vista de la seva manera de vestir o d'atendre la seva imatge. Quan he estat inspector he acceptat de posar-me corbata al costat dels que duïen corbata però procuraré que aquesta combini bé i en cap cas acceptaré que tingui una taca de menjar. No són qüestions banals i si no es fan amb hipocresia tenen un valor significatiu de dimensió humana i social.

Als centres he entrat sempre amb la meva cartera habitual, una cartera lleugera que admet una carpeta de mida foli en posició plantada i que es pot dur penjada a l'espatlla com un sarró. Dins de l'escola, però duïa solament una discreta carpeta de pinça sota el braç amb una llibreta oberta a la pàgina adequada on podia fer anotacions si això no interrompia la meva interacció amb les persones. En general però prenia les notes justes a les classes que completava amb algunes estones a la sala de professors o estant ja fora de l'escola tot prenent un cafè i una pasta per calmar l'estómac o al vespre a casa en el silenci o amb bona música clàssica que anava rebaixant el voltatge del corrent nerviós. La concentració en prendre notes hagués disminuït l'activitat d'observació participant i m'hagués aïllat de l'oportunitat de conversar amb els professors i amb els alumnes.

Respecte als tres estadis de penetració que dissenya Woods (*Ibid.*) no hi ha dubte que corresponen a la realitat que hom es troba en una investigació etnogràfica. El primer estadi "el comportament que es reserva per a les ocasions

especials, com visites d'inspectors o tardes obertes" (p. 38) és el que inicialment es troba a tot centre. Puc dir que solament en el cas de tres professors aquest s'ha mantingut fins al final. En tots els centres he pogut arribar al segon estadi, "ja se m'havia acceptat i la gent actuava amb més naturalitat, però encara hi havia certes àrees d'interacció que m'estaven proscrietes" (p. 38) però en dos dels centres visitats intensament mai vaig passar d'aquí; són els centres on no va ésser possible la sessió conjunta amb l'equip de mestres dels alumnes observats. En un altre cas la reunió va ésser 'controlada' pel director que s'hi va situar com a professor. En un altre cas quedava clar quins mestres hi entraven i com algun mestre seguia a la defensiva. El tercer estadi correspon a aquell en el qual "Se'm va permetre de participar en certes reunions secretes en qualitat de testimoni del mode com es prenen les decisions clau i dels debats que hi conduïen" (pp. 38-39). O bé, en el cas de visites d'un dia vaig sentir que se'm feia confiança i se m'explicaven els problemes i dificultats reals. Puc dir que a deu dels centres visitats he experimentat que havia arribat al cor del que passava. En quatre casos no hi va haver temps suficient i en tres hi va haver part de les defenses de protecció que no van arribar a desaparèixer.

No crec però, i així sembla deixar-ho entendre Woods, que el fet que no et deixin accedir al tercer estadi impedeixi un coneixement a fons de la realitat escolar. "Una vegada més, l'afinitat entre ensenyament i etnografia fa menys complicada aquesta qüestió del que ho seria per qualsevol altre mètode" (p. 39). El mateix fet d'impedir una penetració a fons ja dona alguna de les claus de lectura i jo no he deixat de comunicar-la a la fi, sigui verbalment o sigui en l'informe escrit de l'observació participant que, com es podia esperar ha estat rebutjat.

*El rol d'investigador*

S'han complert totalment les previsions que fan Goetz i LeCompte (1984: 119-123).

Els rols externs o previs al treball de camp són ben clars. D'una banda jo em pronunciava insistentment per una aproximació holística a l'escola que pugues contemplar totes les variables, previstes i imprevistes. La metodologia d'investigació no és el que jo tenia més actualitzat i no acabava de trobar una pauta concreta que em donés la seguretat objectiva que cal a una recerca científica. Finalment, després de regirar biblioteques i llibreries, entre els llibres adquirits vaig pensar que el de Goetz i LeCompte em semblava força consistent. La sorpresa meva va ésser quan el director de tesi considerant el tipus de treball de camp que volia fer em va recomanar el mateix llibre com a punt de referència al costat d'altres de recerca qualitativa: Deslauriers (1987) i Woods (1986), tots de publicació recent. Així doncs, una de les exigències externes quedava fosa en el rol intern.

La condició d'inspector d'educació no m'ha comportat cap condicionament que forcés l'orientació de la investigació. L'accés a les escoles ja ha quedat dit que l'he presentat amb tota llibertat i el fet d'oferir documentació abans que res m'ha facilitat molt l'accés. Ha anat molt bé que hagués estat rellevat de les funcions d'inspector fins a la fi del curs. Ha estat positiu per al rol d'investigador i després s'ha demostrat que no disminuïa el rol d'inspector d'educació quan he reprès les funcions, ben al contrari el saber estar en un rol diferent sense perdre la perspectiva de conjunt contribueix a la formació professional. Atès que

dues de les escoles seleccionades corresponien a la zona d'inspecció vaig fer l'oportuna comunicació a l'inspectora i a l'inspector que se'n feien càrrec en la meva absència.

Els condicionaments propis de l'obtenció de fons de finançament no va caldre resoldre'ls. Justament una ordre del 10 de gener de 1989 (DOGC 18.01.89) convocava "la concessió d'ajuts a treballs d'investigació sobre els mitjans de comunicació i el fenomen de la comunicació de masses" que gestionava el Centre d'Investigació de la Comunicació (CIC) amb la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació tecnològica (CIRIT). Vaig demanar l'ajut just per a despeses de desplaçament a les escoles i per a material fungible. Malgrat que es tractava d'una discreta quantitat no es va concedir l'ajut. Segons el director del CIC, el periodista Wifred Espina<sup>4</sup>, el projecte era original i interessant però no podien accedir-hi atès que ja hi havia prou projectes d'investigadors de la comunicació i el presentat de fet era investigació educativa. Caldrà esperar que la CIRIT forci, algun dia, que les investigacions que promou siguin pel cap baix bi-departamentals. En aquest cas però l'investigador ha finançat totes les despeses i no hi ha hagut més condicionaments que els interns.

El rol intern, la dedicació a l'objectiu de la investigació de camp, l'he pogut desenvolupar sense cap entrebanc. L'autopresentació als directors de les escoles ha estat franca i directa. En tots els casos s'ha informat prèviament a l'inspector d'educació del centre; alguns d'ells amb molta gentilesa i per iniciativa pròpia han decidit anunciar-me al

---

<sup>4</sup> El periodista Wifred Espina ha estat un educador del civisme dels que eren joves adolescents a mitjans dels anys seixanta amb la publicació regular de les seves reflexions amb aquell "Cada cual con su opinión" al diari desaparegut "El Correo Catalán".

centre alhora que m'han anticipat el tarannà de la directora o director en el cas dels centre públics i sempre ha estat per fer-ne una valoració positiva.

Si algunes resistència s'han trobat ha estat en els centres públics. Malgrat que el director i potser també el cap d'estudis veiessin interessant la meva estada a l'escola, es sentien totalment obligats a demanar la conformitat del claustre o al menys dels emcarregats dels cursos que hagués de visitar. Varen manifestar que només que semblés que les decisions eren imposades es generava una reacció negativa. Són aquests els tres centres on una i altra vegada vaig afirmar que si la decisió no era ben lliure no serviria per al meu treball i podia cercar un altre centre de semblants característiques. De fet, endevino que a un dels centres públics no es va acceptar obertament però l'equip directiu, amb molta habilitat em va proposar el seguiment de dos grups els professors dels quals en la seva majoria eren favorables. Coincideix en un centre on jo no coneixia absolutament ningú però dos membres de l'equip directiu han dut a terme sengles investigacions i saben de les dificultats d'aconseguir la col·laboració dels docents.

Els directors dels centres privats d'entrada escoltaven i preguntaven aparentment desconfiats fins que a partir d'un determinat moment de la conversa entraven en el tema expressant la seva importància. A partir d'aquest moment ja quedava clar que acceptaven la meva presència i la decisió estava presa sense esperar l'aprovació de ningú. Amb tot, em demanaven un marge de dies per poder-ne parlar als encarregats de curs o al cap d'estudis als quals passarien còpia dels documents que els havia lliurat. En un cas de centre privat, les defenses varen ésser molt més resistents. Vaig haver de servir-me de l'autoritat del director de la tesi atès que el titular i director del centre li havia demanat anteriorment uns dictàmens sobre la línia pedagògica

del centre. Arribats a aquest punt va ajornar la decisió fins a consultar al cap d'estudis i vaig haver d'esperar la conformitat telefonant una setmana després i havent-ho de repetir un cert nombre de vegades.

Tot això no treu que malgrat la seguretat i la satisfacció de la feina que estava fent, no passés un estat contingut de tensió nerviosa. El cas més clar és l'estada a Súnion durant cinc dies consecutius on hi era ininterrompudament de quarts de nou del matí a set de la tarda i haig de confessar que amb gran interès i en un clima relacional amb els professors molt agradable. Possiblement també s'hi afegia el cansament doncs em calia llevar-me a les sis, no tornava a casa fins a quarts de nou i si després de sopar completava les notes iniciades se'm feien les dotze de la nit. Quan em vaig trobar un d'aquests dies amb el director de la tesi li vaig confessar que estava esgotat. El seu comentari té interès per bé que no puc garantir l'exactitud de les seves paraules: "-I després alguns es pensen que els mètodes qualitatius són tan fàcils! Ara imagina't un investigador que comença i que no està situat en els escenaris escolars!"

L'advertiment ja el tenia subratllat de quan havia llegit l'article de Fortin (1987: 25) encara que afortunadament la realitat escolar no absorbeix els caps de setmana o les nits com podria passar en d'altres grups socials.

"Efectivament, [l'observació participant] es nodreix d'una metodologia a ple temps! Hom no deixa pas de banda la seva recerca a les 17 h, ni al cap de setmana com en el cas d'una enquesta per qüestionari, unes entrevistes o una anàlisi de contingut. Hom no fa una immersió a temps parcial dins d'una societat, cal conèixer-ne la vida quotidiana del matí fins a la tarda, el treball, el lleure, les festes, etc. per copsar-ho en la seva totalitat, convé així mateix familiaritzar-se amb els ritmes o els esdeveniments estacionals."

Abans de redactar els meus informes, els que han conegut els resultats de la meva observació participant han estat els mateixos directius dels centres. En els casos dels centres que segueixen models alternatius (Escola l'Horitzó i Súnion-ICC) s'han mostrat molt interessats en conèixer la meva valoració de tal manera que he redactat els informes monogràfics de manera completa i els he lliurat. En una entrevista posterior he conegut la seva opinió sobre l'informe i fins a quin punt s'hi sentien reflectits analitzant-ne alguns aspectes.

En cap cas he donat informació detallada ni als inspectors del centre ni a d'altres administradors de l'educació. De fet, tothom m'ha respectat però jo he considerat positiu, i així ho havia expressat en la negociació de l'accés, donar a conèixer els encerts singulars que he trobat a cada centre (la preparació excel·lent del professorat, la bona organització, la iniciativa en determinades activitats, l'alt rendiment del temps escolar, la direcció pedagògica de qualitat). Al capdavall, un dels objectius és difondre els encerts pedagògics per tal que es generalitzin i això ja es pot començar abans d'acabar la investigació sense comprometre'n el resultat.



El que més m'ha sorprès han estat les demandes de rol intermig de les quals ja m'havien previngut Goetz i LeCompte (1984: 122). La major part de professors i directors, quan ja han confiat en la meva actuació d'investigador honest m'han plantejat els seus problemes. Han expressat la falta de comprensió de la inspecció d'ensenyament, la quantitat de demandes burocràtiques que fa i la poca ajuda que realment ofereix. A rengle seguit afegien que si poguessin parlar amb els inspectors com podien parlar amb mi seria una altra cosa; però ja entenien que devia ser que de més amunt rebíem moltes demandes i que nosaltres també estàvem condicionats per la burocràcia. La majoria passaven a fer referència al seu inspector o inspectora afirmant o bé que com a persona era excel·lent o bé que gairebé no el veien però que els demanava molts papers i que la mateixa informació en un altre format (per exemple informatitzat) sovint s'havia de repetir.

Arribant al final de l'estada, especialment en els centres que hi vaig ésser tres, cinc o més dies em feien algunes preguntes. A dos centres em varen demanar el parer davant de greus problemes de disciplina. D'altres dos varen demanar informació sobre la seva situació legal poc estabilitzada. He rebut demandes diverses: informació del funcionament de l'experiència d'una altra de les escoles visitades; assessorament de les obligacions legals del mestre davant determinat conflicte; acompanyament i ajut moral davant l'accident mortal d'un alumne. Un professor amb càrrec directiu dels que menys ha ajudat ha cobrat interessadament amb un certificat d'haver col·laborat en la investigació. També passat un temps hi ha hagut cinc centres que no han dubtat en fer-me demandes. Tres centres han demanat assessorament a professors o una conferència a pares sobre qüestions dels mitjans de comunicació i l'educació.

Tot plegat, demandes ben relacionades amb els meus dos rols, investigador d'educació-comunicació i inspector d'educació. No me n'haig d'estranyar. No han interferit el meu treball de recerca, m'han donat garantia de mostrar-se francs amb mi i han confirmat la meva orientació de la tasca inspectora en el sentit de reduir els controls al mínim i incrementar l'assessorament i la supervisió deixant que els mestres facin amb iniciativa sota una direcció interna al centre. La direcció externa no serveix ni és possible: multiplica els controls i no va al fons dels assumptes. Arribats a aquest punt puc concloure que s'inspecciona més quan es dona informació i s'observa de manera participant que quan hom es situa en un rol clàssic d'inspector extern. Una actitud oberta i col·laboradora de l'observador extern fa caure moltes falses proteccions i facilita que els bons professionals presentin els seus propis dubtes.

#### Disseny etnogràfic basat en l'observació participant.

Les estratègies fonamentals de les estades a les escoles són: l'observació participant, les entrevistes no informals o poc formals i la recollida i anàlisi de productes d'interès. Es tracta doncs d'una investigació de "caràcter fluid i obert del procés mitjançant el qual es seleccionen i construeixen en ella els mètodes de recollida de dades" (Goetz i LeCompte, 1984: 124) però s'han seguit estratègies per mitjà de les quals s'obté informació rellevant.

*Abans i després del temps escolar.*

Segons l'horari de l'escola a visitar i en els dies de visita previstos m'he situat als escenaris exteriors i he detectat punts de concentració (una granja, un bar, l'adroguer de la cantonada, un racó del pati) aproximadament mitja hora abans. Al menys un dels dies he estat el primer en arribar i he vist arribar els primers alumnes. Quan ha estat l'hora jo he entrat a l'escola i ja detectava diferències en els hàbits de puntualitat exterior que després es reproduïen en la puntualitat interior (el canvi d'activitat o d'aula).

En finalitzar l'activitat escolar, encara que no tots els grups tenien el mateix horari en els casos d'ensenyament secundari ja es podia detectar globalment que on els alumnes arribaven abans semblava també que tenien menys pressa a deixar l'escenari escolar o circum-escolar. Amb tot això no és absolut atès que es podien veure alumnes que sortien apressats, alguns havien verbalitzat que anaven a música o a esport.

Observar la presència dels alumnes, la manera com vesteixen particularment al matí, la pressa o calma amb que arriben, les converses dels que es situen a un bar o granja i l'ús que fan de les màquines, futbolins o billars, les estades a l'entrada de l'escola drets o asseguts per terra... són petits indicadors que diuen d'una manera de ser i fer dels grups i que estan en relació al centre escolar.

*L'observació participant a les classes*

Em vaig proveir de dues llibretes de cinquanta fulls (A4) de quadrícula de 4mm. cosits amb grapa, lleugeres i de portades flexibles que fan un gruix de mig centímetre cada una. Portava una de les llibretes oberta a la pàgina que m'interessava, generalment en blanc, de manera que si s'obria la carpeta no hi havia massa que llegir. Escrivia notes línia per línia, és a dir amb lletra petita i, contra el meu gust, no massa clara. Els marges quedaven reservats per a indicacions de dia i hora així: "Dilluns /17.04.89/ 8.30... 9:15... 10:15...10:45...11:30...12.30" Les notes escrites amb ploma de tinta negra es succeeixen amb llenguatge força concís. Si em semblava important completar-les després deixava un espai en blanc. També quan la situació em suggeria una valoració deixava un espai que posteriorment omplia en color verd. D'altres espais finals recullen els comentaris i conclusions que ajuden a formular categories d'observació (en vermell).

Generalment em situava discretament a una taula d'alumne cap al final de la classe. En algun cas això va ésser difícil doncs no hi havia lloc i el mestre m'oferia la seva taula que vaig aconseguir refusar sempre encara que en un cas va comportar que m'assegués a la cadira del mestre col·locada davant de tot, a tocar la porta de la classe.

Estava amb una actitud atenta i en la mesura del possible relaxada. Prenia les notes justes i tancava i obria la carpeta tot sovint. Però la carpeta em servia en els casos que detectava una certa tensió i per comptes de mirar al professor em refugiava mirant a la meva llibreta. Si el professor estava en escena, una mirada d'assentiment ajudava a crear un ambient de comprensió. Si els alumnes estaven

treballant m'interessava pel seu treball a vegades advertint-los d'un oblit o recordant-los una de les observacions que els havia fet el professor. Potser ho agraiïen però haig de dir que els alumnes són arreu i avui els més indiferents. El grau d'indiferència ha estat un indicador d'identificació o no amb l'escola. De fet, on els alumnes estan més motivats no trigaven a preguntar-me per la meva activitat.

Les estones que he estat a la sala de professors he estat escrivint notes o bé consultant horaris i altres documents però sempre han estat estones d'observació complementària. Ignoro si estava al lloc adequat, però advertit per Woods (1986: 62) he pogut evitar el "síndrome d'un altre lloc" o al menys no l'he alimentat. On era, he actuat com si allà es produís el més interessant de tot.

### *Les entrevistes*

L'opció d'observació participant m'ha compromès des del primer moment a mirar de parlar amb tots i cadascun dels mestres o professors. Això no ha estat fàcil a l'ensenyament secundari on el professor canvia de classe cada cinquanta o seixanta minuts. També es dona això al 7è. nivell d'EGB però en el decurs de dos dies els professors es repeteixen doncs atenen diferents àrees.

Quan els alumnes estaven treballant en exercicis o en activitat de grup, per exemple al laboratori de ciències experimentals, ha estat fàcil parlar cinc minuts amb la professora o professor. Generalment he estat jo que he anticipat algun punt de vista, he confirmat el valor de l'exercici que s'havia proposat o la queixa que el professor

havia expressat als alumnes o a una manera incorrecta de treballar. Ha estat una manera d'obrir la caixa negra que jo pogués representar per al mestre i no ha estat difícil trobar una aproximació atès que les situacions de classe em són ben conegudes i puc situar ràpidament quin model d'escola hi ha darrera de l'actuació d'un professor.

Les entrevistes amb els professors han estat totalment informals i breus però directes. En els petits moments que no interferia l'activitat de classe he centrat el tema dels mitjans de comunicació, com aquests ocupaven un important temps de la vida dels alumnes i he preguntat fonamentalment per quina influència observaven en els alumnes i si havien iniciat algunes activitats emprant mitjans de comunicació o tractant dels continguts que aquests vehiculen. Tot ha estat molt ràpid, molt directe i procurant no entorpir la marxa de la classe o evitant un retard excessiu a la següent. Quan un professor ha mostrat interès i disposava d'un marge de temps ha estat possible parlar quinze o trenta minuts i els he aprofitat, potser anant junts a prendre un cafè. Resumint haig de dir que jo he obert el "joc de parlar de " amb tots els professors i n'hi ha que no han volgut jugar i han respost lacònicament, n'hi ha que han mostrat l'interès però en aquell moment no ha estat possible i n'hi ha que han entrat en el tema al moment o han proposat un altre moment més adequat.

Amb el directors he procurat sempre tenir una entrevista d'aproximadament una hora, generalment cap al final de la meva estada. De fet a la mateixa he pogut donar a conèixer observacions que m'han resultat interessants i he expressant valoracions de manera positiva o en forma de pregunta. Ha estat suficient això per activar l'entrevista. També he procurat recollir informació de la procedència dels alumnes

i dels sistemes de reclutament de matrícula. Generalment he trobat força confirmacions a explicacions que jo he aventurat i puc dir amb especial satisfacció que llevat de dos casos les valoracions negatives que he expressat han estat confirmades amb molta honestedat. He afirmat tot seguit que el més greu que pot passar a una escola és no conèixer els seus punts no resolts però que si se n'és conscient ja solament cal trobar el moment oportú per resoldre'ls. Confesso que m'he sentit afalagat quan un director al terme d'una de les primeres estades, em va dir que semblava impossible que amb tan poc temps hagués sabut veure els punts flacs que ells coneixen i evidentment volen resoldre. Això em va animar força quan em sentia ofegat pel cansament que representava l'observació de prop d'onze hores al dia.

En alguns centres el mestre encarregat de secció o coordinador de cicle que m'han assignat ha estat una gran ajuda. La possibilitat de parlar amb ell més sovint en no tenir un horari tan carregat de classes ha anat obrint la confiança mútua. A través d'aquest és com he aconseguit més materials d'informació o produccions d'alumnes que he pogut analitzar amb més detall. En aquest aspecte sempre he trobat tota mena de facilitats. De fet, dintre del panorama general de l'ensenyament, els mestres i professors dels centres visitats tenen una bona estima de sí mateixos i es mostren relativament satisfets del seu treball i la seguretat personal facilita l'autocrítica. Pel que fa a facilitar materials, i haig de dir que he demanat els justos, no he trobat cap resistència, ben al contrari.

Les entrevistes amb alumnes no tenen cap formalitat i en canvi han aportat significatives confirmacions. Han estat petits moments a la mateixa classe, a partir de la

intervenció d'algun alumne o quan s'estava realitzant una tasca (per exemple al laboratori de ciències experimentals). Jo he preguntat o he fet un comentari, a vegades amb un punt d'ironia. L'alumne que tenia a la vora ha respost puc dir que sempre. A vegades m'he limitat a dir que veia que feia molt bé els treballs i li he demanat permís per veure la llibreta. Pot ser a partir d'un encàrrec de feina he preguntat si els en donaven molta. He procurat conèixer el grau d'identificació de l'alumne amb l'escola després d'haver-me formulat mentalment la resposta que esperava.

Els alumnes informants han estat de dos tipus. D'una banda els que es destacaven per alguna cosa, per estar menys adaptats o bé per demostrar que eren alumnes excel·lents. Però després d'una llarga observació de classe he procurat preguntar alguna cosa a un alumne dels que m'ha semblat representatiu del grup, dels que no destacava per res més que per la seva normalitat; en aquest casos el grau d'interès de l'alumne podia ésser un indicador del clima de classe.

Sempre que he pogut he traslladat l'observació significativa d'un alumne al professor. Així he anat recollint confirmacions. Exemples clars són: Un alumne de segon de BUP que arribava tard, que estava molt poc interessat per la feina i que semblava totalment absent; ho vaig comentar al professor de matemàtiques i em va dir que el seu pare havia mort feia menys d'un mes de càncer però que la mare li ho havia ocultat fins que s'havia produït el desenllaç. Un alumne de 7è. EGB de seguida es va prestar a ser el meu interlocutor preguntant-me o donant-me informació; es tractava d'un alumne que solament feia un curs que anava a aquella escola i procedia d'una altra on s'ho havia passat molt malament però que ara es sentia eufòric malgrat que tenia força dificultats.



Ja es pot veure doncs que es tracta d'entrevistes no estructurades prèviament. No hi havia més formalitat que la d'un mestre observador que expressa valoracions professionals o preguntes que estimulen una conversa espontània. M'he acollit a aquestes entrevistes que parteixen de la naturalitat (Woods, 1986: 83) i recullen allò que oportunament es pot produir al sortir de la classe, en estar una estona a la sala de professors o anant al bar a prendre un cafè. La pauta me l'ha donada el conèixer prèviament la realitat en la qual es mouen els mestres, la famliliaritat en les situacions escolars i la llibertat de guió que em podia permetre en no haver de seguir el meu rol en el marc de l'actuació administrativa.

### *Els productes*

L'observació dels treballs dels alumnes ha ocupat una part del temps. En alguns casos ha estat possible prendre algunes mostres a través de fotocòpies però he considerat que no era convenient donar la sensació de que m'apropriava del treball d'una escola. L'observació d'exercicis, treballs acabats i materials pre-elaborats pels professors han estat objecte de conversa amb els mateixos professors mantenint la perspectiva d'observació participant. He demanat algunes mostres de material de treball elaborat per l'escola i si m'han fet esment del projecte educatiu o de l'ideari del centre o d'una particular orientació, he demanat el document per examinar-lo detingudament.

## Exigències i control del disseny etnogràfic

L'etnografia educativa és de construcció recent i els seu sistema de formalització científica per tal que una investigació pugui ésser examinada, discutida o replicada està encara poc elaborat. De fet, el model d'investigació anirà avançant en la mesura que es produeixin invetigacions de disseny etnogràfic que ajustant-se a les prescripcions més acceptades posin de manifest altres elements de control de la qualitat de la investigació. Aquesta és una tasca que correspon als autors que impulsen especialment la investigació bàsica. Aquest no és el nostre cas i per això ens hem centrat en les prescripcions ja proposades per a l'etnografia educativa.

Les prescripcions proposades per Goetz i LeCompte (1984: 212-246) per al disseny etnogràfic estan en la línia més exigent i per això ens hi ajustem tant com és possible en el cas de la nostra investigació que és de caràcter múltiple.

El caràcter múltiple ve del fet d'estar centrada en diferents escenaris on s'han fet estades individualitzades més aviat curtes però sobre la base d'un coneixement de l'escenari general de l'escola on es produeix l'educació formal en un procés interactiu d'ensenyament-aprenentatge. D'altra banda, sense deixar perdre cap variable que pugui aparèixer com a rellevant, les estades d'observació estan centrades en la utilització escolar dels mitjans de comunicació de masses i en la possible elaboració dels continguts que els alumnes perceben constantment.

Així doncs, la suma d'estades a les diferents escoles focalitzades per la utilització dels mitjans de comunicació en una situació natural, aporten una informació fonamental

que no es troba en els informes monogràfics de l'utilització dels mitjans de comunicació o de les noves tecnologies. Ja hem vist que aquests informes o comunicacions queden restringides a l'ús del vídeo i de l'ordinador i generalment sense relació entre un i altre mitjà concebuts més aviat com un aparell.

En aquest cas doncs es tracta de veure que les diferents estades d'observació formen part d'una observació de l'escola actual i d'acord amb el criteri de selecció és una observació de mostres de l'escola actual de la millor qualitat. Els diferents centres formen part de la "nostra escola" la que avui tenim al nostre país, d'una escola possible i real. Hi queden reflectits centres urbans i rurals, centres públics, centres integrats a la xarxa pública recentment i privats, d'educació bàsica i d'ensenyament secundari. Per un procés de juxtaposició, d'analogia i contrast es poden detectar unes variables comuns i unes variables diferenciades i com totes elles de manera interdependent produeixen uns resultats educatius manifestos en els alumnes i en les seves realitzacions.

En tractar-se de diferents escenaris podem completar el resultat de l'observació participant del disseny etnogràfic amb una comprovació de model quasi-experimental que pugui aportar un contrast especialment pel que fa a la seva validesa externa el qual serà desenvolupat extensament al capítol següent que recull el resultat del segon temps.

### *Fiabilitat externa*

Identificació de les condicions i procediments a partir i mitjançant els quals s'han recollit les observacions, s'han interpretat i s'han sistematitzat.

El "status" de l'investigador que ha realitzat el treball de camp ha quedat ja abastament descrit però es pot caracteritzar de manera enumerativa.

La formació professional inicial és de mestre i ha exercit la docència dia a dia durant dotze cursos escolars ininterromputs. La formació acadèmica superior ha estat en filosofia i lletres amb especialitat de pedagogia i opcions de ciències socials (geografia, història, sociologia i art). Ha estat director de centre escolar públic amb projecte de direcció pedagògica superant els entrebancs d'una administració burocràtica.

Té un especial coneixement dels aparells audiovisuals, com a mecanismes tecnològics i com a instruments d'expressió-comunicació. Educat en el cinema i superades les resistències a la televisió frívola és un consumidor selectiu de productes de comunicació i un examinador professional dels productes que segueix la majoria de la població, particularment els joves.

Exercici actiu durant vuit cursos de la supervisió educativa de centres, d'assessorament als directors en l'organització escolar i d'orientació pedagògica i didàctica als mestres en el marc de les funcions d'inspector d'educació.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Cal dir que malgrat les moltes tasques administratives i de gestió de la Inspecció d'Educació, sempre s'ha considerat la visita escolar i la visita a les aules com l'acte definitori i bàsic de l'acció inspectora.

Experiència en activitats de cinema-fòrum de fa més de vint anys desenvolupades a casals parroquials, en activitats escolars i inter-escolars i darrerament amb joves d'ambient obrer a partir de la trobada al carrer. En aquest darrer cas, en el marc d'un cine-club i d'una aula popular de joves s'han promogut activitat de cinema, de revista alternativa, de realització en vídeo, de comunicació radiofònica, de pintures murals. Ha desgrat propi, no han tingut la consolidació que s'havia projectat.

Els informants seleccionats han estat el director del centre, el coordinador o responsable que generalment ha estat assignat per a organitzar l'estada i tots els professors amb els que s'ha coincidit a l'observació participant. També s'ha procurat establir contacte espontani amb d'altres a la sala de professors o a les entrades o sortides. Alguns alumnes, al menys dos o tres de cada grup observat incloent algú que es destaca i algú discret que representa l'alumne tipus. Aquest és el que preguntat amb naturalitat respon però que un cop s'acaben les preguntes (poques) ell no es penja a l'entrevistador. (A la ressenya de cada escola es donen els noms dels informants principals).

Escenaris i situacions. L'observació nuclear ha estat en escenaris interns: l'aula i els corredors al moment d'entrar o sortir de classe. S'ha practicat l'observació en escenaris externs abans i després de l'activitat escolar localitzant un possible punt de trobada dels alumnes significatiu com és un bar o granja o un indret del carrer. Aquests escenaris externs poden ésser exclusius dels alumnes o compartits amb els professors com en algun cas.

Podríem considerar escenaris íntims aquells moments que ha estat possible parlar amb alguns professors al marge de l'estructura i on de manera més velada o més clara s'han expressat valoracions o s'han donat informacions que no s'haguessin donat en un context formal. Aquesta distinció d'escenaris no és aplicable als alumnes atès que les curtes entrevistes no han donat lloc a confidències però en canvi s'han considerat d'aquest tipus les observacions recollides als punt de trobada xerrant amb els companys o jugant amb les màquines electròniques.

Premisses i constructes analítics. Els supòsit, teories i metateories estan extensament exposats a la tercera i quarta parts després d'haver situat el marc teòric conceptual i el marc experiencial de referència a la part segona.

En iniciar les estades d'observació als centres és partia com a premisses d'una sèrie de variables. Des fet es tracta de variables extretes d'observacions anteriors que no formen part de la present investigació però que hi han conduït. Aquestes variables han estat prèviament confirmades a través d'una documentació diversificada: ciències de l'educació, ciències de la comunicació i estudis de sociologia particularment els aplicats als joves. Si aquestes variables-premissa es confirmen en l'observació projectada tindrà sentit continuar la investigació segons l'orientació presa; en altre cas cal reorientar-la o abandonar-la.

Mètodes de recollida i anàlisi de dades. En els annexos s'adjunten documents que han servit per a la recollida de dades:

pàgines tipus del quadern de notes

- observació a l'aula
- pàgina d'impressions
- pàgina de conclusions primàries
- horari selectiu de les activitats
- pàgina semi-estructurada per a l'entrevista amb l'equip de professors

A les variables premissa s'hi van afegint altres variables que poden explicar determinades característiques o tendències de l'organització escolar. Apareixen variables inicialment no previstes que superen el llindar escolar. Quan es disposa d'una sèrie de variables es llegeixen i rellegeixen per verificar si poden identificar-se o fondre's. Es fan diverses consultes a coneixedors experts de la realitat escolar o a experts en ciències de l'educació.

Finalment es formula un nombre prudencial de variables. En queden 23-24 de manera que s'opta per assignar-els-hi una lletra de l'alfabet cosa que facilitarà la seva manipulació i esquematització. En ésser un nombre extens de variables, els experts aconsellen agrupar-les i s'estableixen set factors. El quadre resultant va ésser presentat a la crítica d'experts.

#### *Fiabilitat interna*

Coincidència en les valoracions d'altres investigadors i presentació de dades suficients per tal que puguin aportar-se explicacions rivals o desenvolupar-se investigacions paral·leles.

Descriptors de baix nivell inferencial. S'aporten descripcions primàries i transcripcions textuais d'observacions registrades a les notes de camp que puguin transmetre la situació observada i que en alguns casos han conduït als constructes d'anàlisi desenvolupats.

Control de contrast d'observacions significatives pels mateixos participants als escenaris. La tasca d'observador ha estat una tasca solitària, absorbent i cansada. Hagués estat interessant que una investigació d'aquest caire l'hagués desenvolupat un equip d'investigadors. Malgrat el tema sigui reconegut per tothom com a altament significatiu, una aproximació holística desborda. El mateix director de tesi, durant la primera etapa, em va suggerir sempre que seleccionés un dels mitjans de comunicació i em dediqués exclusivament a ell. Suposo que si la tesi hagués estat per a mi un requisit acadèmic imprescindible i contra el temps, m'hi hagués ajustat.

No he tingut l'oportunitat de fer un plantejament conjunt amb d'altres investigadors centrats en temes coincidents. Que nosaltres sapiguem no hi ha d'altres investigacions etnogràfiques centrades en l'educació escolar i els mitjans de comunicació. La major part d'estudis i informes sobre usos del vídeo i de les noves tecnologies es basa en entrevistes i en protocols de recollida d'informació dels informes d'experiències elaborats pels propis experimentadors.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Es el cas, per exemple, de l'estudi de Fundesco *Los educadores y las máquinas de enseñar* dirigit pel professor Gonzalo Vázquez.



Les investigacions més contigües, tot i mantenir el seu caràcter monogràfic, són les següents:

*Los programas infantiles en la radio y la televisión* de la professora Maria-E. Gutiérrez García, presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona - Ciències de la Informació el 1987. Es centra especialment en els programes de la ràdio en base a l'oferta dels anys 1985-1986. La mateixa autora ha desenvolupat en diversos articles les propostes d'utilització d'ela ràdio amb alumnes.

*El tractament formal dels espots publicitaris i els videogrames didàctics: anàlisi comparativa* del professor Joan Ferrés i Prats, presentada a la Universitat Autònoma de Barcelona el 1988. Es una investigació altament especialitzada amb l'objectiu de posar de manifest l'agilitat dels espots publicitaris i la poca grapa dels videogrames didàctics. Ha publicat diversos llibres sobre la realització en vídeo i la seva integració a l'escola.

*Educación y Nuevas Tecnologías* del professor Miguel-Angel Agualeles Anoro presentada a la la Universitat de Barcelona - Ciències de l'Educació el 1988. Es centra exclusivament en els usos informàtics però planteja la necessitat de canvi del model d'escola i del perfil del mestre. Aquest professor que forma part del Grup TIDOC ha estat un informant de gran ajuda quan hem visitat el Centre Educatiu Projecte i amb ell hem tingut ocasió de contrastar bon nombre de plantejaments i hem de dir que de manera fonamentalment coincident.

Les consideracions d'investigadors de la utilització de qualsevol dels mitjans o noves tecnologies posen de manifest la necessitat d'una escola que sigui capaç d'articular les propostes que es fan sobre l'ús dels nous mitjans. En aquest sentit, la nostra investigació holística i amb una important base de treball de camp pot aportar aquesta visió natural de la vida escolar on s'han d'integrar

els nous mitjans. Cal esperar que aquesta observació directa de la realitat escolar aportï algunes de les claus fonamentals per trencar aquesta tendència a ofegar els mitjans que entren a l'escola.

#### Revisió de les constatacions per d'altres investigadors.

Si hem anticipat unes anàlisis prèvies sectorialitzades amb abundància de referències a d'altres autors ha estat per aproximar-nos a la subjectivitat compartida o inter-subjectivitat davant d'un objecte d'investigació tan difícil d'objectivar.

Desconeixem que hi hagi estudis simultanis tot i que a l'ambient es copsa una emergència creixent d'interès per l'articulació de l'educació escolar i els mitjans de comunicació de masses.

Esperem i desitgem que la present investigació provoqui l'interès de nous investigadors que repliquin amb major profunditat o amb precisions crítiques les constatacions a les quals hem arribat. Per això, en tot moment es deixa marcat el camí, es dóna compte detallat de com s'ha procedit en l'actuació i quin ha estat el raonament seguit. Sense caure en un detallisme excessiu, s'aporten dades primàries i observacions que un coneixedor de les situacions escolars podrà verificar si són o no són típiques i habituals.

Dades d'enregistrament automàtic. Contra el parer de Goetz i LeCompte, pensem que, avui amb les tècniques de tractament o modificació de la imatge i el so, les dades recollides per enregistradors d'àudio i de vídeo o per càmeres fotogràfiques no reforcen necessàriament la fiabilitat dels

resultats. Malgrat que vàrem adquirir una enregistradora d'àudio nova i vàrem posar a punt la càmera de vídeo i teníem carregades les càmeres fotogràfiques amb negatiu per paper i amb diapositiva decidírem prescindir d'aquests mitjans que podien entorpir la nostra observació participant. Volíem evitar que ens passés allò que explicava el professor Moragas que va anar a veure el fill nou nat d'un col·lega i abans que res aquest s'entestava en ensenyar-li les magnífiques fotografies que li havia fet sense que l'amic visitant pogués gaudir del plaer de contemplar una nova vida i congratular-se amb la mare del nadó.

Pensem que l'atenció d'un observador participant ha d'estar exclusivament centrada en allò que es produeix i en intuir allò que esdevindrà més significatiu. L'orientació de la pròpia vista i de la pròpia oïda és molt més ràpida i també molt més discreta. D'altra banda, no hi ha dubte que avui el funcionament d'un aparell enregistrator afecta molt més l'actuació del mestre que no la presència d'un observador coneixedor de l'ambient escolar i de les dificultats que els mestres troben en la seva feina.

Ni en el cas que poguéssim posar una enregistradora d'àudio-vídeo permanent tindríem garantia de major fiabilitat. Mai s'enregistra tot i de fet es fa una selecció al decidir un determinat enquadrament i si s'enregistra una conversa se'n deixa d'enregistrar una altra. Ja no parlem de les modificacions òptiques produïdes amb lents, filtres o efectes de l'enllumenat. Inqüestionablement hi ha sempre una selecció de la informació que no fa la màquina automàtica sinó la persona que la regeix. En aquest cas es ben igual que siguem nosaltres els que seleccionem les observacions i les recollim en un quadern de notes de camp. De fet, així ja fem una selecció d'aquelles expressions o accions que

considerem significatives i podem estalviar-nos llargues hores de visionat. Evidentment, cal comptar amb l'honestedat de l'investigador disposat a recollir com a significatiu tant allò que esperava com allò que contradiu el que esperava. Però ja és hora de superar tota mitificació tecnològica i no donar autoritat a la màquina fins al punt d'encobrir la responsabilitat de qui l'executa o l'ha programada.

En abandonar la utilització de màquines durant l'observació participant vam decidir deixar-ho per més endavant, per una etapa ulterior. Un cop finalitzada la investigació, els descriptors de l'escola de la societat de masses telecomunicada podrien constituir el guió d'una realització videogràfica. Amb observacions de càmera, ara sí, ben dirigides gràcies a la informació anterior. Així es podria muntar un document descriptor de l'escola que podem tenir resultat de la integració d'encerts i punts forts de les diverses escoles observades. Un *collage* d'escenes escolars reals podria configurar un document capaç de transmetre la diversitat i la vitalitat d'una escola oberta a la comunicació i a la cultura. Un document que mostrés l'escola que podem fer, una escola que ningú hem vist i que per això considerem impossible o utòpica. Lluny de tota perfecció, sí que pensem que podríem disposar ja d'un model d'escola molt millor que el convencional. Si no tot equip de professors és capaç de crear-lo amb imaginació pròpia, sí que cal esperar que havent-lo vist en pantalla integri alguns referents que li marquin el camí a seguir.

*Validesa interna*

Es una exigència científica inexcusable i no gens fàcil de demostrar en una investigació qualitativa centrada en un ambient natural com és el de l'aula i l'escola on les variables no poden ésser aïllades. Així, a un conjunt de variables independents es farà correspondre un conjunt de variables dependents fent descripcions ben detallades. Amb tot, considerant la importància d'aquesta exigència es completarà amb una comprovació empírica i experimental a través de qüestionaris en el que anomenem "segon temps". Un control per triangulació que amb la informació complementària aporta una dificultat afegida, la de l'instrument quan no se'n pot disposar d'un d'homologat.

Història i maduració. A bon nombre de les escoles visitades, els professors o la mateixa direcció estan en actitud renovadora. En aquests casos, la receptivitat a la demanda de l'investigador ha estat positivament selectiva. Alguns directors ens han confiat que són molts els que demanen fer-hi investigacions i que s'han vist en la necessitat de reduir l'accés massa sovintejat al centre.

Generalment, en el nostre cas, els directors i mestres s'han interessat pel tema de la investigació fins al punt que d'un dia per l'altre he pogut observar algunes modificacions: un alumne, descobreixo que és el fill del director, porta l'enregistrament d'un programa emès la vigília a TVE2 sobre la televisió d'alta definició per tal que sigui vist i discutit a la classe; a un professor de filosofia li comento la importància d'analitzar els espots publicitaris de la televisió i al dia següent els alumnes realitzen un examen

de filosofia, la darrera pregunta del qual consisteix en comentar l'anunci de "Pepsi" des d'una interpretació psicològica... són exemples clars.

Si la presència d'un investigador pot influir d'immediat, cal pensar que, en la mesura que hi ha estat present entre catorze o setanta hores expressant opinions i valorant realitzacions, pot quedar desviada la línia de renovació de l'escola en un angle mínim però que amb el temps pot comportar un cert canvi de trajectòria. Evidentment això està per veure però no s'hauria d'oblidar en posteriors investigacions aplicades als mateixos centres.

Influència de l'investigador. En tot moment es dóna compte dels vincles i contactes previs amb l'escola. Llevat d'alguns centres als quals solament s'ha estat un dia per a observar algun aspecte més concret, s'ha recollit informació de diferents professors i de diferents alumnes. Als centres més complexos per la seva organització han estat dedicats més dies, cinc o vuit. Aquestes estades llargues han normalitzat molt la presència de l'observador participant. Ha estat possible moure's amb total llibertat pels escenaris escolars i això no s'aconsegueix ni el primer ni el segon dia. Quan a una escola s'accepta a un observador més de dos dies sencers, ja no se l'acompanya i aquest es mou amb total llibertat doncs cadascú té la seva feina.

Davant determinades observacions s'han expressat les interpretacions per rebre la confirmació o la refutació dels participants. Als centres que segueixen un model alternatiu se'ls ha lliurat un extens informe escrit que han pogut estudiar i s'ha recollit la seva valoració en una entrevista posterior.

Selecció i regressió. La visita a les escoles ha exigít una elecció prèvia dels grups-classe de 7è. EGB i 2n. BUP a observar per concentrar les observacions en una dinàmica i no dispersar-la. Quan ha estat possible he fet jo l'elecció a l'atzar. He demanat de seguir el grup B. Però per diversos motius, que he pogut anar escatint en el cas de cada centre, això no ha estat possible. Se m'han assignat d'altres grups i he comprovat que la tendència ha estat a assignar-me els grups més ben considerats, els millors.

Afortunadament, això coincideix en els casos que vaig escollir els grups a l'atzar i no fa al cas quan el grup és únic. Cap al final de la meva estada he formulat frontalment la pregunta i m'ha estat resposta: algun grup presenta molts problemes i la meua presència hagués estat una complicació. Generalment, aquests grups han coincidit amb les horaris més dispersos o amb professors menys identificats amb la línia del centre. Es pot doncs assegurar que els grups observats directament a l'aula eren dels millors de cada centre, generalment amb un professor tutor de confiança de la direcció i és més que probable que els alumnes haguessin estat advertits prèviament. Em vaig fer doncs a la idea que observava els millors alumnes del centre. Això no desenfocava l'objecte de la meua observació si era tingut en compte i menys encara si es procedia de la mateixa manera a tots els centres. En les darreres visites era jo mateix que ja anticipava que m'informessin dels grups que consideraven millors.

Els mateixos problemes de selecció i regressió són els que em varen conduir a seleccionar dos grups als quals seguir en els centres grans. Així, si hi havia quatre grups, se'n seleccionaven dos, en base als quals, jo estudiava prèviament els horaris i em construïa un horari integrat que em permetés seguir un disseny complet de les diferents àrees en els dos dies que dediqué a observar els grups de BUP o

d' EGB. Solament en comptats casos i si preveia que solament deixaria una observació reiterativa (la mateixa àrea o el mateix professor) em permetia canviar d'escenari o aprofitava per parlar més extensament amb un informant.

Mobilitat del professorat. Les observacions als centres s'han realitzat en el període comprès entre març i juny de 1989. En base a aquestes observacions s'han dissenyat els qüestionaris que per adequació al temps s'han hagut d'aplicar el curs següent, al primer trimestre. Aquest fet per ell mateix ha permès constatar la mobilitat tant dels alumnes com dels professors. Mentre la mobilitat dels alumnes és pràcticament insignificant, la mobilitat dels professors als centres públics és significant, tant per canvi a un altre centre com per canvi de dedicació dins del mateix centre.

Per evitar conclusions falses o enganyoses hem fet estades que per al nostre objectiu han estat prou prolongades. La dinàmica escolar ens és ben coneguda igual que ens és coneguda la poca normalització que han assolit els mitjans de comunicació en l'activitat d'ensenyament-aprenentatge habitual. L'observació atenta permet detectar formes organitzatives, fets, actuacions, hàbits o tarannàs diferencials que s'aparten dels habituals a la majoria de les escoles en relació a la utilització de mitjans de comunicació de masses, d'incorporació dels seus productes o de tractament dels seus continguts.

Després d'observar cal preguntar. En primer lloc als mestres i professors: perquè ho fan d'aquella manera i si els sembla més eficaç; perquè no fan determinades incorporacions



que els enunciem; quines dificultats troben. Paral·lelament cal escatir si es produeixen resultats diferents en els alumnes: estat d'ànim i ambient general de l'escola i fora de l'escola; interès per a l'aprenentatge i la cultura en general; projecció d'iniciatives escolars sobre les activitats de lleure; personalitat dominant dels alumnes (presència psicofísica, opinió pròpia, identificació amb l'escola).

Les preguntes als mestres han d'ésser directes en tots els casos, de professional a professional. Cal recollir els efectes de la pregunta o de la valoració expressada abans de la resposta intencionada per saber des de quin estadi psicològic del jo (P-A-N) ens responen. Les respostes de Pare, les que s'orientin a dir-nos que hem de fer i de veure no han d'ombrejar la nostra observació atenta a tot. Les respostes de Nen, el que se sent malament i es justifica o rebel·la s'han de descomptar. Les respostes vàlides són les d'Adult que accepta limitacions, sap de quines coses està satisfet i quines coses vol millorar i pot comunicar-ho racionalment.

Cal esperar que la major part de respostes siguin d'adult; en cas contrari no haurem establert un diàleg professional i les respostes poden desenfocar totalment la realitat. Si alguna queixa té valor és aquella que no sortirà ni a la primera ni a la segona. La crítica té valor si es pot fer desapassionadament i solament en el cas d'haver creat un clima de molta confiança. També és una resposta d'adult la del professor que deixa fer amb una certa indiferència, quasi sense alterar-se. Malgrat que la seva actitud pugui tenir moltes explicacions ens cal sumar-lo a la nostra causa, ens cal convèncer-lo del valor de la nostra investigació. Si ho aconseguim pot ésser un dels informants més objectius però serà difícil si la seva actitud respon a la indiferència dels molts investigadors que ja han passat

pel centre. Ens hi hem trobat en el cas d'un centre i el diàleg participant ha estat ben difícil malgrat la vàlua dels professors com a docents i del valor de les seves opinions de caràcter professional.

Les preguntes als alumnes pot caldre que siguin indirectes o parlant amb una certa complicitat, comprenent les seves vivències, doncs nosaltres no coneixem l'escola i tot és possible. Al final, convé reconduir aquesta complicitat s'hi s'ha produït per tal de fer notar que tan vàlides com les opinions expressades són determinades exigències pròpies d'una col·lectivitat i lligades als objectius d'aprenentatge que s'esperen. Cal evitar que per uns objectius d'investigació s'acabi fent el joc als alumnes que per motivacions molt diverses no s'identifiquen amb l'escola. Un posicionament adult i deontològic ens obliga a fer veure a l'alumne que ell també té un paper en la modificació de la realitat i que no es pot descarregar de responsabilitat.

Les explicacions casuals intuïdes en l'observació són les que donen peu a la posició participant. Aquestes explicacions formulades com a pregunta han d'ésser contrastades amb els mestres i professors. A vegades la resposta és clara i es tracta de constatacions que ja s'han formulat anteriorment. D'altres vegades els mestres responen molt sincerament que ni s'ho havien plantejat però que a la vista del que els diem confirmen la relació que ells veuen entre causa i conseqüència. Aquest moments, quan es produeixen són gratificants. D'una banda hom troba una confirmació de l'explicació intuïda; de l'altra els mestres

prenen consciència del valor pedagògic d'una determinada actuació i es disposen a aprofundir-la i a ampliar-la si cal.

Si volem trobar claus de transformació de l'escola actual a la qual s'hi han abocat importants recursos i sembla que no rendeixen el que esperàvem ens cal fer-nos objeccions a les petites alternatives que semblen vàlides. Davant d'uns resultats educatius cal descartar les que són aparents o els que són casuals. Davant determinades formes organitzatives cal considerar els seus costos materials i personals. És molt aberrant comparar resultats sense verificar les entrades i els processaments.

#### *Validesa externa*

Les qüestions de validesa externa es presenten de manera molt singular a l'enfocament de la present investigació. Inicialment no anem a investigar sobre la utilització dels mitjans de comunicació en una mostra que pugui ésser representativa de la totalitat d'escoles. Les escoles han estat seleccionades criterialment i el criteri adoptat ens duu a unes escoles de les menys representatives: escoles amb seguretat institucional, amb qualitat educativa reconeguda socialment i tècnicament i amb orientació pedagògica oberta a la renovació i a incorporar els mitjans de comunicació.

Les escoles s'estudien com a casos singulars per descriure unes pràctiques pedagògiques, les condicions en les quals es realitzen i els resultats que s'assoleixen. Aquesta descripció explicativa de casos singulars es pot enriquir amb la contrastació entre unes i altres escoles pel que fa a

organització escolar i estratègies educatives sempre que es garanteixi que la procedència social i cultural dels alumnes és homogènia. Aquesta és una condició bàsica de comparabilitat.

Una segona condició de comparabilitat és la identitat administrativa de la institució escolar. El fet que un centre sigui públic o privat, concertat o lliure, públic per integració recent d'una escola de renovació pedagògica, concertat però amb ideari propi com és el cas de l'escola religiosa, constitueixen variables que han de tenir-se presents a l'hora de comparar centres. Atès que interessa aportar alternatives extensibles a totes les escoles, es consideren els diferents casos de manera que la selecció de centres recull tots els tipus, llevat dels centres privats lliures que han estat abandonats per falta de temps i per ésser els numèricament menys significatius.

No es poden generalitzar observacions d'un tipus de centre en base a l'observació d'un d'ells, però sí que es poden identificar variables significatives que amb major o menor grau intervenen. La nostra recerca en aquest punt consisteix en identificar variables que puguin explicar determinades realitzacions o un particular clima educatiu o uns trets diferencials dels alumnes.

La generalització no persegueix d'explicar el funcionament actual de totes les escoles. Persegueix demostrar que determinades formes organitzatives i estratègies d'aprenentatge que es mostren eficients són generalitzables a totes les escoles a partir de la pròpia estructura i els propis recursos que queden expressats en les variables diferencials segons els tipus d'escola. Dit de manera més directa: cal veure si amb els recursos materials i humans dels quals avui disposem a les escoles es poden desenvolupar formes organitzatives i estratègies pedagògiques més

eficients. L'increment de més recursos humans i materials, sens dubte necessari, passa per una reorganització prèvia que permetrà veure amb més iniciativa la diversitat de recursos que calen. No és un problema simplement quantitatiu de més mestres i més diners sinó de saber quines funcions i formació ha de tenir el nou personal i quines eines o materials cal adquirir i amb quines eines o materials que habitualment tenen els alumnes cal comptar com a recursos pedagògics.

Aquests objectius de caràcter qualitatiu justifiquen una vegada més una metodologia d'investigació fonamentalment qualitativa. Cal detectar i recollir matisos que puguin explicar les diferències. En tot cas, les diferències també es presten a una subjectivitat important i en el segon temps seran objecte de contrastació.

"Per tal d'establir la comparabilitat i traduïbilitat d'un estudi, l'etnògraf ha de mostrar allò que WOLCOTT denomina la tipicitat (1973) d'un fenomen, això és, la mesura en la qual les seves dimensions rellevants poden ésser comparades i contrastades amb les dels altres fenòmens. En conseqüència, la validesa externa depèn de la identificació i de la descripció de les característiques més importants dels fenòmens en vistes a la comparació d'aquests amb altres de tipus similar. Una vegada establerta la tipicitat o atipicitat d'un fenomen, es pot suposar l'existència de bases de comparació i traduir els resultats per a la seva aplicació a diferents escenaris i disciplines." (Goetz i LeCompte, 1984: 231).

La comparació de centres pren un sentit invers quan es comprova que amb sistemes i procediments diferents es produeixen resultats equivalents. Aquests resultats són explicats per variables diferents i ja és prou important identificar aquestes variables i verificar-les des de punts de vista diferents. En aquesta constatació rau possiblement

la limitació de les investigacions educatives purament empíriques que fonamenten els seus asserts en verificacions estadístiques encaminades a demostrar una hipòtesi negativa.

Aquest model que pot valer per a l'estudi aïllat del comportament d'una o molt poques variables és del tot insuficient quan s'estudia el comportament de la realitat global de l'ensenyament-aprenentatge a l'aula i de l'educació-formació a l'escola. La no verificació d'una hipòtesi ens situa en la diversitat d'explicacions i això solament ho pot oferir una investigació qualitativa que presenti explicacions diverses davant de resultats equivalents. Ja era necessari que la no verificació d'una hipòtesi negativa es plantegés com una constatació de la conveniència de descriure les múltiples explicacions que la puguin justificar. Aquestes explicacions no les pot oferir mai el processament estadístic sinó una atenta observació del fet educatiu en el seu escenari habitual.

Malgrat que no es tracti d'establir generalitzacions amb confiança, sí que interessa garantir la credibilitat de l'estudi pel que fa a comparacions entre escoles. Analitzem seguidament els quatre factors que poden afectar-la segons que detallen Goetz i LeCompte (*op. cit.* 232-235).

Efectes de la selecció. L'esforç per garantir la comparabilitat els grups i deixar constància de les mínimes diferenciacions no s'ha limitat a la percepció de l'investigador. S'ha partit de la comprovació d'alguns indicadors externs: ubicació de l'escola i zona urbana de reclutament de l'alumnat, criteri dels inspectors d'educació dels centres, fluxos de procedència de l'alumnat (Són exemples clars: centre públic de bàsica on els alumnes no admesos per manca de places van a escoles privades; centre privat i centre públic de batxillerat que reben alumnes d

eles mateixes escoles d'educació bàsica). Durant l'estada s'han recollit observacions d'elements d'identificació externa dels alumnes com són els del vestit i imatge personal.

Atenent a l'exigència que " si bé la caracterització d'un grup s'aconsegueix en part a través de les seves peculiaritats subjectives, la consideració dels seus atributs mesurats quantitativament és imprescindible" (Goetz i Lecompte, 1984: 232) s'ha procedit en el segon temps a recollir dades *emic* i *etic* <sup>7</sup> a través dels qüestionaris especialment pel que fa a la condició socio-econòmica i cultural dels alumnes i al consum generalitzat de mitjans i continguts de comunicació de masses.

Efectes de l'escenari. L'estada a les escoles ha estat això, estada. Per a nosaltres té un sentit totalment diferent al de visita. A alguns d'aquests centres ja hi havíem fet visita, fos com a inspector o fos com a professional interessat en conèixer una determinada escola per motius diversos. S'hi ha romàs més temps del necessari per fer una supervisió general com la que correspon a una visita d'inspecció escolar. Si una escola rural de tres o quatre unitats es pot visitar en un matí, s'hi ha romàs un dia sencer. A les escoles d'educació bàsica s'hi han dedicat dos dies, als centres de batxillerat menys coneguts s'hi han dedicat tres dies, als centres que tenen bàsica i batxillerat quatre dies i als centres que presenten alternatives organitzatives diferenciades els dies

---

<sup>7</sup> Les dades *etic* i *emic* corresponen respectivament a 'fonetic' i 'fonemic' segons terminologia de Kenneth K. Pike i aplicada al camp de la ciència social per Marvin Harris. Les dades *etic* corresponen a fets externs i objectius mentre que les dades *emic* corresponen a opinions internes i subjectives. (Segons recullen Gil Calvo, E. i Menéndez Vergara (1985: 35) a *Ocio y prácticas culturales de los jóvenes*. Ministerio de Cultura - Instituto de la Juventud).

necessaris per comprendre el seu funcionament i per evitar els efectes escenari de tal manera que en un centre s'hi han romàs vuit dies. En qualsevol cas, s'han creat les condicions de temps, i confiança com per veure allò que es presenta i allò que passa habitualment a una escola (un problema de disciplina, uns alumnes que han sostret còpia d'un examen abans de la seva realització, un grup d'alumnes que funciona bé fins que s'esvaloten davant d'un mestre que saben més insegur...).

L'opció d'observador participant ha estat feta a consciència de les modificacions que podia provocar. L'objectiu de veure quina utilització es pot fer amb les mitjans de comunicació a l'escola i la mateixa negociació de l'accés oferint documentació d'autoria pròpia que ja anticipava propostes per definir un nou model d'institució escolar ha estat una manera de centrar als mestres i professors de totes les escoles visitades cap a una orientació que tots han confirmat que era necessària. A partir d'aquí prenia més relleu l'observació i la conversa participant per conèixer les iniciatives realitzades, les condicions que ho havien fet possible i les dificultats per donar a l'educació una orientació considerada convenient.

Els casos concrets que s'esmenten d'activitats relacionades amb els mitjans de comunicació han estat provocades per l'investigador a totes les escoles per igual. Així, s'ha pogut veure que unes hi responien explicant les iniciatives pròpies, d'altres assajaven una possible activitat i alguns no presentaven cap modificació.

La sobresaturació dels escenaris és una faceta que hagués pogut afectar als centres que presenten una alternativa pedagògica diferenciada. Amb tot, la singularitat de la investigació pel fet d'anticipar els posicionaments i l'atractiu manifestat que ha suposat per a tots els



directors i la majoria de mestres fa que la investigació tingui singularitat pròpia i no es confongui amb d'altres investigacions.

### Efectes de la història

Considerar els efectes de la història recent de les escoles es el que ens va conduir a darrera hora a incorporar una escola que havia sofert una significativa transformació administrativa en passar d'ésser un centre privat concertat a ésser un centre públic. La decisió de seleccionar un centre d'aquest tipus va estar encertada atès que aquesta escola pot representar la baula que permeti conèixer les variables que depenen de la condició administrativa de l'escola. Els centres recentment integrats a la xarxa pública conserven unes característiques pròpies de centre privat que té un projecte educatiu i pedagògic clar però comencen a percebre's elements caracteritzadors dels centres públics.

Però la consideració més important als efectes de la història ens ha semblat que era saber si des de l'inici del funcionament d'una escola hi havia hagut algun principi formulat o algun criteri establert respecte a la incorporació a l'educació dels aparells audiovisuals, dels mitjans de comunicació i reproducció i de les noves tecnologies. En aquest cas, es tractava de veure si els plantejaments inicials es seguien fidelment, s'havien oblidat o s'havien modificat de manera important. De la mateixa manera es tractava de veure si a d'altres centres s'havien iniciat activitats en relació als mitjans de comunicació i a partir de quin moment.

Però també els esdeveniments de la història actual afecten el disseny del treball de camp de la investigació present. Les estades a centres es produeixen entre març i juny de 1989. Convé recordar alguns fets d'aquest any i període: bicentenari de la revolució burgesa de France i per tant bicentenari de la Declaració Universal dels Drets de l'Home i del Ciutadà; deu anys d'ajuntaments democràtics a Espanya; condemna de Salman Rushdie per l'Aiatolah Jomeini; propostes de reducció d'armament de Moscou; primeres eleccions lliures a un país de règim comunista, Polònia; els estudiants xinesos desafien al govern i promouen massives manifestacions per demanar reformes polítiques. Tots aquests fets eren objecte constant de notícia als mitjans de comunicació i podien, o no, ésser objecte de consideració a l'activitat escolar

Els qüestionaris per passar als alumnes s'han d'ajornar al primer trimestre del curs següent (octubre - desembre de 1989 i gener de 1990). Més esdeveniments de gran significació es produiran durant l'estiu i la tardor de 1989: la guerra del narcotràfic a Colòmbia, èxode d'alemanys de la Republica Democràtica Alemanya, canvi de govern i apertura del mur de Berlin; gran terratrèmol a la ciutat de San Francisco; progressiva acceptació internacional de la unitat alemanya; invasió de Panamà per part dels U.S.A.; caiguda del règim comunista de Ceaucescu i execució d'aquest i de l'esposa.

¿Com no han d'afectar aquests esdeveniments a l'escola i al contingut dels estudis d'alumnes de 12 o 16 anys? No debades s'ha escrit que amb els esdeveniments de 1989 potser ja s'ha iniciat el segle XXI \* i la succeció d'esdeveniments

---

\* Com a referència concreta recordem *Anuario El Pais 1990*, pág. 14 però ha estat una referència sovintejada en comentaris periodístics diversos davant la cascada d'esdeveniments tant importants per a la Humanitat.

s'accelera davant l'astorament de molts mentre que alguns que havíem estat titllats d'utòpics o de no tocar de peus a terra seguim veient que els canvis es produeixen sota el signe de la comunicació de masses, per bé i per mal. Diem per bé i per mal perquè sembla que els ciutadans de l'Est i de l'Oest, del Nord i del Sud actuen per pur mimetisme. Els esdeveniments provocats massivament a un indret s'encomanen mimèticament a un altre sense que hi hagi temps de procedir a una reflexió racional. S'encomana el desig de llibertat però fonamentalment de la llibertat de vestir diferent i de consumir però s'encomana també la idea de preservació ecològica encara que el contingut pot quedar reduït a molt poca cosa.

Costa d'acceptar que ciutadans de tan diversos països que han pogut rebre educació escolar durant vuit, deu, dotze o catorze anys puguin fer canvis tan radicals d'actuació. Hom es pregunta si darrera d'aquests canvis tan radicals (empresonament o execució del cap d'estat, dissolució d'un partit polític que ha estat hegemònic, manifestacions massives d'unes formes religioses de principis de segle o seguiment massiu de concerts rock en favor dels drets humans o per la conservació de la Selva Amaçònica) no roman tot igual i conserven el poder els mateixos que han estat responsables de l'estat de coses que es vol capgirar. ¿Quina mena d'educació, de dretes o d'esquerres, religiosa o arreligiosa, s'ha rebut que ha donat tan minça formació per actuar amb criteris personals suficientment reflexionats i sobre la base d'una informació analitzada i contrastada?

Si les possibilitats dels nous mitjans de comunicació no han convençut de la seva virtualitat educativa, els continguts informatius que estan revolucionant el món ¿poden quedar fora del currículum escolar avui? Si això no s'ha considerat

important encara, ¿es pot seguir ignorant el contingut de la informació que afecta tot el món i tot allò que omple el lleure de la gran majoria dels ciutadans?

Aquestes són qüestions de contingut que afecten totalment l'objecte del treball de camp. Tots aquests fets esmentats s'han produït mentre anàvem realitzant les estades i quan una a una hem anat a les escoles a passar els qüestionaris dels alumnes. Hem d'admetre que els fets ens han sobrepassat més del que havíem previst, que s'han accelerat moltíssim, de tal manera, per exemple, que les respostes a la prova de visionat d'un document-vídeo practicada abans o després del 9 de novembre de 1989, dia simbòlic de la "caiguda del mur de Berlin", han d'ésser comprensiblement diferents. Especialment en el cas dels qüestionaris, els esdeveniments històrics poden haver comportat diferències que cal saber interpretar tenint present una cronologia exacta.

Però si l'anàlisi de les respostes obtingudes se'ns ha fet més difícil, els esdeveniments als que hem fet referència no han fet sinó posar de manifest la incapacitat de l'escola per reaccionar. Certament que s'han fet alguns comentaris però hom s'ha justificat dient que els fets eren massa immediats com perquè poguessin ésser analitzats amb objectivitat. Essent això cert, no es pot reduir l'educació-formació a un estudi objectiu. L'educació ateny a la vida biològica (desenvolupament i hàbits) i també a la vida cultural. Hi ha vivències que afecten totalment l'evolució personal i la presa de decisions i que orienten una determinada concepció del món i donen un sentit a la vida. Justament els moments de més ressonància social són moments que reclamen la màxima atenció educativa i ¿qui

millor que els mestres a l'escola per promoure un estudi documentat i desinteressat de les qüestions més compromeses?

### Efectes del constructe.

El constructe teòric previ al treball de camp ha quedat abastament explicat i constitueix una mena de calca. A partir de les observacions recollides es va donant color a la calca però apareixen noves línies no previstes que s'incorporen al constructe.

Al terme de les observacions es construeix un quadre amb les variables més rellevants, s'identifica el seu tipus i es descriu operativament el comportament esperat de la variable i el seu efecte sobre d'altres variables. S'assenyalen els objectius a comprovar en base als quals es construiran els qüestionaris per a professors i per a alumnes.

El constructe generat és totalment inèdit i s'edifica sobre el model d'ensenyament-aprenentatge mediacional integrador de Winne i Marx que hem adaptat a la comunicació de masses (Cfr. p. 74). Pensem que el model aporta una concepció clarament nova en posar l'accent en el binomi educació escolar - comunicació de masses i cal esperar que el constructe serveixi en futures investigacions i pugui ésser aprofundit.

Malgrat la novetat del constructe aplicat a l'educació es correspon als models explicatius de la comunicació més elaborats: la teoria culturoològica (Morin) i la perspectiva dels estudis culturals (Hall) d'una banda, i la teoria comunicativa semiòtico-informacional (Eco i Fabbri) de l'altra. (Cfr. pp. 473-486 ).

Informe semi-elaborat de l'observació participant, de les entrevistes i de l'anàlisi de productes.<sup>9</sup>

Les dificultats en la redacció d'informes resultants de l'etnografia educativa han estat abastament exposats per tots els autors ja ressenyats. El compromís contret amb els participants observats exigeix una sèrie de normes ètiques que han d'ésser respectades. Ara bé, no és correcte ocultar els punts febles o els aspectes negatius en una informació de caràcter científic.

Un altra mena de dificultats fan referència al tipus d'informe. Una transcripció de les notes recollides, de les impressions reflectides i de les valoracions apuntades immediatament després de l'observació seria un document excessivament feixuc de lectura. D'altra banda un informe sistematitzat i elaborat, s'aparta excessivament dels escenaris i perd la característica d'etnografia. D'aquests informes s'inclouen en el volum d'annexos els corresponents als centres que representen una alternativa organitzativa al model escolar convencional la descripció sistematitzada de la qual aporta una informació nova i no reiterativa d'un model convencional. Són informes que han estat presentats a la direcció i mestres de l'escola i han estat objecte d'una sessió de treball on l'investigador ha pogut conèixer la conformitat en la seva observació-valoració i ha recollit la disconformitat en aspectes determinats i els matisos que la direcció i mestres han considerat oportú de fer.

---

<sup>9</sup> Les notes de camp que documenten i il·lustren l'exposició es transcriuen en lletra cursiva per tal que puguin distingir-se de l'exposició més elaborada.

Per evitar aquestes dificultats s'opta per un informe de caràcter intermig. Té una certa sistematització però s'il·lustra amb citacions de les notes de camp que venen transcrites en lletra cursiva. Es posa de relleu l'encert i bona orientació de les escoles. Alguns aspectes que es poden considerar negatius s'inclouen així mateix però en alguns casos s'eludeix identificar l'escola. D'haver seguit una exposició centre per centre no ens haguéssim pogut permetre aquesta discreció que avui exigeix la nostra deontologia d'investigador de la realitat educativa. Això possiblement no hauria d'ésser necessari, en primer lloc perquè els encerts dels centres visitats superen de manera total les actuacions discutibles com calia esperar amb la selecció criterial que hem fet. En segon lloc perquè tractant-se d'un informe científic no ha d'arribar al gran públic no professional.

Cal comprendre, però, que avui es faci difícil donar coneixement públic a la valoració dels centres educatius per bé que això s'hauria de normalitzar. De fet, l'opinió pública no està prou formada per comprendre la realitat de l'escola actual atès que analitza en funció del model escolar viscut fa uns anys i aquest punt de referència no serveix. Són aquelles expressions que s'han sentit sovint enyorant l'ordre formal, la disciplina para-militar i el respecte als mestres en base al tracte de vostè i senyor. Si prèviament s'explica a l'opinió pública què cal esperar de l'escola d'avui serà possible en un futur a mig termini que sigui habitual que es publiquin informes d'escoles igual com es publiquen balanços i resultats d'empreses productives i comercials. La productivitat d'una escola serà sempre però quelcom més complex que un balanç quantitatiu i exigeix una diversitat de criteris.

Deu ésser inevitable que l'observació externa incomodi una mica per haver estat habituats a treballar "cada mestre tancat a la seva classe" però sembla que això ha de canviar definitivament doncs encara que amb recança tots els que treballen amb consciència professional necessiten la valoració externa del seu treball. Es el que potser expressava el director de Súnion a l'entrevista inicial:

*El director, Joan Puig, m'explica que han parlat de l'assumpte i que alhora que no hi posen inconvenient creuen que els pot ésser útil; que en aquest moment pot anar bé que algú de fora vegi i valori el seu treball. "Confesso que sentim un cert pudor de la nostra actuació -diu- però pensem que pot ésser interessant".*

*Expresso el meu agraïment a la seva disponibilitat i manifesto el desig de ser-los útil si això és possible. Per la meva banda -dic- em comprometo a donar-vos la descripció valoració que jo faci de l'escola. Alhora forma part del mètode doncs hi cap la rèplica que vosaltres pugueu fer.*

De fet, solament en un cas se'm va preguntar que pensava fer amb la informació i si es publicaria. Vaig garantir la discreció alhora que vaig afirmar la voluntat de donar a conèixer tot allò de positiu que pogués observar amb el nom de l'escola per a reconeixement dels seus artífexs.

Si bé l'accés a l'escola va ésser acceptat de bon començament, en alguns centres s'endevinava una inicial desconfiança. Així, en un cas, d'entrada es va negar la possibilitat de passar un qüestionari als alumnes però després dels dies d'observació, quan va ésser el moment no s'hi va oposar cap resistència ni es va demanar de veure prèviament el qüestionari. En un altre cas es veia difícil



l'acceptació per part del professorat d'un observador durant dies sencers però el cap d'estudis és una professora que ha fet treballs de recerca i va posar tot l'interès en convèncer els professors. En d'altres centres hi havia alguna coneixença professional prèvia i abans de consultar res ja s'acceptava el meu accés a les classes.

No puc ocultar que quan se'm presentaven resistències estava a punt de prescindir del centre. La impaciència no és convenient però jo considerava una falta de sinceritat no deixar clar d'entrada que volia tenir accés a les classes, a una reunió amb els professors i a passar sengles qüestionaris a alumnes i professors. En la major part de casos no s'accedeix a totes les demandes des del primer moment. Semblava com si tothom complís amb la dita popular de "guardar-se un roc a la faixa". Però a mesura que coneixen la manera d'actuar i veuen que la característica participant de l'observació és un fet i se'ls confirmen actuacions, se'ls pregunta per d'altres i se'ls en qüestionen també, la confiança creix. Aleshores et recorden una de les demandes que no va ésser resposta: *¿Vols anar a la reunió de professors? Es avui. Havies dit que t'interessava, no?*

**Hipòtesis prèvies que guien l'observació participant.<sup>10</sup>**

- 1 Els alumnes en general i particularment els de 12 a 16 anys estan 'marcats' per la societat de comunicació de masses en la qual viuen però l'escola hi dóna resposta en molt poques activitats.
- 2 Les escoles estan encara poc equipades amb aparells audiovisuals i noves tecnologies respecte als usos socials. Amb tot, àdhuc quan hi ha els equips materials estan mancades iniciatives d'ús i es coneix molt poc el llenguatge audiovisual.
- 3 L'organització convencional de l'activitat escolar (formes didàctiques, ús dels espais, horaris-temps i funcions dels professors) dificulta la incorporació dels mitjans de comunicació. Es un muntatge repetitiu que fa l'escola cada dia menys interessant per a l'alumne i cada dia més feixuga per al professor.
- 4 Els esforços aïllats i bones iniciatives d'alguns mestres de cada escola serveixen de molt poc si no es desenvolupen en el marc d'una unitat d'acció docent.
- 5 Quan els mestres/professors, altres professionals del centre i pares asseguren la unitat d'acció institucional, es multipliquen els esforços, la col·laboració i és disposa de més recursos a ple rendiment.

---

<sup>10</sup> Aquestes hipòtesis corresponen a les propostes per definir un nou model d'institució escolar presentades al II Congrés de Tecnologia Educativa amb el títol "La educación frente a la comunicación de masas y la cultura. Propuestas para definir un nuevo modelo de institución escolar". Publicat a *Bordón*, Núm. 269. Madrid, 1987.

- 6 Els mestres i professors tenen cultura acadèmica i professional però no estan atents a la cultura de masses. Aquesta pot ésser la causa per la qual la iniciativa pedagògica més renovadora no acaba d'aplicar-se als elements de la cultura de masses.
- 7 Es fa una mala interpretació del currículum o programes escolars. No es tenen en compte els recursos del medi i els múltiples llocs d'aprenentatge ni es projecta els alumnes a les activitats culturals i de lleure del medi.
- 8 L'escola ha de comptar amb un departament de producció que seleccioni materials de comunicació, elabori propostes pedagògiques i tingui cura dels aparells si es vol implicar-hi tots els mestres.

Preguntes per respondre davant la pràctica educativa.

- \* ¿Podem millorar l'interès dels alumnes per l'activitat escolar amb la incorporació dels mitjans i continguts de comunicació de masses?
- \* ¿Com millorar la iniciativa de mestres i professors en relació als mitjans de comunicació de masses i els seus continguts?
- \* ¿Quines formes d'organització escolar poden millorar l'interès dels alumnes i quines formes donen un major rendiment del temps escolar.
- \* ¿Com aconseguir que els alumnes facin una feina ben feta per ella mateixa i no per condicionament extern de qualificació o suficiència acadèmica?

- \* ¿Quines condicions d'edifici i quin equipament material hem de considerar imprescindible per donar a l'aprenentatge una orientació adequada a la societat de comunicació de masses?
- \* ¿Com es poden modificar les diferents àrees del currículum amb la incorporació dels mitjans de comunicació de masses?

1 Els alumnes en general i particularment els de 12 a 16 anys estan 'marcats' per la societat de comunicació de masses en la qual viuen però l'escola hi dóna resposta en molt poques activitats.

Aquest és un fet evident que hom pot acceptar però convé constatar-ho expressament en els centres observats. La imatge externa i manera de vestir dels alumnes és comú i tradueix una influència dels mitjans de comunicació: pantalons texans, bosses-motxi per dur els llibres penjades per un sol tirant, anoràcs o caçadores amb logotips de marques.

Malgrat la identitat, es percep alguna diferència. Entre els alumnes de centres públics abunden més els calçats amb esportius blancs poc nets mentre que entre els alumnes de centres privats abunden més les sabates tipus mocasins i generalment ben enllustrades. Hom no pot dir que valguin més les sabates doncs els calçats esportius són de marques que es venen a preus superiors a cinc mil pessetes, a set o a més de deu.

Notes preses a la granja, punt de trobada d'alumnes de batxillerat de Súñion el dia que surten de viatge cap Itàlia /10.03.89-17:30/:

*Parla el Santi:*

- *Ens queden dues hores. Posi'm una 'Coca-Cola' gran!*

- *Portes molta roba?...*

- *Jo els hi he dit als meus pares que no vinguessin, que no venia ningú.*

*Senyora: - Ai! Ai! Quina manera d'enganyar! Ja els diré jo!*

*Santi: - No. si ja ho saben que es que no vull. No hi ha res que em foti més nerviós, que vinguin els meus pares a despedir-me i que [tots] em vegin amb els meus pares.*

*Santi: - Fem Verona, Venezia, Pisa, Nice, Sicilia.*

*Hi ha una noia que explica que ella fa set anys que varen fer aquest viatge.*

*Santi: - Ja li portarem alguna cosa Sra. Maria, una matrícula italiana o així.*

*Sra. Maria: - Ai no!*

*Santi: - No. Encara vindria la policia. Si et troben una matrícula ho relacionen amb terrorisme o canvi de matrícula a cotxes.*

*El Santi imposa la seva veu i es fa sentir. Vesteix texans blaus nets, caçadora texana grisa, camisa blanca de ratlleta, mocasins marró ben nets, cabell curt amb una mica de punta. Diu que va .a a buscar piles i un 'carret' (de fotografia).*

*Altres companys no es fan sentir. Un copia apunts i el Santi li diu: - Això sí! Això no cal!. Un altre, jersei blanc coll rodó, sense camisa i amb un mocador blau-blanc lligat al coll fuma a la barra. Duu sabates negres repuntades i netes.*

*El noi dels apunts: esportius 'Nike', texans blaus, caçadora d'ante verd oliva. Se li n'ajunta un altre: esportius 'Converse' bruts, texans, camisa franel·la de quadres blaus.*

*Dos nois amb conjunt de jaqueta i pantalons texans venen a jugar a les màquines d'astronautes i de militars en atac. Dues noies a la barra beuen 'Coca-Cola'; fumen sengles paquets de 'Marlboro'.*

*Això em recorda alguna escena d'aquella sèrie de TV, 'Fame'. També els nois i noies es trobaven a la bolera-bar de... que els coneixia i els tractava molt bé essent un agent educador.*

*A una classe de BUP, 2-A del C. Jesuïtes-Casp, el professor Santiago Martínez Orozco condueix una EATP de Comunicació amb un grup de 26 noies i nois. Els ha demanat els cantants que més els agraden. /04.04.89-16:00/:*

*Han sortit: Bruce Springsteen 14, Sting 8, Eros Ramazotti 8, Tinent Darby 3, G. Michael 3, Madonna 2, Treacy Capman, R. Astey, Elton John, Phil Collins, M Knotler, M. Jackson, Roy Orbison, Franco B., Lluís Llach 2, Elvis Presley, S. Vega, Ronnie James Dio, Joe Beladona, Loquillo.*

*Comentaris que fan els alumnes:*

*Gairebé tots estrangers. Subvencionats. Canten en anglès. Són 'sex simbol'. Els que tenen més vots han actuat a Espanya.*

*Quants entenen la lletra? (S'aixequen tres mans).*

*Per què agraden més? Són els més ballables. Els d'aquí no fan videoclips. La Generalitat promociona els altres.*

*Algú assegura que són els més bons. Se li discuteix.*

*- Aquí s'entén l'anglès. A Anglaterra no hi ha qui entengui el català o el castellà.*

*- Quan canten en català o castellà no sona bé. Quan canten en anglès sona bé.*

*Quines conseqüències té?... de cara a la nostra cultura.*

*El professor posa música pop-rock i els diu que poden ballar. Pocs ballen malgrat que el professor s'hi posa. Hi ha por al ridícul.*

*Canvi de música. Es posa una sardana i es fa un sol cercle i tots intenten ballar.*

*Preguntats els alumnes pel canvi d'actitud diuen que amb el rock queden tallats, que tenen por al ridícul que no és un lloc per ballar, que es balla sol, amb el cos. En canvi amb la sardana no s'apaga el llum; hi ha menys inhibició.*

*La mateixa experiència corresponent al programa del professor, i no amb motiu de la meva presència, es realitza amb el grup 2-B. El desenvolupament es equivalent si bé a les notes vaig especificar que el grup semblava més infantil però de fet potser era menys sofisticat i va donar millor resposta amb molta participació.*

*Amb un grup de 22 noies i nois tots escrivien el nom de dos cantants i dos grups musicals. Varen sortir els següents:*

*Bruce Springsteen 11, Dire Straits 12, Sting 5, Mecano 4, U II 3, Phil Collins 3, The Beattles 3, Madonna 2, Hombres G 4, Mike Olfield 2, George Benson 2, Joaquin Sabina 2, Eros*

*Ramazotti 2, La Lola 2, El Fari 2, Rick Fisthley 3, M. Jackson, George Michael, Pet Shop Bays 2, El último de la fila, Polla Records.*

*Més comercials. Els de fa anys són els bons. Es fa en anglès. Mola més en anglès que no s'entén. A Anglaterra hi ha molts grups. Als grups d'aquí haurien de cantar en anglès.*

A l'Escola Costa i Llobera té una llarga tradició de vint anys el *raid* que fan els alumnes als campaments que darrerament es fan sempre a Menorca. La idea inicial és que en el marc de l'aventura i l'esforç els alumnes facin un creixement personal responsable a partir d'haver de 'sobreviure' un dia i mig en grup, autònomament i sense que l'adult, el mestre els solucioni els problemes. Es una empresa manllevada al Moviment Escolta basada en la prova d'adultesa que algunes tribus africanes feien superar als adolescents cap als 12 anys.

He assistit a la classe on estaven preparant aquesta activitat.

*/04.05.89-9:15/ 8-B: 28 alumnes / Ciències Socials / Professor Josep Padró.*

*Preparen el 'raid' de l'estada a Menorca. Ahir es van fer els grups de 4 o 5 alumnes. Ara amb un mapa han de programar-s'ho. El professor marca les condicions: de les 10 h. d'un dia a les 18 h. dia següent: poden viatjar pel mitjà que vulguin, auto-stop inclòs. Han d'esser localitzables en determinats moments (a les 16 hores del primer dia, a l'hora de dormir i a les xx hores del segon dia; han d'evitar que el seu itinerari coincideixi amb el del col·lectiu; cada dia estaran de 'raid' tres o quatre equips.*



*El professor em comenta que la idea inicial ha degenerat. Ara, alguns grups s'han passat el dia a la piscina d'un hotel. Són molt còmodes i a més tot ho troben fàcil. No volen fer cap esforç. Hem hagut de donar moltes normes i pactar amb algunes coses com és l'auto-stop.*

Són els adolescents o pre-adolescents que demanen tanta llibertat, que volen decidir les seves coses però que no volen cap esforç. Aquestes empreses estan fallant a l'escola igual que a l'escoltisme. Els nois i noies poden dinar amb un frankfurt i una coca-cola que els dona algú a canvi de no res. Es perd l'objectiu que els nois i noies s'ho hagin de guanyar amb treball i serveis. D'una banda no tenen ganes de fer, de l'altra esta poc acostumats a fer feines i finalment, en una societat d'abundància però de gent que va viure estretors sempre troben una 'ànima caritativa' i se n'aprofiten. Potser sense malícia, simplement perquè els estem fent així entre tots: família, mitjans de comunicació, carrer, consumisme i potser també l'escola.

Són aquests adolescents que no gasten les seves energies per a res els que després poden quedar admirats davant l'aventura del 'Rally Paris-Dakar' dut a terme amb tota mena de mitjans i sense més finalitat que fer una demostració de força o de tenir més bon equip i més pressupost econòmic passant per davant de la pobresa i de l'astorament. Són aquests els candidats a apuntar-se demà a l'aventura de la provocació o de la trasgressió a causa de l'avorriment agressiu: *suporters de futbol, tribus urbanes i enfrontaments, destruccions de mobiliari públic i violència gratuïta.*

La iniciativa de l'Escola Costa i Llobera és interessant i no s'ha de malmetre. L'aventura que demana esforç té un indiscutible valor educatiu i cal conrear-lo ja en infants ben petits com també es vol fer al Moviment Escolta.

El comportament dels alumnes com a generació vinculada a la comunicació de masses queda clar a tots els centres en el vestir i en la música que coneixen i senten regularment. A través dels qüestionaris als alumnes es recullen més dades tan pel que fa a gustos (dades *emic*) com consum real i aparells disponibles (dades *etic*). Aquests resultats seran exposats més endavant.

**2 Les escoles estan encara poc equipades amb aparells audiovisuals i noves tecnologies respecte als usos socials. Amb tot, àdhuc quan hi ha els equips materials estan mancades iniciatives d'ús i es coneix molt poc el llenguatge audiovisual.**

Dos dels centres observats no aconsegueixen aquesta hipòtesi. Cal considerar-los com alternatives pedagògiques a estudiar.

### **Escola l'Horitzó**

Escola L'Horitzó ha estat equipada amb molta cura des del seus inicis orientats per les Tècniques Freinet de l'Escola Moderna. Els mitjans i màquines han entrat a l'escola seguint aquesta concepció de posar a l'abast dels infants els instruments de la cultura actual.

Cada espai de classe d'EGB disposa de: taula individual per a cada alumne, penjador i prestatge per material i bossa per a cada alumne, bossa d'arxiu obert de treballs en curs per a cada alumne, prestatgeries suficients on es pot trobar tot el material didàctic proposat, diccionaris i llibres de consulta bàsica, prestatges on deixar materials d'observació o treballs de taller a mig fer, pupitre amb ordinador i televisor, cartelleres amb indicacions i quadres de control, senyalitzador del lloc on està treballant cada alumne i taula del mestre com una taula més d'alumne.

Complementàriament a la funcionalitat s'ha tingut en compte un cert gust estètic. Si bé molt mobiliari és adaptat i repintat, tot el que es va fent nou i especialment dissenyat es fa amb xapat amb roure plastificat per garantir la seva durada però les cantoneres i motlures són de fusta natural que aporta calidesa. Les parets estan així mateix revestides a mitja alçada amb un sòcol de fusta plastificada de roure amb juntes i cantoneres de fusta natural que garanteix la conservació i netedat. (Cobreixen alhora la xarxa telemàtica integrada que interconnecta els ordinadors i televisors de totes les aules). És important assenyalar això: es combina funcionalitat, conservació, netedat, calidesa i estètica. És important educativament parlant.

Els espais de classe de BUP segueixen les característiques darrerament explicades i amb major grau, atès que es tracta d'aules especialment concebudes per a desenvolupar una àrea científico-cultural. L'aula de ciències està dotada amb taules per alumnes, bancs d'observació al microscopi i enregistrament videomagnètic, peixeres, terraris i gàbies amb possibilitat de regular temperatura i altres constants, vitrina i campana de gasos tòxics, un ordinador PC amb impressora, piques amb aigua corrent i taulells per a deixar materials i experiències en observació diacrònica. L'aula de

*lletres i ciències socials disposa solament del mobiliari convencional i una prestatgeria amb llibres de consulta específica (textos i manuals de BUP). Hi ha una tercera aula no especialment definida on treballa el tercer grup que no pot ocupar les altres aules; generalment Filosofia, Llatí...*

*Però a l'Escola L'HORITZO, l'espai de classe aconsegueix un paper estrictament funcional d'espai de referència. Atès que són moltes les estones de treball individual autònom, els alumnes poden estar treballant a qualsevol espai o dependència de l'escola, fins i tot a una altra classe com ja hem esmentat.*

Així, a cada aula hi ha ordinador (Commodore 64k) i televisor (Phillips de 16") que fa la triple funció de televisor, monitor de vídeo i monitor de l'ordinador. Això permet que en qualsevol moment de l'activitat de classe un alumne o dos vagin a treballar a l'ordinador o la mestra decideixi de presentar un document de vídeo sense haver de traslladar-se. El vídeo s'executa des de l'àrea de producció on un magnetoscopi pot enviar senyal a qualsevol classe. L'ordinador està també connectat per xarxa interna i pot disposar d'un disc dur central on enregistra i recupera i accedeix a la impressora que proporciona còpies dels treballs realitzats en suport paper.

Aquesta xarxa interna funciona amb total normalitat i l'executen alumnes d'educació bàsica. De fet els ordinadors han quedat superats (foren adquirits el 1983) i quan sigui possible seran substituïts per PCs. Però cal admetre que per als usos d'infants de parvulari i educació bàsica les prestacions són suficients: llenguatge Logo, processador de textos i base de dades. A batxillerat disposen també de generador de gràfics.

Aquesta concepció dels usos del mitjans de comunicació i les noves tecnologies a l'abast de qualsevol alumne o grup com a eina de treball és la que ha de marcar el futur de les nostres escoles. Solament són possibles però en base a un treball personalitzat amb temps de treball individual i creant les condicions perquè els alumnes realitzin aquest treball on els calgui: a la seva taula, a l'ordinador de l'aula, al taller, a la biblioteca o a l'ordinador de l'aula del costat si ningú l'ocupa.

Els alumnes de batxillerat també disposen de càmera de vídeo per a enregistraments científics que acompanyen els seus treballs de recerca i documentació escrits. Enregistraments de la reproducció els grills, d'elaboració de fibra òptica, de comportament del ratolins. Els alumnes de bàsica que amb els seus pares hagin tingut ocasió d'enregistrar un procés de fabricació o qualsevol document interessant el poden projectar als seus companys i en fan la presentació corresponent; la mestra ajuda a estructurar la presentació amb preguntes si l'alumne no va prou decidit.

Es disposa de sala amb cabuda per a trenta alumnes equipada per projeccions de vídeo amb dos monitors 26", i per audicions d'alta fidelitat. Una segona sala, més gran està equipada amb pantalla de 5X4 metres per projeccions de cinema (16mm i 8mm) i de diapositives i és alhora una extensió de la biblioteca. Hi ha un bon dipòsit de materials de pas: 800 cintes de vídeo, extensos repertoris de diapositives, un bon repertori de discos per audicions musicals.

La biblioteca està molt ben dotada de llibres de consulta i de llibres de lectura i té una secció de reculls temàtics de materials de premsa i de reportatges. Es reben dos diaris que poden ésser llegits pels alumnes.

Escola l'Horitzó ha creat doncs una àrea de producció documental: biblioteca, hemeroteca, diapositives, vídeos, discos i cintes de música i programes informàtics atesa a ple temps per dues dues persones totalment a disposició dels mestres i dels alumnes.

L'àrea de RECURSOS i PRODUCCIO queda repartida bàsicament en tres espais i és atesa per 4 persones. Una estança està destinada alhora a catalogació de llibres, reculls de premsa i gestió del préstec i centre coordinador de la xarxa telemàtica integrada. La xarxa telemàtica cobreix totes les aules de l'escola equipades amb un ordinador "Comodore 64" i un televisor "Philips 16". Els alumnes d'EGB treballen regularment a l'ordinador de l'aula i disposen del processador de textos "Vizawrite", d'una base de dades i del llenguatge Logo. Poden salvar programes a la unitat central i poden recuperar-los en qualsevol moment, llevat que la xarxa estigui sobrecarregada. Si volen imprimir un document, ho executen des de l'ordinador d'aula i després recullen l'imprès al centre coordinador de la xarxa on hi ha la impressora. L'equip informàtic instal·lat l'any 1984 ha quedat superat i a BUP ja disposen del primer ordinador compatible PC on hi treballen igualment professors i alumnes.

En una petita estança de pas entre biblioteca, recursos i projeccions hi ha tot el dipòsit de diapositives, resultat de molts anys de treball de producció pròpia i d'adquisicions de material comercialitzat. A la sala de projeccions-audicions hi ha un extens arxiu de videotapes (potser 800 cintes entre enregistrades i comprades), de cassettes de so i de discos.

*En una altra àrea, dins de l'àrea d'administració i prop de la fotocopiadora s'hi elabora material d'educació en el mètode científic i fitxes didàctiques diverses. Una fotocopiadora industrial amb possibilitat de reducció, classificació i cosit de quaderns és l'instrument habitual de reprografia i de producció de material escolar.*

D'altra banda, en base a la pedagogia Freinet s'han anat elaborant amb els anys una sèrie de fitxers documentals per disposar de manera sistematitzada del material de consulta. També hi ha unes sèries de materials d'exercitació i aprenentatge quasi-programat en fitxes, aquells que Freinet organitzava en les anomenades màquines d'ensenyar (rotllo de paper continu disposat sobre dos corróns i col·locat en una capsula amb finestra). Fitxers documentals i fitxers d'exercitació i d'aprenentatge programat són els que s'han d'abocar en suport informàtic per disposar-ne amb total facilitat a cada aula en qualsevol moment per part de qualsevol alumne. Tot això és feina iniciada però que s'ha de reiniciar quan es disposi dels ordinadors compatibles. Si alguna escola sap que ha de fer amb els ordinadors és una escola orientada per la pedagogia de Freinet.

Lamentablement la majoria dels mestres que varen començar, han abandonat. El Moviment d'Escola Moderna ha minvat molt arreu. Com em comentava en Josep Oliveres una pedagogia Freinet demana molta dedicació, moltes hores. Penso jo que si els ordinadors domèstics, les microcomputadores, haguessin estat disponibles uns anys abans, l'empenta de la pedagogia Freinet dels anys seixanta a França i dels anys setanta a Catalunya i a Espanya hagués comptat amb un mitjà molt rendible i potser hagués perdurat. Ara, a vegades, veiem el contrari: escoles que disposen de les màquines i cerquen *soft* adequat d'ensenyament assistit per ordinador i volen incorporar-se a una xarxa telemàtica i accedir a bases

de dades documentals sense haver fet mai uns exercicis programats i sense haver assajat de construir una base de dades en fitxer manual amb la informació disponible als llibres de la biblioteca escolar.

Per completar la descripció d'equipament d'Escola l'Horitzó cal fer esment del Laboratori Experimental de ciències que és l'aula habitual d'un grup d'alumnes. Una tecnologia selecta és la del microscopi que acoblat a una càmera de vídeo pot donar senyal al monitor o fer l'enregistrament de l'observació. L'adquisició d'aquest aparell no ha estat banal i el desenvolupament de treballs de recerca empírica per part dels alumnes de batxillerat els permet aprendre de manera experiencial la metodologia de les ciències positives.

El Taller de Tecnologia queda situat a una galeria coberta i està equipat amb bancs de treball i eines bàsiques. Es també Taller Artístic de pintura i modelat d'argila. El taller és potser una de les instal·lacions més incompleta. Es evident que no s'ha donat la mateixa importància a l'educació tecnològica i a l'educació artística que es desenvolupen de manera restringida a unes tècniques determinades. De fet, potser una educació tecnològica com a tal no s'ha ni plantejat; d'una banda es fa una completa educació científica de caràcter experimental que té en compte determinades aplicacions del coneixement científic; de l'altra es treballen tècniques aplicades a l'expressió verbal i artística. No es pot consolidar tot al mateix temps i la formació dels mestres i la demanda dels pares semblen donar prioritat a l'educació científica. No hi ha dubte que l'Escola l'Horitzó vol consolidar tots els vessants de l'educació: científica, humanística, artística i tecnològica però els primers han passat davant dels darrers.



## Súnió - Institució Cultural Catalana

Súnió - Institució Cultural Catalana, centre dedicat a l'ensenyament de BUP i COU "començà el curs 1974-1975 amb trenta alumnes, una plantilla de dotze professors i un equip tècnic de secretaria, producció àudio-visual i editorial format per cinc professionals."<sup>11</sup>. Des de l'inici Súnió projecta una nova pedagogia per a adolescents, i considera explícitament la necessitat de disposar de producció àudio-visual i editorial destinant-hi personal específic.

Aquesta és una novetat que després de quinze anys encara no ha estat prou seguida ni amb el desenvolupament espectacular que han tingut els mitjans àudio-visuals que han passat a ésser mitjans de comunicació de masses i a partir dels anys vuitanta mitjans molt especialment adreçats a la joventut potencial consumidor dels productes massius. Una variable a considerar molt seriosament: personal de producció.

Si des del primer moment es va comptar amb equips per producció i muntatge àudio-visual (diapositives, transparències, enregistraments sonors), en l'actualitat tot això és emprat constantment però es disposa del millor equipament de vídeo que pugui aspirar a tenir un centre escolar. L'estudi de vídeo amb el seu plató d'enregistrament és un equipament que no ha estat a l'abast de qualsevol escola ja que es tracta d'instal·lacions semi-professionals i d'equips amb sistema 'Umàtic' de ½ polsada.

---

<sup>11</sup> COSTA-PAU, J.: *Súnió. Una pedagogia per a adolescents*. Eumo. Vic, 1988. Edició a cura d'Isidor Cònsul p. 27. (El subratllat és nostre).

Es tracta però d'equips que funcionen a ple rendiment. Amb una estada de cinc dies hem coincidit amb tota mena d'activitats: audició musical de compositors barrocs (concert núm 5 de Brandenburg BWV 1.050; projecció de diapositives de pintura barroca, obres de Caravaggio; projecció d'un document vídeo-TV sobre Salut i Barcelona; optatives de vídeo-realització, reportatge fotogràfic, dansa-jazz; projecció sobre energies renovables. Tot aquest funcionament representa una gran normalització dels mitjans audiovisuals i la utilització de materials de comunicació per a l'aprenentatge escolar.

Els espais són justos però estan perfectament organitzats. Es disposa d'una sala de projeccions equipada amb projector de cinema i vídeo de projecció amb un centenar de butaques. Alternativament es poden visionar els vídeos a una aula equipada amb dos monitors o bé al plató-estudi de realització. He pogut ésser testimoni d'alguns canvis de sala que no han suposat un retard de més de cinc minuts.

L'editorial també ha evolucionat d'acord amb els temps i les prestacions de les noves màquines. Avui disposen d'una fotocopiadora classificadora de caràcter industrial que treballa constantment amb una sola persona i els alumnes de tècniques que atenen aquest servei.

Es una qüestió de prioritats. Per comptes de comprar tants llibres de text és destina una partida de tres milions de pessetes a confegir reculls de materials i quaderns de treball, els 'dossiers' específics per a cada tema. Obviament es remet a l'alumne a l'estudi i consulta de llibres que pot trobar a la biblioteca o a les explicacions que seran fetes a classe. Caldria verificar amb exactitud si la suma dels costos de biblioteca i d'editorial superen el que gastaria un alumne en llibres però ens inclinem a

creure que és un cost inferior i la despesa és una inversió parcialment acumulativa que queda ben palesa en la biblioteca. (Si pel cap baix un alumne gastaria 10.000 PTA/curs, amb 6.900.000 PTA. es poden cobrir les despeses de copisteria, es poden anar amortitzant les màquines i es pot fer una important reposició o dotació anual de llibres per al biblioteca).

Les instal·lacions de Súnion no són de luxe com hom creu si no hi ha estat.

*Súnion és un potencial educatiu posat en un garatge, en una planta comercial i en una planta d'oficines. Contra el que es pensa per anomenada i de fora estant, l'edifici escolar de Súnion és d'una gran austeritat. Que hagi estat dissenyat amb intencionalitat i imaginació fins al punt que el visitant no s'adona que el fòrum era un espai de 'pàrking', no ha de conduir a creure que les instal·lacions són magnífiques. El que és declaradament magnífic és el rendiment que se n'ha sabut treure.*

*Es disposa de 17 espais-aula, cinc dels quals solament són per una vintena d'alumnes. Són espais amplis la biblioteca i els laboratoris. La sala de projeccions és molt limitada. L'espai de dansa és correcte i el fòrum és un gran espai, l'únic on pot concentrar-se la meitat de la comunitat escolar però que és alhora espai de circulació i pulmó de descongestió.*

*Hi ha hagut una sensibilitat especial respecte a les persones. Posar a disposició de cada professor un despatx individual, objectiu no assolit del tot encara. Posar a disposició de cada grup d'alumnes un armari tancat on deixar els objectes personals i les peces d'abric.*

Arreu s'imposa la transparència del vidre, potser per compensar la falta de finestres exteriors o per donar més amplitud a uns espais declaradament reduïts. Però la transparència del vidre és alhora comunicació, comunicació del treball que fan els professors tancats al seu despatx, comunicació del treball que els alumnes fan a la biblioteca o als laboratoris. Tot això convenç de la necessitat de circular silenciosament per les zones de treball: la norma queda justificada per evidència.

L'Equipament Didàctic és l'imprescindible pel projecte pedagògic de Súnion. No es pot dir que n'hi hagi sobradament i solament una bona programació dels espais especialment equipats permet cobrir les necessitats.

Una aula d'informàtica està equipada amb 10 ordinadors MSX i ha estat destinada a la programació del llenguatge Basic que segueixen els alumnes de 1r. de BUP. Obviament tan l'equipament com la idoneïtat de l'aprenentatge del Basic han quedat superats en cinc anys. Una segona aula d'informàtica disposa de 6 ordinadors Apple II que són els ordinadors disponibles per a les opcions d'investigació de 2n. i 3r. de BUP. Hi ha també els dos únics PC que serveixen a l'administració econòmica i acadèmica. Davant l'estesa compatibilitat i de la mateixa opció del Departament d'Ensenyament pels ordinadors PC es fa necessària una total renovació de l'equipament.

En conjunt doncs, es pot dir que les instal·lacions del centre són inferiors a les d'un centre convencional atès que els espais i material estan molt ajustats. L'equipament ha estat superior en dotació d'ordinadors i en l'estudi de vídeo i el vídeo de projecció de la sala de projeccions. Tot

això darrer que fa 6 anys era un equipament de luxe, avui comença a estar a l'abast de qualsevol centre inclosos els centres públics.

Súnió ha estat sens dubte un dels centres que primer va disposar d'equips especialitzats que avui estan ja a l'abast de tots els centres: ordinadors i vídeo. Ara bé, a Súnió hi havia un projecte que feia necessari aquest equipament i es va cercar l'equipament fora de l'oferta del mercat de consum i a uns costos elevats. Avui, el mateix equipament amb format lleuger és una oferta cada dia més abaratida al mercat de consum fins al punt que a molts centres han entrat aparells i encara no s'havia pensat en un projecte d'explotació.

"(L'Escola ofereix un ventall complex de recursos didàctics que constitueixen el que anomenem Muntatge Didàctic Programat; proposa els continguts que cal aprendre i les activitats que cal fer. Tot plegat segons els criteris de programació didàctica i ofert a través de diversos mitjans i instruments de comunicació i experimentació, de tal forma que pot ser manipulat, a tall de 'self-service', pels alumnes, individualment o en grup, de forma autònoma i amb l'assistència del professor)".<sup>12</sup>

Tot Súnió és un Muntatge Dinamitzador i Permanent dels alumnes. Sembla concebut per a aquests alumnes que tan sovint demanen més marxa, que necessiten variació i així ha estat quasi abans que ho demanessin anticipant-se uns anys.

---

<sup>12</sup> COSTA-PAU, J.: *Súnió. Una nova pedagogia per a adolescents*. p. 39. Eumo. Vic, 1988.

*Aquest muntatge, el Muntatge Didàctic Programat definit per Súnion, exigeix molt bona organització. Cada 45 minuts hi ha molta circulació d'alumnes i per això ha calgut senyalitzar portes d'entrada i portes de sortida orientant el sentit de circulació. Contra el que a primera vista podria semblar, no es perd temps. El canvi d'un espai a un altre no excedeix de cinc minuts i l'observació continuada ens ha permès veure com el temps és rendible al màxim. No coneixem cap centre que tregui tan rendiment dels temps, i convé dir-ho així perquè contra que pugui semblar una dificultat, tant de canvi marca un ritme que no es pot deturar, que fa que a la classe no es pugui passar l'estona, que els alumnes no arribin a tenir temps de desconnectar i que els que tendrien a fer el ronsa ho tinguin molt difícil. Una clau oculta per no perdre més de 5 minuts entre activitat i activitat és el sentit estricte de puntualitat que tenen els professors; és ben estrany que el professor hagi d'ésser esperat pels alumnes.*

L'austeritat de l'edifici però la gran riquesa d'equipament obliguen a uns canvis d'escenari constants però aquest ritme indeturable es tradueix el rostre de noies i nois en una mirada atenta i en una insinuació animosa. No crec equivocar-me si afirmo que en conjunt és on he vist més joves amb el cap clar i diria que també en bon nombre amb el cor net. El ritme d'activitat dificulta que els joves puguin emmandrir-se i de fet se'ls veu treballar majotitàriament amb ganes.

Aquests dos centres, Escola l'Horitzó i Súnion, han estat seleccionats justament per tractar-se de centres que han desenvolupat models pedagògics alternatius que inclouen la

incorporació dels mitjans audiovisuals i les noves tecnologies de la informació pel fet de ser mitjans i tecnologies presents a la vida social i cultural. Estan efectivament més equipats que els centres convencionals que han estat objecte d'observació participant.

### Col·legi Públic Jaume Ferran i Clua de Valldoreix

El Col·legi Públic Jaume Ferran i Clua és un centre públic amb edifici complet segons el model del pla d'urgència dels anys setanta. Es un d'aquells centres públics ben gestionat que aconsegueix la col·laboració dels pares fins al punt de pintar estances, construir jocs per al pàrvuls i instal·lar complements com mampares, prestatges i cortines.

Una aula ha estat equipada com a espai de psicomotricitat, teatre, música i audiovisuals. Amb un pressupost extraordinari de l'ajuntament es va insonoritzar la sala amb plaques a parets i sostre i es va construir un armari dissenyat per tenir-hi instal·lats els equips i organitzats els materials de pas. Es va fer l'adequada instal·lació elèctrica i de conductors de senyal de vídeo i d'àudio. Ha estat equipada amb un magnetoscopi i dos monitors de vídeo i equip de so d'alta fidelitat. Disposen així mateix d'una càmera de vídeo amb trípode i focus.

S'hi ha muntat una estrada per a escenificacions. L'equip bàsic és complet, però la sala per voler-li donar una gran funcionalitat esdevé poc acollidora. Generalment està buida i per a una projecció de vídeo els alumnes han d'agafar una cadira d'un racó. L'experiència continuada és que aquesta operació és motiu de desordre i sempre queden les cadires mal arrengrerades i els alumnes estan més aviat inquietats per

falta d'espai per moure les cames. També s'hi desenvolupa la classe de música. Es així mateix el lloc de petits assajos de realització en vídeo promoguts per una de les mestres o bé per un monitor que condueix un taller de vídeo en horari de mitja pensió.

Altres aparells disponibles que s'utilitzen a qualsevol aula són: el retroprojector, el projector de cossos opacs, el projector de diapositives, un tocadiscos, dos magnetòfons-cassette i una càmera fotogràfica.

Els ordinadors han començat a entrar a les aules; un PC a cada aula de 2n. d'EGB amb un projecte d'ensenyament assistit per ordinador i d'utilització de l'ordinador com a eina. L'ordinador està instal·lat a un racó de l'aula i els alumnes hi van a treballar quasi diàriament uns deu o quinze minuts. Resolen una unitat d'operacions o problemes o bé escriuen un text. Al terme de l'activitat obtenen una còpia escrita si executen la impressió corresponent. De moment no hi ha altres usos llevat de la gestió administrativa de l'escola. Obviament, es persegueix la dotació de més equips per desenvolupar la informàtica als altres cicles.

Particularment a 7è. i 8è. s'està assajant una alternativa d'agrupacions flexibles per a les matemàtiques per tal que cada alumne treballi al nivell més adequat a les seves possibilitats. Aquests sistema d'agrupació es fonamenta en : a) reagrupar els aproximadament 62 alumnes de cada dues classes en quatre grups de 15 ó 16 alumnes; b) dedicar quatre mestres per comptes de dos a atendre els alumnes. En el cas de les dues classes de 7è. d'EGB es formen quatre grups de nivell (8è., 7è.-alt, 7è. i 6è.) que són atesos per quatre mestres en quatre espais diferents.



Aquesta alternativa d'agrupacions flexibles no ha suposat fins avui un canvi didàctic. Potser els alumnes tenen més fitxes fotocopiades. Es produeixen cues de tres alumnes a la taula de la mestra que els ha de corregir. En un altre grup es corregeix fent sortir un alumne a la pissarra i es segueix sense esforç i sense atenció. En un altre grup fan un control d'equacions i sistemes d'equacions. A tots els grups el ritme de treball sembla lent i dispers.

L'horari està fraccionat:

9:30 - 10:30 - 11:15 - esbarjo - 11:35 - 12:30 hores.

Els alumnes han de canviar de classe. Es fa molt xivarri i el temps de canvi supera els deu minuts. S'han instal·lat unes prestatgeries per tal que els alumnes puguin deixar bosses i abrics però també tenen estris i llibres a l'aula més habitual. No hi ha les condicions d'equipament que afavoreixin els canvis continus de classe.

A les 10:30 toca el timbre. segons acaben, surten els alumnes però si a una classe no han acabat no s'hi pot entrar. Els corredors són plens d'alumnes que canvien llibres. A les 10:40 el corredor va quedant buit. Encara n'hi ha quatre o cinc que fan bons crits. A les 10:43 passen els darrers cinc alumnes.

**Col·legi del Jesuïtes de Casp**

A l'entrevista inicial el director de Bàsica ja em situa:

*Posa l'accent en el funcionament 'clàssic' tot i que hi ha una preocupació pels 'mitjans audiovisuals'. Depèn més de les persones. es fan coses però després no continuen.*

*A EGB hi ha dos vídeos disponibles en sales independents i s'hi va ab certa regularitat. A BUP hi ha un departament de recursos i una persona dedicada. També hi ha dues sales de projecció, una per uns seixanta i l'altra per uns trenta.*

*(Estant en espera ja ha passat una mestra amb una caps-a-vídeo a la mà i seguida del grup d'alumnes que devien ésser de 4t. o 5è. que anaven a un pis superior).*

El professor Andreu, professor de Filosofia de BUP, (anteriorment també havia impartit la Història), és l'encarregat dels recursos audiovisuals per voluntat pròpia. Es un home entusiasta del cinema i ràpidament hem coincidit amb la valoració de molts títols. Ha fet també realitzacions en vídeo i aviat hem coincidit que el vídeo és un llenguatge diferent amb una altra sintaxi. Malgrat tot, la disponibilitat del vídeo com a sistema de projecció facilita molt l'accés al cinema encara que ens desagradi la deficient definició actual i que la superfície de projecció sigui tan reduïda.

*iOrganitzador de la videoteca i del control de les sales d'àudiovisuals. Hi a moltes caps-a-vídeo. Estan catalogades: CI-ciències icòniques, CS-ciències socials, L-literatura, A-art, I-idiomes, CA-ciències ambientals, 0000-pel·lícules.*

*Em dóna, la llista actualitzada. Són catorze pàgines amb un cinquanta documents per pàgina = unes 700 cintes/documentos. El llistat és alfabètic. Les cintes es poden localitzar per codis i números d'ordre.*

*Ell s'encarrega de fer enregistraments, tants com pot. Alguns mestres demanen enregistraments; algun mestre col·labora a fer-los.; algun cap de setmana estan programats els quatre magnetoscòpis de l'escola i el de casa seva.*

La sala de professors de BUP és lloc de trobada entre classe i classe. En dos dies diferents alguna de les converses és referent a la sobreocupació de les sales de projecció de vídeo. Hi ha uns horaris on cada professor fa la reserva. Especialment els professors d'English anticipen moltes reserves fins al punt que algú els demana canvi. *Hi ha moltes 'negociacions' per disposar de les sales de vídeo.*

Un dels professors d'English, en John, fa servir preferentment una de les sales de vídeo d'EGB on empra habitualment el retroprojector muntat en un carret amb rodes amb transparències corresponents a pàgines del llibre. Alternant l'àudiovisió d'una unitat de 'Streamline' i estructures de frases que mostra amb les transparències, diu que dóna un millor ritme a la classe.

La realització de l'EATP de comunicació es duu a terme a una aula convencional o bé a una de les aules de vídeo comptant amb una càmera i magnetoscòpis portàtils. Malgrat la senzillesa de les instal·lacions, varem veure que se li treia un gran rendiment. El coneixement de la matèria, dels aparells, del llenguatge vídeo i també de la comunicació expressiva per part del professors van ésser l'element determinant.

La informàtica compta amb una aula amb 10 ordinadors PC. Hi acudeixen els alumnes de Bàsica de 5è a 8è. segueixen programació Logo. Hi acudeix un semi-grup, és a dir, 18-20 alumnes de manera que treballen dos alumnes a cada ordinador una hora setmanal. (L'activitat simultània de l'altre semi-grup és religió que així es desenvolupa de manera més personalitzada i dialogant tipus grup de catequesi).

Cal fer esment de les aules convencionals. Tant a BUP com a EGB hi ha habitualment 36-38 alumnes. A les aules hi ha 38-40 places, generalment en pupitres bipersonals. Realment solament hi ha el lloc per seure i uns estrets passadissos, l'estrada (particularment a EGB) i la taula del mestre i la pissarra. Es una aula concebuda per a ensenyament tradicional, marcadament receptiu. Amb tot a les classe hi ha inicatives diverses com realització de poemes visuals, debats, utilització de transparències de retroprojector. Quan la classe esdevé una limitació s'acudeix a espais complementaris: sala de vídeo, aula de treballs manuals, taller de pretecnologia. També es pot fer servir la taula de ping-pong que hi ha a un distribuïdor de pas on alguns alumnes hi realitzen un mural.

L'edifici escolar d'EGB ha sofert tota mena de readaptacions funcionals, però conserva una estructura adequada a un altre model escolar. L'edifici de BUP consisteix en uns pisos adaptats i escales molt estretes. S'hauria de dir que no hi ha condicions, però sense condicions hem vist que es desenvolupava educació i aprenentatge. Afortunadament ja està en marxa un projecte d'edificació específic per a l'ensenyament secundari que feia molt temps s'esperava que es dugués a terme.

Els usos dels mitjans de comunicació no han estat especialment projectats però els recursos audiovisuals es fan servir amb normalitat i els mestres tenen clar l'objectiu de projectar un determinat document. Hem observat un excel·lent ús i rendiment en l'aprenentatge de l'English i en l'EATP de comunicació.

El visionat d'un film com 'Jesús de Natzareth' de Zefirelli a la classe de Religió de 7è EGB ha estat presentat per unitats (20 minuts el dia de l'observació), en paral·lel a la lectura dels textos evangèlics corresponents la qual cosa representa un millor ús didàctic que no haver passat tota la pel·lícula com s'acostuma a fer. Als vint minuts de projecció ha seguit un col·loqui molt tranquil de trenta minuts.

A BUP, en canvi, un film com 'Carros de foc' es presenta sencer en una sessió del seminari de Formació Humanística. Aquest seminari està concebut com una rèplica al seminari de Formació Científica que fan els alumnes de les opcions de ciències segons m'explica el professor Antoni Soler que se n'encarrega i cal dir que es llicenciat en Física. Després de la projecció del film seguirà una altra sessió on es parlarà de la importància de l'educació ètica a partir d'una reflexió sobre la realitat que haurà quedat centrada pel film.

En quatre dies, i en uns espais molt limitats hem pogut comprovar el desenvolupament d'activitats prou pensades i amb una intencionalitat clara. Això ens ha sorprès particularment després de l'afirmació del director de bàsica referent al 'funcionament clàssic'. Des del nostre punt de vista, malgrat la rigidesa dels espais i dels pupitres s'està trencant amb una concepció 'bancària' de l'educació i s'està introduint una diversificació de formes

organitzatives. Possiblement, i contra les aparences, es conserva més el funcionament bancari a la classe d'informàtica però tot és qüestió de temps. Superada una primera fase i quan els alumnes puguin disposar més temps setmanal d'ordinador, la seva activitat serà menys uniforme i més creativa.

### Institut de Batxillerat Joan Boscan

L'Institut de Batxillerat Joan Boscan està en un edifici de principis dels anys setanta, una de les bones i completes contruccions públiques però que pateix encara avui no haver estat puntualment readaptat al BUP i COU. Efectivament, l'edifici va ésser dissenyat per atendre batxillerat elemental (10-14 anys) i batxillerat superior i pre-universitari (14-17 anys.) Amb el BUP i COU assisteixen a l'institut alumnes entre 14 i 18 anys i succeeix que els pupitres no han estat encara totalment renovats, de tal manera que resulten petits i responen a una concepció avui inacceptable: estan fixats a terra per garantir l'ordre.

Possiblement això ha succeït perquè els pupitres no es veuen en tan mal estat com per renovar-los. Això que és un mèrit del centre, aconseguir que els alumnes respectin el mobiliari i instal·lacions, acaba essent penalitzat. De fet, entre l'estada d'observació participant (24-26 d'abril) i l'aplicació del qüestionari als alumnes (15 de novembre) hi havia hagut substitució de pupitres per taules i cadires unipersonals. Ara es plantejava un altre problema; en condicions correctes solament hi caben unes trenta dues

taules quan de fet encara hi ha classes amb trenta-sis o trenta.vuit alumnes. Són problemes elementals d'un centre públic dels que reuneix bones condicions.

Llevat de les aules convencionals, que poc a poc van renovant el tipus de mobiliari, es disposa d'espai especialitzats.

Els laboratoris de Física, Química i Ciències Naturals són espais excel·lents, amplis (80-90 m<sup>2</sup>) i ben moblats amb un terra suaument graonat per tal que tots els alumnes puguin veure bé les pràctiques que fa el professor a la taula, front la pissarra. Hi ha quaranta places arrengrerades en cinc grades disposades en grups de quatre per poder fer les pràctiques en petits equips. De fet, avui, es potencia que experimentin més els alumnes en detriment de l'exhibició espectacular de pràctiques per part del professor.

Però cal dir que els laboratoris es veuen freds. Disposen de totes les condicions com no hem vist enlloc però no són gens motivadors. Estan en continu funcionament a les hores de classe però hi trobem a faltar experiències en curs per oibservar, productes realitzats, materials d'exposició. Quan no hi ha classe, els laboratoris estan tancats i són inaccessibles.

El gimnàs, les aules de dibuix i una gran sala d'actes són instal·lacions que no falten a un clàssic institut públic. En canvi, ha calgut guanyar, crear, els espais d'àudiovisuals i d'informàtica que avui són ja imprescindibles.

L'I.B. Joan Boscan disposa de dos equips de vídeo (magnetoscopi i televisor). Un està instal·lat en una aula, amb cabuda justa per un grup d'alumnes. Aquesta aula és

especialment emprada per la llengua anglesa. El vídeo ha esdevingut un mitjà habitual i bàsic per projectar materials didàctics o simplement per projectar fragments de pel·lícules en versió anglesa. Aquestes varem observar que es projecten amb l'aula a les fosques la qual cosa provoca comentaris distractors d'alguns alumnes a partir de qualsevol escena que a la professora se li fan difícils de controlar.

En un moble amb rodes mòbil. Així, en alguns casos, es trasllada a una altra aula de la mateixa planta. La sala on està aquest vídeo disposa de pantalla i permet la projecció de diapositives. Vàrem presenciar una sessió d'art sobre les noves tendències de la pintura.

Però aquesta sala ha estat el lloc d'una exposició molt interessant sobre el bi-centenari de la Revolució Francesa realitzat per iniciativa dels departaments d'Història i l'EATP de francès turístic. L'exposició aplegava fotografies, quadres resum, textos en francès de proclames o declaracions, objectes i signes d'identitat (banderes, barrets...). L'exposició tenia encara una ambientació més viva quan es projectava un vídeo amb imatges i fons musicals entre els quals destacava 'La Marsellaise'. De fet, solament està oberta a determinades hores segons les possibilitats de vigilància. Aquesta activitat és una bona mostra del rendiment que són capaços de donar uns professors convençuts de la necessitat de crear un ambient motivador i culte per als alumnes. Un espai de lliure disposició sempre és necessari en un centre escolar però que l'omple de valor pedagògic són els professors.



L'aula d'informàtica és un espai molt ajustat però ben equipat amb 10 PCs de gran capacitat i prestacions per iniciativa del departament d'Ensenyament a través del Programa d'Informàtica Educativa (PIE). Es la dotació que inicialment han rebut tots els centres d'ensenyament secundari. De fet solament permet desenvolupar l'EATP d'Informàtica que segueixen els alumnes de segon i tercer amb una dedicació de dues hores setmanals. El professor de matemàtiques Alberto Franco condueix la classe amb molta seguretat. Els alumnes disposen d'un *soft* de primera qualitat que subministra el Departament d'Ensenyament. El treball consisteix en explotar els programes però el professor guia la pràctica amb preguntes. Al final de la sessió demana respostes reflexives dels alumnes.

Un indicador de falta d'iniciativa en la utilització dels mitjans de comunicació és el funcionament d'una classe d'Ètica. Eren les 15:05 h. i a l'aula habitual solament hi havia dotze alumnes. El professor inicia la classe. llegeixen el llibre d'Isaac Asimov *Yo Robot*. El professor m'ha explicat a l'entrar en base als meus objectius que a 3r. fan ètica al cinema i a 2n. fan ètica a la literatura. La classe consisteix en llegir en veu alta, cada alumne per torn un fragment. Durant l'hora de classe s'han fet tres o quatre pauses per subratllar alguna idea o per preguntar als alumnes de manera genèrica. La classe acaba i es diu que es seguirà el proper dia.

El ritme de la classe era feixuc i avorrit. Cada alumne llegia amb un llibre, en català o en castellà segons el tingués. Entre els dotze alumnes solament hi havia cinc llibres. Generalment eren dos alumnes amb un llibre però hi havia el cas de cinc alumnes que es passaven un únic llibre.

Entre tant jo llegia al pupitre on m'havia assegut els següents graffittis:

CONTRA EL RACISME, FRATERNITAT  
CONTRA LA FAM, SOLIDARITAT  
CONTRA EL FANATISME, LA UTOPIA  
CONTRA EL FUSELL,  
UN SOMRIURE.

Possiblement aquest graffitti hagués estat millor tema per a la classe d'Etica , tant pel contingut com per la forma d'expressar-lo. Em sembla que és lletra d'un tema musical de 'Sopa de Cabra', el grup musical de rock-català.

Un altre indicador prou significatiu, encara que no cenyit als usos de mitjans de comunicació és la diferència entre tres professors de Física-Química que donaven la classe al laboratori.

El professor A, sortint de la seva classe de Física, m'ha confessat que no tots els professor actuen igual, que no és fàcil de coordinar-se. Aleshores, sense esperar la meva conformitat m'ha dit: -Mira, ho veuràs per tu mateix. M'ha dut al laboratori del costat i m'ha presentat al professor B.

/24.04.89-12:10/ Física 2-D / Aula Laboratori /Hora B: 15  
alumnes / Professor B /

Aquest professor ha dit als alumnes que aprofitant l'avinentesa era més interessant parlar amb mi que no la classe. Els alumnes no tenien clar que havien de fer. El

professor parlava molt i es demostrava molt crític però he endevinat que no tenia la classe gens preparada. Ha aconseguit que passessin els 55 minuts de la classe sense fer res.

Això sí, em convidava a dinar. He refusat per mantenir un certa distància.

/24.04.89-15:00/ El professor B m'indica on és l'aula de 2-E. Aprofita per dir-me que vol que figuri a la meua investigació que al laboratori de Química hi ha una creu que no ha pogut treure perquè és on el professor de Religió dona la classe. Insisteix en que això no és just i és una dictadura.

/25.04.89/-8:00/ Física 2-E / Aula Laboratori / Hora B: 14 alumnes / Professor C /

Han de fer unes pràctiques de Química. Fan dues pràctiques de reaccions químiques. La professora els ha facilitat el material i una fitxa guia que especifica molt bé els passos i formula preguntes reflexives. Van fent en grups de dos, bé, sense pressa i juganers. La professora va passant, ajudant, explicant i procurant fer enllestir els que no treballen. Acaba la classe. Saben que han de recollir i alguns grups ho fan. Hi ha quatre grups que no han pres les dades de la reacció. La professora els diu que ja els prendrà ella les dades i els les donarà perquè a la propera classe puguin escriure les explicacions corresponent. Tots els alumnes han sortit i la professora resta a la classe. Parlem. La felicito per la seva disponibilitat amb els alumnes però faig el comentari de que n'abusen. Ella ha cregut que no han tingut temps però han estat parelles que \*han jugat molt i s'ho han agafat amb calma.

/26.04.89-08:00/ Física 2-B / Aula Laboratori / Hora B: 15 alumnes / Professor A /

El professor està explicant, encaminant conclusions de l'experiència de conservació de la massa de Lavoisier. Els alumnes segueixen passivament. Quan el professor insisteix en preguntes i expressió gestual perquè reaccionin, una alumna diu que ells (referint-se al grup-classe) no han fet l'experiència. El professor s'adona que aquest grup ha perdut una classe amb motiu del dia de Sant Jordi. (Sant Jordi s'esqueia en diumenge). Admet que la classe que recordava era amb un altre grup.

Parlem el professor i jo: La passivitat és general; s'ha d'estar molt a sobre. Quan arriben a COU encara són més passius. Potser quatre o cinc tenen interès. Els altres et miren sempre parats. Sembla, segons em van dir els alumnes, que abans hi havia més activitats a aquest institut. Li confirmo els dos estils detectats respecte a l'altre professor de Física.

Els alumnes van treballant sense presa.

Llevat dels professor d'idiomes i de ciències socials no hem vist que hi hagués un habitual ús dels mitjans àudio-visuals i menys com a mitjans de comunicació. Les professores de llengua i literatura catalana i castellana mostren gran competència però no han parat esment en les possibilitats dels mitjans de comunicació. Tenen un programa ben delimitat, el llibre de text és un suport bàsic i no els queda temps per a més.

Les pràctiques del laboratori ocupen molt de temps i tampoc és fàcil per trobar temps per plantejar amb documents audiovisuals els problemes més actuals, encara que algun dia s'hi fa referència.

Una sorpresa és la classe d'Educació Física. La professora Estela Campañà condueix els alumnes amb gran dinamisme, nois i noies de 2n. de BUP, un bon nombre dels quals estan poc motivats tant per la gimnàstica com pels esports de pilota que els han estat proposats.

Aquesta professora m'explica que ella compta amb el vídeo per fer-los observar enregistraments gimnàstics i esportius; així, no solament practiquen l'esport sinó que han de saber quin és el comportament de les diferents parts del cos, la importància de mantenir-los en forma i la conveniència d'activar totes les unitats motores, tots els efectors i totes les articulacions. També és partidària de l'enregistrament dels alumnes per a la seva auto-observació i per a l'avaluació d'ella com a professora atès que en la situació de classe no pot observar-los bé a tots.

Assenyala que li falta temps i que no li resulta fàcil conèixer els prop de tres-cents alumnes que cada setmana van a classe amb ella les dues unitats de cinquanta-cinc minuts que amb el canvi de roba es redueixen a quaranta. L'organització escolar i el sistema d'estudis actual no contribueix a potenciar el desenvolupament físic i esportiu. Si alguns alumnes volen practicar assíduament o fer atletisme ho han de fer al marge de l'institut.

## Escola Ramon Fuster de Bellaterra

L'Escola Ramon Fuster és una escola compromesa en la renovació pedagògica i la cultura catalana des del seu inici<sup>13</sup>. Es de les poques escoles de renovació pedagògica que, tot i no haver arribat a constituir una gran empresa, ha renunciat a integrar-se a la xarxa pública per garantir la seva orientació mitjançant una direcció pedagògica coherent i la identificació dels mestres en una línia d'escola.

Aquesta escola està ubicada en quatre cases o torres independents dins d'un mateix recinte. Fora d'aquest disposen d'una pista poliesportiva i un altre espai d'esport. Es un centre que té Jardí d'Infants (2-3 anys), Parvulari (4-5 anys) i EGB (6-14 anys) amb poc més de tres-cents alumnes.

Els dies d'observació no foren continus per problemes d'agenda. Les observacions de l'entrada al matí coincideixen i és una constant que es fa notar la tranquil·litat dels infants justament en una escola molt limitada d'espais, les escales de la qual són escales de cases familiars per on, si passen dues persones, passen refregant-se.

---

<sup>13</sup> Abans de 1983 era l'Escola Tagore iniciada el 1958 i impulsada amb les idees de Ramon Fuster i Rabés, professor i intel·lectual prou significat i conegut a la cultura catalana.

/26.05.89-08:55/ Entrada molt tranquil·la. Cap congestió d'alumnes. Van passant per l'escaleta lateral exterior (potser 1.5 metres d'amplada) cap als pavellons de les aules. Hi ha mares o pares que duen els infants amb cotxe. Una mare acomiada als fills -"No os peguéis!"

Dos grups del Cicle Inicial amb dues mestres i una mare van d'excursió a Montserrat i ja estan preparats. El dia està tapat i a punt de ploure. Veig que tots porten motxilla o bossa penjada a l'esquena i cantimplora (moltes cantimplores). Això és indicació de bons hàbits i bones normes.

L'escola compta amb els espais molt ajustats per a les classes. Hi ha però dos tallers on els infants ja hi acudeixen de ben petits, de parvulari. L'educació artística i artesanal tenen una especial tradició a aquesta escola per iniciativa de Ramon Fuster. Els treballs de pintura, de talla de fusta, de modelat en argila, de brodats sobre arpillera, de decorat ceràmic... omplen l'escola i per Nadal de cada any es projecten a l'estació del tren de Bellaterra amb un pessebre artístic i una cantada de nadales.

A l'anomenada sala de música es disposa d'un piano i hi ha cadires ben arreglades. S'ha instal·lat el vídeo: magnetoscopi i televisor. El mestre de Ciències Socials, en Lluís-Miquel, és un home jove i jovial que coneix molts materials disponibles a diferents institucions. Em fa esment del fons d'Intermon o del CIDOB on hi ha muntatges audiovisuals interessants i avui cintes de vídeo cosa que facilita la seva utilització.

/27.04.89-10:00/ C. Socials / 7è. EGB: 29 alumnes /

*Observo les llibretes: molt pautades i netes. Incorporen materials fotocopiats, mapes, retalls de premsa. Tot ben acolorit i enganxat.*

Aquest mestre sap clarament de la importància dels mitjans de comunicació i dels materials que ofereixen per a la realització de les Ciències Socials. També els adreça a consultar a les biblioteques. Els dóna una relació de llibres per tal de no fer un treball cenyit al llibre de text.

També es compta amb materials audiovisuals per a l'educació ètica. Procuren treballar temes actuals a fons i va molt bé que els alumnes recullin informació dels mitjans de comunicació.

Han realitzat un vídeo sobre una consulta electoral. Han seguit els passos d'unes eleccions: presentació de candidats, programes electorals, mítins, votació i escrutini. El professor em fa notar com s'han esmerçat en les argumentacions i com alhora semblen riure-se'n dels polítics que ho prometen tot.

La informàtica no ha acabat de posar-se en marxa a aquesta escola. Varen fer un esforç per adquirir sis 'Comodore 64k' doncs els pares pressionaven. De fet els mestres no estaven preparats. El professor de llengua i literatura castellana Antonio Pérez s'ha convertit en un expert informàtic de l'escola que fins i tot resol problemes en els programes de gestió administrativa de l'escola.



Varen assajar de posar informàtica un dia a la setmana als alumnes de segona etapa però el mateix professor va considerar que no servia de massa res. Després s'ha generalitzat el PC i els equips han quedat desfasats. Hi havia el projecte de fer una adquisició d'equips però no s'ha disposat del pressupost adequat. Una altra opció era fer-ho en horari complementari. De moment el projecte està parat i es disposa d'un mestre perfectament capacitat que coneix gran quantitat de *soft*.

S'ha posat en marxa la revista de l'escola 'l'Antena'. Succeeix a anterior realitzacions de caràcter intern. Ara, per voluntat dels pares titulars de l'escola, la revista de caràcter trimestral es fa en fotocomposició a una tinta i en policromia la coberta. Aquesta qualitat va a compte de fer pocs exemplars, potser un trimestral. Els articles i comentaris són dels alumnes i queda palès el seu parer. També hi ha reproduccions de dibuixos o textos dels més petits. S'ha donat una gran importància a les reproduccions de treballs d'art plàstic. Tot plegat, i sense desmerèixer-ne el valor, potser queda una mica lluny dels alumnes. Les revistes apareixen molt de tant en tant i ells un cop han lliurat els originals no hi tenen cap intervenció. Des d'un punt de vista de mitjans de comunicació, sembla una oportunitat malaguanyada.

Ramon Fuster és una escola que té una gran cura de totes les seves activitats i les feines sempre es fan ben acabades. El bon gust estètic i el detall és present arreu. Potser per això, es fa difícil avançar en la incorporació d'activitats lligades als mitjans de comunicació, sempre més desordenades, improvisades i, a vegades, perillosament espectaculars però buides de contingut. El que pot ésser un fre és també una mesura de seguretat.

### Escola Costa i Llobera - integrada a la xarxa pública

L'Escola Costa i Llobera situada al capdamunt de Sarrià és una de les escoles privades de renovació pedagògica que s'ha integrat a la xarxa pública. També el BUP ha passat a ésser una extensió de l'I.B. Joan Boscan si bé això solament es posa de manifest en els vincles acadèmics administratius. Haig de recordar que jo hi vaig treballar fins al 1970 quan estava en un altre edifici i era Ensenyament Primari. Allà vaig trobar un model coherent d'escola i per a mi sempre ha estat una fita de referència. Encara hi ha alguns dels mestres amb els quals vaig treballar i ha estat motiu de satisfacció mútua coincidir uns dies.

Des del primer dia que vaig atansar-me a l'escola a lliurar-los la documentació de presentació vaig notar que es respiraven problemes generats pel pas a escola pública: manteniment d'especialistes no contemplats en la plantilla pública (professor d'English, bibliotecària...); nombre d'alumnes per classe no inferior a trenta-cinc si hi havia demanda; mestres que volien cenyir-se a l'horari estricte de presència a l'escola (9-12 i 15-17 h.) abandonant l'horari i model organitzatiu que es venia desenvolupant.

L'edifici escolar va ésser expressament concebut per a escola segons concepció d'un conegut equip de tres arquitectes especialitzats en construccions escolars. Es va fer d'acord amb la direcció i mestres a mitjans dels anys setanta. Amb tot, em consta el descontent dels mestres en el sistema d'aules obertes, separades per un muntatge de mampares on hi ha els penjadors de vestuari. Certament la cridòria és gran i l'ambient es fa carregós. Els arquitectes volien introduir uns models americans considerats avantguardistes i anaven per davant dels mestres i de la pedagogia.

Part del mobiliari s'ha conservat des de 1970. Reconec els pupitres bipersonals que ja es feien servir aleshores. A qualsevol escola pública es considera molt vell i que s'hauria d'haver renovat mobiliari que solament té catorze o quinze anys.

Sense cap mena de luxe es disposa dels espais justos per laboratori, taller de plàstica, gimnàs (lloc de pas i usos múltiples) i aula de música i audiovisuals. La biblioteca és un espai preferent, ampli i revaloritzat per ésser totalment visible als que circulen per fora (La separació està feta amb marcs de fusta i vidre transparent). El laboratori està poc dotat i es veu molt abandonat malgrat que s'hi fan les pràctiques imprescindibles. Cal dir que tots aquests espais, llevat del laboratori, compten amb un professional especialitzat en la matèria (arts plàstiques, biblioteca i gimnàstica i música) i aquesta és una de les condicions organitzatives que no venen tenint les escoles públiques i que l'Escola Costa i Llobera pot perdre.

L'espai d'audiovisuals està equipat amb vídeo i d'altres equips instal·lats en un armari especialment concebut. Les cadires són plegables i tenen tota la mobilitat per deixar l'espai lliure per dansa o expressió corporal. Això fa que quan s'hi va a projectar un document vídeo hi hagi una certa dispersió i és difícil que les cadires quedin ben arreglades sense que ningú estigui incòmode. De fet, hi ha alumnes que tenen el costum d'asseure's sobre les taules laterals i això sembla tolerat.

Un segon equip de vídeo amb un televisor més petit està a disposició de BUP i pot ésser instal·lat a qualsevol aula. Sovint es fa servir en una sala de lectura annexa a la biblioteca.

A EGB es passen sovint documents vídeo, particularment a Ciències Socials. Al Cicle Mitjà d'EGB hi ha el mestre Llorenç Guasch que ha desenvolupat una especial dedicació al llenguatge verboicònic i segueix un programa de lectura i escriptura de la imatge que va de l'anàlisi de la fotografia a la realització en vídeo. Es un dels treballs més complets en educació de la imatge i al comunicació visual que coneixem a EGB i malgrat tot és un programa que no ha impregnat tots els mestres, tota l'escola.

Ara l'escola ja disposa de càmera de vídeo però abans i ara el mestre Guasch pot dur a terme les realitzacions i l'editatge gràcies a la seva aportació d'equips i fins i tot per un descuit es va perdre un equip complet de càmera.

El que fa aquest mestre a 4t. o 5è. no té continuïtat a la Segona Etapa però torna a poder-se fer a l'optativa COMEX - VIDEO de 2n. de BUP que desenvolupa aquest mateix mestre dedicat i creatiu en aquest camp. L'Escola Costa i Llobera va iniciar fa molts anys el treball de lectura de la imatge a partir de làmines de fotografies. En aquest context, i sobre aquesta base el mestre Guasch ha desenvolupat tota la seva experiència que tothom valora positivament però que no arriba a ésser patrimoni d'escola. Una explicació podria ésser que caldria que aquest mestre quedés disponible solament per a l'educació en matèria de comunicació. Una segona és que a pesar de tot es valora poc el que pugui aportar la imatge i la comunicació doncs hi ha un significatiu nombre de professionals dedicats exclusivament a una activitat o servei.

La composició de l'escola és la següent:

#### Educació Infantil i Primària

Unitats escolars: 1 Jardí d'Infants + 5 Parvulari + 17 EGB.  
Professors dedicats: 27 mestres + 1 mestra de Jardí d'Infants + 1 professor de música + 1 professor d'anglès.  
Són 7 mestres de complement.

#### Educació Secundària

Grups de BUP: 6 (relativament baixos de matrícula).  
Professors dedicats: 14 docents + 1 tutor + 1 bibliotecària.

El professor d'Història de BUP, respecte a l'ús del vídeo i mitjans de comunicació en general es mostra molt escèptic.

*No funciona el passar pel·lícules. No aguanten l'hora i mitja amb atenció. Diuen que és un rotllo. Una cosa que els va agradar eren els episodis de 'Erase una vez el hombre' de dibuixos animats que han estat pensats per a més petits. No entenen '2.001'<sup>15</sup> ni a filosofia de 3r. de BUP. No serveix de res preguntar-los. No volen prendre decisions però es queixen de tot el que no els agrada.*

Entre les optatives EATP o COMEX a 2n. de BUP els alumnes poden escollir: Fotografia, Vídeo., Informàtica i Laboratori.

---

<sup>15</sup> Es refereix al film '2.001, una odisea del espacio' de Stanley Kubrick.

L'opinió de la professora de Llengua castellana al terme d'una classe gens agradable i amb un ambient més aviat passiu coincideix força.

*Diu clarament: 'No se interesan por nada'. 'No se puede aguantar esta tensión constante'. 'No cuidan nada. Son unos guarros'. No te respetan'. 'Sí, he llegado a oír: -Te jodes'*

*Creu que aquests alumnes són més difícils per ésser de classe mitja-alta. Ho tenen tot. Els de l'Escola Carlit (centre on estava destinada el curs anterior) eren de classe mitja-mitja i no costaven tant tot i que avui tots els alumnes són generalment així. I el grup B és més conflictiu que el grup A.*

*Jo he explicat posicions i preocupacions meves, com a mestre i com a pare davant la realitat actual dels joves.*

*Sobre les 14:05 h. s'hi ha afegit el director de l'Escola. He explicat les meves preocupacions pel desordre a les classes. Ha dit que ja estaven establerts uns torns de neteja dels alumnes i que segur que abans de marxar es feia una escombrada o el que calgués. He insistit en que això hauria d'ésser l'excepció, que es pot evitar molta brutícia i especialment el mal hàbit de tirar els papers a terra. Ha dit que això no era tan important doncs cadascú és com és i no té res a veure amb els estudis.*

L'aula d'informàtica amb 10 PCs està situada a l'àrea de BUP. Els alumnes de BUP tenen l'optativa EATP o COMEX<sup>14</sup> d'Informàtica o de Disseny que es fa amb programes CAD a BUP. Els alumnes de 1r. d'Informàtica fan llenguatge Turbo-Pascal i els de Disseny, disseny assistit per ordinador. L'organització es basa en un horari convencional setmanal en el qual un semigrup d'alumnes accedeix a l'aula i es disposa d'un ordinador per cada dos alumnes.

També accedeixen a aquesta aula els alumnes de 8è. EGB en sessió quinzenal de 45' cada semi-grup i fan llenguatge Basic i al tercer trimestre alguna utilització de programes de base de dades i textos.

De 8 a 9 l'aula està disponible per a pràctiques dels alumnes de 8è d'EGB i de BUP. De fet, durant tots els dies de l'estada no hi hem vist cap alumne fent pràctiques. Solament un professor que està escrivint un llibre.

Un dels professors d'informàtica em dóna a conèixer les seves consideracions que confirmen l'opinió que n'estava treien.

*El professor considera que els alumnes de 8è que ell atén no tenen interès i solament van a jugar. D'altra banda la programació en llenguatge Basic no està clar que els serveixi. Fan poc treball de programes d'usuari. Es pregunta si a 7è d'EGB han fet llenguatge Logo com li han dit perquè no en veu els resultats. També troba poc lligat que facin Turbo-Pascal a BUP.*

---

<sup>14</sup> Dels EATP: Ensenyaments d'Aplicació Técnico-Professional també en diuen COMEX: Comunicació Expressió.

Quan li pregunto que quin projecte s'ha fet o qui n'és el responsable, em diu que són nou persones al Departament d'Informàtica. 'El Claustre d'Informàtica (sic). El professor no està gens convençut del que fan.

L'observació d'una classe d'Informàtica a BUP coincideix totalment amb la visió recollida.

/09.05.89-12:45/ COMEX 1r. BUP repartits en 5 opcions: informàtica, fotografia, cartografia, teatre i disseny.  
Aula d'informàtica. Professor de Química

Els alumnes arriben. El professor els espera. Jo mateix vull començar a tafanejar que hi ha a l'ordinador. El professor m'indica que no se'm posarà en marxa, que ell ho té controlat amb un interruptor general que tanca abans no arribin els alumnes doncs comencen a jugar. Quan estan tots asseguts en grups de dos (dotze alumnes) el professor dóna la instrucció de que van a començar. Primer els explica a la pissarra algunes sentències en relació a les accions i les possibilitats de muntar seqüències, posar condicions i servir-se de repeticions. Els indica els límits de punts per pantalla que han de tenir en compte per la realització d'un disseny gràfic i un cop acaba l'explicació a la pissarra es connecten els ordinadors. Potser queden tres quarts d'hora de treball. No hi ha un bon ambient de treball, encara que dues parelles es veu que van més decidits.

El rendiment de l'equipament especialitzat d'aquest centre és especialment baix. No s'aprofiten bé les seves possibilitats. La falta d'hàbits dels alumnes esdevé una dificultat important.



Altres centres visitats amb intenció focalitzada

Escola Pública de Vila-rodona (Alt Camp) /28.03.89/

A l'Escola Pública de Vila-rodona, contra el que pugui semblar, amb 4 unitats d'EGB tot és molt funcional. Es pot escoltar un informatiu a la ràdio com a exercici, es pot passar un vídeo o bé un document enregistrat a la televisió però el que és fonamental és que s'ha habituat els alumnes a estar al corrent de l'actualitat. Els alumnes veuen habitualment les notícies i en parlen. Els professors fan referència sovint a programes i documentals de televisió. El material fotocopiats circula a dojo. Si s'espatlla la fotocopidora de l'escola, l'Ajuntament fa el servei subsidiari.

El treball sobre notícia d'actualitat es un treball tipificat. Es senzill i consisteix en aplegar informació de diaris, completar-ho amb informació rebuda per televisió o ràdio i organitzar-ho en un esquema després de consultar diccionaris, enciclopèdies i llibres específics. Els quadernets resultants són plec de cinc o deu fulls de materials retallats engomats i petits resums de reelaboració pròpia amb la documentació de llibres. No s'arriba a comentaris massa personalitzats si bé és un dels objectius. Són pocs els alumnes capaços.

El treball de comprensió de text sobre retalls de diari és habitual. L'audició d'un informatiu horari elaborant la corresponent ressenya i comentari també és habitual.

Aixercar-se a consultar una de les vàries enciclopèdies o diccionaris que hi ha a la classe és també habitual, per iniciativa de l'alumne o per suggeriment del mestre.

No hi ha especial equipament a aquesta escola però amb un cert desordre organitzat es veu que tot serveix i tot està en funcionament. Els alumnes escriuen a màquina a l'escola. Algunes estones les classes semblen la redacció d'un diari o un taller i totes les portes són obertes. Cadascú sap que ha de fer i els mestres estan entre els alumnes treballant, ensenyant a treballar i orientant més que corregint. Això no treu que les estones d'explicació del mestre siguin seguides amb bona atenció per part dels alumnes.

Escola l' Espiga de Lleida /30.03.89/

Es una escola privada de renovació pedagògica que ha estat integrada a la xarxa pública. Es un edifici magnífic però que no estava concebut per tants alumnes. Ara les divuit unitats estan justes i els espais complementaris han quedat comprimits. Una gran aula ha quedat repartida en tres espais justos: laboratori, audiovisuals i informàtica.

L'organització horària i d'espais és la convencional i sembla que es treu poc rendiment del temps. A partir de 3r. EGB s'introdueix la informàtica fent semi-grups que alternen informàtica/ biblioteca, taller/expressió oral i laboratori, tècniques d'estudi/ aprendre a aprendre. Per les divuit unitats es disposa de vint-i-tres professors.

El professor d'English està molt capacitat i disposa de molt bon repertori de cintes per 'listening' i de cançons però no de vídeo. Em manifesta que el problema és gran doncs no tenen cap interès. Solament voldrien les cançons comercials més noves que no es poden entendre docs corresponen a rock 'heavy'.

Per informàtica disposen d'ordinadors: 5 Apple i 2 Spectrum-plus. Els alumnes practiquen el llenguatge Logo al Cicle Mitjà. Al Cicle Superior incorporen les tècniques d'estudi.

Disposen de vídeo i de vídeo càmera de 8mm. Hi ha unes 80 cintes però no es veu una activitat molt organitzada. S'han fet enregistraments de festes d'escola i d'alguna pràctica de laboratori.

Es una escola que ha estat senyera de renovació pedagògica a les terres de Lleida i s'hi veu l'herència d'un gran dinamisme i entusiasme professional. Les relacions entre els mestres són molt positives però expressen un cert desencís i es percep que els esquemes organitzatius anteriors són insuficients per a les necessitats d'avui. S'insinua que abans tots els mestres anaven a una però que ara hi ha gent que es desentén.

Escola Pública l'Aulet de Celrà (Gironès) /31.03.89/

Es l'escola pública d'una localitat rural i també industrialitzada de l'àrea d'influència de Girona. L'escola ha adquirit un gran prestigi en les darrers quinze anys i ha

demostrat una particular identitat per la seva presència al poble i per la projecció de les seves activitats plàstiques i teatrals.

Es un edifici escolar ben concebut amb bones possibilitats. Se li treu rendiment i l'ambientació d'espais i aules és motivadora. Té especial relleu l'espai d'usos múltiples emprat per a les activitats plàstiques i teatrals amb la col·laboració d'un pintor local. Els mestres es queixen de la desatenció de l'Ajuntament que no resol bé la neteja i no els posa un conserge.

Han preparat un espai destinat a projeccions de vídeo en un armari especialment protegit per mesura de seguretat. També, tancat al mateix armari hi ha el primer ordinador PC per tal que els mestres puguin començar a treballar-hi. Els mestres es queixen de l'engorroniment que comporta tenir-ho tan protegit però s'està fent servir força.

Les classes tenen un aire marcadament Freinet. Els grups d'alumnes són inferiors a vint alumnes. Hi ha un ambient molt tranquil. Es treballa bé, sense neguits. Hi ha murals de treballs fets a la natura, de conjugacions verbals, de notícies i retalls de diari. El text lliure, la correspondència escolar i el quadern de camp són tècniques ben habituals.

Els mestres saben quins materials hi ha en vídeo i els empren. La majoria procedeixen d'enregistraments que fan els mateixos mestres. Els alumnes estan atents a un document de vint-i-cinc minuts igual que davant d'un episodi d'English de deu minuts. Els mestres saben fer-ne bon ús didàctic: presentació, pauses, preguntes i repeticions adequades.