

## L'ORGANITZACIÓ DE LA CLASSE

---

1. La classe com a organització.
2. Organització i educació.
  - 2.1 Per què organitzar-se.
  - 2.2 Per a què organitzar-se.
  - 2.3 Com organitzar-se.
3. Organització i participació.
4. L'organització de la classe.
  - 4.1 L'organització de l'espai.
  - 4.2 L'organització del temps.
  - 4.3 L'organització de la infraestructura material de la classe.
  - 4.4 L'organització del treball.
  - 4.5 L'organització d'activitats o de realitzacions complexes.
  - 4.6 L'organització de l'economia.
  - 4.7 L'organització del marc de les relacions.
  - 4.8 L'organització de l'anàlisi i de la presa de decisions.

## 1. La classe com a organització

---

En un altre indret d'aquest llibre hem presentat un model en el que s'hi representen les funcions que el mestre aconsegueix en el grup-classe.

El mateix model -amb petites modificacions- permet de presentar el grup-classe en els mateixos termes en els que es sol descriure una organització. Allò que diferencia el model anterior del que passem a descriure és el fet que aquell contempla les funcions del mestre, mentre que aquest vol presentar les que ha d'acomplir el grup-classe -assumint i modificant les propostes que els mestre fa en cada camp-.

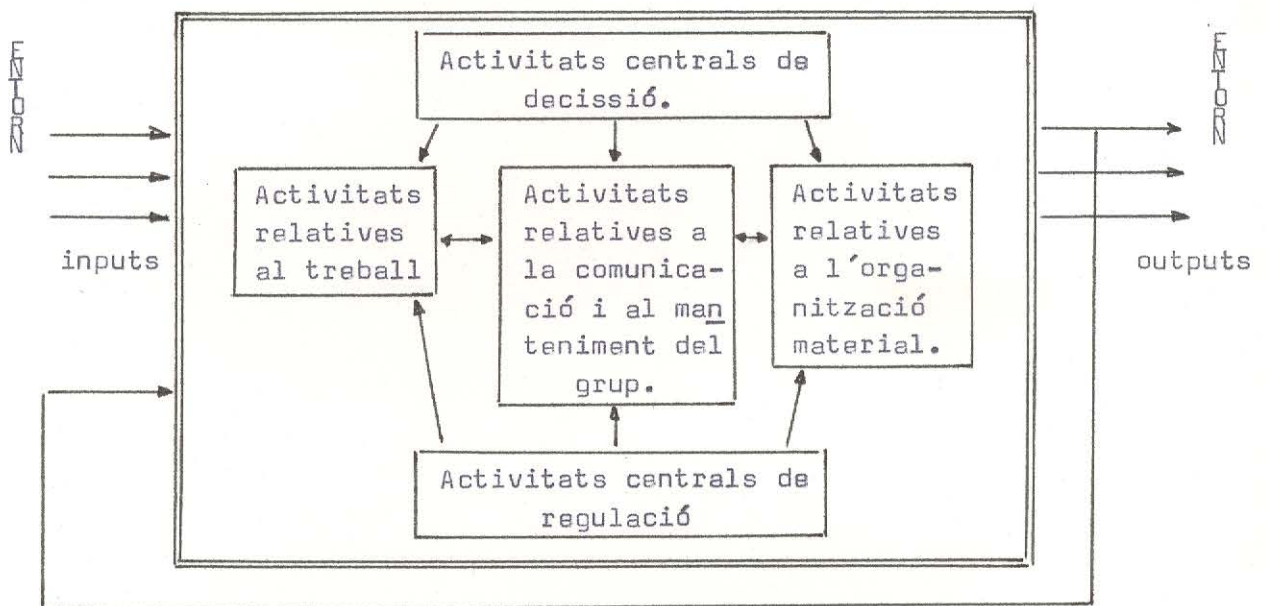
Aquest model vol representar els següents fets bàsics:

- El grup-classe existeix en un entorn que el sotmet de determinades condicions.
- L'entorn proporciona al sistema organitzatiu uns inputs determinats, que aquest processa en funció de la seva orientació i de les seves finalitats.
- A l'interior del sistema organitzatiu del grup-classe s'hi realitzen de forma ordenada algunes activitats:
  - Activitats centrals de decissió i de regulació: presa de decisions que regula el funcionament del conjunt de l'organització i de la vida de la classe.
  - Activitats relatives a l'assoliment dels objectius de l'organització: activitats relatives al treball d'estudi.

Si bé és cert que el grup-classe té altres finalitats, tan o més importants que l'estudi, també és cert que l'organització material visa, en l'aspecte esmentat, aquest tipus d'objectius.
- Activitats relatives al manteniment del grup: cura de les relacions, del benestar i de l'organització material.
- Eventualment, activitats relatives al manteniment de relacions exteriors -que solen ésser part del treball-.
- L'activitat interna del sistema organització produeix uns resultats, uns outputs.
- Els resultats obtinguts, permeten el grup-classe d'efectuar regulacions del seu funcionament -funció que realitza en el conjunt d'acti-

vitats de decissió i de regulació, però que, en el model, són representades a part, per tal de fer-les presents.

Ordenades d'aquesta manera les diverses tasques que el grup-classe duu a terme, el model que en resulta és el següent:



Gràfic 1. Model descriptiu de la classe com a organització.

Per tal de precisar el sentit d'aquest model, val la pena d'estendre's en la descripció dels elements més significatius que són presents en cada un dels camps que s'hi configuren (1).

• L'entorn.

L'entorn del grup-classe és enormement complexe. Al capítol dedicat a descriure mitjançant un model el grup ja hem fet referència a aquesta complexitat i a la necessitat obligada de procedir a una elecció -certament arbitrària- de factors que expliquen més que altres quines són les condicions que l'emmarquen. Dèiem llavors que cal tenir en compte:

- com són els nois i noies, fent referència al fet que aquests viuen també en d'altres grups de referència,
- al grau de maduresa personal que han assolit, tenint en compte que no és només producte de la seva edat cronològica sinó també de les condicions en que es desenvolupen,

- el grup social del que provenen,

En un altre ordre de coses, l'escola constitueix un entorn més proper del grup-classe i, repetim allò enunciat anteriorment, l'escola com a entorn incideix sobre el grup-classe mitjançant, sobretot, dues menes d'elements:

- el projecte educatiu que li és propi: els objectius que preten, els valors que fa propis i que vol comunicar als nois i noies, el context en el que creu que les seves finalitats poden acomplir-se ...
- el marc institucional i organitzatiu en el que intenta de materialitzar el seu projecte, molt concretament l'espai i el temps.
- la pròpia persona del mestre responsable del grup-classe que, des del que ell és específicament, realitza un filtratge del projecte de l'escola i del marc institucional en que aquesta acull els nois,

fóra igualment just de dir que el projecte del mestre i el marc que estructura constitueixen una adaptació del projecte de l'escola a la manera d'ésser i de fer d'una persona.

Fins aquí, les dades relatives a l'entorn que ja havíem esmentat en parlar genèricament del grup-classe. Ara bé, des de la perspectiva de l'organització de la classe -el que implica organització del treball i de la recerca d'informació, l'establiment de relacions amb tercers que són a fora de l'escola, la participació a la vida local o de barri-, és necessari de prestar atenció a altres elements de l'entorn:

- Aspectes històrics,
- Aspectes geogràfics o de topografia social: tipus de fons d'informació i proximitat de les mateixes, canals d'accés a aquesta informació, recursos materials disponibles en l'entorn més proper, etc.
- Aspectes socio-culturals: models socio-culturals vigents en el medi local, institucions i associacions que hi són presents, costums, tradicions, etc.
- Els inputs que reb el grup-classe

Es obligat també de dir que esbrinar aquest camp és un problema més complex que les nostres pretensions en voler aproximar-nos a l'organització de la classe.

Tots els aspectes citats en referir-nos a l'entorn incideixen sobre el grup-classe i, en justícia, caldria considerar en quins inputs es tradueix la seva influència, però aquesta és una tasca més acadèmica que útil

En conseqüència, ens centrarem en la consideració d'aquells inputs sobre els quals és possible una acció organitzativa concreta:

- L'orientació central del projecte del grup-classe: el projecte educatiu del mestre.
- Les expectatives que des de diferents àmbits -els pares, el barri o poble, l'escola- recauen sobre el grup classe: el que se n'espera i que és conflictiu de decebre en una mesura excessiva.
- Informacions, milions d'informacions: les que aporta cada noi, les que arriben per un igual a tots els nois i noies, les que arriben canalitzades per vies formals -llibres, suscripcions a revistes, fons documentals amb els que la classe té connexió-, les que arriben perquè el grup-classe es preocupa d'anar a cercar-les ...
- Recursos materials: els que venen tots sols perquè la institució els ha assignat -aquells que tothom diu que són insuficients i poc adequats i, massa sovint, ho diu amb raó- i els que el grup es preocupa de cercar perquè són la resposta a les seves necessitats o als seus projectes.

Cal dir que és possible d'establir una diferència entre el recurs concret -per exemple, un estri o un aparell- i el recurs genèric els diners-. Ens sembla que cal dir-ho perquè pensem que el diner resta quasi sempre al marge de l'educació i que, potser, el fer-ne ús a l'interior d'un marc educatiu pot ésser una forma molt senzilla d'aprendre a emprar-lo amb llibertat.

- Llenguatges i codis: al capítol dedicat a tractar la comunicació hi hem fet referència. Val a dir que la major part dels inputs que arriben al grup-classe des de la realitat entorn li arriben "parlats", inscrits en un codi de significacions que és el propi de l'entorn
- Les activitats centrals de decissió i de regulació.

Incluïm en aquest apartat el que són, pròpiament, les activitats centrals del sistema organitzatiu del grup-classe: la decissió i la regulació, és a dir, el procés d'orientació que el grup-classe efectua d'una forma constant.

En parlar del grup com a sistema, ja hem fet referència a la funció central que, en relació a tots els altres camps, acompleix la recerca de la direcció de desenvolupament que és pròpia del grup.

Activitats concretes que es realitzen són:

- L'elaboració de les opcions últimes del desenvolupament del grup-classe.
- L'establiment dels objectius de treball, i la posterior regulació dels mateixos en funció de l'experiència que s'acumula.  
L'establiment, paral·lel, de criteris de planejament i de coordinació del treball.
- L'establiment de les aspiracions que el grup té en el camp de les relacions personals i l'elaboració dels conflictes de relació que se li presenten. La regulació dels objectius relacionals.
- L'estructuració de canals de relació amb l'exterior.
- Activitats relatives a la consecució dels objectius del treball.

Ja hem dit que el grup-classe no té com a únic objectiu l'estudi o el treball de recerca o d'aprenentatge, en té d'altres que són tan importants o més. Però des del punt de mira de l'organització -i per tal de partir d'un model assimilable als que solen ésser emprats en l'anàlisi de les organitzacions- considerarem que l'objectiu de l'organització és l'aprenentatge i assimilarem el camp relacional a les activitats de manteniment del grup. Deixant clar, però, que des de la perspectiva de l'educació el manteniment del grup té una importància comparable a la de l'estudi.

Una segona consideració prèvia ha de fer referència al fet que, diferentment del que succeeix en una indústria o en una organització de serveis, al grup-classe no hi ha una divisió en departaments o seccions ni cada persona pertany a una secció diferent. Al grup-classe pot haver-hi divisió de funcions però tothom passa tard o d'hora per totes les funcions. D'altra banda, les diverses funcions no s'encadenen en una seqüència tan estricta com la que implica el treball industrial. El grup-classe és menys complicat, però a l'hora és més difícil d'explicar.

- Hi ha divisió de funcions, repartiment de feines entre nois o entre grups: quines feines es reparteixen i com es reparteixen és subjecte a una casuística enorme.
- En alguns cassos hi ha una planificació del treball en el temps, una organització de seqüències que és també subjecte a un camp de variacions molt gran.
- La divisió de les funcions i el seu encadenament en el temps han de coordinar-se en la realització de la feina habitual i dels projectes excepcionals.
- Algunes de les realitzacions del grup-classe -per exemple, la pre-

paració d'una publicació o d'una exposició- requereix unes operacions materials precises, identificables i codificables en termes semblants als d'altres organitzacions.

- Les diverses tecnologies emprades en l'estudi són, en alguns cassos, susceptibles d'una anàlisi organitzativa equiparable a la d'altres institucions. Ja en parlarem més endavant.

- Activitats relatives a la comunicació i al manteniment del grup.

En termes "organitzacionals", el manteniment de l'organització respon al problema de la consecució i al manteniment de les condicions necessàries per a la consecució dels objectius.

Si -amb consciència que això no és correcte- es considera que l'objectiu de l'organització "classe" és l'estudi, òbviament un bon clima relacional i una bona infraestructura material són condicions de manteniment del sistema organitzatiu.

Al grup-classe s'hi realitzen, entre d'altres, les següents activitats:

- La comunicació interpersonal i l'establiment de relacions -sotmeses a control, en el sentit que no tots els impulsos són tolerats-.
- La recerca de l'optimització d'aquestes relacions i l'establiment de condicions tals que tothom tingui un lloc al grup, que no hi hagi marginació.
- La circulació d'informació, i la materialització d'aquesta en suports -murals, cartel·leres- i la institucionalització d'àmbits per a la paraula.
- El manteniment material de la classe, que es sol organitzar en base a serveis definits que són realitzats per torns.

- Activitats relatives a les relacions amb l'exterior.

L'organització material de la classe és en part relativa al manteniment -ja exposat en l'apartat precedent- i a més a més comporta l'establiment de canals que serveixin a la comunicació amb l'exterior, estructurant l'adquisició dels inputs necessaris i assegurant la sortida dels outputs.

En aquest terreny, la classe realitza aquestes activitats:

- establiment de canals aptes per a l'obtenció de les informacions necessàries, gestió d'aquests canals.
- establiment de procediments per a l'obtenció dels recursos necessaris i gestió de l'obtenció d'aquests recursos,
- informació de la classe a l'exterior,
- canals de participació en esdeveniments exteriors.

- Els outputs del grup-classe.

El grup-classe genera dues menes d'output: els uns són els efectes que produeix sobre l'entorn o els missatges o productes que hi adreça, els altres són els efectes que l'activitat del grup-classe produeix en els nois i noies.

- D'entre els primers, hom pot citar:

- treballs,
- publicacions,
- exposicions,
- muntatges teatrals
- altres productes d'expressió artística,

- D'entre els segons:

- els aprenentatges: l'adquisició d'informacions, d'instruments de pensament, la comprensió de la realitat
- les habilitats manuals o materials, els saber-fer adquirits,
- la socialització dels nois i noies, la capacitat que adquireixen per relacionar-se amb els altres -propers o no tan propers-, la capacitat de participació,
- els hàbits, les actituds, les valoracions.

- La regulació.

Si bé, contemplant-la en la successió temporal dels fets, la regulació succeeix la producció dels outputs, és un fet que s'efectua tam bé a-simultaneo amb la presa de decisions i que constitueix una activitat central.

Per aquesta raó, no hi dediquem una referència específica: decisió i regulació són activitats que es realitzen continuadament, en paral·lel, i des de la instància central de l'organització.

Tot i que, en lògica, la decisió precedeix la realització de les diverses activitats i la regulació la segueix.

Aquesta descriptiva, breu i esquemàtica, serveix per a posar de manifest que el grup-classe pot ésser comprès en termes semblants als que serveixen per a analitzar qualsevol mena d'organitzacions i per a concloure que, en un cert sentit, el grup-classe és una organització.

El problema és el de saber quin és el tractament organitzacional específic que ha de rebre una organització educativa i, resolt això, donar-hi unes formes pràctiques que resolguin els problemes concrets de la gestió quotidiana i que no plantegin contradicció amb la intenció d'educar.



## 2. Organització i educació.

---

El que hem dit fins aquí serveix només per afirmar que el grup-classe és susceptible de rebre un tractament en termes d'organització.

Ara bé, els per què, els per a què i els còm d'aquest tractament organitzatiu no han estat encara abordats i aquesta elaboració d'una filosofia de l'organització en l'educació ha de precedir el desplegament de qualsevol proposta concreta.

### 2.1 Per què organitzar-se.

En primer lloc, per a estructurar la vida quotidiana a fi i efecte que aquesta forneixi un marc de referències estables en el que els nois puguin adquirir la capacitat de respondre amb eficàcia a tot el conjunt de petits problemes que planteja la vida de cada dia. La conquesta de la resposta eficaç -moltes vegades cada dia, molts de dies a l'any- permet de guanyar autonomia, permet d'adquirir poder d'acció autònoma sobre la realitat.

En segon lloc, perquè l'organització preveu. Perquè no deixa a l'atzar de cada situació concreta que es presenta el problema de resoldre a cada moment quina és l'acció -individual i, sobretot, col·lectiva- que hom ha de dur a terme. En aquest sentit, l'organització redueix la inseguretat, forneix un marc mínim de certeses a partir del qual i pel fet que hi ha referències previstes és possible d'actuar sense haver de plantejar-se tots els paràmetres de cada problema en cada moment. Preveient, l'organització securitza i evita moltes despeses d'energia.

En tercer lloc, i aquí apareix el caràcter educatiu de l'organització, perquè la recerca d'una organització apte per a l'educació comporta el compliment de dues condicions: donar estabilitat a la vida col·lectiva garantint, al mateix temps, la capacitat d'adaptabilitat a les exigències essencials de situacions diverses, fer possible la resolució de situacions concretes -amb el que tenen d'específic- a l'interior d'un marc que estableix unes coordenades genèriques de resolució de problemes semblants.

Estructurar, preveure, instaurar un marc estable ... però garantint que l'instant, l'anècdota, l'específic de cada situació poden ésser acollits en el que tenen d'essencial. Aquesta és la característica de l'organització en educació.

Una organització industrial o de producció de serveis és regida per l'obtenció d'uns productes que li són externs en una mesura molt més àmplia del que ho és el "producte" formacional. En l'educació, la part substancial del producte a obtenir no és externa a l'organització.

Si a això hi afegim el fet que els subjectes del procés de formació són nens i nenes -enormement depenents del concret- o nois i noies -que no se n'han pas desvinculat del tot-, la importància de la capacitat de l'organització educativa per a acollir el viscut dels moments o de les situacions apareix com a primordial.

Per tant, la primera afirmació que volem fer sobre el paper de l'organització en l'educació és la de que constitueix un àmbit en el que l'estabilitat -l'estructuració, la previsió, la constància de les formes i dels procediments- ha d'ésser regulada pel substracte experiencial del grup, per la disponibilitat de la forma organitzativa a acollir els significats d'aquest substracte.

## 2.2 Per a què organitzar-se.

La resposta a aquesta qüestió és implícita en el model mitjançant el que hem descrit les dimensions d'una classe com a organització.

En primer lloc, cal organitzar-se per a prendre decisions i per a regular-ne la posta en pràctica. No ens referim a les decisions concretes, sinó més aviat a les opcions que les sustenten. El grup-classe es dirigeix a si mateix en una orientació que és més pressentida que no pas explícita i manifesta, la constitució del grup com a entitat és un procés d'explicitació del pressentiment en contrast amb uns adults que en faciliten l'emergència i amb unes coses que forneixen un marc material concret.

L'àmbit de l'anàlisi és doncs el primer dels que han d'ésser contemplats en plantejar-se per a què ha de servir l'organització: per a poder prendre les decisions essencials i per a regular-les.

En segon lloc, l'organització ha de servir per a gestionar la vida del grup en tots els seus aspectes: per a prendre decisions concretes, per a poder actuar ordenadament en funció d'aquestes decisions, per a disposar i ordenar una infraestructura material mantenint-la disponible, per a obtenir i emprar els recursos necessaris.

En tercer lloc, l'organització ha de servir per a treballar -ententent que l'aspecte habitual del treball del grup-classe té relació amb l'estudi i la comprensió de la realitat: establir projectes d'estudi o de recerca, concretar plans de treball, ordenar el treball individual en el que es garanteix l'adquisició d'uns estris bàsics, obtenir i processar informació significativa a propòsit dels temes que són objecte d'estudi, elaborar i sotmetre a anàlisi conclusions provisionals o definitives, formalitzar el coneixement, ordenar dades que cal que siguin disponibles ...

Finalment, l'organització -i ara precisem en sentit positiu una limitació conceptual que ens imposavem en el model descriptiu del grup-classe com a organització- ha de servir per relacionar-se d'una forma enriquidora, el que, en una organització educativa és tan important com allò que en constitueix el treball material. Relacionar-se d'una forma enriquidora vol dir trobar uns canals per als impulsos -el que implica que se'n facilita l'expressió de manera controlada-, facilitar el que tothom tingui un lloc en l'entramat de relacions que construeix el grup, analitzar i millorar el significat de les relacions, en un mot, crear totes aquelles condicions que han de fer possible que cada noi o noia pugui construir la seva identitat en contacte amb els altres i amb el mestre.

### 2.3 Com organitzar-se

No es tracta encara de plantejar les formes concretes que pot prendre l'organització del grup-classe, sinó de veure quins requeriments ha de complir l'organització que s'adopti, en quines condicions una organització crearà un marc propici al desenvolupament personal.

Des d'una perspectiva estrictament educativa -que posteriorment intentarem d'ampliar amb algunes aportacions provinents d'altres camps-, han de considerar-se tres trets que ha de reunir l'organització d'un grup-classe.

En primer lloc, l'organització de la classe ha d'ésser gestionable pels seus membres. Això pot implicar dues conseqüències: la primera és que l'organització no ha d'ésser més complexa del que els nois i noies poden dirigir amb tranquil·litat -l'organització els ha de servir, no els ha de sotmetre ni els ha de comportar un esforç i una tensió que els distreguins dels seus veritables objectius+; la segona és que, en el supost que l'organització mínima necessària per a l'assoliment dels objectius del grup sigui excessivament complexa, pot ésser convenient que el mestre la "ritualitzi". Ens expliquem: a l'escola, al llarg d'un dia, o d'una setmana o d'un període més llarg -com el període entre avaluacions-, es produeixen moments o situacions en les que les decisions es prenen de manera formal, les feines es reparteixen, els resultats són sotmesos a anàlisi; d'altra banda, l'exercici de determinades funcions per part de nois o noies concrets comporta la investidura d'atribucions i de responsabilitats que són inherents a les mateixes; encara, alguns actes organitzatius es materialitzen en un torn, en un mural, en qualsevol altre dispositiu d'informació. En un mot, els moments, les decisions, les funcions, la informació ... són susceptibles d'ésser materialitzats i formalitzats en procediments o en objectes que el mestre pot garantir amb la seva presència o amb determinades solemnitacions. És en aquest sentit que ens referim a la ritualització com a un reforç quasi material que "concreta" els graus d'abstracció que poden ésser implícits en formes d'or-

ganització necessàries a la realització del que el grup preten. Ja es veu que no proposem pas de fer dels rituals i de les materialitzacions una forma d'arrencar als nens dels seus propòsits, sinó una forma de fer-los assequible una organització que ha de servir-los per realitzar les seves aspiracions protagonitzant el treball i l'esforç concret.

En segon lloc, és molt important tenir consciència que l'organització no és un absolut, que és al servei d'altres propòsits. Aquest fet té dues conseqüències importants:

- La primera és que la vida de la classe no ha d'anar a remolc de l'organització sinó al revés: és l'organització que ha d'ésser un reflex del que el grup-classe es proposa de viure i de realitzar,
- La segona és que el canvi en l'organització, per sí sol, no canvia res que no sigui superficial i que aquest mateix canvi, quan constitueix el reflex o la traducció de la voluntat d'altres canvis, pot contribuir de manera molt eficaç a produir-los.

Ens expliquem: és freqüent que un mestre, amb la intenció de "canviar" les coses", organitzi la seva classe diferentment; evidentment, es produeixen canvis, però no s'acaba de saber quins.

En canvi, quan un mestre o un grup-classe prenen la decisió de modificar, per exemple, un aspecte determinat del seu treball o de la seva forma de relacionar-se i, com a conseqüència d'aquesta decisió, modifiquen l'organització, llavors és possible que el canvi volgut pugui produir-se i que es pugui identificar-lo.

L'organització, doncs, es remodela a mesura que s'implementen qüestions relatives al treball, a les relacions o als projectes i es remodela precisament a mesura que aquest procés d'implementació en revela necessitats concretes. Altrament, és una pèrdua de temps i un auto-engany.

En tercer lloc, val la pena de fer una referència a l'aspecte normatiu de l'organització. En tant que procediment concret i regularment emprat, l'organització normativitza la vida del grup-classe i, en tant que reflex d'un acte de poder del mestre o del grup, institueix determinats aspectes d'aquesta vida: organització i institució s'emparenten amb facilitat.

El problema, definit en aquests termes, és el que es planteja l'anà-

lisi institucional: l'organització pot ésser un "instituit" sobreposat al grup per instàncies que li són externes o pot ésser un àmbit de realització de l'instituent, un espai de la relació en el que les presències dels actors s'objectiven en un procés de contrucció que implica cadascú i la col·lectivitat.

Gestionabilitat, subsidiarietat respecte d'altres decisions més essencials i dimensió institucional són trets que ha de reunir l'organització en l'educació i una adequada combinació d'aquestes tres dimensions és una garantia suficient per a una intervenció del mestre.

Ara bé, i per tal d'eixamplar els horitzons habituals en la professió, pot ésser interessant d'abordar el problema de la participació dels membres del grup en la seva organització.

### 3. Organització i participació.

---

El problema de la participació en les organitzacions és un problema clau en la vida de les societats industrials i urbanes i, lògicament, ha estat tractat amb molta profunditat per diversos especialistes, tant de l'organització d'empreses com de la intervenció psicosociològica.

Al llarg d'aquest apartat, ens proposem de reunir algunes aportacions provinents d'aquests camps que, sorprenentment, contenen molt més potencial "educatiu" del que se'ls podria pressuposar.

Rensis Likert (2) establí un disseny "participacionista" de les organitzacions empresarials que, en molts sentits, acull problemes d'organització dels que són usuals a les escoles. La seva aportació és resumida per Alex Mucchielli (3) en els tres elements següents:

1. Una estructura participativa.

Una estructura fonamentada en l'existència de "grups funcionals" diversos, simultàniament verticals i horitzontals i que s'imbriquen els uns en els altres.

L'estructura (de control) més efectiva consisteix en coordinar unitats de treball, d'una banda per l'acció directa de la jerarquia i d'altra banda per la institució de grups de treball que tenen funcions d'estudi, de consell, de transmissió d'informacions, de decisió i de control.

2. Un mètode (de direcció) cooperatiu basat en l'aplicació dels següents principis:

- la consulta recíproca en un clima de confiança mútua,
- la utilització de tots els recursos i les habilitats personals dels membres del grup,
- les decisions són preses a tots els nivells de l'organització i són coordinades pels grups inter-funcionals,
- els objectius són fixats amb la participació dels diferents grups,
- les responsabilitats de control són compartides a tots els nivells.

3. Un mètode d'anàlisi (del sistema d'interacció i d'influència a l'interior de l'organització) que recau sobre cinc elements fonamentals:

- l'estructura de l'organització i les formes de comanament (de presa de decisions): cooperació, consulta prèvia a les decisions, control, transparència de les informacions ...
- el comportament dels dirigents: influència que exerceixen, confiança que manifesten, accessibilitat al contacte, implicació amb els problemes dels que depenen d'ells, actitud cooperativa. (si bé aquest analitzador, en el seu conjunt, no és útil a les finalitats que té aquest capítol, és interessant de notar quins són els trets de la intervenció directiva que són subratllats per Likert).
- els processos de comunicació: qualitat de la comunicació a propòsit del treball i de l'estrictament interpersonal, qualitat de la transmissió de les informacions, actituds recíproques dels interlocutors ...
- el sistema d'influència: importància de la interacció i del treball en equip, influència que les diferents parts de l'organització tenen sobre la determinació dels objectius, existència d'una estructura que faciliti la influència recíproca entre les diferents parts de l'organització.
- l'estat del sistema intern: qualitat de la integració al grup i de l'acceptació interpersonal, grau de responsabilitat que s'experimenta ...

No en fem una descripció exhaustiva, ni tan sols del resum que en fa Musshielli perquè no tenim pas el propòsit de tractar els problemes de les grans organitzacions sinó de reelaborar allò que, des d'aquestes, pot ésser útil a una reflexió sobre l'escola.

Una estructura que aculli la possibilitat de participar, un mètode cooperatiu d'intervenció, l'existència de procediments d'anàlisi ... La trama conceptual que és establerta per aquests postulats fa pensar en més d'una proposta de renovació de l'escola feta prestant atenció a l'aprenentatge i al desenvolupament personal abans que no pas en l'organització. El fet és que les conseqüències organitzatives de qualsevol plantejament en les que es cerqui simultàniament una satisfacció en el treball -en l'assoliment d'uns objectius de producció, de la mena que sigui- i una realització personal són semblants.



Des del punt de mira que hem adoptat -a mig camí entre la pedagogia i l'organització- no és gaire diferent l'aportació de Douglas McGregor (4) quan compara els postulats d'una mala organització -el que anomena teoria X- i els d'una bona organització -que anomena teoria Y- i en treu algunes conseqüències.

Comencem per exposar els postulats de les teories X i Y:

#### Teoria X

L'individu mitjà experimenta una aversió innata pel treball, i fa tot el que pot per evitar-lo.

A causa d'aquesta aversió característica a l'esguard del treball, els individus han d'ésser condicionats, controlats, dirigits i amenaçats de càstic si es vol que facin els esforços necessaris per a la realització dels objectius de l'organització.

L'individu mitjà prefereix d'ésser dirigit, desitja evitar les responsabilitats, té relativament poca ambició, cerca la seguretat abans que res.

#### Teoria Y

La despesa d'esforç físic i mental en el treball és tan natural com el joc o el repòs. L'individu mitjà no experimenta cap aversió innata pel treball. En certes condicions controlables, el treball pot ésser una font de satisfacció (i serà voluntàriament realitzat) o una font de sanció (i serà evitat, si és possible).

El control extern i l'amenaça de sanció no són els únics mitjans d'obtenir un esforç adreçat a uns objectius. L'home pot dirigir-se i controlar-se ell mateix quan treballa per objectius respecte dels quals es sent responsable.

La responsabilitat respecte de certs objectius existeix en funció de recompenses associades a la seva realització. La més important d'aquestes recompenses, és a dir la satisfacció del "jo" i de la necessitat de realització de si mateix, pot obtenir-se directament de l'esforç adreçat a uns objectius.

L'individu mitjà apren, en les condicions volgudes, no solsament a acceptar sinó a cercar responsabilitats. El fet d'evitar les responsabilitats, la manca d'ambició, la

La imaginació, l'enginy i la creativitat són patrimoni d'un sector reduït de la població. (el redactat és nostre)

(Mc. Gregor no fa referència a aquest aspecte en parlar de la teoria X, segurament perquè és un problema que aquesta forma de pensar no es planteja).

importància atorgada a la seguretat, són generalment conseqüències de l'experiència i no pas característiques innates de l'ésser humà.

Els recursos relativament alts d'imaginació, d'enginy i de creativitat per resoldre els problemes organitzacionals són àmpliament distribuïts entre la població.

En les condicions de la vida industrial moderna, el potencial intel·lectual de l'individu mitjà només és utilitzat parcialment,

Una primera consideració que mereix la reflexió de McGregor és que, en el substancial, podria ésser suscrita pels mestres. És més, en algun moment, té fins i tot un ressó freinetià.

Partint d'aquest esquema -en el que intenta de confrontar el punt de mira de la direcció autoritària convencional amb el que ell proposa com a necessari per a la innovació i per al progrés-, McGregor proposa com a principi central el principi d'integració que defineix en aquests termes:

"El principi central que es despren de la teoria Y és el de la integració: la creació de condicions tals que els membres de l'organització puguin assolir els seus propis objectius amb el màxim d'èxit tot adreçant els seus esforços a l'èxit de l'empresa"

Allò que afirma aquest autor és que l'organització ha de procedir a efectuar els ajustaments necessaris per tal d'acollir les necessitats dels seus membres i, complementàriament, ha de procurar assolir una integració entre aquestes necessitats i les de l'organització.

McGregor enten, i ho diu explícitament, que aquesta afirmació és utòpica, però que el fet de mantenir-la com a principi implica obligar-se a

cercar de forma constant quin és el grau d'integració possible en el que cada persona pot assolir "millor" allò que preten en el ben entès que ho fa a l'interior del marc de l'organització.

Aquesta reflexió apunta, lògicament, a donar suport a unes propostes operatives, a formular una estratègia que permeti de progressar en concret. Els elements bàsics de l'estratègia que proposa són, cronològicament, els següents:

- la clarificació de les exigències generals del treball, és a dir l'objectivació de les pretensions de la institució si és que volem emprar el llenguatge de l'escola,
- l'establiment d'objectius específics per a un període limitat,
- la determinació dels procediments de direcció -podriem dir els criteris de decissió i de regulació- per al període que es consideri,
- l'apreciació dels resultats.

Aquesta principis estratègics -que constitueixen el que McGregor anomena una direcció per "integració i per auto-control- constitueixen una posta en pràctica metòdica de l'elucidació de les condicions de participació i, d'altra banda, no són gens estranys al llenguatge pedagògic: servirien perfectament de pauta de treball a la posta en pràctica de qualsevol pedagogia del projecte.

Richard Beckard (5) que afirma que "les persones només sostenen el que han contribuït a crear ... les persones afectades per un canvi han de participar activament en la planificació i la conducció d'aquest" estableix quatre nivells d'intervenció al si de les organitzacions, totes elles interpretables amb facilitat en el marc d'un grup-classe:

- la intervenció per desenvolupar els equips, que comporta el millorament de les relacions i el guany, per part de l'equip, de major capacitat per a establir uns objectius i un planejament,
- la intervenció per desenvolupar les relacions entre grups, centrada en l'elaboració de la cooperació -a les organitzacions hi surt guanyany tothom o hi perd tothom-,

- La intervenció centrada en facilitar l'establiment d'objectius per al conjunt de l'organització, prèvia la creació d'un marc de debat i de clarificació del sentit dels objectius,
- La intervenció centrada en el desenvolupament d'habilitats.

Chris Argyris (6) amplia els treballs de PR. Lawrence i JW Lorsch (7) en una descripció de les organitzacions que empra molts elements de la teoria de sistemes i de la que volem subratllar-ne només un tret per no allargar-nos massa. Argyris diu explícitament que la fluïdesa del funcionament d'una organització depen, entre altres factors, de que les diverses parts de la mateixa tinguin la possibilitat d'influir en els processos centrals de presa de decisions, ja afectin al propi funcionament de l'organització, ja afectin a les relacions d'aquesta amb el seu entorn. Retrobem, doncs, la temàtica de la possibilitat de la participació com a condició de supervivència de l'organització.

Podriem seguir: Alain Meignant (8) desenvolupa una estratègia d'intervenció que anomena "intervenció sòcio-pedagògica", J.G. March i N.A. Simon (9) i, seguint-los, M. Crozier i E. Friedberg (10) analitzen les estratègies de poder i l'ús de la incertesa com a forma del control dels altres al si de les organitzacions, però, si bé aquestes contribucions servirien per a confirmar la tesi que intenten d'exposar, no afegirien gaire a l'essencial.

Allò que pretenem de suggerir és que en una part substancial dels treballs contemporanis sobre les organitzacions es planteja -i, paradoxalment, es planteja en un llenguatge que és relativament familiar al discurs de l'educació- el fet que l'organització és qualcom "al servei de".

Sabem que en la instauració d'una organització donada s'hi reflexa un acte de poder, sabem que -des d'una perspectiva educativa- l'organització ha d'ésser gestionable pels nois i noies. Però hem de saber sobretot que l'organització és un dels suports que les persones necessiten per a desenvolupar-se en un entorn complex i que, per a que aquest desenvolupa-

ment sigui possible, és absolutament indispensable que les persones implicades hi puguin participar.

I això no vol dir únicament acontentar-se tenint una part de la feina o una parcel·la simbòlica de poder. Vol dir tenir a l'elaboració de les opcions que l'estructuren.

#### 4. L'organització de la classe.

---

La pretensió d'aquest apartat és la de presentar, d'una manera ordenada, alguns criteris i un inventari dels elements a tenir en compte en l'organització i en la gestió de la vida del grup-classe.

Evidentment, les formes organitzatives que adopti un grup-classe depenen en una mesura molt àmplia dels criteris educatius generals de cada mestre i de l'orientació que aquest doni a l'aprenentatge i a les relacions personals. És difícil, doncs, de fer una proposta de criteris organitzatius que siguin útils en totes les situacions. Inevitablement, l'esquema organitzatiu que proposem és el que respon millor a les opcions que ja s'han anat defensant al llarg d'aquest llibre tot i que, en alguns aspectes, hem optat per la descripció de les conseqüències organitzatives de més d'una opció.

Analitzarem un per un diversos aspectes de l'organització o diversos procediments de gestió deixant per a l'apartat següent l'intent de proposar alguns models globals de l'organització de la classe.

##### 4.1 L'organització de l'espai.

En el treball col·lectiu "Professione maestrò" (11) un grup de membres de l'MCE proposen els criteris que, al seu parer, han de regir l'organització de l'espai del grup-classe. Les consideracions que presentem parteixen, en una bona mesura de les seves reflexions:

- L'espai "viscut" té una funció estructurant.

Això és una constatació que pot fer-se arreu. La conseqüència que n'hem de treure és que és convenient que l'ordenació de l'espai constitueixi una referència que estructurï positivament l'acció i el treball del grup-classe.

L'espai no ha de constituïr ni ha d'ésser viscut com una restricció, sinó com una condició que potencia determinades realitzacions. Ha d'ésser ordenat per estructurar.

- L'espai ha de poder ésser "apropiat" individualment i col·lectivament. Els nois i noies han de dominar l'espai que ocupen, han de poder usar-lo amb llibertat.

Això implica:

- que l'exploració, tant individual com col·lectiva, de l'espai disponible ha d'ésser possible,
  - que l'ús de l'espai en un moment donat ha d'ésser el resultat del fet que el grup-classe hi ha vist unes possibilitats que tenen relació amb les seves necessitats o amb els seus projectes.
- L'espai no és definit ni definitiu, és definible.  
Com a conseqüència del que hem dit en el punt anterior, l'espai ha d'ésser subjecte a una ordenació canviant, a una adequació a les exigències de les realitzacions en curs per part del grup.  
La definició -provisional- de l'ús actual de l'espai del grup-classe ha d'ésser feta pel propi grup: l'espai és discutible, emmotllable. És molt important que el grup-classe defineixi el seu espai.
  - L'espai viscut pel grup ha d'ésser un reflexe de la seva acció i de la seva relació amb la realitat.  
Hi ha un espai entre parets i, més enllà, hi ha altres espais sobre els que el grup-classe també hi actúa o des dels que actúa.  
Un i altre han d'ésser ordenats i emprats de manera que reflexin:
    - com el grup s'estructura per tal d'actuar: l'ordenació general,
    - quins són els resultats de l'acció del grup: murals, exposició.
  - A l'espai ha d'haver-hi lloc per poder respondre a necessitats diverses.

En efecte, el grup-classe té vàries manes de necessitats que són relatives a l'ús de l'espai:

- emmagatzemar: armaris, prestatges, lloc per a les pertinenances personals o de petits grups.
- arxivar: indrets per a la conservació ordenada de la informació, com ara fitxers de documents, de dades processades, de fitxes de treball.
- treballar: cal un indret destinat a l'estudi o al treball individual, on allò que es realitza en condicions de calma i silenci.
- comunicar-se: la disposició de les taules, les cartel·leres o altres procediments que faciliten la circul·lació de la informació.
- experimentar, manipular: l'indret de la pintura o el modelatge, de la fusteria, de la impressió ...

A. Vàsquez i F. Oury, des d'una perspectiva diferent (12), proposen una reflexió sobre l'espai de la classe diferenciant tres zones diferents, tres àmbits en els que el viscut té un significat propi. Estableixen:

- Una zona personal

És la zona configurada per la taula i calaix individual -o pel racó de taula de grup que pertany a un noi o noia-.

Acompleix una funció de recer, d'esdevenir una zona de seguretat personal, a la que els altres no hi tenen accés i que, cas de produir-se una intrusió, provoca una resposta.

Els autors manifesten que aquesta zona ha d'existir, que és necessària per bé que no suficient.

- Una zona de funció

És aquella des de la que un noi o noia exerceix una funció integrada al conjunt de les funcions col·lectives que s'acompleixen en el grup-classe.

Aquesta zona constitueix el sector de responsabilitat del noi o noia en la vida col·lectiva, és sotmesa a una normativa i els altres hi tenen un accés regulat.

- Una zona/unes zones col·lectives.

Si les consideracions anteriors haguessin de traduir-se en alguns suggeriments concrets de cara a l'ordenació de l'espai, hom podria partir de la proposta de base de Freinet (13) afegint-hi algunes modificacions. Freinet divideix l'espai disponible en dues grans zones: la zona de "classe" i la zona de "tallers" i les expressa en termes del que ha de trobar-se a cada una. Partirem d'aquesta distinció, però intentarem de perfilar cada zona atenent no només al que hi pot haver-hi, sinó també a les funcions bàsiques que s'hi compleixen:



Zona d'estudi i de treball documental

Emmagatzemament	El material individual de treball (llapis, carpetes, quaderns ... El material de grup (si és que existeix el material compartir per grups estables). Biblioteca de lectura. Biblioteca de consulta.
Arxiu i informació	Treballs realitzats. Fitxers d'imatges i de documents. Mapes Fitxers de dades reunides pel grup. Fitxers de treball.
Circulació de comunicacions.	Murals relatius a la vida del grup: problemes, projectes ... Murals relatius a treballs o projectes en curs Taula o prestatges exposicions.
Treball	Taules agrupables o taules col·lectives.

Zona de manipulació/experimentació i d'expressió

Emmagatzemament	Estris propis de les tècniques usuals a la classe, en armariets, plafons o calaixos. Producció manual o artística dels nois a mig acabar o acabada Col·leccions material a manipular.
Treball	Bancs de treball o taulells. Taula de dibuix
Circulació comunicacions.	Plafons per tècniques. Projectes i dissenys.
Equipament bàsic	Màquina d'escriure Aparell de reprografia Projector i diapositives. Cambra foto. Equipament fusteria. Equipament electra. Equipament pintura. Equipament modelat.

Espais d'acció del grup fora de la classe

Espais d'acció o de  
recerca.

A l'hort o al jardí.  
Aquaris, terraris. Cria d'animals.  
Zona de bosc o de camp que s'investiga.  
Espai propi al laboratori (mural).

Espais de comunicació  
o de projecció del  
grup-classe.

Teatre  
Murals d'exposicions de l'escola  
Embelliment de l'escola.

4.2 L'organització del temps.

Tal com hem fet en referir-nos a l'espai, començarem per exposar els criteris que han de regir l'anàlisi de l'organització del temps. L'esquema de pertinença és similar a l'emprat en parlar de l'espai.

- L'organització del temps a compleix una funció estructurant.

La primacia que, en el temps, s'atorga a unes activitats per damunt d'unes altres té un significat. L'ordre en que es succeeixen activitats diverses també en té. I en té, encara, l'emplaçament de determinades activitats en moments especials -els inicis, els acabaments ...-

Fins aquí, només una constatació. La conseqüència és assenyalar que cal analitzar amb cura quina és la distribució òptima del temps i quines són les implicacions de la solució que el mestre adopti.

A més a més d'aquestes consideracions d'ordre general, hi ha el fet que, al llarg del temps, hi ha moments de fatiga i moments de disponibilitat. Anar contracorrent de la fatiga és el camí més segur a la producció de situacions irracionals i difícils de controlar.

L'estructura del temps ha de programar-se d'acord amb els significats i d'acord amb les possibilitats: d'aquesta manera esdevé una condició que genera disponibilitat, que facilita el treball i/o la comunicació, en un mot, que estructura la vida col·lectiva.

- El temps ha d'ésser utilitzat.

Els nois i noies han de poder dominar el temps que viuen, han de poder arribar a destinar-lo a allò més convenient a cada moment.

Això vol dir ha de tendir-se a possibilitar l'anàlisi de l'ús del temps i la decisió sobre el mateix. No és fàcil perquè el temps és més abstracte que l'espai -l'espai es veu, les coses que hi ha poden tocar-se-

Per fer interpretable el temps, cal materialitzar-lo: la visualització dels plans horaris i dels calendaris de treball és un procediment.

La facilitació de situacions de discussió de la programació individual o col·lectiva contribueix a l'apropiació del temps.

- El temps no té una estructura definitiva, és definible.

L'ordenació del temps ha d'ésser adaptada als canvis que es produeixen en les exigències dels treballs i a la capacitat de resistència dels nois i noies.

A l'interior d'un marc en el que el mestre intenta d'objectivar quines són aquestes exigències, ha de produir-se l'elaboració del temps per part del grup-classe: és important que l'ús del temps que es faci en un moment donat respongui, fins allà on sigui possible, als requeriments de la realitat dels treballs empresos, a les necessitats i a les possibilitats dels nois.

- Els temps no és tot igual: hi ha temps diferents per a activitats diferents, el temps segueix uns ritmes.

D'una banda, és important d'assenyalar quantes coses diferents s'arriben a fer en un dia d'escola: es treballa -en treballa en coses molt diferents-, s'explora, s'estableixen relacions, hom s'esplaija, s'analitza, es comunica ...

Cada cosa ha de tenir el seu moment preferent, i els nois i noies han de saber -han d'haver arribat a establir- quin és aquest moment.

A més a més, les coses s'alternen, estableixen un ritme. I aquests ritmes del grup s'inscriuen en d'altres que són codificats a la nostra cultura: hi ha un ritme diari, un de setmanal, un de mensual -que a l'escola els nens, estirant-lo una mica, en diuen "avaluació"-, un de trimestral, un d'anyal.

Les combinacions possibles amb el temps disponible a l'escola poden eixamplar-se fins esbossar una casuística gairebé infinita. Un dispositiu pràctic per al planejament del temps pot ésser l'anàlisi dels períodes que el configuren usualment cercant quins són els marcs que delimiten cada període, des del contingut cultural fins a les referències que hi fixa l'escola, i l'establiment de criteris de proporcionalitat o d'ordenació dels diferents tipus d'activitat.

La jornada

Referències culturals	El matí/la tarda. L'entrada/la sortida.
Fites escolars	L'horari tipus d'una jornada
Elements estructurants	El contacte inicial al matí El moment inicial del treball La distribució dels diferents tipus de treball al llarg del dia. Els equilibris silenci/comunicació, treball/esbarjo. El que s'ha de fer cada dia: llegir, per exemple. Preparar la marxa i la tornada.

La setmana

Referències culturals	Grup de cinc dies de treball, separat per dos dies de festa. La programació de la televisió. Les activitats dels caps de setmana.
Fites escolars	El calendari tipus d'una setmana que sol contenir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dies o mitjos dies de treball "normal"</li> <li>• mitjos dies d'activitats diferents: natació, esport ...</li> <li>• mig dia per a repassos i proves</li> <li>• mig dia per a assemblea.</li> </ul>
Elements estructurants	Dilluns al matí. Divendres a la tarda. El pla de treball. L'assemblea de la classe.

El mes / l'avaluació

Referències culturals	Les notes
Fites escolars	<del>Administrativa</del> , Un concert, un muntatge teatral.
Elements estructurants	Projectes de recerca. Plans de treball acadèmic: conjunt de l'estudi a realitzar entre avaluacions Reorganització de les taules i dels equips de treball Redistribució de càrrecs i de funcions Reordenació del material de la classe. Avaluació. Anàlisi en profunditat del funcionament del grup-classe.

Altres elements estructurants, presents eventualment.

Publicació de la classe.

Realització d'un muntatge teatral propi del grup-classe.

Una exposició.

Una sortida de treball. Més d'una sortida.

### El trimestre

Referències culturals

Les vacances.

El pas de les estacions: tardor, hivern, primavera. Festes estacionals.

Costums en temps de vacances

Fites escolars

Les festes finals de cada trimestre.

Festes que no coincideixen amb el final:

Tots Sants, Sant Jordi ...

Elements estructurants

El primer dia de classe.

El comiat del darrer dia. La preparació de la tornada.

Els deures.

La participació del grup-classe a les celebracions de l'escola.

### El curs

Referències culturals

Fer-se gran: el ritus de passatge.

Les notes (el setembre).

Fites escolars

Elements estructurants

El primer dia de classe.

La primera setmana, el rodatge.

El comiat del darrer dia. L'elaboració de la separació.

El balanç del curs.

Programa de treball per les vacances.

Programes de recuperació.

#### 4.3 L'organització de la infraestructura material de la classe

Hi ha un aspecte d'aquesta infraestructura -l'espai- que ja ha estat tractat anteriorment. No hi farem referència ara,

D'altra banda, el que una classe disposi de determinat equipament i no disposi d'un altre és un fet que depen d'una quantitat de factors molt diversos i difícils de controlar. Per tant, tampoc prestarem atenció a l'establiment d'un inventari de quina hauria d'ésser la infraestructura material de la classe.

Ens centrarem en proposar alguns criteris genèrics respecte del que ha d'ésser una infraestructura desitjable i en veure com se'n pot regular la gestió.

Amb el risc de fer-nos una mica pesats, repetirem un esquema de criteri molt semblant al ja enunciat en fer esment de l'espai i del temps:

- El material de la classe ha d'ésser utilitzable pels nois i noies.

És a dir, manipular-lo sense risc i sense unes dificultats excessives és una primera condició.

I, complementàriament, utilitzar-lo ha de tenir per a ells algun sentit: ha de respondre a les necessitats d'exploració que són pròpies de l'edat o ha d'ajustar-se al que requereixen els projectes de treball desenvolupats pel grup-classe.

L'important és que l'apropiïn, que l'utilitzin amb llibertat i, per a que això sigui possible, cal que s'interessen per fer-lo servir i que no els sigui massa difícil.

- El material de la classe ha d'ésser auster.

L'excés d'infraestructura paralitza. I, si, al damunt, es tracta de material sofisticat i costós, la paràlisi és doble perquè el control del mestre s'ho porta.

Fins allà on sigui possible, és desitjable que el material sigui construït pels propis nois o noies. O aportat per ells mitjançant la recuperació d'altres materials.

- La infraestructura ha d'ésser gestionada pels nois i noies.

En primer lloc, per una raó ideològica: és convenient de no separar el

treball manual -i la mena específica d'esforç que comporta- d'altres menes de treball. És convenient que els nois visquin les coses de manera global.

En segon lloc, per una raó pedagògica: prendre part a l'organització material de la vida col·lectiva socialitza, fa sensible a les necessitats pròpies i a les dels altres; acostumar-se a prendre responsabilitats i a respondre'n, fa créixer.

Els camps als que pot aplicar-se d'una manera general la reflexió sobre l'organització de la infraestructura de la classe són els de la neteja i l'endrega, el manteniment de les instal·lacions i als serveis específics que cada classe organitzi en funció dels seus projectes.

Pel que fa a la neteja de la classe, cal precissar les qüestions següents:

- quins són els indrets que s'han de netejar i qui és responsable de netejar cada indret: el terra, la pissarra, les papereres, les taules, els prestatges i les biblioteques ...
- la responsabilitat relativa a la neteja és en part directament atribuïda a algun o alguns nois i noies per períodes fixes: per exemple, fregar el terra, però, en part, és també un problema de sensibilitat i de responsabilitat de tots: per exemple, no tirar papers a terra.
- quines són les feines que han de fer-se diàriament, quines setmanalment, quines en períodes més llargs,
- quin és l'equipament necessari -escombra, draps, gallades ...- i on es desa aquest equipament.

Pel que fa a l'endrega poden fer-se consideracions similars. Però és important de donar una consideració diferent als diversos espais. En efecte, no és tot ú l'espai individual, el de petit grup (equip que seu a la mateixa taula-, el de funció -per exemple, la impremta o el mural- i els espais col·lectius -la biblioteca, el material d'esport, etc.-. Lògicament, el ritme de l'endrega -diari, setmanal- variarà d'un cas a l'altre.

Pel que fa al manteniment de la classe, cal prestar atenció igualment als objectes -per exemple, els llibres- i a la instal·lació. El manteni-

ment proporciona l'oportunitat de posar en acte una bona part d'aprenentatges de tecnologies, tant conservant el que és a disposició del grup-classe com construint allò que li és necessari:

- . enquadernació i relligat,
- . fusteria: reparacions del mobiliari, construcció d'equipament
- . vidrieria: reparacions, aquaris,
- . serralleria,
- . pintura: neteja parets, vernissats, acabats,
- . electra: reparacions, construcció instal·lacions ...

El que és ben cert és que les feines de manteniment no es duen a terme només amb bona voluntat. És indispensable d'emmarcar-les organitzativament en un doble sentit. D'una banda, la inclusió d'aquestes feines en la programació setmanal o en els plans de treball individuals, si és que se'n fan. D'altra banda, és indispensable de tenir a mà l'utillatge necessari, ja sigui perquè es troba a la classe, ja sigui perquè es disposa a l'escola: això no és possible sense una organització d'aquest material -un inventari, una instal·lació per desar-lo en bones condicions, un o uns responsables-.

Finalment, pel que fa als equips de treball o de serveis que una classe organitza en funció dels seus projectes o de la seva organització habitual, han de contemplar-se separatament els dos cassos. Per exemple:

- . En el model d'organització de la classe que proposava Freinet, hi ha uns serveis d'infraestructura que són estables, independents de quin sigui el pla de treball del grup-classe.

Ens referim a la cura de la impremta, a la redacció del butlletí de la classe, a la cura de l'hort o de la granja ...

En aquest cas, es dóna la condició que la concepció mateixa de la classe implica una riquesa enorme, i una complexitat que se'n deriva, del conjunt de les condicions materials immediates que emmarquen la vida del grup. Però això no és sempre possible, ni tots els mestres consideren que sigui necessari.

- . En d'altres models d'organització en els que l'aprenentatge es realitza de forma més convencional, és freqüent que s'organitzin activitats complexes relatives a l'aprenentatge d'una matèria determinada o bé simplement relatives a la necessitat que el grup trobi cohesió realit-



zant un projecte complexe.

Aquestes activitats requereixen sovint l'organització d'alguns serveis d'infraestructura al servei de tot el grup-classe i del desenvolupament del projecte. Veiem-ne alguns exemples:

- Una classe de 8è. nivell d'Egb fabrica material per al parvulari de la seva pròpia escola -blocs lògics, barres, "totxos" per a practicar equilibri, etc.- amb diners aportats per l'associació de pares.

Aquest projecte permet de diferenciar operacions d'una cadena de treball:

- serrar
- polir
- pintar o envernissar
- retallar (lletres Montessori)
- encolar
- ...

D'aquí se'n despren una primera divisió de la feina en tallers. I resten encara els problemes generals:

- la gestió econòmica: negociar amb l'associació de pares el preu a cobrar -l'activitat permetrà guanyar a la classe que prepara un viatge a l'extranger-, negociació dels preus amb els proveïdors de fusta, de pintura ...
  - el manteniment de l'espai destinat a la realització dels treballs i la cura de les eines i materials de cada operació: fusteria, pintura ...
  - la preparació de l'acte de l'entrega de la feina enllestida als petits de l'escola: una petita festa, fer cagar el tió.
- Una classe prepara una sortida de treball d'una setmana al delta de l'Ebre. L'objectiu és l'estudi d'una zona que és insòlita des del punt de mira dels sistemes naturals que s'hi poden observar.

El treball pot distribuïr-se en projectes relatius a la investigació de:

- el fons marí de la zona costanera,
- les llacunes salobroses, les sulsure i els salicorniars,
- els canyissars de les llacunes dolces,
- els cultius inundables.

Però, amb independència dels sub-projectes de la recerca, hi ha uns problemes de caire general que configuren la infraestructura de la mateixa:

- l'acampada: trobar l'indret, obtenir el material d'acampada necessari, assegurar els proveïments de queviures,
  - el laboratori: dissenyar un laboratori portàtil i construir-lo, preveure la realització de col·leccions de mostres i obtenir els pots i recipients, preveure una forma d'ordenació, estudiar com es realitzarà el transport de tot plegat,
  - la fotografia i el registre gràfic en general: que tots els nois i noies de la classe aprenguin a manipular màquines de fotografia, construcció d'amagatalls portàtils útils per a la fotografia d'aus, disseny de material lleuger per a fer croquis, plànols i dibuixos precisos, emmagatzement i transport de tot aquest material en bones condicions,
  - la navegació: dissenyar i construir embarcacions senzilles que permetin de travessar zones inundades o de transportar el material amb seguretat.
- Una classe prepara un muntatge teatral. Sovint no hi ha papers per a tots i això obliga a repartir-se les altres feines perquè tothom hi tingui un paper actiu.

Però, fins i tot en el supost que l'obra que es prepara tingui tants papers com membres el grup-classe, hi ha un grapat de feines relatives a la infraestructura del muntatge:

- l'escenari: bastides, decorats, objectes necessaris a l'escena ...
- la il.luminació: els focus, els filtres, el quadre de llums, l'enllaç de la il.luminació amb el text ...
- les disfresses: disseny, obtenció de la matèria prima, la fabricació -a mida!-, els acabats ...
- el fons sonor: obtenció de l'aparell o els aparells de reproducció, l'obtenció de les bandes sonores, la gravació, el control de volums ...

No cal estendre-s'hi, ja que es tracta d'il·lustrar el fet que, sigui quin sigui el projecte que una classe es proposi de dur a terme, és perfectament factible de precisar-ne alguns aspectes d'infraestructura i de

fer-ne objecte de la gestió d'un equip de servei constituït a l'efecte.

Una altra situació que pot donar-se en relació als serveis d'infraestructura és la de les escoles que disposen d'alguns espais o equipaments construïts o preparats pels nois i pels mestres -com per exemple, un museu de ciències, uns aquaris o terraris, un escenari teatral, un camp o un hort- i que encomanen la gestió d'aquests àmbits a una classe determinada per un període fixa.

En les classes de nens més petits, l'organització de treballs de certa complexitat pot trobar algunes dificultats de comprensió. Això fa aconsellable de visualitzar l'organització en la cartel.lera dedicada a la vida del grup-classe.

Per exemple, per tal d'exposar el pla de serveis d'una setmana, es pot emprar un full semblant a aquest

PLA DE SERVEIS		
setmana del ... al ... de març		
Servei	Feines	Responsables
Neteja		
Endreça		
Biblioteca		
Esport		
...		
<u>Opinions</u>		

En aquest pla de serveis s'hi contemplen:

- . el nom de cada un dels serveis en que s'organitza regularment l'atenció a la infraestructura de la classe,
- . les feines normals i, sobretot, les específiques per a la setmana que es contempla que han d'ésser acomplertes pels responsables de cada servei,
- . qui és o quinsón els responsables dels diversos serveis,
- . la possibilitat que, tant els responsables dels serveis com els altres membres del grup-classe, puguin manifestar la seva opinió sobre els problemes que hagin observat, els suggeriments que puguin aportar per al millor funcionament d'aquesta esfera de la vida de la classe.

La forma de concretar les infraestructures de la classe que es generen a propòsit de projectes específics les tractarem més endavant, en fer referència a l'organització de les activitats.

El que hem intentar de suggerir en relació a l'organització de la infraestructura de la classe pot resumir-se en la traducció a la pràctica dels criteris, ja enunciats, que és imprescindible d'elaborar una infraestructura senzilla i funcional, utilitzable pels nois i gestionada per ells.

#### 4.4 L'organització del treball.

Pròpiament, parlar de l'organització del treball escolar -entenent el mot com el més relatiu a l'estudi i a la investigació- hauria de fer-se en context de la concepció que es tingui de l'aprenentatge. Però com que hi ha la possibilitat d'explicitar alguns criteris estrictament organitzatius que, cas de voler exposar-los amb entitat pròpia, podrien confondre la reflexió centrada en l'ensenyament i l'aprenentatge, hem preferit d'abordar-los en el present capítol.

D'altra banda, però, és indubtable que l'organització del treball és indissociable de la concepció del mateix. Per aquest motiu, no ens proposarem pas de desenvolupar una proposta -com si només n'hi hagués una- relativa a l'organització de l'aprenentatge -el que, d'altra banda, és en el fons un

problema tant o més relatiu a la programació i al currículum que no pas estrictament a l'organització-. El que intentarem, en conseqüència, és de desenvolupar les dimensions materials -i, per tant, organitzables- de diverses maneres de realitzar l'aprenentatge i de reflexionar sobre quins són els aspectes concrets de cada una d'aquestes maneres que són susceptibles d'una previsió organitzativa.

En parlar de l'aprenentatge, hem fet referència a cinc modalitats -certament simplificades- que pot prendre l'acompliment de la funció d'ensenyament/aprenentatge en el grup-classe. Ara les reprendrem una per una intentant posar de relleu dos aspectes:

- Quina és la seqüència d'operacions simples que són efectuades pel mestre i pels nois, intentant de veure quines previsions temporals i de ritme poden ésser organitzades.
- D'altra banda, quina tecnologia -quins aspectes materials- impliquen i quines previsions d'estructuració d'aquesta materialitat han d'ésser tinguts en compte.

#### Situacions d'aprenentatge en les que predomina el model del llibre

Seqüències d'operacions	El mestre: llegeix o resumeix, ordena el que s'ha d'estudiar, fa preguntes, qualifica. Els nois i noies: escolten, estudien, contesten preguntes.
Organització en el temps	Problema d'horari, relatiu a la capacitat de resistència dels nois i noies a les explicacions. Problema de calendari, relatiu a la possibilitat que, en un sol dia, s'acumuli un excés d'encàrrecs d'estudi.
Organització material	Pràcticament no hi ha problemes. Tothom ha de tenir el llibre. Els treballs han d'ésser ordenats. Sistema de puntuació.

Situacions d'aprenentatge en les que predomina el model de l'explicació.

Seqüències d'operacions	<p>El mestre: explica, precisa i aclareix, resumeix, ordena el que s'ha d'estudiar i els treballs a fer, fa preguntes i corrigeix treballs, qualifica.</p> <p>Els nois i noies: escolten, demanen aclariments, prenen notes, realitzen treballs i estudien, responen a preguntes.</p>
Organització en el temps	<p>Cal una explicitació dels moments del treball quotidià: explicació, aclariments, resum, anotacions.</p> <p>Cal un planejament del conjunt del treball al llarg d'un període: explicacions, exercicis, feed-back parcials (correcció exercicis, preguntes), preparació de les proves.</p>
Organització material	<p>Forma de prendre i arxivar apunts.</p> <p>Estructuració de la consulta bibliogràfica i de documents.</p> <p>Organització dels eventuais experiments.</p> <p>Forma d'arxivar els treballs individuals i de grup.</p>

Situacions d'aprenentatge en les que predomina el model de l'experiment tancat -el petit experiment isolat-.

Seqüències d'operacions	<p>El mestre: dissenya l'experiment, exposa procés de realització, suggereix el que s'ha d'observar, ordena el debat i estructura la síntesi, ordena el que s'ha d'estudiar, pregunta, qualifica.</p> <p>Els nois i noies: manipulen, interpreten i construeixen respostes, participen a fer una síntesi, prenen registre, estudien, responen a preguntes.</p>
Organització en el temps	<p>Elecció del moment de l'experiment.</p> <p>Preveure temps per al registre i la posterior elaboració de l'experiència.</p> <p>Preveure eventual consulta bibliogràfica complementària.</p>

Organització material

Preparació específica de l'espai necessari.

Utilitatge necessari per a la realització de l'experiment.

Matèries primes objecte de l'experiment.  
Conservació del resultat de l'experiència, si és necessari conservar-lo.

Forma de registre dels resultats de l'experiència i de les observacions.

Documents o llibres a consultar, si cal.

Situacions d'aprenentatge en les que predomina el model de l'experiència oberta.

Seqüències d'operacions

El mestre: estableix un camp d'experimentació i estructura la forma d'explorar lo, estructura el treball quotidià a propòsit del camp d'experiència, ordena les qüestions que es plantegen els nois, configura observació i registre sistemàtic, organitza acció, estableix un pla d'observació.

Els nois i noies: observen informalment i intercanvien observacions, es fan preguntes, manipulen, interpreten, discuteixen un pla d'observació, el dúen a terme, prenen registres.

Organització en el temps

Calendari d'observacions.

Determinació del moment del dia en que es té cura del camp d'experimentació i en que es fan els registres.

Calendari de procés de les dades obtingudes -i eventuals explicacions complementàries-.

Organització material

Determinació de l'emplaçament del camp d'experimentació.

Construcció de la instal·lació.

Manteniment i conservació.

Disseny dels registres d'observació periòdica.

Disseny dels registres d'observacions acumulades.

Previsió dels estris necessaris per a la conservació i l'observació.

Situacions d'aprenentatge en els que predomina el model de la recerca.

Seqüències d'operacions

El mestre: prefigura hipòtesi i la sotmet a discussió, prefigura mètode a seguir i el sotmet a discussió, estructura la recollida d'informació, estructura l'ordenació d'aquesta, estructura l'ordenació i l'intercanvi, estructura la construcció de models explicatius, anima la construcció d'una síntesi.

Els nois i noies: elaboren, en discussió, la hipòtesi de recerca, els elements de mètode que la configuren i els instruments necessaris, reuneixen informació, la processen, debaten els resultats provisionals i un model explicatiu.

Organització en el temps

Calendari de sortides o activitats de recollida d'informació.

Calendari general del projecte de recerca en el que es fixin cada un dels moments del procés.

Organització material

Preparació precisa dels diversos moments de debat: delimitació hipòtesi, determinació del mètode, comunicació dels resultats, discussió de síntesi. Cal preveure ordre de debat, sistema de producció dels acords, concreció d'aquests en decisions operatives.

Avaluació de les possibilitats i limitacions del terreny i de la mostra objecte de la recerca.

Disseny i construcció dels instruments necessaris per a l'obtenció de les dades.

Disseny dels sistemes de registre i processament de les dades obtingudes

Previsió del material necessari per a l'exposició i comunicació dels resultats.



La descripció dels aspectes susceptibles de tractament organitzatiu del treball d'estudi o de recerca -ordenats de menor a major complexitat- posa de relleu un desplaçament de la funció del mestre a mesura que es passa d'uns models a uns altres. En efecte, en els primers models predomina l'acció directa del mestre sobre els nois, mentre que en els models descrits en darrer lloc l'acció del mestre es centra sobretot en l'emmarcament i en la creació de condicions per a que els nois i noies puguin dur a terme una tasca significativa i d'elaboració sistemàtica d'un o uns aspectes de la realitat.

Les dimensions organitzatives posades de manifest en aquesta descripció han estat les relatives al temps i als materials necessaris. En canvi, no hem tractat el relatiu al repartiment de les feines entre diversos grups i a la coordinació entre aquests. Com que aquest problema és l'essencial en l'organització d'altres menes d'activitats, el deixem per a l'apartat següent.

#### 4.5 L'organització d'activitats o de realitzacions complexes.

Amb els mots "activitats o realitzacions complexes" volem fer referència, per exemple, a projectes d'experimentació o de recerca, però també a altres realitzacions, com ho poden ésser el muntatge d'una obra de teatre, una sortida o un viatge, una exposició, la producció material de quelcom ...

Aquesta mena d'activitats solen comportar moltes feines que, a més a més, són diverses i la necessitat de resoldre alguns problemes d'infraestructura general. L'organització, doncs, ha de contemplar de forma analítica aquest fet establint i concretant alguns criteris de divisió de funcions:

La primera d'aquestes solucions és aconsellable en els grups-classe en que els nens són més petits. Fins i tot, en aquest cas, pot ésser millor no establir objectius parcials i repartir la feina en termes de serveis.

En canvi, des del cinquè o sisè nivells de l'Egb., els nois poden gestionar una organització dels projectes més complexa i basada en la diferenciació entre objectius parcials i serveis d'infraestructura.

Ara bé, en aquest cas la coordinació és més complexa ja que s'han d'articular treballs de producció i de serveis.

Una gradació de les dificultats d'ordre organitzatiu que poden aparèixer en la combinació d'aquestes formes és la que representen, de més senzill o més complexe, els ítems següents:

<u>Objectius parcials</u>	<u>Serveis infraestructura</u>
Semblants.	No se'n fan.
Diferents.	No se'n fan.
Semblants.	Se'n fan.
Diferents.	Se'n fan.

Aquesta progressió en la dificultat pot servir per a diagnosticar el moment en que es troba un grup-classe o la capacitat de gestionar que manifesta.

De totes passades, i atès que normalment aquest tipus de realitzacions no pot ocupar la totalitat del temps disponible pel grup-classe, és convenient de materialitzar l'organització en quadres o plans de treball que explicitin, després de cada discussió, què és el que ha de realitzar cada grup.

Per tal que un grup tingui una visió de conjunt del treball que ha de realitzar al llarg d'un projecte, pot emprar-se un pla de treball com el següent:

Equip:		
Feina que ha de realitzar:		
Fase del treball	Feina a fer	Data límit
1ª fase		
2ª fase		
3ª fase		
...		

Aquesta planificació ha d'ésser feta per cada equip després de l'establiment de les fases de realització del projecte per a tot el grup-classe. La discussió del pla de treball del grup -normalment, cada fase equival a una setmana- pot ésser complertada pel mestre amb l'esforç de concreció, al moment inicial de cada fase, que es realitza en un pla de treball setmanal com el següent:

Equip:		
... fase		
Feina que ha de realitzar:		
Feines concretes	Descripció detallada	Material necessari
Feina A		
Feina B		
Feina C		
...		

L'organització dels serveis pot fer-se de forma similar. Hi ha un aspecte dels serveis d'infraestructura que mereix una consideració a part: és la conveniència que estiguin cobertes totes les necessitats d'infraestructura mínima. En aquest sentit, es útil de planejar aquests serveis en un pla que els contempli globalment. Per exemple:

Servei	Responsables	Feines concretes	data límit
A		A.1 (descripció)	
		A.2 (id.)	
		A.3 (id.)	
		... (id.)	
B		B.1 (id.)	
		B.2 (id.)	
		B.3 (id.)	
		... (id.)	
...		...	

La preparació d'aquest pla de serveis ha de contenir algunes caselles buides per tal de poder afegir-hi noves necessitats que apareguin durant la realització del projecte i que no hagin estat previstes en la preparació inicial.

És freqüent que la previsió no cobreixi tots els possibles problemes que una realització complexa presenta en la pràctica. Per aquest motiu, és obligat de realitzar postes al dia amb relativa freqüència. El ritme setmanal es revela generalment com el més adequat ja que es correspon amb el període d'execució d'un pla de treball i perquè, d'altra banda, coincideix amb la periodicitat amb que es reuneix el consell o l'assemblea del grup-classe.

Un bon cavalcament de les reunions i del desenvolupament de l'acció pot ésser garantit si es treballa metòdicament en les reunions, és a dir, si es diferencien moments diferents de la discussió que s'hi duu a terme. Una descripció gràfica de l'articulació entre el consell de classe i el treball desenvolupat pels equips pot ésser aquesta:

Consell de classeTreball dels equips

Reunir informació sobre la marxa de l'activitat.

Sotmetre la informació a anàlisi:

- . relevar problemes de realització parcial
- . relevar problemes de coordinació

Concretar decisions:

- . accions a realitzar
- . responsables
- . mitjans necessaris
- . moments i llocs
- . controls formals
- . mecanismes de coordinació

Realització de l'acció

- . accions diverses
- . responsabilitats repartides
- . obtenció materials i recursos
- . compliment calendari

Funcionament dels controls formals.

Regulacions sobre la marxa.

...

El consell de classe, quan debat l'organització d'un projecte, ha de saber què és el que està discutint. Barrejar, per exemple, les queixes dels uns respecte dels altres amb propostes d'objectius és la millor manera de perdre -això sí, tots junts- qualsevol motivació i de desaprofitar el potencial de les sessions de discussió. Conseqüentment, és convenient d'establir, al llarg de la discussió, fases ben diferenciades:

- la informació sobre la marxa de l'activitat i la valoració d'aquesta informació: problemes que apareixen, dificultats no previstes, realitzacions enllestides, expressió de punts de vista personals sobre l'estat de les coses ...
- l'anàlisi de la situació en base a totes les informacions i les opinions personals expressades: es tracta ara d'elaborar el punt de vista col·lectiu i, per tant, d'intervenir amb una actitud constructiva, de mantenir-se disponible per a la conciliació en els desacords, d'oferir ajut als punts flacs ...
- la presa de decisions en la que s'expressen, en termes concrets i operatius, els acords generals elaborats: és el pas dels principis i la consideració de la problemàtica general del projecte a l'establiment de l'ordre de l'acció.

#### 4.6 L'organització de l'economia.

En certs sectors de mestres del nostre país, el tema dels diners és un tabú: ni se'n vol sentir parlar. Passada una època en que alguns mestres en tocaven massa de diners, ara -ves a saber si són els mateixos- n'hi ha que mantenen com a principi que per la classe no ha de passar-hi ni un duro.

Mentrestant, els nens continúen tenint diners -molts o pocs- i els utilitzen massa freqüentment en funció d'incitacions al consum i en absència del menor criteri crític. En termes generals, pot dir-se que ningú no suggereix els nens de fer un ús racional, auster o cooperatiu dels seus diners ni, encara menys, se'ls proposa d'organitzar-ne la gestió.

D'altra banda, cada dia o cada setmana apareix a la classe una bona part -ja sabem que mai no apareix tot, ni apareix ben bé el que caldria- del material i dels instruments de treball que són necessaris. Siguin quins siguin

els fons amb els quals es procedeix a l'adquisició dels materials necessaris, el viscut dels nens i nenes deu ésser el de que existeix alguna mena de pare provident que, ves a saber com, assegura que les coses arribin al seu lloc. Com que és, poc més poc menys, qüestió màgica, no cal preocupar-se del material: si n'hi ha es gasta sense haver elaborat cap criteri al respecte i si no n'hi ha -i ignorant per quina raó no n'hi ha- no se'n gasta. La materialitat desapareix de l'escola, el problema és de les famílies o de la inspecció.

Aquesta pràctica, a més a més d'ésser una manifestació d'irracionalitat i de provocar-ne, pren als nois i noies una bona oportunitat d'explorar un aspecte -no pas accessori- de la seva realitat, d'intervenir-hi i de construir-se criteris al respecte. La nostra proposta és que el grup-classe, administri els diners que li sigui possible d'administrar.

Hi ha tres maneres que els diners arribin al grup-classe:

- La primera -que és la més difícil mentre l'administració educativa continui gestionant l'assignació de diners a les escoles amb el procediment més irracional de tots els possibles- és la de repartir entre els diversos grups-classe de l'escola una part proporcional dels diners que aquesta reb per a l'adquisició de material i d'equipament.
- La segona és que els diners que les famílies aporten en concepte de material i de despeses en activitats especials no arribin només cada vegada que s'hagi de fer una despesa ja determinada, sinó que s'ingressin en quotes setmanals iguals i que el conjunt de recursos obtinguts d'aquesta manera sigui administrat pels nois en funció de previsions que ells mateixos facin.
- La tercera és que els nois i noies guanyin diners realitzant activitats, serveis o produint béns vendibles. No és vàlid el raonament de la dificultat que això implica quan tots els nois del país tenen l'oportunitat de fer-ho quan, en arribar a 8è. nivell, decideixen que iran a Mallorca en forfait de caverna, discoteca i hotel d'una estrella. I quan els mestres donen el seu assentiment a aquest fet.

Si és cert que hi ha la possibilitat que el grup-classe disposi de diners d'una manera organitzada, és igualment cert que existeix la possibilitat de planejar-ne les necessitats, l'obtenció, l'ús i l'administració.

La gestió econòmica possible a una classe comporta uns passos lògics que són els propis de tota administració de fons:

- . L'elaboració dels pressupostos.

Una forma simple d'organitzar-los consisteix en diferenciar alguns conceptes clàssics en comptabilitat:

- . Despeses

- . adquisició d'equipament: instruments, eines, materials no fungibles,
- . consums: en general, béns que es consumeixen en emprar-los; es poden diferenciar
  - . els consums generals: paper, cartolines, llapis, dacs ...
  - . els específics de cada un dels tallers, laboratoris o equípaments existents a la classe,
  - . els extraordinaris: festes, per exemple
- . desplaçaments

- . Ingressos

- . quotes aportades pels nois -diners que aporta regularment cada família, per exemple vint-i-cinc pessetes per setmana-
- . guanys a realitzar pel grup-classe
- . aportació de l'escola

Existeix la possibilitat d'elaborar un pressupost ordinari que cobreixi el conjunt de les activitats a desenvolupar normalment al llarg del curs i de confeccionar-ne d'especials o extraordinaris per a activitats extraordinàries. En tot cas, és sempre possible de pressupostar separatament -dins del marc del pressupost general- les diverses activitats o projectes que s'emprenguin.

- . L'obtenció dels recursos necessaris.

Ja n'hem parlat més amunt. Cal afegir que hi ha un problema de caixa: l'existència d'una persona o d'un grup que faci de dipositari dels diners que, en un moment donat, són en possessió del grup.

- . La gestió de les despeses. Les compres.

Això implica dos problemes. D'una banda hi ha la qüestió de programar les despeses del grup atenent a un doble criteri, les necessitats i les disponibilitats: s'ha de disposar de les coses quan fan falta, però, evidentment, no se'n poden adquirir si no és possible de pa-



gar-les. Cal, doncs, la realització d'una programació de les despeses que atengui als criteris enunciats i que es regeixi per l'establiment de prioritats.

D'altra banda, el fet mateix de la compra requereix també una gestió que pot resultar beneficiosa per al grup: hi ha qualitats diferents, hi ha preus diversos, hi ha oferiments comercials ... Saber triar és part de la problemàtica que es presenta al grup-classe.

- El control dels materials i de les existències.

Aquest és un aspecte relatiu, especialment, als productes que es consumeixen -paper, pintures ...-.

Una bona gestió de les existències disponibles al magatzem del grup-classe implica en primer lloc saber què és el que hi ha, però això no és el més important. L'essencial és que s'estudiïn les fluctuacions del consum i que se n'informi al grup per tal que aquest vetlli de no consumir més del necessari, per tal d'evitar el dispendi. Els resultats que provoca en un grup-classe l'estudi del que consumeix són, en general, molt sorprenents.

- La comptabilitat i la presentació de resultats.

No és just de demanar diners a una institució pública -que empra diners públics- ni de demanar-ne als pares -que se'ls guanyen treballant- si no s'és disposat a donar-ne comptes clars.

Clars i analitzats, de forma que apareguin quines són les magnituds predominants en el volum de les despeses efectuades pel grup-classe. I, si és possible, de forma que se'n pugui veure la utilitat que s'hi ha donat i la rendibilitat que se n'ha tret. Hi ha, doncs, una raó ètica de la presentació dels resultats.

I hi ha també una raó pràctica: els resultats d'un trimestre o d'un curs forneixen indicacions precises per a l'elaboració dels pressupostos dels períodes següents.

Es discutible que els mestres hagin de treballar amb diners. El que ho és menys és que és convenient que els nois i noies tinguin l'oportunitat de fer-ho

#### 4.7 L'organització del marc de les relacions.

Les relacions interpersonals són més enllà de la possibilitat d'organitzar-les i, molt sovint, la pretensió de fer-ho ha provocat que es constituïssin al marge i, en cert sentit, en contra de l'organització.

És sabut que els organigrames i els sociogrames solen mostrar poques correspondències. Però també és sabut des d'una perspectiva d'intervenció psicosociològica o pedagògica que és possible de proporcionar als hois i noies un marc o uns marcs que propiciïn l'establiment de relacions més que no pas uns altres. Aquest és el problema que volem abordar en aquest apartat.

En altres indrets ja hem fet referència a alguns aspectes d'aquesta qüestió: al capítol dedicat a la comunicació i a les relacions personals hem establert les coordenades generals d'una reflexió sobre les relacions i, en aquest mateix capítol, en parlar de l'organització de l'espai i de les activitats, ens hem centrat en alguns aspectes del funcionament dels equips de treball. De totes passades, aquesta dimensió de l'organització del grup-classe no ha estat tractada integralment i, d'altra banda, n'hi ha d'altres que no han estat encara abordades com ho són l'establiment de canals de comunicació formals i l'anàlisi del funcionament del grup -que reservem per a més endavant-.

Pel que fa a l'organització d'equips estables -els que normalment corresponen a una taula- es plantegen alguns problemes importants:

- La composició dels grups

Si bé és cert que, en determinades condicions, la composició dels equips pot comportar algunes dificultats de control de l'ordre de la classe, aquest no és pas el problema més important. És només problema en determinades condicions, normalment quan hi ha hagut una elaboració insuficient dels criteris de formació dels equips, que és on rau el veritable problema.

En efecte, nois i noies tendeixen a agrupar-se en funció d'un i no més un dels criteris següents -i, a més a més, sense elucidar-los-:

- Afinitats que, en part, es produeixen per criteris de semblança o de proximitat que són propis del medi sociocultural en que es mouen i que, per tant, reproduïxen parcialment els valors ambientals.
- Nivell de comprensió dels problemes o de rendiment acadèmic -de vegades perspectiva sobre els problemes-, el que comporta la reproducció de l'exterior en el sentit que els "millors" s'apleguen entre si i que els "pitjors" són relegats.
- Tipus específic de reactivitat contra les restriccions que imposa l'escola, el mestre o les situacions concretes que es viuen a classe.

Si això és cert, la lliure elecció de grup no és una bona manera de contribuir a la socialització dels nois i al desenvolupament d'actituds de tolerància, respecte o participació.

Elaborar la relació vol dir superar contradiccions. La veritable amistat no és mai el producte de l'atzar d'un encontre que es produeix en un marc identificable per paràmetres que la sociologia desvetlla, sinó de l'esforç d'apropar-se a l'altre analitzant el que hi ha de conflictiu i partint del que hi ha de comú, la veritable entesa és el resultat de la construcció d'un llenguatge comú.

Conseqüentment, la composició dels grups ha d'ésser abordada amb un doble prisma: un prisma ètic que proposa als nois i noies l'esforç de descobrir a l'altre i la riquesa que hom descobreix en fer-ho i un prisma pràctic que vetlla per no posar-los en dificultats que no puguin superar.

- La durada dels grups.

No és clar que els grups de treball hagin de durar tot l'any com tampoc no ho és que calgui procedir a variar-los en períodes fixes.

Segurament, l'ajustament dels grups amb motiu de moments de reordenació de tota la classe, com els que es produeixen després de les avaluacions si és que les avaluacions sotmeten a anàlisi el conjunt de la vida del grup-classe, és un procediment raonable.

- L'espai i les pertinençes dels grups.

Normalment els equips són instal·lats a la mateixa taula i comparteixen cert material comú.

L'espai i les pertences compartides, així com el fet de dur a terme conjuntament projectes de treball propis de l'equip, són maneres de donar materialitat a aquest, de fer-lo tangible i de proporcionar-li uns camps d'acció molt concrets que, en el cas dels nens més petits, els fan més falta del que sembla al primer cop d'ull.

Ara bé, hi ha altres raons, i més serioses, per plantejar-se el tema de l'espai i del material comú. En primer lloc, hi ha una qüestió de responsabilitat: d'una banda, els nens i nenes eixamplen el seu àmbit de responsabilitat més enllà del que els afecta directament de manera individual i, d'altra banda, aprenen a exercir la responsabilitat col·lectivament, no només segons recordin o no que són responsables de quelcom, sinó de manera organitzada, objectivada.

En segon lloc, hi ha, en l'opció per l'ús comú de certs materials, una voluntat de contribuir a un tipus de socialització específica. En efecte, enfront de la comercialització que s'opera a l'entorn dels nens i nenes com a estudiants o escolars i de la magnitud de l'oferta que se'ls fa de productes que es presenten com a "personals", com a associats a l'ego, com a intransferibles, el fet d'aportar a un fons comú, d'adquirir en base a criteris de racionalitat i d'austeritat, d'usar segons unes regles que són elaborades pel grup constitueix la possibilitat d'una reflexió que permet de qüestionar els estereotips que els són imposats.

#### . El treball dels grups

En altres indrets ja hi hem fet referència en els termes que el grup estable és la unitat de treball habitual, ja sigui per a realitzar una part d'un projecte d'activitat desenvolupat per la classe, ja sigui per fer-se càrrec d'una part d'un projecte de recerca.

Roger Cousinet<sup>(14)</sup> va desenvolupar molt àmpliament la hipòtesi del grup com a col·lectiu de treball, dotat del seu espai propi, dels seus materials i, fins i tot, de projectes propis, emmarcats o no en la perspectiva d'un projecte conjunt del grup-classe.

Anton Makarenko (15), sense desenvolupar de forma tan precisa la seva proposta organitzativa -almenys en un text escrit-, esbossà un sistema organitzatiu basat en l'existència de grups responsables d'una part dels projectes d'activitat del col·lectiu.

En tots dos autors es parteix d'un reconeixement de la propensió dels nois a aplegar-se "per a ...", a realitzar conjuntament projectes d'activitat i de joc que, en una certa mesura, serveixen de substracte a l'existència del grup. L'existència d'aquest dinamisme grupal és una evidència per a qualsevol persona que observi un grup de nois o de noies. Reconèixer l'existència d'aquesta propensió, acollir-la en un marc formal i emprar-la com a base per a l'organització de les realitzacions és una forma de reconèixer els nois i noies i facilitar-los

un marc en el que puguin desplegar una de les seves formes espontànies d'organitzar-se.

L'èxit que l'escoltisme (16) i algunes formes d'esplai organitzat (17) tenen entre els nois i noies no és degut únicament al contingut de les activitats que proposen sinó sobretot a la possibilitat de viure el petit-grup i la col·lectivitat que ofereixen, a les formes específiques de relació que és possible de desenvolupar-hi.

Un segon problema relatiu a l'organització del marc de les relacions personals al grup-classe és el dels canals que poden facilitar-les.

No tractarem la qüestió de les relacions personals -que ja ho ha estat en el capítol dedicat a la comunicació- ni el de l'ús formal de la paraula en els debats -que és objecte de l'apartat següent-. Des d'una perspectiva de l'organització, el que interessa és l'establiment dels canals que han de permetre la circulació de la informació a l'interior del grup-classe que pot analitzar-se de dues maneres: la direcció en que s'ha d'organitzar la circulació d'informació i els diferents tipus d'informacions que han d'ésser posats a l'abast de tothom.

Pel que fa a la direcció de la circulació de la informació, se n'han de contemplar dues: la recollida d'informació sobre la realitat i sobre el grup que es fa circular cap els centres de decissió i la difusió d'aquests centres cap a tot el grup.

Pel que fa als tipus d'informacions necessàries a un grup-classe, han de contemplar-se les següents: la informació en un sentit estricte -els esdeveniments significatius per a la vida del grup-classe, les dades sobre l'economia i el consum de material, la composició dels grups per a un determinat treball ...-, les dades de tipus tècnic a propòsit de treballs o projectes, les propostes d'organització o de funcionament, els acords presos i les normes en què es tradueixen, les valoracions expressades.

L'organització concreta d'aquests circuits ha d'ésser simple, dins del possible -no es poden emprar deu oarbelleres diferents-, i es tracta

d'estudiar de quina manera és possible de reunir i canalitzar tota aquesta informació amb un espai i a un cost -tant de redacció com de lectura- raonable. El quadre següent intenta de suggerir una estructura que sistematitzi en poc espai tot el camp d'informacions presentat.

Tipus d'informació	Direcció de la informació	
	Del grup al Consell	Del Consell al grup
Informacions generals	No cal cartel.lera específica.	1.3 Fulls annexos a cartel.lera de la classe.
Dades i referències d'ordre tècnic	No cal cartel.lera. Cada noi pot preparar els seus esquemes i mostrar-los.	2. Cartel.lera situada al taller.
Propostes.	1.1  Cartel.lera de la classe: Jo felicito/jo critico /jo proposo.	1.2  Cartel.lera de la classe: El Consell ha dit.
Valoracions		
Normes		

Aquest esquema permet de treballar en base a dues grans cartel.leres -o en base a dos tipus de cartel.leres-:

- Cartel.lera de la classe.

S'hi reuneixen tres tipus de comunicacions: les propostes de discussió, de valoració o d'acord que s'adrecen al Consell, els acords d'aquest i dades d'interès que complementen aquesta informació.

- Les propostes de discussió o de valoració que la classe adreça al Consell poden expressar-se en base a l'esquema proposat per Freinet que separa en tres columnes:
  - les valoracions positives: "jo felicito",
  - les valoracions negatives: "jo critico",
  - les propostes: "jo proposo".

Deixant de banda l'encapçalament concret de cada columna i la valoració que cadascú pugui fer del redactat, hi ha dos fets que criden l'atenció.

En primer lloc, aquest esquema és un esquema que ajuda els nens i nenes a ordenar el que volen dir en base a unes categories molt simples i molts clares.

En segon lloc, l'ordenació mateixa de l'esquema és significativa: la valoració positiva és abans que la negativa i aquesta és seguida de la possibilitat de proposar remeis.

- Els acords que el Consell o l'Assemblea del grup-classe poden expressar-se en un full col·locat al costat de l'anterior.
- Val la pena de separar els acords precedents de les dades que, en alguns casos, els han servit de suport: per exemple l'estat de comptes, l'inventari del material, l'organització d'un treball col·lectiu, etc.

Per tal que la cartel·lera de classe ajudi a recordar i mantingui mínimament la continuïtat de la vida del grup, no va pas malament de mantenir els acords a la vista durant més d'una setmana, el que configuraria una disposició general de la cartel·lera similar a la del gràfic següent

(vid. full següent)

- Cartel·lera del taller.

La finalitat d'aquesta cartel·lera és la de tenir a la vista els plànols, instruccions i normes de treball vigents en un moment donat de cara a la realització dels treballs que s'estan efectuant. Aquesta cartel·lera forneix indicacions de tipus tècnic.

Mai no va malament que afegeixi alguna informació que ajudi a mantenir l'ordre i la conservació dels materials, com per exemple:

- una llista de les eines, per tal que es desin totes
- alguna indicació sobre la forma de conservar alguna eina o alguna matèria de treball (com tapar les pintures, per exemple),

Estat de comptes	
------------------	--

Compres	
---------	--

Organització sortida	
...	

Jo felicito	Jo critico	Jo proposo

Acords del dia ...	
--------------------	--

Acords del dia ...	
--------------------	--

Acords del dia ...	
--------------------	--



Els dos tipus de cartel.leres proposades cobreixen el problema de la circulació de la informació significativa per al grup-classe a propòsit de si mateix. Evidentment, aquestes cartel.leres no n'han d'excloure d'altres com ho poden ésser les destinades a les notícies, a l'exposició de treballs, etc. Però aquestes acompleixen unes finalitats diferents.

#### 4.8 L'organització de l'anàlisi i de la presa de decisions.

La vida d'un grup-classe que és actiu exigeix de dur a terme una anàlisi del seu propi funcionament i una constant presa de decisions sobre la direcció en què cal orientar la pròpia acció.

Per bé que el Consell de la classe -o l'Assemblea- sigui un òrgan capdal en l'anàlisi i la presa de decisions que afecten tot el grup, un òrgan difícilment reemplaçable, de vegades és poc operatiu ja que implica la presència i la participació de quaranta persones en totes les discussions. Aquest problema -que és un problema d'operativitat, no pas de principi- planteja la possibilitat d'instituir altres òrgans -bàsicament òrgans de gestió- que puguin prendre decisions en àmbits concrets i que assumeixen la responsabilitat de la gestió d'una parcel.la de la vida del grup-classe.

Una organització d'aquest estil, basada en l'existència del Consell que constitueix l'àmbit de l'anàlisi i de les decisions últimes i el lloc on s'ha de donar compte i en l'existència simultània d'altres òrgans que gestionen aspectes concrets de la classe, és més eficaç -perquè és més precisa en el seu funcionament- i menys costosa -perquè no requereix gaire debats massius- i contribueix d'aquesta manera a evitar les reaccions que es produeixen de vegades enfront de la participació.

Òrgans de gestió de la classe ho poden ésser els que hem anomenat serveis d'infraestructura en parlar de l'organització material de la classe, ho poden ésser també els que es fan responsables de l'economia, del taller, del control del material ... Però només seran veritablement òrgans de

gestió i no únicament executors de responsabilitats encomanades pel Consell si s'acompleixen algunes condicions en l'acte d'instituir-los. Un organ de gestió de la classe ha de definir-se en els termes següents:

- una funció precisa -per exemple, l'economia de la classe-
- una definició clara del poder que té l'organ per a acomplir la seva funció: de vegades no es té tot el poder sinó que aquest és emmarcat per un altre organ -el Consell o el Claustre de l'escola- que, si bé no gestiona directament, té el poder de prendre decisions que emmarquen les de l'organ que es contempli
- una definició d'aquest poder en termes d'atribucions i responsabilitats que comporta: aquesta forma de precisar la capacitat de gestió d'un organ té l'avantatge d'ésser tangible per als nois.
- una especificació de la informació que ha de trametre al Consell de la classe i de quines decisions hi ha de sotmetre -i una regulació de quins són els canals que ha d'emprar per a trametre aquesta informació-.

Organs de gestió d'aquesta mena, formats per un nombre reduït de nois o noies, permeten de resoldre amb rapidesa, de controlar amb eficàcia i d'estructurar la informació amb molta més facilitat que no pas el Consell de la classe i, en aquest sentit, el complerten i l'enriqueixen sense evadir-lo i, contràriament, enriquint-lo.

Pel que fa al Consell o Assemblea, existeix també una consideració "organitzativa" del seu funcionament que el faci operatiu.

No és pas un secret ni un pràctica excepcionalment rara el que esdevingui una situació notablement mancada de referències o, més exactament, dotada d'una quasi única referència: s'hi pot dir el que es vulgui sempre i quan s'hagi aixecat la mà prèviament. El resultat és que els debats són sovint molt pobres, que els problemes s'elaboren molt poc, les solucions són el resultat de compromisos que no satisfan ningú i que, en el límit, impliquen molt poc ... en un mot, ben bé el contrari del que, per definició, hauria d'ésser la finalitat última del Consell.

Tenim el convenciment que un fet tan simple com el subjectar-se a un procediment regular i una intervenció metòdica del mestre permeten normalment d'evitar la major part dels problemes d'ordre pràctic que solen presentar-se en el desenvolupament d'un Consell o Assemblea de classe.

Analitzem alguns d'aquests aspectes d'organització del debat:

• L'Organització material

Hi ha formes -formalitats si ho voleu- emprades arreu on la decisió i la gestió són considerades seriosament que expressen de forma un xic ritual però amb una eficàcia innegable els requeriments d'un discurs col·lectiu rigorós.

Moltes d'aquestes formes de materialitzar les condicions del debat i de l'anàlisi dels problemes són adaptables a l'escola:

- l'ordre del dia que expressa la voluntat de tractar determinades qüestions atorgant-les un ordre de preferències,
- l'ordre del dia pot anar acompanyada de documents preparatoris del debat:
  - debats previs en grups reduïts,
  - propostes elaborades pels diferents equips,
  - informació sobre la gestió de la classe: economia, materials, realitzacions
- la disposició de l'espai: és difícil de fer circular la paraula quan hi ha nois o noies que veuen els seus companys pel clatell ...  
 la disposició de l'espai en cercle o en quadrat expressa molt bé l'existència d'un espai que ha d'omplir-se amb les aportacions de tots els nois i noies,  
 la previssió d'un indret on poder anotar conclusions provisionals o definitives serveix per a anar concretant la progressió del grup en la discussió
- l'ordre de les intervencions, el procediment seguit en el donar la paraula també té un significat o un altre: si parla abans el que ha aixecat primer la mà, l'ordre d'intervenció té connotacions de concurs o de dret adquirit; si parla el que ha de dir quelcom relacionat amb el que s'està debatent, l'ordre d'intervenció connota atenció als altres i a allò que es parla.
- els formalismes necessaris per a un acord: la votació és un sistema que els nens prenen fàcilment com a joc i que, sobretot, evita massa sovint la discussió en profunditat; la recerca del consens,

la renúncia a interessos particulars per arribar a desvetllar els de la col·lectivitat són opcions infinitament superiors en el context de l'educació.

el registre dels acords en una acta i la publicació d'aquesta contribueixen a donar força a les opcions preses col·lectivament.

- La discussió metòdica

És important de discutir amb ordre, i no només per parlar d'una sola cosa a l'hora.

Donat un tema concret de discussió, és molt important de saber en quin moment de la discussió hom es troba. En aquest sentit, un mètode de discussió és fàcilment adquirible per part del grup-classe si el mestre s'ho proposa.

Un mètode convencional passa per les fases següents:

- El plantejament del tema a discutir.

La persona que mena l'assemblea planteja el tema a discutir cada vegada que se n'ha d'encetar un: es tracta de centrar el tema i de fornir les informacions necessàries. Molt breu.

- La reformulació del tema per part del grup.

Pot ésser que el tema a discutir hagi estat mal comprès i també pot ésser que algun dels nois o noies no estiguin d'acord amb la forma com s'ha plantejat.

Si aquests inconvenients no es salven d'alguna manera, el debat és sentenciat. Per aquesta raó, cal de procedir a una reformulació del tema i dels termes de la discussió, a donar aclariments, a centrar conjuntament el debat.

- La discussió.

Hi ha algunes tècniques senzilles que permeten d'abordar sistemàticament diversos tipus de problemes.

En el cas que el grup-classe hagi de discutir entre dues propostes d'acció que s'oposen i que hi hagi voluntat de no haver de decantar-se totalment per una d'elles deixant de banda l'altra, l'esquema de "conciliació" serveix per a sospesar els avantatges i els i els inconvenients de cada una de les propostes i permet de construir-ne una que reculli el màxim d'avantatges i el mínim d'inconvenients.

• Esquema de conciliació -entre dues propostes d'acció oposades-

<u>Acció</u>	<u>Aventatges</u>	<u>Inconvenients</u>	<u>Millores</u>
A	.....	.....	.....
B	.....	.....	.....
<u>Solució:</u>	.....		

En el cas que es tracti d'elegir entre més de dues propostes i que la síntesi de totes elles en una de sola sigui més difícil, l'esquema de discussió "aventatges/inconvenients" és més útil.

Es comparen els avantatges i els inconvenients de cada una de les possibles solucions procedint a un balanç provisional de cada una d'elles. Fet això, se'n tria una i, sense distorsionar-la en l'essencial, es procura de millorar-la de manera que permeti un balanç el màxim de favorable.

• Esquema avantatges/inconvenients.

<u>Proposta</u>	<u>Aventatges</u>	<u>Inconvenients</u>	<u>Balanç</u>
A	.....	.....	.....
B	.....	.....	.....
C	.....	.....	.....
...	.....	.....	.....
<u>Millores</u> a la proposta elegida:	.....		

Quan la discussió és centrada en la solució d'un problema simple -i normalment quan els que han de debatre el problema són nens petits-, l'esquema de discussió basat en l'anàlisi "causes/solucions" és molt estructurador de la discussió.

Després d'inventariar els símptomes perceptibles del problema objecte de la discussió, s'anitzen un per un cercant-ne les causes o les arrels i identificant les solucions o correccions amb les que es pot combatre cada una de les causes del problema que han estat formulades.

La solució al problema consisteix en una síntesi de les accions proposades com a remei.

• Esquema causes/solucions -anàlisi d'un problema simple-

<u>Síntomes</u>	<u>Causas</u>	<u>Solucions</u>
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

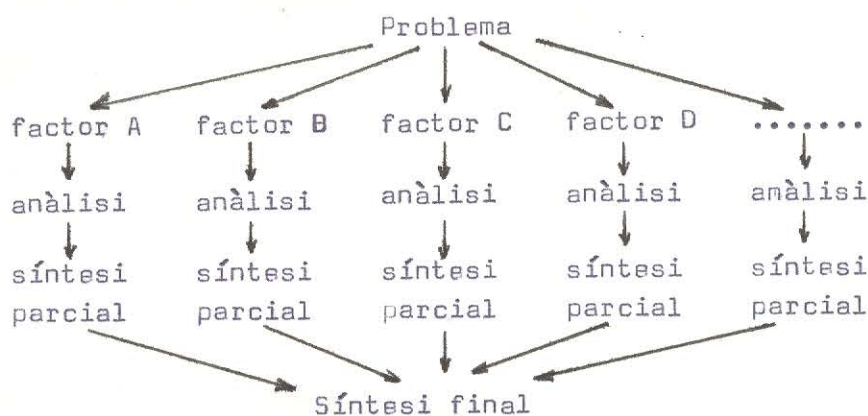
Acords d'acció: .....

Si es tracta de debatre un problema complexe i els nois i noies són prou grans, pot procedir-se a la localització dels factors que intervenen en el mateix.

Fet això, cal analitzar un per un aquests factors incidents en el problema -veient-ne les diverses dimensions- i culminar l'anàlisi de cada factor amb una solució de síntesi provisional -parcial- relativa al factor estudiat.

La solució al conjunt del problema es construeix per una síntesi global de totes les parcials construïdes prèviament.

• Esquema d'anàlisi d'un problema complexe.



• La conclusió

Un problema no s'arregla amb paraules. No es pot pensar que s'ha arribat a la conclusió d'una discussió si, a més a més de la solució teòrica del problema debatut, no es prenen també decisions que orientin l'acció a emprendre.

L'acció o accions a realitzar suposen sovint:

- una definició precisa de cada acció,
- un repartiment de responsabilitats,
- un calendari d'execució,
- una materials que són necessaris per dur-la o dur-les a terme.

A més a més, sol ésser necessari de preveure alguns mecanismes de control o de seguiment de la realització de les accions decidides. Si bé això és difícil -i un grup de nois i noies discutint no es plantegen gaire sovint aquesta qüestió- no està de més que el mestre proposi quelcom al respecte:

- qui serà responsable de vetllar per la realització de les accions decidides,
- en quins moments i per quins indicadors es sabrà si els acords són complerts satisfactòriament,
- quines accions poden dur-se a terme per regular les possibles desviacions.

## Bibliografia i Notes sobre l'organització

- (1) François Petit ha elaborat un guió d'anàlisi psicosociològica de les organitzacions extraordinàriament interessant.  
Veure F. Petit. Psicosociologia de las organizaciones. Ed. Herder. Barcelona. 1984.
- (2) Rensis Likert
- (3) Alex Mucchielli. Psycho-sociologie des organisations. Editions ESF. Paris.
- (4) Douglas McGregor. La dimension humaine de l'entreprise. Ed. Gauthier-Villars. Paris. 1971
- (5) Richard Beckard. Le developpement des organisations. Dalloz. Paris. 1975.
- (6) Chris Argyris. El individuo dentro de la organización. Ed. Herder. Barcelona. 1979.
- (7) P.R. Lawrence i J.W. Lorsch. Adapter les structures de l'entreprise. Ed. d'Organisation. Paris. 1973.
- (8) Alain Meignant. L'intervention socio-pedagogique dans les organisations industrielles. Mouton, Paris. 1972.
- (9) J.G. March i N.A. Simon. Les organisations, problemes psycho-sociologiques. Dunod. Paris. 1964.
- (10) Michel Crozier i E. Friedberg. L'acteur et le système. Seuil. Paris. 1977.
- (11) Alfieri, F. i altres. Profesión maestro (vol II). Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona. 1981.
- (12) Vàsquez, A. i Dury F. Hacia una pedagogía del siglo XX. Siglo XXI Editores. México. 1968.
- (13) Freinet, C. Les Techniques Freinet de l'École Moderne. A. Colin-Bourreliez. Paris. 1969.
- (14) Cousinet, R. Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Ed. Losada. Buenos Aires. 1969.
- (15) Makarenko, A.S. Poema pedagógico. Ed. Planeta. Barcelona.
- (16) Benard, D. i alt. Baden-Powell aujourd'hui. Presses d'Ile-de-France. París. 1977.
- (17) Franch, J.  
en premsa, a editar per la Generalitat de Catalunya. Barcelona. 1985.



# ORGANITZACIÓ

- p. 4 input / output. (Explica en algun moment.)  
CPotrer també model)
- p. 5 Distinció aprenentatge / objectiu  
relació / manteniment }

p. 13 Cita.

14. Libertat / equitat.

15. Comportament dels docents. (no útle a finalitats (?) i el mestre (?))

18. Teoria de les organitzacions (més pedagògica, aplicable a ped. ja que hi interveuen menys model de producció i econòmic.)

21. Concepte de finalitat i educació. / També possibilitats que té (mitjans - escola) (p. 24) espai (limitacions)

25. Horari de 2<sup>es</sup> etapes.

27. - Dir que s'tracta del màxim de possibilitats.

que s'pot emplenar, i que aleshores s'fets són externs a l'escola.

28. - El curs: canvi profs, matemàtiques, compreses

31. - Només s'organitza allò que és significatiu pel projecte (estudi / no entendre.)

- Disposar d'un estris o d'un altre.

aprenentatge i l'E  
tanció d'autoinstrucció  
del 6c

- hi ha situacions que depenen + del que fa l'escola que no pas del 6c

33. La fase final per veure, potser dir que  
donem exemples per veure possibilitats.

36. Tecnologia - aspectes materials (!)  
modalitats simplificada.

Potser fer alguna referència a un  
vell d'edat.

Potser exemplificar.

38. Aquisició material: no està massa  
ligada a un determinat experiment?  
(també 39.) [p. ex. desobediència]

41. (No entenc gaire la progressió)\*

43. Conreu de classe. Ha rotat, com orga-  
nització?

44

45. L'economia. Et to

és que toquen diners!

Citar Liari.

(25 pts per setmana.)

Organització de l'escola.

50.- Molt bé.

56.- Plans de gestió:  
no compliquen?  
exemplar

60.- vens petits.

62.- sol ésser necessari.  
(és.)

Organització pot  
treballar / indicat:  
organització de  
resultats.

AT: Treball en grups

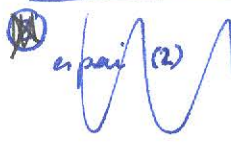
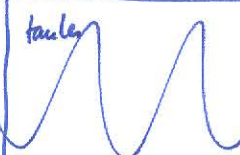

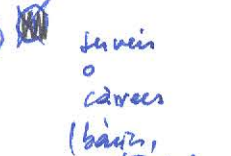

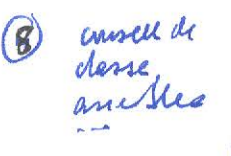
Organització del  
treball / de les  
relacions.

(Coll / Treball)

(socialització.)

MODELS D'ORGANITZACIÓ

- a. model "actiu", clàssic i modern (centrat en R.)
- b. model "partimari-revolucionari"
- c. model recessiu

contingut	canon	models realització
<p>1) espai (2)</p> 	<p>taules</p> 	<p>a. s'hi treballa individualment; eventualment TG.; equip prou estructurat</p> <p>b. s'hi treballa pocs; eventualment. tots indiv.; equip únic per intercanvi</p> <p>c. s'hi treballa pocs; alternança periodica entre TG i TA (fines, prof.)</p>
<p>2) temps</p> 	<p>horari diari estímul semanal - necessitat</p>	<p>a. establert i fixat; popu variacions que hi ha opcions i preparades</p> <p>b. Dert a imprevis (establert ut: Lènia)</p> <p>c. molt estructurat: establert ut: Lènia, Dert e canvi d. necessitat prou treball; previsió de puntes poten ésser les variacions tipus</p>
<p>3) suuic o càrrec (bàsic, materials)</p> 	<p>neteja, biblioteca, material, un teòric ja</p>	<p>a. hi ha càrrecs establerts; sense línia rotatori; període fixe; s'avalua prou o pocs; no sense variacions</p> <p>b. hi ha càrrecs establerts; canvi de mans però no rotatoriament; període (fixe) o variable; es dedica molt de temps a avaluar - discurrir... -; poden abandonar-se i en poden aparèixer de nous amb relats preparats</p> <p>c. hi ha; rotatori o no - funció de necessitat treball -; període (fixe) o variable; s'avalua sense establert i hi; poden canviar però no és freqüent</p>
<p>4) espai (1) (bàsic)</p> 	<p>dist. per</p>	<p>a. taules i complement: prest., aquari, flor, bibliot.</p> <p>b.</p> <p>c.</p>
<p>5) consell de classe, anelles</p> 		

## MODELS D'ORGANITZACIÓ - 2

contenut	cessos	models
④ equips treball	grups (raa. Chauker)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. s'hi troben individus, eventualment TG, material comú ben estructurat</li> <li>b. s'hi troben grups, eventualment TI, material comú poc estructurat</li> <li>c. s'hi troben grups, atencions pensada TG/TI (Ktzer, projecta) mat. comú pot estar o no estructurat (però es <u>comú</u>), depen molt de projectes en curs</li> </ul>
⑤ activitats	teatre lletres música	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. repant. lletres a taules; la dona s'impunita excepcionalment</li> <li>b. es pensen uns organ. específics per a cada cos</li> <li>c. en general es prevint</li> </ul>
④bis serveis treball	impressió lletres així bànderes	
⑦ economia		<ul style="list-style-type: none"> <li>a. no fa falta; no s'impunita; si cal, ho fa el mateix</li> <li>b. pot fer falta eventualment, s'encarrega a grup o persona elegida</li> <li>c. fa falta normalment, és inevitable; hi ha procediments d'esti-bució i proced. receptació / presumpció / balanç / comptes ...</li> </ul>
⑨ líders amb l'exterior		
⑥		

# L'ORGANITZACIÓ (ESQUEMA)

## 1. L'organització (consideracions generals)

### 1.1 Per què

- Donar estabilitat, però garantir adaptabilitat
- Preveure
- Estructurar el quotidià
- Resoldre situacions concretes, però dins d'un marc

*NO, redueix i segueix  
dat  
(no es redueix i segueix)*

### 1.2 Per a què

- *Gestionar* Funcionar: decisions, acció, gestió de la infraestructura i del material, obtenció de recursos.
- Treballar: obtenció d'informació, processament de la mateixa, elaboració i anàlisi dades ...
- Relacionar-se: control i millorament de les relacions, que tothom trobi el seu lloc en el grup.

*no sempre  
apropiada*

### 1.3 Com

*no D  
a mesura que s'implenta  
pint. treball / efect. etc.  
NO, es crea de la d'arrel  
amb les necessitats que  
aquest procés crea necessitat*

- L'organització és subsegüent a les decisions, no és anterior,
- Gestibilitat: grau de complexitat adaptada a l'edat dels nois.
- Norma i mediació (anàlisi institucional).

## 2. El model *la classe com a organització*

### 2.1 L'entorn *(una capítol d'espai i temps)*

- Aspectes històrics
- Aspectes geogràfics: tipus de fonts d'informació i proximitat de les mateixes, canals d'informació, recursos materials
- Aspectes socio-culturals: models socio-culturals existents, institucions i associacions presents en l'entorn.

### 2.2 Inputs

- Recursos materials
- Informacions
- Expectatives sobre escola, mestres i nois
- Llenguatges
- *Orientació (projecte educatiu de l'E)*

### 2.3 Activitats relatives als objectius (TREBALL)

- organització del treball: divisió de funcions
- organització del treball: planificació en el temps
- coordinació dels dos aspectes anteriors
- operacions necessàries per a l'obtenció del producte volgut
- tecnologies emprades.

#### 2.4 Activitats relatives al manteniment del grup (RELACIONS, ORGANITZ.)

- . establiment de serveis de manteniment: divisió treball
- . manteniment material de la classe
- . circulació de la informació
- . control de l'afectivitat / *constàncies? no?*
- . millorament de l'afectivitat
- . evitar la marginació

#### 2.5 Activitats relatives a relacions externes

- . obtenció d'informació significativa
- . obtenció de recursos materials
- . elaboració de llenguatges (acomodació)
- . informació de la classe a l'exterior
- . establiment de funcions diferenciables a aquest respecte.

#### 2.6 Activitats centrals de decissió i de regulació (PODER, ANALISI)

- . establiment de les opcions últimes
- . establiment dels objectius del treball
- . elaboració dels conflictes de relació
- . establiment de canals de relació exterior

#### 2.7 Outputs

- . Aprenentatges: informació, instrumentació, comprensió
- . Habilitats
- . Actituds, hàbits, valors
- . Productes concrets: teatre, exposicions ...  
treballs, publicacions ...

#### 2.8 Regulació?

- . *regulació en funció de (veure 1.3.1)*

### 3. Anàlisi dels elements de l'organització.

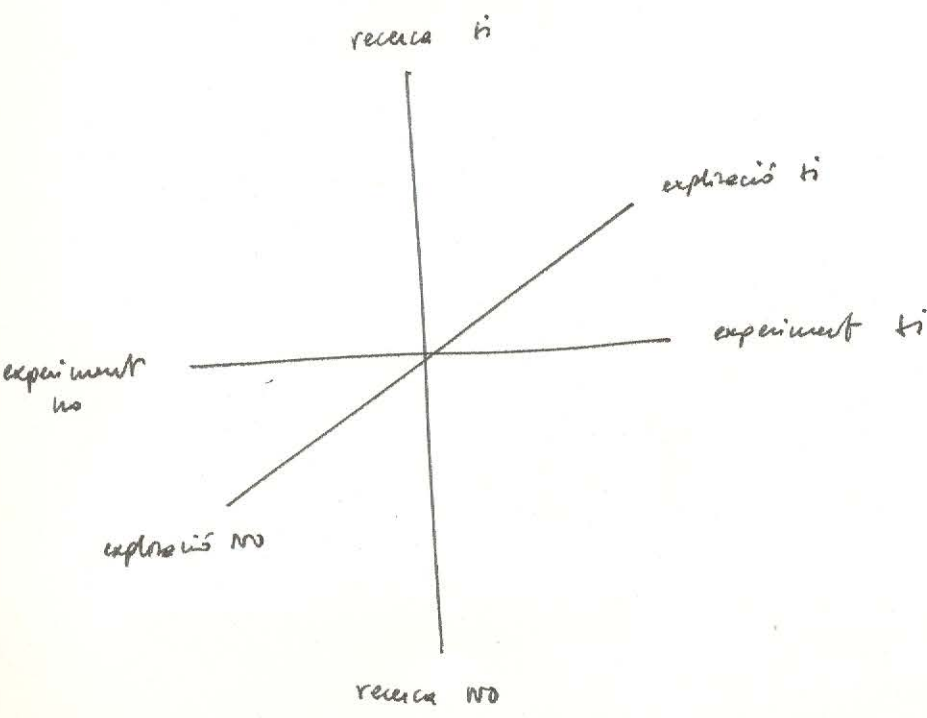
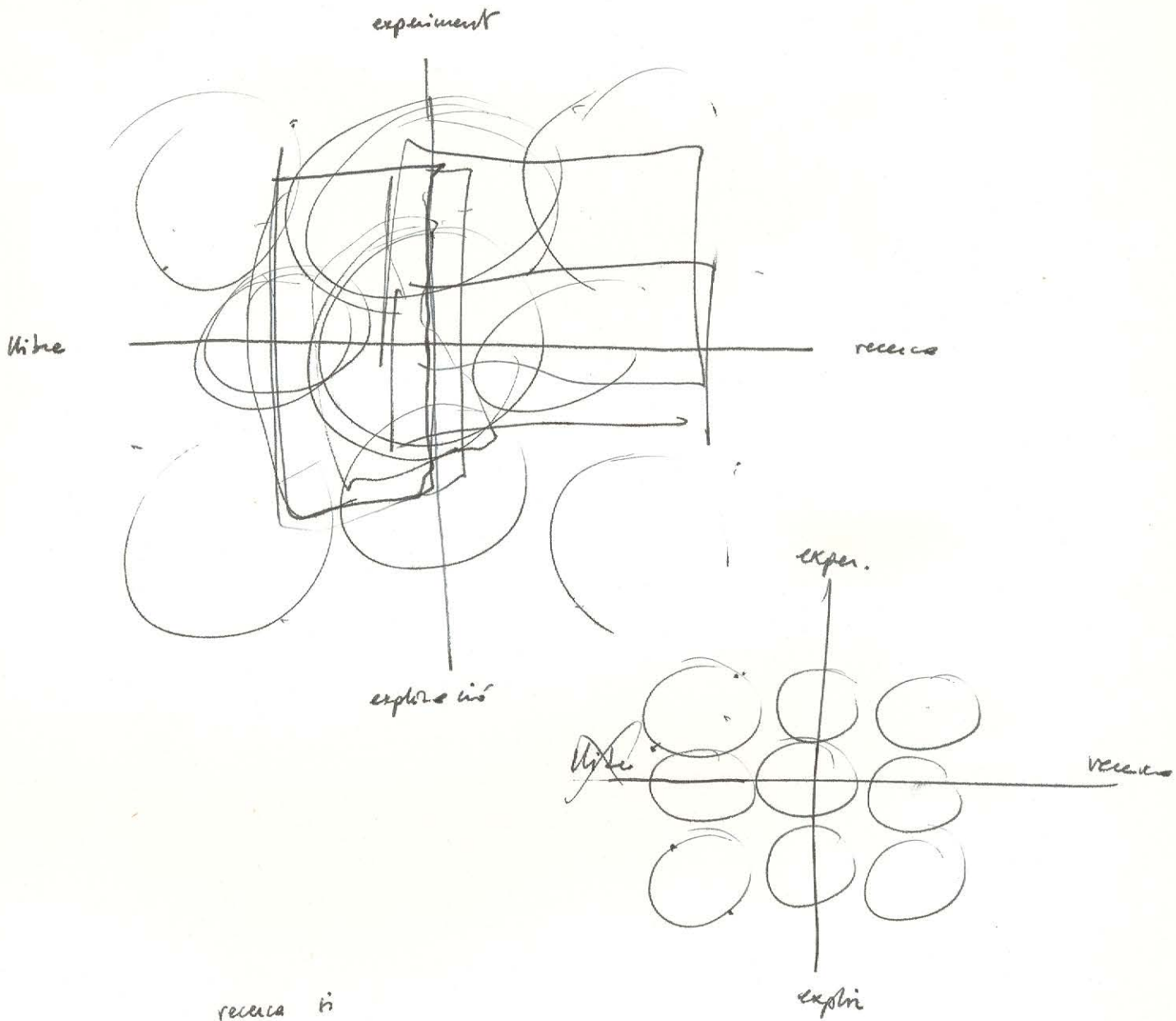
Així com a l'apartat anterior es tractava essencialment de descriure l'organització com un tot -com un sistema-, el que interessa en aquest apartat és més aviat de descriure com pot fer-se:

#### 3.1 L'espai

#### 3.2 El temps

#### 3.3 El manteniment material de la classe.

PARÀMETRES DELS MODELS D'ESTUDI



ORBAN. / BIBLIOGRAPHIE i NOTES.

- ① R. Retst : quis  
 A. Mucchielli des Parmes ?  
 P. Parman, The visual system. Free Press, 1957

② What -29-  
 [ ]

~~⑨~~ ~~⑧~~ ~~⑦~~ ~~⑥~~ Nach, J.G. i l'homme N.A  
 les organisations, psych. psychobiologique  
 Dunod. 64

~~⑦~~ ~~⑥~~ ~~⑤~~ Lawrence, H. & Corbly, J.W.  
 Adaptation la structure de l'attention  
 Ed. d'organisation - 73

⑤ ~~④~~ Bechtold, R.  
 le develop. de l'eye.  
 Gallot, 1975

⑥ ~~⑤~~ Argenti. Indiv. des op. 79

object. ut. a part	object. ut. en part
Muoniscis	integraci
result. part	result. integ
no influencia	si influencia

③ - Mucchielli, A.  
 Indiv. des op.  
 Ed. Paris.

~~⑧~~ ~~⑦~~ ~~⑥~~ ~~⑤~~ - Argenti  
 l'inten. visuel. dans le op. vis. Roulet. Paris 72

④ - De Geyer.

⑤ - Argenti

~~⑩~~ ~~⑨~~ ~~⑧~~ - Casier i Friedberg  
 h. E. l'acteur et le système. Jussif. 77



## 3.4 Procés de treball/estudi

- status M/n *divisió feina / planif. temps. / coordinació*
- tecnologies *(tenen un impacte) (unes es munta-ho)*
  - explicació/preguntes/apunts/resum/fitxes
  - llibre text/consulta/treball bibliogràfic
  - recerca bibliogràfica/experiències/enquesta/recerca
  - impremta/foto
  - arxiu/informatització
  - treball individual/en grup
- obtenció d'informació *seguir unes operacions per a cada producte tipus*
  - correspondència/obtenció documents/arxiu
  - doc. literari/articles/doc. gràfics
- elaboració/processament de la informació
- avaluació i anàlisi del treball.

## 3.5 Procés de treball/activitats

- tecnologies

*activ. tanca de  
progr. de treball  
(pla de treball)  
(projecte)*

## 3.6 Manteniment del grup/relacions

- control de les relacions
- millorament de les relacions
- evitació de la marginació

*- les comu. = circ. inform.  
- setting d'anàlisi*

## 3.7 Economia/administració

- elaboració pressupostos
- obtenció dels recursos
- gestió de la despesa
- comptabilitat i presentació resultats
- control del material i existències

## 3.8 Procés de les decisions i anàlisi

- status M/n
- cadena de les decisions  
(diferenciar o no treball, relacions, adaptació a l'entorn, anàlisi)
  - a. òrgans
    - zones de poder/autoritat de cada un
    - responsabilitats de cada un

*assemblees  
reunions*

- atribucions de cada un
- zones d'incertesa:
  - acceptació de la incertesa a cada organ
  - punts d'absorció de la incertesa
- b. canals
  - canals de recollida: del grup a l'organ
  - canals de difusió: de l'organ al grup
- c. funcionament
  - competència
  - contacte amb l'entorn
  - control de la informació
  - negociació de l'aplicació de les normes
  - adaptacions secundàries
- d. anàlisi
  - regulacions tancades: per automatisme
  - regulacions semi-obertes: per funcionament global
  - regulacions obertes: per importació de neguentropia (anàl)

#### 4. Models organitzatius

En aquest apartat, s'hi haurien de desenvolupar en forma d'un quadre de tres columnes els tres models que varem parlar (actiu/gestionari/de recerca) considerant com a entrades horitzontals alguns dels elements continguts en l'apartat 3.

#### 5. Inventari de situacions "organitzables".

Transcripció del guió del Pla Onyar en els aspectes que decidim.