

# PERSPECTIVA ESCOLAR 103

Publicació de «Rosa Sensat»

Març 1986

*EL NEN*

*MALTRACTAT*



## INDEX

*II Jornades dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya* 1

### EL NEN MALTRACTAT

- |   |    |
|---|----|
| 1. <i>El nen maltractat. Manifestacions de tipus físic</i> , per Xavier Querol                            | 2  |
| 2. <i>Aspectes psicològics del maltractament</i> , per Raquel Valls Artigas                               | 8  |
| 3. <i>Les relacions conflictives mestre-alumne. Causes i conseqüències</i> ,<br>per Mariona Solé Sugrañes | 13 |
| 4. <i>Els maltractaments en els nens amb conductes dissocials</i> ,<br>per Ramón Crespo Palencia          | 17 |
| 5. <i>Protecció jurídica dels menors en cas de maltractaments</i> ,<br>per Jorge Berini Torruella         | 21 |
| 6. <i>Maltractar els maltractats</i> , per Carlos González Zorrilla                                       | 25 |

### ESCOLA

- |   |    |
|---|----|
| <b>Experiències escolars</b>  |    |
| <i>Fer de mestre de nens i nenes</i> , per Escola Ntra. Sra. de Lourdes                       | 29 |
| <b>Didàctica</b>  |    |
| <i>Expressar-nos amb la imatge</i> , per Joan Busquets i Prat                                 | 33 |
| <b>Sortides</b>   |    |
| <i>Estudi d'un medi aquàtic: La sèquia de Manresa</i> ,<br>per Josep Antoni Serra Santallusia | 37 |
| <b>Diversos</b>   |    |
| <i>Per la pau</i> , per Alfons Banda Taradellas   | 43 |

### ACTUALITAT

- |  |    |
|--|----|
| <b>Informacions i comentaris</b>   |    |
| <i>Les bases per a un nou estatut del professorat elaborades per la comissió nomenada pel ministeri d'educació</i> , per José A. López | 47 |
| <i>Reestructuració de les zones d'inspecció</i> , per Camil Fortuny i Recasens   | 53 |
| <b>Per als nois i noies</b>  |    |
| <i>Collecionem?</i> , per Xavier Tomàs   | 57 |
| <b>Literatura infantil</b>   | 61 |

## PERSPECTIVA ESCOLAR 103

Publicada el 15 de març de 1980

### EL NEN MALTRACTAT



#### Perspectiva Escolar

**Edició i Administració:** a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271  
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

**Consell de Redacció:** Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,  
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia, Marta Mata, Pia  
Vilarubias.

**Director:** Jordi Tomàs

**Secretària de Redacció:** Lourdes Reyes

**Distribució a llibrerias:** Arc de Berà - Lluïl, 10-14, 08005 Barcelona

**Subscripcions:** a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

**Fotògraf:** Josep Gri

**Composició:** Fernández, Borrell, 168

**Impremta:** I. Juvenil, Maracaiço, 11

**Realització tècnica:** KETRES. Tel. 253 36 00

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISBN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.040 ptes. — P.V.P. 340 ptes.

240

1

## II JORNADES DELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA: Dos objectius fonamentals assolits

Sense cap mena de reserva, podem dir que aquestes II Jornades dels Moviments de Renovació Pedagògica, celebrades a Lleida els dies 28 de febrer, 1 i 2 de març, han obtingut un èxit complet, perquè s'han assolit els dos objectius que havien portat a celebrar aquesta trobada: la constitució de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i l'aprovació del nou document d'Escola Pública.

La constitució de la Federació representa una fita important en el llarg treball dels Moviments i, alhora, un punt de partida que ha de permetre que augmentin les possibilitats d'incidència dels moviments en la dinàmica educativa del nostre país a través del diàleg directe amb l'Administració i també de la nostra participació en els Consells Escolars de Catalunya. Són ja més d'una vintena els Moviments que s'han federat. Cal que en neixin de nous i que concretin el model d'Escola Pública catalana i de qualitat en el seu àmbit determinat.

Pel que fa al segon objectiu, l'aprovació del document d'Escola Pública, cal remarcar que, en la seva redacció final —que té un caràcter obert—, hi queden reflectits els aspectes bàsics que ha de tenir una Escola Pública de qualitat i que es poden concretar en quatre punts:

*Autonomia:* cal un nivell ampli d'autonomia, tant en les zones com en els centres escolars, per poder desenvolupar l'acció educativa, concretar el projecte educatiu, gestionar i organitzar els recursos humans i econòmics de què disposa cada centre.

*Normalització lingüística:* és necessari arribar a una situació en què el català sigui la llengua de relació i d'aprenentatge a l'escola. Per arribar a aquest objectiu cal analitzar les diferents realitats sociolingüístiques del nostre país i posar els mitjans adequats econòmics i humans.

*Paper del mestre:* hem d'arribar a convertir el funcionari en mestre, en educador que sàpiga dinamitzar la vida de l'escola, que sàpiga partir de la realitat concreta dels seus alumnes, que tingui una sòlida formació inicial i que participi en la formació permanent lligada als problemes concrets de les escoles, una formació permanent que sigui un mitjà de transformació col·lectiva.

*Territorialització:* cal que el model d'Escola Pública s'arribi a definir en cada territori i en cada escola. El tractament de cada territori no pot ser el mateix ni en recursos econòmics ni en recursos humans. Hi ha d'haver una descentralització, una coordinació, un aprofitament i un augment dels recursos existents.

L'educació és una competència de tota la societat i cal que aquesta hi digui la seva. El debat està al damunt de la taula.



## EL NEN MALTRACTAT MANIFESTACIONS DE TIPUS FÍSIC

per Xavier Querol

El nen maltractat, qualificat per molts autors com un fenomen, és una de les situacions més dramàtiques que té plantejada avui la nostra societat. El concepte de nen maltractat és, evidentment, un concepte modern, malgrat que el nen hagi estat víctima de situacions d'esclavitud, negligència, abandonament, infanticidi i crisis de violència des de la més remota antiguitat, i de les quals l'home té proves escrites. Des de la mort d'un nen pels seus pares com estadi més greu de maltractament, fins la manca d'una adient alimentació, habitatge, higiene, educació etc., trobarem un variat conjunt de situacions que ens ajudaran a definir el concepte més o menys ampli del que és un nen maltractat, i quines en són concretament les manifestacions físiques. Però abans d'entrar de ple en aquest concepte, cal esmentar el pediatra C. H. KEMPE i la seva publicació de 1962, *The Battered Child Syndrome* (La síndrome del nen apallissat), que va crear un estat de sensibilització i opinió envers el nen arreu del món i sobretot en l'estament mèdic. Per a Kempe, la síndrome del nen apallissat la constituïria «un quadre clínic manifestat per nens molt petits que han rebut maltractaments físics importants i que poden ser causa de lesions permanents, àdhuc de mort. La síndrome es considerarà en tot nen que presenti fractures d'ossos llargs, hematoma subdural, trastorns de creixement, mala nutrició, higiene deficient, inflamació de teixits tous, contusions, o en tot nen que mori sobtadament o existeixin mar-

cadés discrepàncies entre les manifestacions clíniques i la història aportada pels pares. Els factors psiquiàtrics són probablement de gran importància en la patogènesi del trastorn. En la síndrome del «nen apallissat» es posa relleu clarament sobre les manifestacions físiques, però no emmarca evidentment allò que s'entén avui per nen maltractat. Més àmplia és la definició que ens dona D. GIL amb la seva aportació *Physical abuse of children*, i que s'acosta molt més a la concepció actual de nen maltractat. Gil defineix el maltractament del nen com «qualsevol acte per comissió o ommissió per persones, institucions o societats que priven el nen dels seus drets i llibertats i/o interfereixen el seu òptim desenvolupament, constituint per definició actes o condicions d'abús, maltractament i abandonament». Es fa palès en aquesta definició, d'altra banda, el concepte de maltractament individual institucional i social. Aquests actes o situacions atempten clarament contra la salut del nen i per tant contra el seu benestar físic, psíquic i mental.

La definició àmplia de nen maltractat, que explicaria les notables diferències estadístiques sobre la seva freqüència, inclou avui i en el nostre medi els següents actes o situacions: agressions de tipus físic, psicològic o emocional (de difícil valoració) i sexual; actes de negligència (falta de cura des del punt de vista mèdic, educacional i nutricional); retard de creixement de causa no orgànica (d'origen psicosocial, per carències afectives); into-

xicació deliberada o intencionada (l'anomenada síndrome de Munchausen per poders o delegació); la compra-venta de nens; utilització de nens per a la prostitució, pornografia, delinqüència i mendicitat; fills d'heroïnòmanes i, com a estat final, la mort de nens per agressions físiques cruels i repetides, per guerres o l'infanticidi pròpiament dit.

Les manifestacions físiques són molt freqüents i moltes vegades suggeridores per si soles de maltractaments. Poden ser d'origen traumàtic (cutani-mucoses, hematoma subdural, òssies-articulars, oculars, viscerals-abdominals i pulmonars); per negligència i retard de creixement psicosocial; de causa sexual, i per intoxicació intencionada o síndrome de Munchausen o per poders.

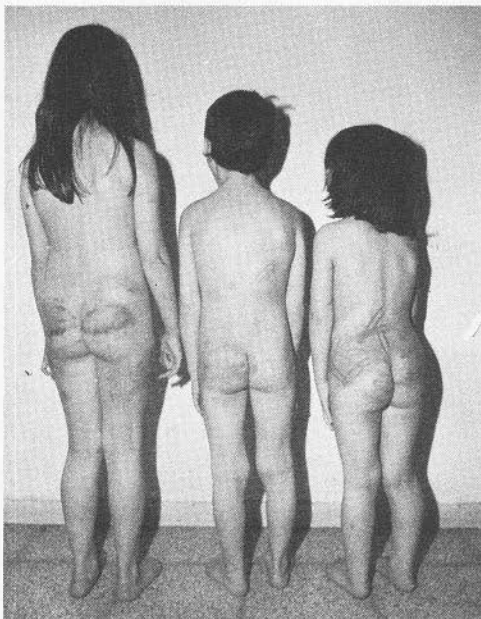
## Manifestacions físiques traumàtiques

### 1. Cutani-mucoses

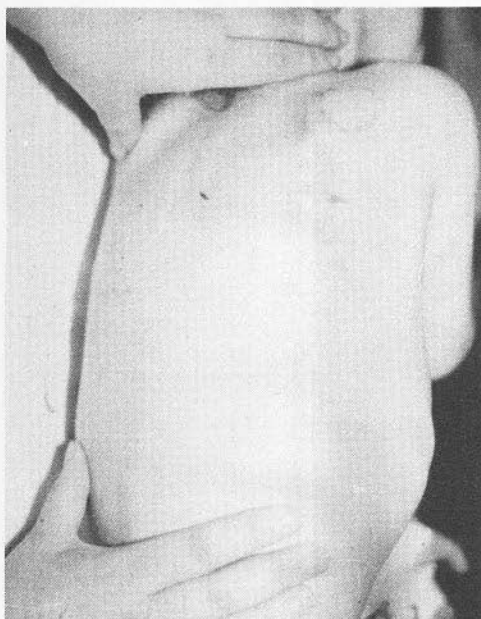
Constitueixen una de les manifestacions clíniques més importants del nen maltractat. Si les lesions es presenten en diferents

estats evolutius i localitzades en zones orgàniques on no es produeixen habitualment lesions traumàtiques accidentals, les lesions seran força sospitoses de maltractaments. Les lesions més habituals són: contusions, hematomes, equimosis, cremades (per cigarreta, objectes roents, per immersió en atuell amb aigua bullent, etcètera), ferides incises, inciso-contuses, cicatrius i alopecia traumàtica (per arrencament). Les àrees predilectes d'acció traumàtica intencionada són: l'espatlla, el tòrax, les natges, regió occipital, regió perineal, escrot, penis, regió cervical i part interna de les cuixes i extremitats superiors. La lesió cutània pot reproduir l'objecte amb què ha estat provocada: mà, cenyidor (fig. 1), corda, corretja, senyal corresponent a la dentada humana (fig. 2). L'estudi realitzat per E. F. WILSON assenyala que les lesions equimòtiques i hematomes sospitosos de maltractament, apareixen en diferents estats evolutius (fig. 3) en relació als canvis de l'hemoglobina dels glòbuls vermells. Els diferents colors dels hematomes, doncs, faran pensar que les lesions s'han produït en diferents períodes cronològics, possiblement per traumatismes intencionats i repetits.

*Tres germans apallissats pel pare. Senyals de la porra-bastó. La mare presentava també signes cutanis per maltractament.*



*Senyal de dentada humana a l'espatlla. El nen presentava una fractura de tibia.*



4 La lesió cutània pot associar-se a lesions bucals per introducció violenta d'objectes, líquids bullents o per negligència dels pares o cuidadors. Així podem trobar: fractures de dents, dents anteriors fosques, contusions i esquinçament del llavi, fractures de maxil·lar, lesió de la llengua i càries no tractada.

Les cremades també poden reproduir així mateix la forma de l'objecte que les ha provocat. És freqüent la cremada per cigarrreta a la cara, genitals (fig. 4), peus, mans i cap. La cremada per escaldada accidental es produeix de forma bilateral i simètrica, essent de localització a la part alta del cos incloent-hi la cara. L'afectació simètrica de natges, perineu, part posterior de cuixes i peus, és sospitosa amb molta seguretat d'una immersió forçada com a càstig pel nen en un atuell amb aigua bullent.

## 2. Hematoma subdural

Consisteix en una acumulació de líquid entre la duramàter i l'aracnoide que envolten els hemisferis cerebrals. Sovint és

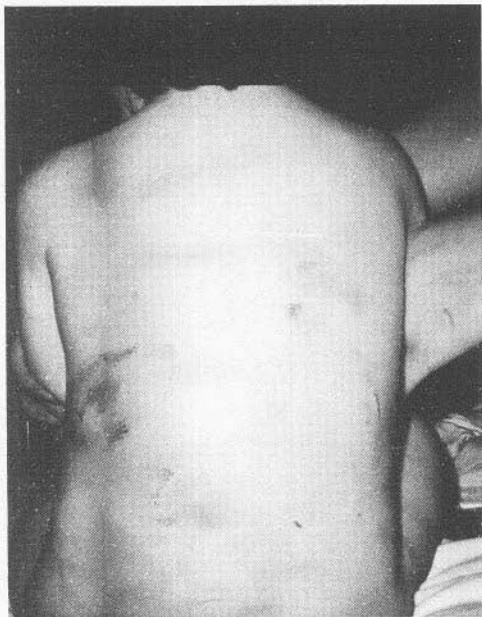
provocat per un traumatisme o bé per una infecció de tipus meningi o de causa desconeguda. Cal tenir en compte que l'hematoma subdural, si bé es pot produir per impacte directe en el crani, és molt més freqüent que es produxi per un moviment bruscat del cap endavant i enrere per sacsejada violenta del nen, cosa que activa un mecanisme d'acceleració i desacceleració. Equivaldria a la «síndrome del nen sacsejat» descrit per CAFFEY.

L'hematoma pot associar-se a fractures de crani amb diastasi; a fractures múltiples d'extremitats, fractures fragmentàries, hemorràgies retinianes i lesions cutànies. Les seqüeles en forma de lesions cerebrals i retard mental són molt greus.

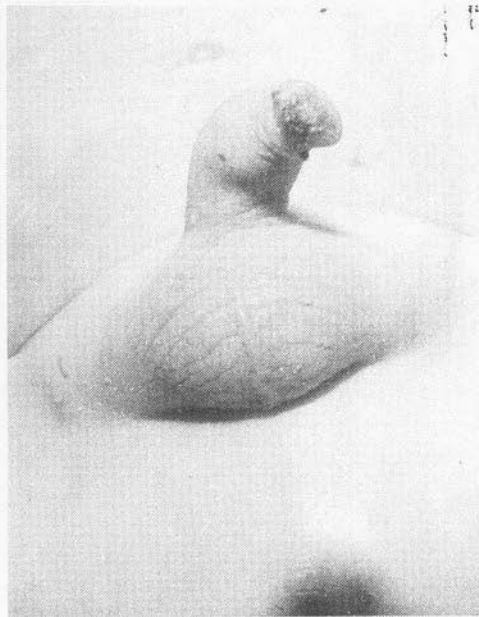
## 3. Manifestacions en ossos i lesions articulars

Tal com hem descrit per a les lesions cutànies, les lesions òssies en forma de fractures múltiples en diferents estadis evolutius, que indiquen que la lesió s'ha produït en diferents períodes de temps,

*Contusions, equimosis i hematomes en diferents estadis evolutius. Al cap existia una àrea d'alopecïa traumàtica per arrancament.*



*Lesió per cremada intencionada en el prepuci. El nen fou cremat també a la cara per cigarreta.*



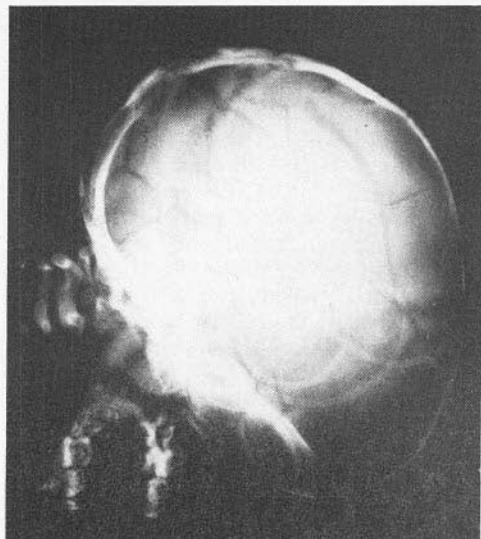
són molt suggeridores d'agressió intencionada. Quan un nen presenta fractures accidentals múltiples, aquestes es troben en el mateix període evolutiu. Les grans reaccions periòstiques per hemorràgies subperiòstiques són habituals acompanyant les fractures. Encara que atípiques, cal tenir en compte que les fractures poden produir-se per impacte directe o per arrancament metafisari. En aquest últim cas, el mecanisme és per tracció o torsió forçada i repetida d'extremitats com a càstig del nen. La presència de fractures lineals de crani, comminutes o diastasades (fig. 5), associades o no a hematoma subdural i hemorràgies retinianes, són atribuïdes pels pares a caigudes accidentals. Les fractures de costelles (fig. 6) es localitzen freqüentment a la zona posterior. Les fractures de columna es produeixen per un mecanisme d'hiperflexió i hiperextensió forçada i repetida com a càstig.

Les seqüeles més greus consisteixen en deformacions, desviacions i escurçaments irreversibles.

#### 4. Manifestacions oculars

L'hemorràgia retiniana i pre-retiniana, uni o bilateral, associada o no a hematoma subdural i/o fractura de crani, és

*Fractures múltiples diastasades de crani per cops violents. Coexistència en aquest cas de fractures d'extremitats i hematoma subdural.*

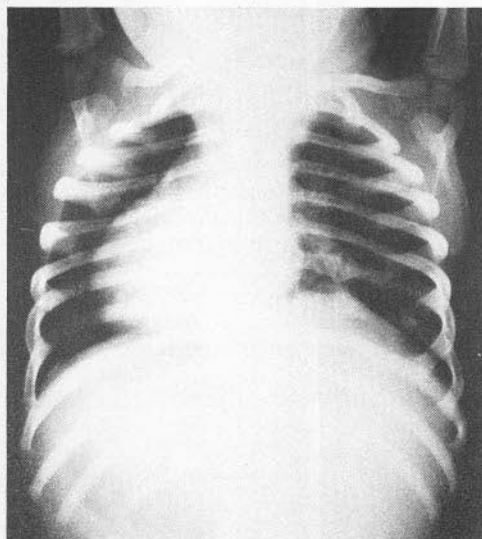


la manifestació ocular més important del maltractament en el nen. El mecanisme de producció és el mateix que provoca l'hematoma subdural, és a dir l'acceleració-desacceleració per sacsejades violentes i repetides del cap, provocant-se lesions cerebrals vasculares i de fons d'ull. La compressió forçada i violenta del tòrax també pot provocar-les. Altres lesions oculars poden ésser: hemorràgies del vitri, despreniment de retina uni o bilateral, queratitis, cataracta, cicatriu macular, atròfia òptica, ceguesa, edema de còrnia, subluxació de cristallí, atròfia d'iris, glaucoma i hematoma periorbitari. Les lesions oculars associades a manifestacions cutànies, òssies, viscerals, etc, abonen el diagnòstic de nen maltractat.

#### 5. Manifestacions viscerals i pulmonars

La discordança entre la història referida pels pares i les troballes clíniques, es troba normalment en qualsevol nen maltractat. Un quadre digestiu obstructiu (hematoma intramural de la paret intestinal provocat per un cop violent) no es infreqüent. Altres lesions viscerals poden ésser: ruptura gàstrica, hematoma i perforació duodenal, hematoma de jejunum o retroperitoneal, ruptura de duodè-je-

*Fractura de setena i vuitena costelles dretes. El nen fou ingressat en estat de coma. Les fractures es localitzen freqüentment, com en aquest cas, a la part posterior de la costella, per cops violents a l'espatlla.*



**6** jùnnum-colon, estenosi intestinal, esquinç mesentèric, contusió i esquinçament hepàtic, lesió del conducte biliar, pancreatitis, pseudoquist pancreàtic, ascitis quilosa, hemoperitoneu, contusió de melsa i ronyó, contusió i hematoma pulmonar, pneumotòrax i quilotòrax. Cal tenir en compte que un nen maltractat pot presentar, d'altra banda, un quadre abdominal inespecífic associat a d'altres manifestacions de maltractament.

### **Retard de creixement no orgànic d'origen psicosocial**

El nen presenta en l'exploració un retard de talla i pes per sota del 3er percentil, així com trastorns psicològics, afectivo-emocionals, de conducta, personalitat, aprenentatge i retard mental. Entre els factors desencadenants cal destacar la negligència per part del pares i factors psicosocials i ambientals. El nen presenta un aspecte trist, pàllid, brut, apàtic i físicament un estat de notable desnutrició.

Entre els factors psicosocials i ambientals hem de destacar: carències afectives per part de la mare, així com estats de depressió o agressivitat i rebuig del nen, baix nivell socio-econòmic (no obligatòriament), alcoholisme, promiscuïtat i inestabilitat laboral, inestabilitat relacional dels pares, maltractaments físics entre pares amb fàcil pas a l'acte, falta de la normal interacció entre pares, etc.

### **Maltractament sexual i manifestacions físiques**

El maltractament sexual és poc conegut en el nostre país. Per al diagnòstic cal un alt grau de sospita. Com en tot maltractament, existeix retard en la recerca d'ajuda mèdica. La família en aquest cas és molt inestable. Existeix una gran disfunció i/o desintegració. La història clínica del pare i de la mare es farà per separat, serà detallada i s'exploraran zones implicades com boca, anus i genitals, fotografiant en colors les lesions (de gran importància des del punt de vista legal). L'exploració recercherà evidències lesionals a nivell de l'himen, regió anal i perineal, contusions en diferents estadis evolutius, cremades, cicatrius, condilomes acuminats i esperma en regió. Les manifestacions clíni-

ques psicosomàtiques ajuden al diagnòstic. Entre les manifestacions de tipus orgànic trobarem: dolor abdominal o símptomes gènito-urinaris de repetició (vulvovaginitis, flux, infecció urinària de repetició, enuresi). Entre les de tipus psicològic: astènia, anorèxia, canvi bruscat de caràcter, insomni, terrors nocturns, encopresi, hiperactivitat, masturbació compulsiva i constant, baix rendiment escolar, fòbies, trastorns de llenguatge i lectura. El maltractament de tipus sexual es produeix generalment per part d'adults, ja siguin coneguts de la família («amics íntims», cuidadors, etc.) o per membres de la mateixa família (incest). Els diferents tipus d'incest inclouen relacions sexuals entre pare- filla, mare- fill, mare- filla, germans i d'altres variants. La forma de relació més freqüent es dona entre pare- filla, seguida per la relació padrastre- fillastra i amb menys freqüència mare- fill. Les relacions van des de simples carícies manuals amoroses o contactes orals fins a contactes genitals forçats, amb introducció del penis a la vagina o anus de la nena o anus del nen o la introducció en la vagina adulta del penis del nen.

### **La síndrome de Munchausen per poders o delegació**

Comporta afectació física en tant que el nen és intoxicat intencionadament de forma repetida pels pares o cuidadors per simular una malaltia. El nen és utilitzat per a la simulació. En la síndrome de Munchausen els pares simulen en ells mateixos. Generalment són nens més petits de 6 anys on existeix una gran discordança entre la història dels pares i les troballes clíniques. Els símptomes són recurrents i inexplicables. Els pares ingressen d'urgències el petit a diversos hospitals, i el nen millora clínicament quan ingressa i és separat de la família. La simptomatologia apareix en retornar a l'ambient habitual, ja sigui al mateix hospital durant les visites, o bé en el propi domicili del nen quan és donat d'alta. Les mares són exageradament amables, atentes, visiten moltes vegades el fill a l'hospital manifestant quasi una «veneració». Clínicament aquests nens presenten quadres neurològics o coma de difícil explicació o bé convulsions. Existeixen antecedents en els



germans de malalties rares, traumes repetits o morts sobtades. L'ambient familiar està relacionat freqüentment amb drogues, automedicació o intents de suïcidi. Es faran obligatòriament anàlisis d'orina, sang i aspirat gàstric a fi de detectar drogues. Entre els tòxics habituals cal destacar: salicilats, fenotiazines, barbitúrics, insulina, i d'altres sedants.

### Diagnòstic

Malgrat que algunes lesions físiques són força suggeridores de maltractaments, creiem que cal fer certes consideracions generals que ens poden ajudar evidentment a arribar a un diagnòstic:

- Incloure aquest problema en els programes d'ensenyament, formació o reciclatge de: metges en general, pediatres, especialistes pediàtrics, diplomats en infermeria d'atenció primària i hospitals, assistents socials, ATS-visitadors, educadors de carrer, puericultores de guarderies-jardins d'infància, mestres, advocats, jutges (especialitzats en temes infantils) i policia.
- Treballar com a «equips multidisciplinaris» de forma contínua i coordinada, en àrees comunitàries circumscrites per poder desenvolupar una tasca eficaç.
- Sospirar el problema davant de lesions i manifestacions clíniques que es qualifiquen «d'inexplicables» o de les quals no s'arriba a cap diagnòstic.
- La família recerca assistència mèdica amb retard no justificat.
- Existeix una gran discordança entre la història referida per la família o cuidadors i les troballes en l'exploració.
- El pares o persones que tenen cura del nen mostren una gran afabilitat i superveneració després de les agressions violentes a què l'han sotmès.
- La història clínica es farà de forma detallada i minuciosa, i es farà destacar qualsevol antecedent traumàtic del nen en qüestió, germans o familiars, així com qualsevol dada suggeridora de maltractament. S'assenyalarà de forma puntual tota informació relacionada amb els aspectes psicosocials i ambientals (casa, situació laboral, alcoholisme o drogaaddicció familiar).
- Es cercarà i valorarà tota lesió asso-

ciada, sobretot si es troba en diferents fases evolutives, significant que s'ha produït en diferents períodes cronològics (tota lesió es fotografiarà en colors. Això és de gran importància des del punt de vista mèdico-legal).

- El nen millora clínicament una vegada és separat del seu ambient habitual perjudicial i empitjora quan torna al seu domicili.
- Els nens ingressen amb gran freqüència (no habitual) a diferents centres hospitalaris. En aquest sentit s'intentarà mantenir una constant coordinació interhospitalària.

### Bibliografia

- CAFFEY, J., *The whiplash shaken infant syndrome: manual shaking by the extremities with whiplash-induced intracranial and intraocular bleedings, linked with residual permanent brain damage and mental retardation*, «Pediatrics», núm. 54, 2 (1974), p. 396-403.
- ELLERTEIN, N. S., *The cutaneous manifestations of child abuse and neglect*, «Am. J. Dis Child», núm. 133 (1979), p. 906-9.
- HUFFTON, I. W.; OATES, R. K., *Non organic failure to thrive: a longterm follow-up*, «Pediatrics», núm. 59, 1 (1977), p. 73-7.
- JAFFEE, A. C.; DYNESON, L.; TEN BENDEL, R. W., *Sexual abuse of children— An epidemiologic study*, «Am. J. Dis Child», núm. 129 (1975), p. 689-92.
- KEMPE, C. H.; SILVERHAN, F. N.; STEELE, B. F. i col., *The battered child syndrome*, «JAMA», núm. 22 (1962), p. 425-30.
- MEADOW, R., *Munchausen syndrome by proxy*, «Arch. Dis Child», núm. 57 (1982), p. 92-98.
- MERTEN, D. F.; RADKOWSKI, M. A.; LEONIDAS, J. C., *The abused child: A radiological reappraisal*, «Radiology», núm. 146 (1983), p. 377-81.



## ASPECTES PSICOLÒGICS DEL MALTRACTAMENT

per Raquel Valls Artigas

Aquest article intentarà d'explicar alguns dels processos psicològics i de les motivacions internes que originen conflictes en les relacions humanes. Les manifestacions d'aquests conflictes són diverses i van des de la indiferència, la desconsideració o el menyspreu envers els altres, fins a la tortura mental o física més sofisticada. La varietat és infinita i els exemples prou abundants per a nodrir pàgines i números sencers de revistes «especialitzades».

Per tant, més que fer una casuística de maltractaments, m'ha semblat més útil tractar de considerar-ne les causes, ja que com a psicòloga, penso que el que més interessa és investigar, descobrir i comprendre el veritable sentit o significació de la manera de comportar-se.

En primer lloc faré unes breus consideracions sobre la importància de la salut mental i la manca d'atenció pública envers aquest estat. Seguirà un apartat dedicat al valor estructurant i determinant de les primeres relacions afectives. Em referiré també a les dificultats de la ment humana per a cercar l'equilibri entre tendències oposades. I finalment tractaré d'explicar algunes repercussions externes d'aquesta conflictivitat personal.

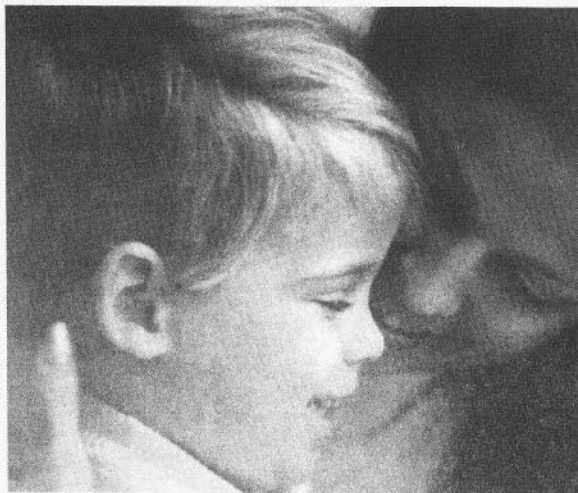
### L'assistència psicològica avui

Només cal mirar al nostre entorn per adonar-nos que les millores aconseguides en el camp de la medicina i la biologia (transplantaments, dietètica, vacunes, fecundacions *in vitro*, etc.) van molt per

davant de l'atenció que hom dedica al benestar psicològic i a la prevenció i tractament de la malaltia mental. És insuficient de tractar de perllongar la vida, si al mateix temps no fem que aquesta vida sigui més satisfactòria, més equilibrada i més plena.

Penso que la nostra sanitat pública no atén prou la prevenció dels trastorns psíquics ni la promoció de la salut mental (que és molt més que l'absència de malaltia). Aquest és un fet evident, però molt més marcat encara pel que fa a la nostra població infantil i juvenil.

*El cadell humà continua necessitant els intercanvis emocionals regulars i constants: per créixer de manera integral li cal molt més que una bona higiene corporal i una dieta adequada.*



En canvi, està demostrat que moltes disfuncions orgàniques i malalties somàtiques es generen o s'agreuken a causa de trastorns emocionals i conflictes mentals que, en no ser atesos, han hagut de cercar expressió i atenció a través del cos. Perquè, a vegades, la via corporal és l'últim recurs, el més primitiu, quan el sofriment mental i l'angoixa esdevenen intolerables i l'entorn és poc receptiu, ignora o menysprea el patiment psíquic.

### Importància de les primeres relacions

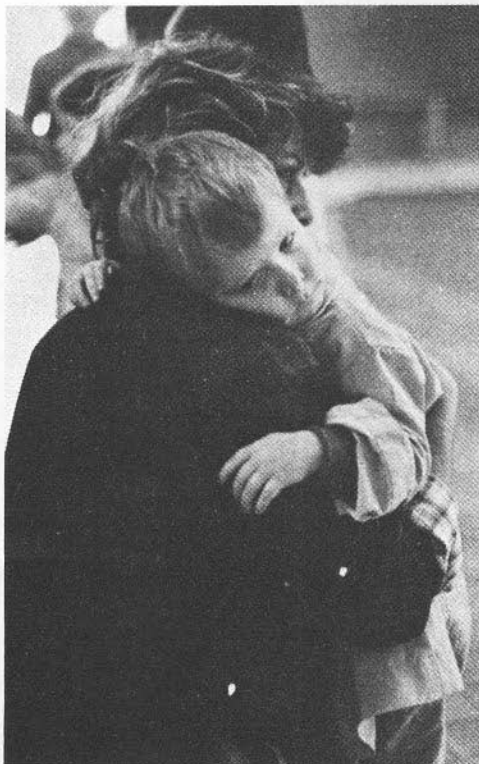
Tots sabem que la revolució industrial i la concentració urbana provoca canvis importants en l'estructura familiar que afecten directament les pautes de cria i educació dels petits. El pas de la família extensa a la família nuclear, les dificultats actuals per obrir-se camí dins una societat cada vegada més competitiva, l'afany de benestar material, etc., no deixa gaire espai ni temps per a intercanvis emocionals regulars i constants. Però el «cadell» humà continua necessitant-los, ja que per a créixer de manera integral i esdevenir persona li cal molt més que una bona higiene corporal i una dieta ben equilibrada i completa. El benestar material no pot compensar mai ni satisfer la necessitat d'intercanvi afectiu.

I com més petita és la criatura, més necessita aquesta atenció afectiva, a causa de l'extrema dependència en què neix l'ésser humà. Avui sabem que la qualitat de les primeres relacions condiciona no sols el desenvolupament i l'equilibri emocional, sinó també les capacitats cognitives, la d'estimar i la de confiar en si mateix i en els altres.

Haureu pogut observar que, fins i tot els més petits, no arriben «en blanc» a l'escola. Les primeres relacions humanes esdevenen models o pautes de reacció que determinen actituds bàsiques: confiades o receloses, afectuoses o hostils, rígides i estereotipades o flexibles, etc.

Winnicott parla de la necessitat d'una funció materna *suficientment bona* durant els primers temps de vida com de la millor «vacuna» contra la desesperança, l'angoixa, la indiferència, la malaltia mental.

Però sovint les necessitats familiars o les exigències laborals decideixen canvis precipitats en la vida de la criatura, sense donar opció a poder valorar com seran



*Les primeres relacions humanes esdevenen pautes de reacció que determinen actituds bàsiques: confiades o receloses, afectuoses o hostils, etc.*

viscuts per l'infant, ni a veure si està o no en condicions de «pair» mentalment aquests canvis, que sempre caldria anar introduint de manera gradual per no desvetllar angúnies excessivament intenses.

### Per què tanta violència? Dualitat pulsional

Ara, ens caldrà recórrer a la teoria per intentar respondre aquesta pregunta. Qualsevol dels mitjans de comunicació mostra, a diari, la quantitat d'odi i brutalitat existents. Ja Freud (1856-1939) va impressionar (i escandalitzar) els seus coetanis amb les revelacions de l'inconscient i demostrant com la irracionalitat, l'odi i la violència són dins cadascú de nosaltres, en coexistència amb la raó, la bondat, l'abnegació, etc.

La pròpia destructivitat és, de les tendències humanes, la més difícil d'acceptar, la més particularment amagada, disfres-

sada i dissociada de la personalitat. Per això, quan no la podem integrar i esdevenir-ne responsables, aquesta energia instintiva no tolerada (i per tant no controlada) es converteix en un perill potencial o real tant per al mateix individu com per a la comunitat.

D'aquí ve que les manifestacions de violència abundin tant; se'n poden veure autèntiques explosions sense una clara provocació, o bé, en determinades ocasions, bo i sobrepasant la provocació, van molt més enllà del que seria una pura reacció defensiva justificada. A vegades, el grau de refinament i la sofisticació de la crueltat és tal que, sense admetre l'existència en l'home d'una força que anomenem pulsio de mort, juntament amb el plaer que la satisfacció d'aquesta pulsio proporciona, seria incompreensible. Agradi o no, doncs, el plaer de destruir i agredir existeix, pot ser intens i provocar autèntiques addiccions.

Voler ignorar o eludir aquesta realitat impossibilita que pugui ser modificada. Pretendre eliminar amb mitjans encara més violents i destructius allò mateix que es vol combatre només porta al fracàs i a l'escalada de violència.

Es donen situacions d'allò més absurdes; per exemple recordo la imatge d'un adult, totalment fora de si, apallissant amb una sabata un nen d'uns sis anys que acabava de pegar al seu germanet. D'aquesta manera pretenia «ensenyar-li» que els grans NO han d'abusar de la seva força física, i li cridava que s'havia de controlar i aprendre a respectar els més petits (!). O bé el cas d'un adolescent bastant gran que, en un intent d'independitzar-se dels pares, volia anar amb els amics en comptes de fer una excursió amb la família. Llavors el seu pare, fent ús de tota la seva autoritat moral, el sermoneja i humilia dient-li que «cal tenir més personalitat... que no serà mai ningú si es deixa influir tant pels amics... que cal ser capaç de decidir per un mateix, en lloc de sotmetre's...», etc. (i que, per tant, vagi amb la família). Crec que en ambdós casos sobren comentaris.

La ment humana és plena de contradiccions, ja que es veu obligada a moure's constantment entre forces oposades. Suportar aquestes contradiccions i per tant aquest conflicte, donar-li un espai mental (o sigui pensar, en lloc d'exterioritzar-lo en les nostres relacions) és la gran dificul-

tat i a la vegada l'objectiu de l'ésser humà.

### Relacions interpersonals. Projeccions

Gràcies a la conceptualització teòrica de S. Freud i M. Klein, entre d'altres, avui podem explicar-nos comportaments tan desconcertants com ara el sadomasoquisme, els deliris de persecució, les relacions basades en un control rígid, les actuacions auto i heterodestructives, etc., etc.

La meua intenció és ara tractar de mostrar la dinàmica psicològica d'algunes relacions conflictives. Hem vist com, en la relació, es dramatitzen els conflictes propis, sobretot quan les fronteres entre el propi Jo i el món extern són poc definides o pertorbades. Sovint els fills i les persones més properes esdevenen les víctimes d'aquestes projeccions.

Algunes persones mogudes per la necessitat de desviar cap a fora l'odi i la destrucció, necessiten «dolents» a prop i, si no n'hi ha, se'n inventen. Perquè, si són «dolents», se'ls pot infligir dolor i maltractar-los amb més justificació i menys culpa. Una altra manera de desviar l'agressivitat és fer-se castigar per alleujar sentiments de culpa intolerables o per gaudir en la posició de víctima i verificar que el sadisme i la brutalitat són realment fora d'un mateix.

Una altra manera ben freqüent d'exterioritzar un conflicte propi és projectar, molt sovint en els fills, ideals de perfecció i exigir-los, irracionalment, allò que hom ha desitjat i no ha estat capaç d'assolir. Penso que l'actitud d'alguns pares enfront dels resultats escolars n'és una mostra adient. Tots sabem d'alguns pares insatisfets o educadors frustrats professionalment i/o afectivament que, obsessiònats, persegueixen llurs fills o alumnes, coaccionant-los i torturant-los, perquè no satisfan les expectatives, a vegades delirants, dels seus progenitors (diem delirants perquè sovint es troben a les antípodes de la realitat que tenen al davant).

A vegades, moguts per sentiments de culpa insuportables, a causa d'inseguretats i dubtes sobre la pròpia bondat i capacitat, es pretén tenir un fill «perfecte», per tal de tranquil·litzar-se i reassegurar-se que no se l'ha danyat, que se l'ha educat bé i, per tant, que s'és un bon pare-mare o un bon pedagog.

Es pot observar això mateix també en famílies desavinyades o alguns pares separats, on cadascú tracta de conquistar i seduir el nen i desfer-se de la pròpia culpa i responsabilitat atribuint-la tota a l'altre, o bé fent sentir a la criatura que ella és la causa de la baralla o ruptura.

D'aquesta manera la problemàtica interna pròpia es dramatitza en les relacions i és la causa principal de molts maltractaments físics i psíquics. Podem trobar altres actituds també ben nocives quan, per exemple, malgrat la pressió exercida, no s'obtenen els resultats esperats i, en comptes de qüestionar-se i tractar de comprendre, es considera el nano totalment incapaç, se'l deixa per inútil, i se li retira tot l'interès o se'l ridiculitza i rebutja activament.

Llavors el nen, en sentir-se abandonat i menyspreat, esdevé cada vegada més insegur i incapaç d'aprofitar els seus recursos. Així, cada vegada s'allunya més d'aquell ideal parental fins que va a parar a l'apatia total o a la revolta permanent, fruit de la desesperació, potser veient-ho com l'única possibilitat de rebre alguna «atenció», encara que sigui provocant el reny o el càstig.

I d'aquesta manera es produeixen reaccions en cadena fruit de decepcions mútues, incomprensió, angoixes i culpes recíproques i reivindicacions insuportables. En un clima de guerra autèntica, els únics intercanvis esdevenen autèntics projectils verbals o físics. I així es creen i es mantenen cercles viciosos en els quals la desesperança és total i, en alguns casos més extrems, pot portar fins al suïcidi.

Però tot això no és més que una part de la realitat. El fet de treballar en la clínica, el contacte diari amb la patologia, podria portar a una visió deformada i parcial de la realitat.

Aquests casos, que evidentment es donen i que cal no descuidar, afortunadament són minoria. Cal dir també que cada vegada són més les escoles i pares sensibilitzats pels problemes emocionals dels infants i adolescents. És evident que són molts els que estan fent una gran tasca preventiva o terapèutica. Hi ha també molts que, preocupats i a vegades angoixats, volen comprendre les causes, per exemple, d'un comportament difícil o estrany, d'un mal rendiment o fracàs escolar. Veuen, intueixen o saben que la problemàtica no és pedagògica, sinó psíquica,



*Una funció materna suficientment bona en els primers anys constitueix la millor «vacuna» contra la desesperança, l'angoixa, la indiferència, la malaltia mental.*

que són davant la malaltia mental. I tracten de buscar ajuda i orientació, però, malauradament, no troben el ressò social adequat ni se'ls dona cap mena de facilitat, ja que les institucions públiques especialitzades escassegen o bé són inexistents.

La capacitat d'observar i la sensibilitat envers aspectes emocionals es fa patent en molts comentaris o informes que ens arriben. He volgut seleccionar-ne alguns que tot seguit transcriu literalment:

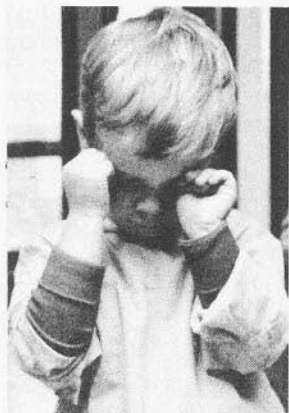
«És un nen que no juga, té moltes dificultats per relacionar-se, s'aïlla», o bé: «es desconnecta, sovint perd el fil... no toca de peus a terra... fa la impressió d'estar a la lluna...» Un altre: «Observem que té un rendiment molt irregular, depèn molt del seu estat d'ànim...» O, per exemple: «Està tan pendent dels altres que no viu la seva pròpia vida...» També: «Preocupa la seva passivitat... no es permet cap iniciativa, només funciona automàticament,

12 obeint ordres...» «Té una gran inseguretat i manifesta molta por quan ha de llegir en veu alta...» O bé: «Busca molt el contacte físic, sempre està enganxat a la mestra...» «Sembla ignorar la funcionalitat i l'ús dels objectes, la seva relació amb les coses és exclusivament sensorial...» etc.

Aquest interès creixent per la vida afectiva és francament estimulants i esperançador. Per acabar, voldria dir que, malgrat que la irracionalitat i la destructivitat de l'home són molt grans, no ho és menys la capacitat humana d'estimar, de reparar i de reconstruir. A la llarga, la

força de la raó acaba imposant-se a la raó de la força. D'aquesta manera, malgrat algunes regressions, la humanitat va progressant.

Els qui tenim contacte directe amb infants i joves assumim una gran responsabilitat, ja que depèn bàsicament dels models d'identificació que els oferim que les noves generacions gaudeixin d'una vida no tan sols més llarga, sinó més sana, més equilibrada i més humana i d'una societat on les relacions basades en l'amor, la confiança i la generositat s'imposin a l'odi, el recel i la violència.





## LES RELACIONS CONFLICTIVES MESTRE-ALUMNE. CAUSES I CONSEQÜÈNCIES

per Mariona Solé Sugrañes

El problema de les dificultats que poden sorgir en la relació entre mestre i alumne es pot enfocar des de diferents angles. Podem pensar en les raons psicològiques que fan que un determinat mestre sigui incapaç d'establir una bona relació afectiva amb un nen o nens concrets, però també podem estudiar les condicions necessàries perquè la relació específica mestre-alumne es desenvolupi harmoniosament en tant que interacció entre el desig de saber de l'alumne i la necessitat d'ensenyar per part de l'escola.

Una gran mestra i naturalista barcelonessa que tots els seus alumnes recorden amb afecte i respecte, l'Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, fa poc em parlava d'unes entrevistes que li havien fet per a un llibre. Em deia que contestà una pregunta sobre el fracàs escolar bo i dient que ella creia que la culpa que un noi no vagi bé a l'escola la té el mestre; si no hi ha una bona relació entre el mestre i l'alumne, basada en l'estimació, el noi no s'interessa i no aprèn. Afegia també que en l'ensenyament és indispensable respectar el que ella, seguint el Dr. Estalella, director de l'Institut Escola del Parc durant la República, anomenava el «principi d'urgència», és a dir que no s'ha de donar mai a l'alumne un material o un coneixement fins que aquest no en senti la necessitat. Finalment, parlava del fet que no pot haver-hi una bona relació entre el mestre i els seus alumnes si els pares no estan d'acord amb el mestre o amb l'escola i en parlen, per exemple, malament al fills.

Aquesta resposta posa en relleu els tres tipus de factors que determinen la relació mestre-alumne dins del procés d'aprenentatge-ensenyament: la relació afectiva mestre-alumne, l'adequació o inadequació de l'ensenyament a les necessitats intel·lectuals de l'alumne i finalment l'harmonia o disharmonia entre el sistema de valors de la família i de l'escola, o d'una manera més general la interacció escola-mitjà socio-cultural familiar.

Tots aquests factors interactuen de manera permanent. Del resultat d'aquesta interacció dependrà el procés d'adaptació del nen a l'escola. Ara bé, el pes de cada factor pot ser més o menys important en funció de cada etapa escolar. Així, per exemple, en el moment de l'entrada del nen a l'escola és essencial que el mestre pugui establir una bona relació afectiva amb cada nen que li faciliti la separació del mitjà familiar i la integració a un grup nou, heterogeni i diferent de l'ambient que fins ara havia viscut en el si de la família. A l'entrada a l'adolescència, amb el trontollament dels models d'identificació que comporta, la relació afectiva mestre-alumne torna a fer un paper fonamental, juntament amb la concordança dels sistemes de valors familiars i escolars. Finalment, en el moment dels primers aprenentatges pròpiament escolars i en els primers cursos d'EGB, tenen un pes decisiu els mètodes pedagògics utilitzats. Això no vol dir, però, que els altres factors no intervinguin en tot moment. Així, per exemple, tant la disposició de l'aula, el nombre de nens per classe i el

**14** tipus d'activitats proposades poden, també, facilitar o, al contrari, dificultar la primera adaptació del nen a l'etapa pre-escolar.

Aquí tractarem únicament els factors psicològics, tant per part del mestre com per part del nen, que determinen que s'estableixi, o no, una bona relació afectiva entre ells. No abordarem els altres dos blocs de factors perquè, per manca d'espai, no podríem tractar-los amb el deteniment necessari i encaixen menys en un número monogràfic dedicat a l'infant maltractat.

Les relacions afectives mestre-alumne, malauradament, encara són lluny de ser òptimes en moltes de les nostres escoles. Si bé actualment els mestres ja no utilitzen els càstigs corporals (palmetada, braços en creu, mantenir l'alumne físicament immòbil, imposar-li diferents postures, etcètera) per fer respectar la disciplina, o per aconseguir que els seus alumnes treballin, desgraciadament, encara és una cosa força corrent els maltractaments morals per part dels mestres envers els alumnes (insults, crits, amenaces, mofes,

*Si bé actualment els mestres ja no utilitzen càstigs corporals, desgraciadament els maltractaments morals encara són corrents.*



o, simplement, ignorar per complet el noi). Fins i tot, a vegades, els mestres ho assumeixen com un mètode necessari per al bon funcionament de la classe. En la majoria de casos, però, els maltractaments es produeixen només en certes ocasions en què el mestre perd completament el domini de si mateix, o més sovint, són constants envers un o uns alumnes determinats.

Diu Ajuriaguerra que la violència moral, en ser més subtil, és probablement la més perturbadora en el pla psicològic. Així mateix, no és gens evident la línia divisòria entre una amonestació i una amenaça banal a un nen, i la violència moral pròpiament dita. El grau més elevat de violència moral és aquell en què el mestre es converteix en un veritable torturador, fruit del patiment o esverament de l'alumne; en una paraula, quan el plaer de castigar i dominar va més enllà de l'estricta necessitat d'educar el nen.

Ara bé, com s'arriba a aquest grau extrem i, sobretot, a les situacions prèvies a aquest grau extrem? Quines són les circumstàncies que fan que un mestre perdi tots els seus recursos i acabi sortint de polleguera davant dels seus alumnes o amb alguns alumnes determinats? Com es configura la interrelació mestre-nen?

Cada alumne arriba a l'escola amb la seva història particular, els seus desitjos, les seves insatisfaccions. En l'alumne, com en el mestre, hi ha dos aspectes diferents: el seu món inconscient, on s'expressen els seus desigs profunds, i el seu món conscient que s'expressa en el paper social. El mestre actua a tots dos nivells: d'una banda, transmet els coneixements i, com ja hem dit, és necessari que ho faci d'una manera psicopedagògicament adequada; però, d'altra banda, respon inconscientment a les transferències del grup<sup>1</sup> i de cada un dels seus membres sobre ell. La resposta del mestre a les actituds i comportaments dels alumnes depèn del que és ell mateix com a persona, del seu món inconscient i de la manera com ell mateix ha anat resolent els propis conflictes, és a dir, del seu grau de maduresa afectiva. Per exemple, si un nen demana constantment l'atenció i l'afecte del mestre, l'en-

1. El nen repeteix amb el mestre el tipus de relació que ha establert amb els seus pares; reviu amb el mestre els conflictes amb els pares.



senyant pot no suportar l'aspecte dependent del nen i rebutjar-lo pel fet de ser ell mateix una persona dependent i necessitada d'afecte i sentir-se incapaç de donar el que ell mateix encara necessita.

Les reaccions del mestre davant del comportament del nen marcaran, doncs, les pautes del diàleg ulterior que s'establirà entre ell i cada un dels nens i entre ell i el grup.

El nen atreu inconscientment el que queda unit a la nostra pròpia infància: per la seva debilitat suscita el sadisme romanent en nosaltres; per la seva passivitat provoca el nostre autoritarisme; per la seva necessitat de tendresa excita en nosaltres les ganes d'acaronar-lo; per la seva incapacitat de controlar els seus impulsos ens provoca angoixa; provoca un sentiment de superioritat a l'adult acomplexat i fa néixer l'angoixa a l'adult masoquista exposat a la seva agressivitat.

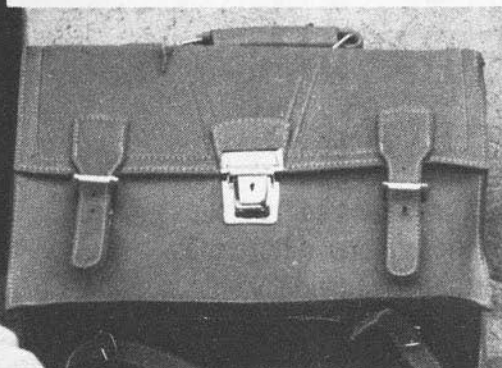
Ara bé, com ja hem dit, no tots els nens provoquen les mateixes reaccions per part del mestre. Igual que en el cas dels nens maltractats físicament pels seus pa-

res, en què només un dels nens d'una mateixa família és maltractat,<sup>2</sup> també, normalment, només amb alguns nens de la classe el mestre manté una relació molt conflictiva. En general, són els nens que per diverses raons no donen satisfacció al mestre. Són nens difícils, bé perquè són passius, poc comunicatius, o, al contrari, inquiets i dispersos, o bé perquè tenen dificultats en els aprenentatges. Són nens que d'alguna manera mobilitzen les angoixes del mestre.

Tot mestre necessita tenir una bona imatge de si mateix com a mestre. Els alumnes amb problemes no ajuden a reforçar aquesta imatge interna. Alguns mestres amb sentiments de carència i inseguretat importants esperen inconscientment dels seus alumnes una espècie de satisfacció màgica, d'apaivagament d'aquests sentiments desagradables, que precisament aquests nens no poden donar, ans al contrari, els els tornen amb més intensitat. És així com comença allò que podríem anomenar el cercle fatal d'una mala relació, on la resposta inadequada del mestre agreuja les conductes desadaptatives de l'alumne.

2. En un alt percentatge són els fills que d'alguna manera han causat preocupacions bàsiques als seus pares en les primeríssimes etapes de la vida, per exemple, nens prematurs, o amb dificultats alimentàries o del son, durant els primers mesos.

*Cada alumne arriba a l'escola amb la seva història particular, els seus desigs, les seves insatisfaccions.*



Perquè això no succeeixi, el mestre ha de ser prou conscient per poder analitzar els sentiments que un nen determinat li provoca i prou madur per poder controlar els seus afectes. Evidentment, no és una cosa fàcil.

Aquí, però, intervé de manera important el context de cada escola, en tant que grup de mestres i altres professionals, amb una dinàmica interpersonal que pot ajudar el mestre, o bé, al contrari, fer-lo sentir-se sol davant la seva problemàtica i provocar el seu tancament i rigidificació de les actituds inadeguades envers alguns alumnes. El mestre ha de poder sentir que el seu esforç és compartit per la comunitat de mestres, que els seus companys li donen suport i no ha de saber-se jutjat per ells com «incapaç de...». Malauradament, la relació entre els mestres és sovint més de competència que no de cooperació. Paradoxalment, en les escoles que pretenen funcionar molt bé, on cada mestre vol ser un model pedagògic, és a vegades on el mestre que comença o el mestre que passa un mal moment se sent més sol i cada vegada més incapaç; es compara amb el company que, aparentment, no té cap problema amb els alumnes, però en el qual tampoc troba cap porta oberta per consultar o comentar les seves dificultats.

Tots els que treballem com a psicòlegs a l'escola hem pogut observar com, a vegades, només el fet que un mestre ens parli d'un nen determinat i pugui expressar les dificultats que troba en la relació amb ell, ja produeix un canvi en aquesta relació i, tant el mestre com el nen, comencen a funcionar millor, a tenir més plaer l'un amb l'altre. És important, doncs, poder compartir la preocupació i que algú ens ajudi a poder pensar en un nen amb qui tenim dificultats des d'un angle diferent.

Finalment, em sembla important parlar aquí d'una experiència feta, ja fa anys, per Rosenthal i Jacobson, en la qual es demostra la importància de les idees prèvies que un mestre es fa sobre un nen determinat. Abans de començar el curs, es va dir als mestres d'un grup de nens escollits a l'atzar, que aquells nens eren susceptibles d'avançar molt ràpidament. Els

resultats van ser sorprenents: tots els nens assenyalats com a susceptibles d'un ràpid progrés van avançar, efectivament, molt més que els altres, sobretot els nens del curs inicial, perquè el mestre no en tenia cap altra informació.

Els resultats d'aquesta experiència fan reflexionar sobre la importància de la imatge que ens transmetem mútuament sobre cada nen. Hi ha alumnes que fan tota la seva escolaritat etiquetats de «tal» o «qual», sense tenir mai l'oportunitat que el nou mestre el descobreixi com a subjecte únic, ja que abans de començar el curs, el mestre ja sap qui és aquell nen. El canvi de curs hauria d'oferir noves possibilitats relacionals per a cada nen, però, per a alguns d'ells mai no és així. I no parlem ja dels nens amb etiquetes diagnòstiques que algun mestre els ha posat d'entrada: seguint la moda, un serà «dislèxic», l'altre «hipercinètic», etc. Aquestes etiquetes, entre altres coses, fan que el mestre no es pregunti mai quines són les dificultats concretes del nen i com pot ajudar-lo des de l'aula.

Malgrat totes les dificultats que hem anat assenyalant, creiem que l'escola, a través de la relació amb el mestre, pot fer molt per l'evolució de tots els nens, i més per aquells als quals el medi familiar, per una o altra raó, no els ha ofert relacions prou gratificants i models d'identificació prou equilibrats. Pensem concretament en nens de medis socio-culturals desfavorits, en nens maltractats o, simplement, en nens de pares amb falles importants. Però per això cal tenir més en compte que fins ara els aspectes relacionals tant en el nen com en el mestre. Cal que coneguem millor el desenvolupament afectiu del nen i els seus entrebancs, i, sobretot, cal que l'ambient a l'escola i entre els mestres afavoreixi la presa de consciència d'aquests aspectes i la posada en comú de les dificultats. Cal no continuar ignorant el viscut emocional ni carregant totes les dificultats als nens, sentint-nos omnipotents, pensant que nosaltres ho podem arreglar tot. Ajudem-nos mútuament i demanem l'ajuda d'altres professionals en el cas de nens que afectivament necessitin una ajuda especialitzada.



## ELS MALTRACTAMENTS EN ELS MENORS AMB CONDUCTES DISSOCIALS

17

per Ramón Crespo Palencia

Els nois amb conductes antisocials també han estat, sovint, objecte de maltractaments. Aquesta afirmació pot xocar amb la idea que generalment es té formada sobre el «nen maltractat» i que causa compassió i commiseració. Sentiments antitètics dels que normalment desencadenen en la societat els menors que cometen actes delictius.

Això no obstant, les conductes transgressores són el testimoni, en definitiva, del tractament inadequat, o nociu, que els adults i les institucions socials han anat donant a aquests nois o noies, als trastorns i conflictes que ocasionaven, des de ben petits. Tal com es desprèn del que hem dit, entenc el terme «maltractat» en una accepció àmplia que va més enllà de l'agressió física i que engloba també actituds i procediments educatius equivocats o no apropiats, que perjudiquen el desenvolupament psicobiològic.

En parlar d'aquest tema em centraré en les institucions socials que tenen una repercussió o influència més intensa en el nen: la família i l'escola.

El que reflectiré aquí és el resultat de l'observació i anàlisi d'una àmplia representació de casos internats en centres de la Direcció General de Menors (Conselleria de Justícia) sota una ordre judicial adoptada pel Tribunal Tutelar.

### **Mancances afectives i intervencions educatives nocives en el marc familiar**

D'acord amb el que la majoria dels historials revelen, es pot establir, a grans

trets, que en les famílies d'aquests menors s'ocasionen, molt sovint, tres tipus de maltractaments: afectius, educatius i físics.

Els afectius, de presentació polimòrfica, són els que provoquen unes efectes més insidiosos i uns trastorns més severs i arrelats en el desenvolupament de la personalitat.

Sovint el desafecte ha acompanyat l'espera de la seva arribada al món. Freqüentment es tracta d'infants «no desitjats».

*S'ha sentit rebutjat... però ell també rebutja com a resposta.*



**18** Abans de néixer, més que una vivència amorosa, despertava un sentiment d'«intrusisme», d'element que venia a pertorbar encara més una situació familiar difícil.

Ja des dels primers anys de vida s'ha reflectit en aquestes criatures la imatge del «perseguidor» («dimoni», «nerviós...») facilitada pels desajustaments emocionals o orgànics del mateix infant, el qual aclaparava amb les seves exigències (d'afecte, d'atenció física) uns pares poc predisposats a dedicar-li temps i atenció, si més no en la mesura que el nen necessitava.

Aquestes mancances afectives esdevenen paleses d'una manera més rotunda i traumàtica quan falta, per mort o abandonament de la llar, un dels pares, o quan hi ha canvis a la parella. Així queden trencats uns lligams afectius que difícilment es refan després en uns contextos familiars tan poc dotats de sensibilitat amorosa. Les estadístiques ens demostren que un percentatge elevat de casos han perdut un dels pares o procedeixen de famílies proteïformes amb canvis en la díada conjugal.

El desafortunat comportament educatiu sol presentar un denominador bastant comú: el de les divergències de criteris i actituds entre els pares respecte a l'educació i la conducta del fill. Divergències estimulades pel fill en treure'n benefici.

*Aclapara amb les seves exigències (d'afecte, d'atenció física) uns pares poc predisposats a dedicar-li temps i atenció.*



Així ho testimonien les imatges que se n'ha configurat al seu interior. Segons aquestes imatges, un dels progenitors és viscut com a permissiu, sobreprotector. L'altre, al seu torn, és vist com a exigent, intransigent, merament frustrant i extremament punitiu. Aquests papers s'atribueixen indistintament a la mare o al pare segons els casos.

Aquestes actituds contradictòries, reflex, sovint, dels problemes de la parella conjugal que així es traslladen al fill, ocasionen una confusió en la ment del nen que després es traduirà en la mancança d'un quadre de valors socials, o en la coexistència d'uns criteris ètics contradictoris. D'altra banda, la permissivitat sense frustració incapacita l'infant per a adaptar-se socialment. I la mera frustració, sense el contrapès de l'amor, pot inhibir la fluida evolució de les seves facultats, generant, alhora, ressentiment, rebellia i oposició.

Un altre perjudici educatiu es deriva de la postura dels pares davant l'escola i l'aprenentatge escolar. Falta d'estimulació i reforç davant la separació inicial respecte d'ells que l'ingrés representa, i després davant els esforços i renúncies que s'exigeixen a l'alumne. Però, a més a més, sol passar que la seva valoració de la institució escolar, i de les seves ensenyances, és negativa i fins i tot denigratòria, en funció d'una pretesa futura rendibilitat laboral. A part que això reflecteix, en determinades circumstàncies, una certa rivalitat amb les noves figures paternes (mestres) que té el fill, allò que inconscientment es persegueix en d'altres ocasions és que el fill s'identifiqui amb el propi fracàs escolar dels pares o evitar que els pugui superar el dia de demà. Aquí trobem un factor important en la gestació d'una escolaritat inacabada.

Finalment, deixaré constància del fet que el maltractament físic també existeix. L'animadversió envers l'infant, el rebuig, les actituds disciplinàries o punitives esdevenen, sovint, agressions i danys corporals. El fill també es pot transformar en el destinatari de l'agressivitat experimentada envers l'altre cònjuge.

Voldria afegir en aquest punt que les deficiències alimentàries i higièniques, producte d'un baix nivell cultural i econòmic, també ocasionen un dany físic que es manifesta en trastorns del desenvolupament orgànic i corporal (casos amb re-

tard en el creixement, índexs antropomètrics per sota de la mitjana...).

### **Inadequació de la pedagogia escolar respecte d'aquests menors**

Una dada estadística aclaparadora en aquesta població d'infants és l'alt índex de fracàs escolar. Es pot dir que els que són al curs d'EGB que els correspon per l'edat són comptadíssimes excepcions. La cosa més freqüent és que arrosseguin un retard de dos o més nivells. La major part ja han acabat de manera fàctica la seva escolaritat (expulsió, abandonament...) abans del temps. Sovint han sofert canvis de col·legi en diverses ocasions.

Senten animadversió a l'escola. Aquest sentiment hostil engloba els següents components emocionals:

1. Sensació de frustració (sentiment d'incapacitat mental): a causa del fracàs davant la institució social que en aquesta època de la vida, alhora que prepara per a una incorporació adulta a la societat, mesura ja el grau d'èxit i de triomf social. Crec que aquest fracàs es pot equiparar, en el seu potencial estigmatitzador, al fracàs laboral de l'adult.

2. Ressentiment: associat a l'apreciació subjectiva d'haver estat postergat i tractat injustament en relació a d'altres deixebles.

3. Agressivitat: manifestada a través d'expressions verbals i a vegades en robatoris o profanacions dels centres escolars amb una intenció agressiva inconscient més determinant en la seva gestació i realització que no pas el mer lucre econòmic.

4. Rebuig: s'ha sentit rebutjat, però ell també rebutja, com a resposta. Això representarà dificultats greus per a l'activitat reeducativa posterior.

Crec que cal, en funció del que he acabat d'exposar, plantejar-se l'interrogant següent: ¿Davant aquest tipus d'educands difícils —amb trastorns caracterials i conductuals— la institució escolar ofereix la resposta pedagògica adient? El fracàs escolar repetit sembla anunciar una resposta negativa, llevat de molt pocs centres. En tal cas, som davant d'un desenfocament educatiu generalitzat per a aquests casos.

Segons el meu parer, la dialèctica relacional entre aquests alumnes i l'escola du implícits, d'entrada, una sèrie de focus conflictius que es resolen mitjançant la

dissociació de les parts. D'una manera succinta i no exhaustiva relacionaré, sense ordre de prioritats, aquests punts de conflicte:

1. Davant un alumne difícil, amb dèficits (de lateralització, psicomotricitat, esquema corporal, d'atenció...) i trastorns de personalitat (afectius sobretot), que requereixen una atenció individualitzada, el professor opera condicionat pel grup, molt sovint grups massius, i segons l'estereotip de l'alumne mitjà. Això no obstant, aquests dèficits han de ser resolts per a poder assimilar bé les àrees d'aprenentatge.

2. Davant uns educands que requereixen un treball primordialment orientat a la seva personalitat, la institució escolar actua forçada, sobretot, per l'ensenyament dels continguts inclosos als programes escolars.

3. L'ensenyament escolar fomenta, i es basa principalment, en un aparell mental amb capacitat d'abstracció, de simbolització i de raonament, especialment deductiu. En canvi, el pensament d'aquests nois és fonamentalment inductiu, concret, sensorial i, a vegades, il·lògic.

4. El principal vehicle de comunicació, i per tant d'ensenyament, és la paraula, oral o escrita. En aquests nois, el mitjà d'expressió més freqüent és l'acció. Aquest llenguatge necessita ser decodificat per a ser entès. Però això exigeix la possibilitat d'observar atentament la seva conducta i una equanimitat anímica per a interpretar-la desapassionadament. Requisits per als quals les urgències institucionals no solen deixar prou temps.

5. Davant la inestabilitat motora (a vegades hiperactivitat) i la intolerància a la frustració, l'ensenyament escolar és més aviat sedentari i posterga, massa per a ells, les gratificacions pels èxits, o, cosa encara pitjor, mai no troba que en siguin mereixedors.

6. El noi o noia tendeix a transferir al mestre les seves imatges paternes i a comportar-se en funció dels afectes i conflictes (oposició, rebellia...) que mantenia amb elles. D'altra banda, facilitat pels comportaments impulsius de l'alumne, els professors tendeixen a projectar-hi la seva imatge de l'irracional i instintiu, antitètica respecte als valors assimilats durant la seva pròpia formació professional.

Aquests focus conflictius, irresolubles en la major part dels casos a causa de deficiències estructurals, de la concepció pràc-

**20** tica de l'educació bàsicament com a transmissió de coneixements, així com a causa de certes actituds pedagògiques d'alguns professionals de l'ensenyança, van generant una intolerància mútua, un rebuig recíproc, que posteriorment acaba en fracàs escolar. Desgraciadament, en aquesta trajectòria tampoc no falta, a vegades, la violència física o el tractaments vexatoris.

### **Bases per a un abordament pedagògic adequat**

Aquest apartat es dirigeix fonamentalment a l'escola, ja que és la institució social que primer de totes pot detectar l'infant problemàtic i mobilitzar una actuació terapèutica i preventiva que eviti la seva evolució cap a la marginació social.

Aquestes bases es desprenen fàcilment del que hem exposat a l'apartat anterior. Algunes són molt conegudes perquè pertanyen als principis bàsics de l'educació. D'altres toparan amb un *status quo* infraestructural difícil de superar. A pesar de tot, és obligat fer-les constar com a requisits específics i inalienables de la tasca educativa amb aquests nois.

Més que mai cal tenir present que l'educació és molt més que ensenyar. És contribuir al desenvolupament integral i integrat de la personalitat. L'escola és, sobretot, valgui la redundància, una escola de socialització. Però això pressuposa donar preferència a l'alumne sobre els programes escolars, i adoptar una predisposició comprensiva envers els seus problemes i conflictes.

L'escola ha d'acceptar aquest noi problemàtic que se li incorpora. Ha d'intentar contenir-lo, retenir-lo i treballar amb ell. No són educatives les actituds rebutjants, denigratòries. No oblidem que el fracàs escolars és un estigma que marca. Un funcionament del claustre com un autèntic equip afavoreix la contenció.

La personalitat del mestre, la seva actuació com a persona, són, i més amb aquests alumnes, una «eina» educativa

més transcendental que les tècniques didàctiques i pedagògiques.

Aquests casos necessiten ser abordats ben aviat, la qual cosa pressuposa una detecció precoç dels seus dèficits i trastorns, així com el disseny d'un projecte educatiu específic, que és la mateixa cosa que parlar d'atenció individualitzada. A vegades serà aconsellable que intervinguin altres professionals —pedagogs, terapeutes, psicòlegs...— si hom considera indicat un tractament terapèutic especialitzat i tècnic. Això no obstant, les distintes intervencions han de ser complementàries i estar coordinades entre si, per a la qual cosa caldrà superar rivalitats i incomprendiments interprofessionals. Allò que ha de prevaler és l'alumne.

L'aprenentatge escolar no té per què ser un exercici d'ascetisme ni de mortificació, sinó que pot dur-se a terme de forma agradable i lúdica.

Crec que la pedagogia activa és la més apropiada, donades les característiques de personalitat d'aquests nois. I cal entendre la pedagogia activa com una metodologia educativa que:

a) Globalitzi els continguts al voltant de centres d'interès.

b) Utilitzi també altres tipus de coneixement (sensorial, intuïtiu...).

c) Potenciï l'exploració, l'observació, la investigació com a mètodes d'aprenentatge actius.

d) Exerciti altres maneres d'expressió i comunicació (mímica, plàstica, dramatització...).

e) Pugui oferir una diversificació d'activitats alternatives, de caràcter dinàmic sobre les quals centrar una atenció dispersa i inconstant.

f) Es plantegi l'ensenyament com una tasca que pot ser plaent i utilitzi uns mètodes didàctics de caràcter lúdic.

g) Recorri a les tècniques de grup i posi en joc activitats en les quals l'alumne se senti coparticip en el desenvolupament d'una tasca comuna.

h) Potenciï les seves aptituds i utilitzi el reforç positiu preferentment abans que el negatiu.

# PROTECCIÓ JURÍDICA DELS MENORS EN CAS DE MALTRACTAMENT



per Jorge Berini Torruella

Actualment es parla molt dels maltractaments que sofreixen els menors. Els mitjans de difusió s'ocupen sovint d'aquest problema, tant als diaris i revistes com a la ràdio i la televisió. Ja existeix una consciència social del problema i diversos grups de professionals que es dediquen seriosament a l'estudi de la qüestió.

Certament, el nombre de casos de maltractaments a menors ha determinat els darrers anys l'obertura d'un nombre més elevat d'expedients de Protecció al Tribunal. És una dada estadística que va cap amunt.

Aquest fenomen, però, ha existit sempre i, si analitzem les causes de l'increment anual de casos, veurem que les podem classificar en dos tipus: positives i negatives.

Seràn negatives, sens dubte, l'atur, amb la seva doble seqüela de tensions familiars i d'estats de necessitat i, especialment, l'alcoholisme i la drogaaddicció que produeixen els casos més extrems i sagnants.

Però hi ha altres causes que determinen aquest augment dels casos detectats de maltractaments a menors que poden qualificar-se de positives i que són precisament la més profunda conscienciació del problema a totes les esferes socials i, molt especialment, la difusió assolida en l'actualitat pel treball social. I, en efecte, així com anteriorment quasi tots els casos de maltractaments es detectaven als hospitals on els menors ingressaven amb lesions importants, avui dia són moltes les denúncies de maltractaments procedents dels treballadors socials i també dels cen-

La «Declaració universal dels drets de l'infant». Article 9.

## PRINCIPI 9

*L'infant ha de ser protegit contra totes les formes de negligència, crueltat i explotació. No serà objecte de cap mena de tràfic.*

*No s'haurà de consentir que l'infant treballi abans d'una edat mínima adequada; en cap cas no se l'ocuparà ni se li permetrà que s'ocupi en qualsevol tasca o feina que perjudiqui la seva salut, o que dificulti el seu desenrotllament físic, mental o moral.*

**22** tres d'ensenyament, cosa que permet, a vegades, de detectar el problema abans que les lesions arribin a ser molt greus. I no solament es té coneixement de les lesions físiques, sinó fins i tot de casos en què, si no es detectessin a temps, podrien arribar a produir-se en el menor lesions psíquiques.

El treball social en aquest camp té una gran importància i alhora una doble perspectiva: la de correcció dels defectes ja existents i la prevenció de les situacions que fatalment desembocarien en veritables maltractaments per al menor. Molts dels casos poden ser resolts pels treballadors socials que, a més a més, tenen l'enorme avantatge de desenvolupar la seva activitat en el mateix ambient familiar, sense necessitat de desplaçar el menor del seu medi, cosa que permet, alhora, salvaguardar el menor i treballar en la correcció de les causes concurrents en els pares o guardadors de l'infant.

Però tota actuació administrativa, tot i essent la base indispensable i primària per a resoldre el problema, té uns límits, més enllà dels quals resultaria impotent i inoperant: la voluntat dels mateixos pares o tutors del menor, la seva manca d'acceptació de l'ajuda, o la seva manifesta negativa a la intervenció del treballador social. Davant aquestes situacions extremes —que es produeixen prou sovint— només s'escau la intervenció judicial, perquè el Jutge, aplicant la Llei, és l'únic que té potestat per a suspendre o privar els drets inherents a la pàtria potestat, bo i extraient el menor de l'esfera familiar, si cal, i posant-lo en situació de ser realment protegit i alliberat dels maltractaments, físics o psíquics, als quals estigués sotmès a causa d'un indigne exercici de la pàtria potestat.

En aquest punt interessa de fer una precisió de caire pràctic. Hem observat sovint que alguns centres hospitalaris, quan es troben amb un menor que ha ingressat a l'hospital amb traumatismes o lesions qualificables de síndrome d'apallissament o de maltractaments, efectuen la corresponent denúncia al Jutjat d'Instrucció. I fan bé. Però la jurisdicció penal tramitarà les diligències amb vista a la responsabilitat que pugui correspondre al causant de les lesions inferides al menor, independentment de la seva condició de tal i, segons la gravetat i duració de les ferides en ser curades, determinarà l'existència d'un de-

licte, o de simple falta i, finalment, condemnarà l'autor de les lesions a la pena corresponent. Però el fet que el subjecte passiu dels maltractaments sigui un menor no variarà l'actuació del jutjat, el qual no es pronunciarà sobre la protecció que calgui al menor, amb la qual cosa més tard o més d'hora tornarà a quedar en situació d'una possible repetició de les lesions, si la pena imposada al seu causant no ha obrat com un revulsiu suficient per a fer variar radicalment l'actitud de l'agressor.

Si bé la cosa normal, en aquests supòsits, és que el mateix Jutjat penal doni compte al Tribunal Tutelar de Menors de la situació del lesionat, per si li cal protecció jurídica, no sempre arriben aquestes comunicacions i, regularment, la trigança en el trasllat de les diligències, imposada per la mateixa tramitació, causa perjudicis al menor i la seva situació.

Per això cal recomanar sempre que, sense perjudici de la denúncia al Jutjat d'Instrucció, que s'ha de formular, alhora es doni part al Tribunal Tutelar de la situació del menor, a fi que tot seguit es formi un expedient per a protegir-lo i el Jutge adopti les mesures cautelars escaients. Així, alhora que la jurisdicció penal compleix la seva comesa sancionadora del causant de les lesions, la jurisdicció tutelar mirarà d'oferir al menor, víctima de l'agressió, la protecció que li calgui davant el seu agressor.

Per ara i mentre no siguin d'aplicació en aquest camp les noves normes de la Llei Orgànica del Poder Judicial, persisteixen els tribunals Tutelars de Menors, els quals, en l'exercici de la seva facultat protectora i a tenor del que es disposa a l'article 9è de la seva llei reguladora, són els competents per a conèixer «de la protecció jurídica dels menors de setze anys contra l'indigne exercici del dret a la guarda i educació» i concretament, segons que aquí interessa, «en els casos previstos al Codi Civil per maltractaments».

Tan aviat com arriba a coneixement del Tribunal Tutelar l'existència d'un cas de maltractaments a un menor, s'inicia l'expedient corresponent per a la seva protecció. Es recerca la màxima informació dels fets i de totes les circumstàncies familiars i socials en què el menor es mou, sense perjudici de l'adopció de les mesures cautelars que es creguin convenients per a salvaguardar la integritat del tutelat i la

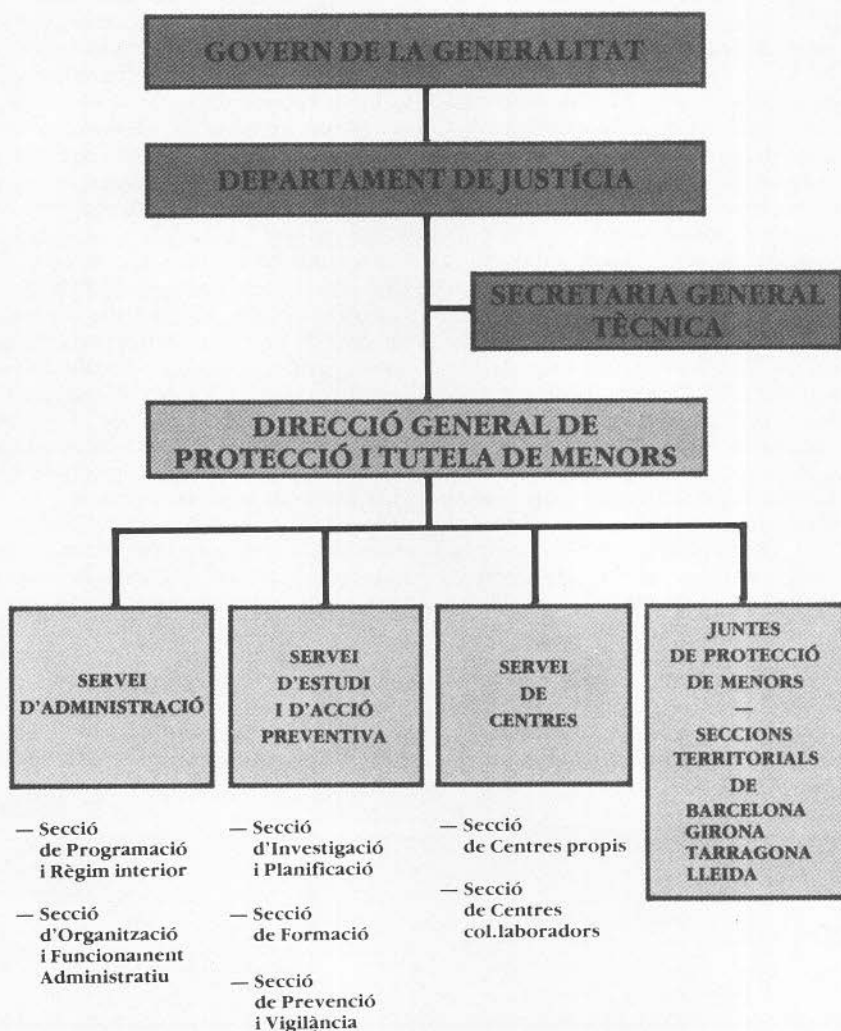


seva correcta formació. Continuat els tràmits de l'expedient, amb trasllat de les imputacions resultants als qui ostenten la pàtria potestat del menor perquè puguin impugnar-les amb aportació de les proves que considerin pertinents, amb informe del Ministeri Fiscal, el jutge dictarà la resolució adequada i dictarà les mesures oportunes, per a l'execució i acompliment de les quals, després de les transferències de competències a la Generalitat en aquesta matèria, disposarà dels Serveis Territorials de Protecció i Tutela de Menors per al seguiment del cas per un delegat, l'in-

ternament del menor en un centre adequat a les seves característiques, o la seva col·locació en família substituïda, si calgués.

La Llei Orgànica del Poder Judicial, citada més amunt, preveu la supressió dels actuals Tribunals Tutelars de Menors i estableix, dintre la jurisdicció ordinària, uns nous Jutjats de Menors, les competències concretes dels quals queden diferides fins la promulgació de la Llei de Reforma de la Legislació Tutelar de Menors, encara en fase d'elaboració i de contingut incert ateses les distintes tendències doctrinals.

*Organització de la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors.*



Podríem sintetitzar-les en tres:

a) Els qui estimen que els Jutjats de Menors haurien de tenir competència exclusiva per al coneixement dels casos de menors que haguessin incorregut en conductes tipificades per la Llei com a delictes o falta i consideren que la protecció dels menors s'hauria de referir exclusivament a òrgans administratius.

b) Els qui bo i admetent la mateixa premissa anterior, consideren que la protecció dels menors, després de les últimes reformes del Codi Civil, hauria de passar a la competència dels Jutjats de Família i, en cas que no pugui ser així, als Jutjats de Primera Instància en general.

c) Els qui estimen que els nous Jutjats de Menors haurien de subsumir les dues facultats que exerceixen actualment els Tribunals Tutelars, o sigui la correcció i la protecció de menors.

Al principi d'aquest article ja hem raonat l'opinió segons la qual no es pot deixar la protecció dels menors a simples òrgans administratius, ja que resultaria impossible tal protecció en molts casos i especialment en supòsits de maltractaments, per l'oposició del seu causant, davant la qual només és possible la imposició judicial.

Tampoc no es veu cap raó que justifiqui el traspàs de la funció protectora de menors als Jutjats de Família, o de Primera Instància, quan es creïn, dintre l'ordre judicial ordinari, els nous Jutjats de Menors. La funció protectora dels menors requereix una especialització i un treball en col·laboració constant amb els professionals del camp social. Sense comptar que el nombre força elevat d'assumptes que es tramiten —s'acosten als 4.000 els expedients de facultat protectora actualment vigents en el Tribunal de Barcelona— col·lapsaria el funcionament de qualsevol Jutjat al qual es transferís aquesta competència. I l'augment d'expedients és constant (l'any 1985 s'hi va produir un in-

crement d'un 20 % respecte als anys anteriors).

Les crítiques contra els Tribunals Tutelars de Menors tracten de recolzar-se en la falta de garanties del seu procediment. Amb la seva admissió —en part— sembla que té una solució fàcil el fet que la Llei de Reforma de la Legislació Tutelar de Menors —actualment en estudi— disposi d'un nou procediment que aplegui totes les garanties que s'hi troben a faltar.

Però cal assenyalar que sovint es parla de les garanties referides als grans i pocs s'adonen de la necessitat de reforçar les garanties dels drets dels menors. Tant o més que de les garanties formals o del procediment, caldria tendir a garantir positivament els drets del menor.

Dintre la família, cada membre és subjecte de drets, però correlativament de deures i passa que aquests drets i deures, dels uns i dels altres, entren en conflicte i, bo i reconeixent els drets dels pares, no es poden oblidar els seus deures, els quals, correlativament, són drets dels fills.

La reforma de la legislació de menors hauria de reforçar els drets dels fills fins a fer realitat positiva els principis bàsics continguts en el punt IX de la declaració Universal dels drets de l'Infant, de les Nacions Unides, el qual diu que «l'infant ha de ser protegit contra tota forma d'abandonament, crueltat i explotació», ideal recollit, de manera semblant, en el punt 4rt. de la Resolució 37/1 del Parlament de Catalunya sobre els drets de la infància.

Aquests principis programàtics s'haurien de traduir ja en preceptes de legislació positiva encomanant als Jutges de menors la seva aplicació, encara que això impliqui retallar o suprimir imperativament els drets correlatius dels pares indignes, de manera semblant a la que s'apunta en la reforma de l'adopció que permetria, en determinats supòsits controlats judicialment, la imposició forçosa d'aquesta institució bo i dotant el menor, imperativament, d'uns altres pares.

## MALTRACTAR ELS MALTRACTATS



per Carlos González Zorrilla

Enquestes, estudis, opinions, reportatges i simposis s'ocupen avui, cada cop més sovint, del problema dels nens maltractats. S'analitzen les diverses formes de maltractament, se n'estudien les causes, s'intenta determinar la incidència dels factors familiars, escolars o socials en la seva etiologia, s'elaboren plans de prevenció, etc. Gairebé es podria dir que, atesa la indignació que provoquen les seves manifestacions més espectaculars, sembla un d'aquests problemes amb els quals la societat pretén de vegades exorcitzar les seves pors, la seva pròpia angoixa i qui sap si els seus sentiments de culpabilitat.

No cal dir que, per descomptat, moltes d'aquestes opinions i d'aquests reportatges solen estar tenyits d'indignació moral i d'un to de denúncia social inconcreta destinada més a commoure que a mobilitzar la societat. De fet, quan no cauen en el més simple sensacionalisme, moltes d'aquestes campanyes tendeixen a desdibuixar, per exageració, els veritables perfils del problema, i a accentuar un fenomen conegut: el de la delegació de la societat en l'Estat perquè sigui aquest el que s'ocupi del problema i, sobretot, perquè ajudi a ocultar la por i la mala consciència que produeixen la misèria i la marginació.

En els treballs que componen aquest número de «Perspectiva Escolar» s'hi han analitzat ja alguns problemes concrets relacionats amb el fenomen dels mals tractes als menors i el lector té ja, sens dubte, una idea bastant concreta dels per-

ills del problema. Per això m'agradaria, en certa manera, canviar l'enfocament utilitzat fins aquí. Jo no parlaré del maltractament dels menors —almenys en sentit estricte— sinó precisament de la reacció social als maltractaments i, molt particularment, de la reacció estatal que es produeix com a conseqüència de la delegació social que apuntava abans.

Sovint hom tendeix a obviar aquesta dimensió del problema dels maltractaments. Sembla que només l'estudi particularitzat de les diverses formes de maltractament, dels contextos en els quals es produeix i de les característiques personals i socials dels protagonistes poden ajudar a prevenir i corregir aquesta xacra social.

Potser deu ser així en part. Però jo sóc dels que opinen que la reacció social davant aquests fenòmens no és ni casual, ni «neutral» respecte al fenomen mateix. I que una o altra forma d'intervenció pot ajudar a resoldre els problemes que estan a l'arrel dels maltractaments, o contràriament pot contribuir a consolidar-los i perpetuar-los. I més en concret: crec que la reacció legal-institucional que avui es produeix tendeix precisament a primar el control sobre determinades franges de la població més que no pas a la protecció dels individus pertanyents a aquestes capes, i que en conseqüència tendeix a fer prevaler els trets de coacció sobre els d'ajuda, els de «reforma moral» sobre els d'educació i els de seguretat sobre els de llibertat.

## 1.

Es tracta, en primer lloc, d'una resposta dispersa i ambigua. N'hi ha prou d'assenyalar que avui poden ser competents per a enjudiciar els fets que podríem qualificar d'abandonament o de maltractaments, fins a tres tipus diferents de jurisdicció:

a) Primerament, la jurisdicció penal ordinària, quan el maltractament, l'abandó, l'explotació o la corrupció de menors siguin constitutius de delictes (arts. 420 i ss.; arts. 487 i s. i arts. 452 bis a. i ss. del Codi Penal, entre d'altres) o de falta (arts. 583 i 584 del Codi Penal).

b) Segonament, la jurisdicció especial dels Tribunals Tutelars de Menors, que a més a més de poder enjudiciar els adults pels fets constitutius de falta ja vistos, ha d'exercir la protecció jurídica dels menors contra l'indigne exercici del dret a la guarda i educació en els casos de maltractaments, ordres, consells o exemples corruptors (art. 9è de la Llei de tribunals Tutelars de Menors).

c) Tercerament, la jurisdicció civil ordinària que és competent per a encarregar-se dels casos d'incompliment dels deures de la pàtria potestat (art. 170 del Codi Civil) i també dels casos en què calgui la intervenció del jutge per a apartar el menor d'un perill o per a evitar-li qualsevol perjudici (art. 158 del Codi Civil).

Com es pot veure, un mateix fet, el maltractament o l'abandonament de menors, pot ser enjudiciat per tres jurisdiccions diferents sense que es pugui determinar clarament sempre quina de les tres ha d'intervenir. I això amb l'afegiment d'un agreujant: la intervenció dels Tribunals Tutelars de Menors, els quals deuen l'existència a la seva «especialització» en temes de menors, s'esdevé en aquest cas per a enjudiciar conductes no de menors, sinó d'adults, i a més a més amb unes formes de procediment que, com veurem, deixen en la més absoluta indefensió els sotmesos a la seva jurisdicció. La pervivència de la jurisdicció especial dels Tribunals de Menors en aquesta matèria constitueix avui el primer obstacle per a introduir racionalitat en la solució d'aquest problema.

## 2.

La reacció estatal és, en segon lloc, moralista. No d'un moralisme tradicional, que en part tendeix avui a ser superat —bé que no totalment— però sí d'una nova moral tecnocràtica i classista.

L'abandonament dels menors i els maltractaments s'atribueixen pràcticament en exclusiva a les famílies més pobres i marginades bo i oblidant que, segons que mostren les investigacions més serioses i fetes a escala internacional, els maltractaments i els conflictes familiars estan repartits d'una manera bastant uniforme entre totes les classes socials (recordem només els estudis que hi ha sobre el maltractament de les dones per part dels marits). Allò que sí que està repartit desigualment són les possibilitats d'arribar a ser identificat i seleccionat com a subjecte sotmès al control estatal.

Però a més a més, el mateix concepte de «família desestructurada» que se sol utilitzar per a descriure el tret definidor per excel·lència de les situacions de maltractament o abandonament, sol estar caracteritzat per connotacions que fan referència no a situacions o característiques pròpies de l'estructura familiar en si, sinó a característiques extrems de la condició social de marginació i de misèria que són les que responen més bé a l'estereotip abans dissenyat (deficients condicions d'habitatge, alcoholisme, sous baixos, atur, falta de formació, falta de recursos materials i intel·lectuals, etc.).

Fins i tot a nivell legal es consagra aquesta visió classista i moralista del problema. L'article 79 del Reglament de la Llei de Tribunals Tutelars de Menors estableix que per a l'esbrinament de tals situacions es practicarà «una investigació sobre el caràcter i antecedents del menor, de la conducta moral i social dels pares o tutors i del concepte públic que aquests mereixin davant persones de notòria prohibitat». És a dir, les persones de notòria prohibitat, la «gent de bé» és l'encarregada de fixar el llistó d'allò que s'ha de considerar una conducta moral i social adequada; el criteri judicial deixa d'estar guiat per dades objectives i per proves sobre els fets produïts i passa a regir-se per l'opinió pública referent a la conducta moral dels pares. La qual cosa vol dir, al capdavall, una consagració institucional de les condicions de marginació i mi-

sèria que el mateix estereotip atribuïa a tals persones; i, per descomptat, vol dir que es deixa en la impunitat situacions greus d'abandonament o maltractament ocasionat per famílies «bé», ja que el concepte públic d'aquestes famílies sol ser immillorable.

## 3.

Tercer aspecte: aquesta intervenció a més a més de discriminatòria quant als subjectes que selecciona per exercir el control, és discriminatòria en la mesura que no els reconeix garanties mínimes establertes per la Constitució. N'hi ha prou d'assenyalar que el procediment utilitzat als Tribunals de Menors per a enjudiciar aquests casos no és subjecte a cap garantia jurídica, que es tracta d'un procés inquisitorial en el qual es nega fins i tot la possibilitat de defensa lletrada davant el Tribunal, que les proves practacades són secretes moltes vegades, que no existeix la possibilitat de recurs davant la jurisdicció ordinària..., etc. ¿És que la indignació moral produïda pels maltractaments justifica la privació a uns individus de les garanties que defineixen un Estat democràtic i de dret? ¿Amb quina legitimitat s'actuarà davant aquest problema en nom de la protecció dels drets del nen, si es comença per ignorar drets també fonamentals dels seus pares?

A vegades s'argumenta que en aquests casos l'eficàcia de la intervenció ha de passar per damunt de l'observança de les garanties jurídiques. Però un cop més s'ha d'assenyalar que en aquest, com en d'altre casos, avantposar l'eficàcia a les garanties dels drets dels individus mena irremeiablement a la fi de la llibertat, a la dictadura.

## 4.

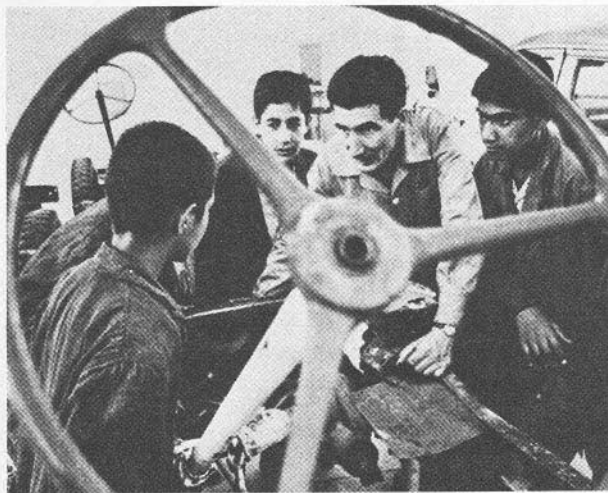
Finalment, la intervenció estatal produeix a vegades resultats contraproducts. No oblidem que aquesta intervenció es basa la majoria dels casos en la separació del menor de la seva família, i, en general, en l'internament del noi o noia en una institució dedicada a la tutela de menors. I què en resulta, d'aquest procediment? Doncs que en prescindir en la major part dels casos de qualsevol intervenció destina-

da a millorar realment les condicions de vida familiar, a resoldre els problemes de tipus laboral, a millorar els seus recursos personals, el seu nivell de tolerància, la seva capacitat d'enfrontar-se a l'educació dels seus fills, etc., la separació dels nens —moltes vegades inevitable— esdevé no pas una mesura cautelar destinada a protegir els fills mentre es fa aquesta tasca amb els pares, sinó que es converteix en una mesura de control, de càstig, que empitjora les seves condicions de marginació, de misèria.

I d'altra banda, la institucionalització de l'infant, en la mesura que no va acompanyada de canvis significatius en un medi familiar i social, esdevé un parèntesi, estèril o destructor segons els casos, que en definitiva tendeix a fixar, a consolidar el seu estatus d'inferioritat i de subordinació.

A vegades, quan es diuen aquestes coses, un hom ha d'estar preparat perquè, immediatament, l'acusin de «defensor dels que maltracten» o de col·locar els pares per sobre dels fills. No es tracta d'això. Es tracta de no considerar aquests problemes com una guerra entre pares i fills. La guerra, si és que n'hi ha, és, si de cas, entre els integrats i els marginats de la nostra societat. I posar-se de part dels marginats —pares i fills— l'única cosa que pretén és que no es continuï produint allò que diu el títol d'aquest article: maltractar els maltractats.

*La guerra, si és que n'hi ha, és, si de cas, entre els integrats i els marginats de la nostra societat.*

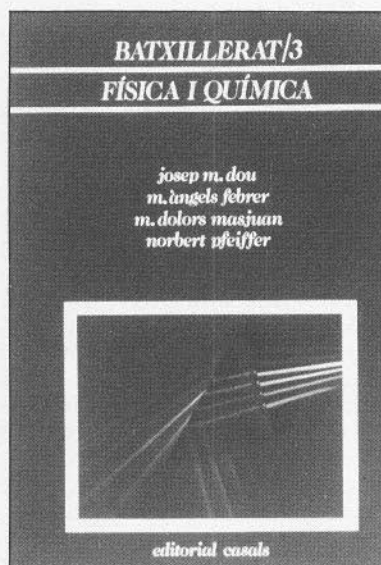
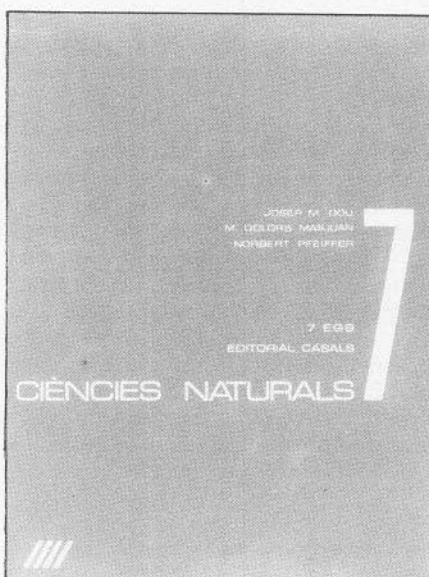


# Editorial Casals

TOT PER A L'ENSENYAMENT

MATERNAL • PREESCOLAR • EGB • BUP

Textos experimentats:



- Llibres per a l'alumne
- Guies per als professors

## ● EGB

- CICLE INICIAL
- CICLE MITJÀ
- SEGONA ETAPA

## ● BUP

- Religió ● Filosofia ● Llatí
- Física ● Matemàtica

TOTS ELS CURSOS - TOTES LES MATÈRIES



Editorial Casals S. A.

Casp, 79. 08013 Barcelona. Tel. 245 72 03 - 04

## FER DE MESTRE DE NENS I NENES

El fet que ens demanessin de fer un article sobre coeducació ens ha sorprès una mica; primer, perquè en aquest moment ens sembla que la coeducació era una cosa normal —fa tant de temps que l'escola funciona així, que el planteig queda lluny— i, a la vegada, també ens ha sorprès de trobar-lo ja un fet llunyà i habitual, com si fos el mateix ser home que dona.

Creiem que realment hi ha quelcom a tenir en compte, que ja ho férem al seu moment, i que cal actualitzar-ho sempre que convingui per tal de tenir-ho present.

Hi va haver uns fets previs a la coeducació i molt abans de plantejar-la, uns canvis, que van desembocar automàticament en la coeducació. Una modificació en la dinàmica de l'escola, tant en allò que afectava la metodologia dels aprenentatges com en les relacions mútues, que afavoria l'evolució normal i el creixement dels alumnes tenint en compte els individus i les individualitats; uns canvis que fomentaven la creativitat, l'autenticitat, sortint de motlles estereotipats que solien, abans més que ara, encotillar les persones que es trobaven en una institució com és ara la família, l'escola, etc.

En aquests canvis, els alumnes no eren tractats tots per un igual i, per tant, no era el mateix això que anava encaminat a tal alumne, aplicar-ho a tal altre; i, per tant, no era el mateix ser nen que nena, gran que petit, etc.

L'experiència d'aquests anys ens ha anat mostrant que no és el mateix ser nen que ser nena, però, per sobre d'aquest fet n'hi ha un altre i és que cadascú necessita d'un tracte diferent i diferenciat com a persona amb les seves necessitats. Quan, al contrari, hom vol uniformitzar el tracte d'una classe com un tot indiferenciat, el resultat porta al fracàs dels alumnes i del mestre mateix.

En canvi, una actitud oberta i receptiva a la realitat ens ha ensenyat molt sobre l'evolució i el procés de desenvolupament dels nens i de les nenes. Potser no és aquest el lloc, d'altra banda prou conegut, d'analitzar les diferents pautes de comportament i de la relació entre nois i noies. A l'escola observem les actituds d'indiferència, d'oposició, de menyspreu, d'afirmació, d'acostament, de companyonia, de col·laboració, d'intercanvi, d'afecte entre nois i noies des que entren fins arribar a la pubertat, als 14 anys. Voldríem constatar, però, algunes observacions prou significatives d'aquesta relació.

La convivència és de per si un aspecte enriquidor. L'escola el pot afavorir evitant la discriminació en moltes activitats però el mateix fet de conviure i de treballar junts fa que el procés de maduració i de creixement en el ser noi o noia sigui fet amb més seguretat. Les nenes, per exemple, poden ser-ho sense haver d'exagerar i fer una caricatura de la seva feminitat. Així, doncs, ara han desaparegut o no són tan freqüents els amaneraments o la cursileria que eren més evidents quan a l'escola només hi havia nenes soles. Als nois, de la seva banda, no els cal extrapolar la violència o la duresa com una manera «privilegiada» de ser masculí. Nosaltres pensem que les possibilitats d'intercanvi fan que tant el noi com la noia es vagin afirmant i afermant en la seva identitat sense haver-la de fonamentar en l'exclusió ni el menyspreu de l'altre. I és només en aquest sentit que les diferències que existeixen no són la base per fonamentar la rivalitat, sinó que poden esdevenir la base de l'intercanvi.

Aquesta constatació ens porta a un segon punt que hem observat en la dinàmica dels grups, més concretament al final del cicle mitjà i en el cicle superior. A l'escola, el treball individualitzat és alternat amb el de grup,

i és en aquest que hem pogut anar observant com de forma espontània —la majoria de vegades— els grups són formats i equilibrats entre nois i noies, no només en l'aspecte numèric que pot variar, sinó en la complementarietat de maneres de ser. Així, veiem com les aportacions basades en l'observació o la iniciativa són complementades per altres que saben recollir i aglutinar parers diversos, la qual cosa permet un enriquiment per a tothom.

És també en aquests cursos que el grup de noies acostuma a ser capdavanter en els interessos intel·lectuals i que té un paper més d'estímul, d'iniciativa i de treball. No veiem que aquest fet creï cap problema, ben al contrari, que esperona, tal com dèiem abans, la dinàmica de tot el grup.

Nosaltres pensem que una correcta educació —que també ha d'incloure l'educació sexual— ha de portar a un reconeixement de la manera de ser, i fer que aquest reconeixement faciliti l'intercanvi.

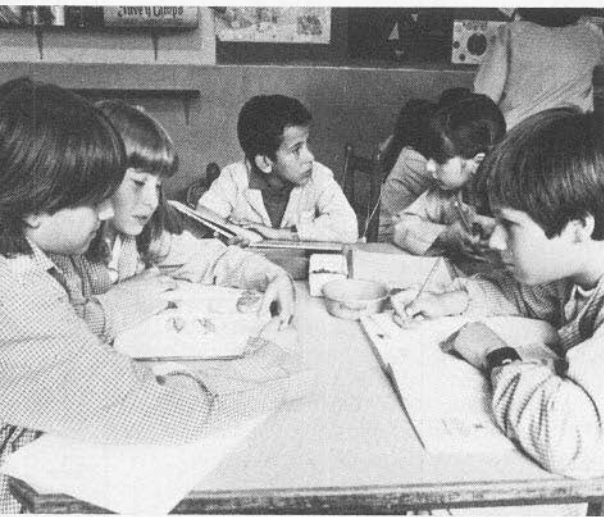
El pas de 7è. a 8è. acostuma a significar un progrés en el creixement individual i un canvi a nivell de grup, el qual no sempre troba una manera nova per a comunicar-se. A l'escola l'experiència de les convívencies ha estat útil en aquest sentit i no només per ser un lloc i un espai per poder conviure fora del marc escolar sinó perquè han permès de plantejar la mateixa relació entre el

grup. Quan existeix una bona relació amb el tutor, nois i noies expressen les expectatives cap als altres, què n'esperen i què en rebutgen, com volen ser entesos, etc. D'aquesta manera la comunicació nois-noies en surt beneficiada i, en determinats grups, ha produït modificacions substancials i, en tot cas, sempre s'hi ha constatat una incidència positiva.

No voldríem donar a entendre o voler presentar cap situació ideal o idealitzada. Som conscients que l'escola no viu al marge d'una societat la qual en molts nivells és profundament classista i discriminadora respecte a la dona com també ho és respecte a l'home quan tots som col·locats en uns estereotips prefixats. I això l'escola ho viu en la pròpia pell. Socialment, hom no espera el mateix d'un noi que d'una noia, l'exigència intel·lectual és diversa i la motivació a aprendre, també. I sense ser-ne prou conscients hom demana un rendiment més alt a determinats nois o és més tolerada la passivitat o la conformitat en determinades noies.

Una qüestió en què ens hem trobat és el canvi que experimenten determinats grups pel fet que el mestre sigui dona o home. Canvi que és manifestat en el tarannà dels nens i de les nenes i que pot fer emergir una dinàmica diferent: modificacions de papers dels líders del grup o variacions en el rendiment intel·lectual. Creiem que aquest canvi és degut al diferent nivell de relació que és establert amb la figura del mestre o de la mestra. Aquest fet, a vegades, ha provocat sorpresa i també sentiments de culpabilitat quan el mestre ho compara amb el que hom coneixia d'altres cursos. A vegades al mestre o a la mestra li costa reconèixer, acceptar i comprendre la relació diferent amb els alumnes, la qual cosa no suposa que sigui ni millor ni pitjor, sinó diferent. Aquesta dificultat ens fa adonar com, a vegades, hom no té clara la consciència d'un fet tan cabdal: el de la relació diferenciada que fa el nen i la nena davant d'una figura materna o paterna.

Aquesta relació diferenciada comporta també una manifestació diferent dels problemes i de les dificultats a nivell més inconscient. Així és més freqüent que els nois acostumin a expressar els conflictes a un nivell més extern i a voltes provocatiu: molestar, interferir, oposar-se a l'autoritat, el rebuig manifest a l'aprenentatge són més habituals. En canvi en les noies l'adaptació aparent i la





«submissió» a les normes poden amagar problemes tan importants o més. És força freqüent que les o els mestres ens parlin de les bones nenes, que van passant cursos justets i que en canvi sabem que són alumnes bones, molt ben capacitades intel·lectualment però que la seva inhibició intel·lectual queda soterrada pel «bon comportament» i que, per tant, no crida l'atenció dels pares ni dels mestres. És clar que això també es dona en els nois, però no tan sovint. És aquesta una situació de difícil abordatge perquè no «es veu» i que fa patir per l'empobriment que representa tant intel·lectual com personal.

És en aquest mateix sentit que a voltes quan una nena fracassa escolarment es posa en evidència un sentiment, compartit de forma implícita entre la família i l'escola, de «encara sort que és una noia». Sentiment que malgrat que no és explícit fa que funcioni com un «pacte» establert i que pel mateix fet de ser força inconscient, costa que puguem fer-nos-en càrrec. En canvi, quan ens n'adonem, emergeix amb tota la seva cruesa la diversitat d'expectatives i la discriminació que encobreixen determinades actituds (familiars i de l'escola) com poden ser la condescendència, l'aparent comprensió o l'ajuda paternalista.

Un altre fet que hem observat, més en alumnes grans, és quan en un grup es crea un clima reiteratiu de broma sobre temes i acudits relacionats amb la sexualitat i quan això es va convertint en el modus de relació entre el grup. En determinades classes la situació es va fent tan obsessiva que pertorba i arriba a impedir el treball escolar. El problema justament hi és quan s'ha deixat arribar a crear aquesta situació de la qual el grup, ell sol, difícilment pot sortir-se'n. Aquest fet ens fa veure i adonar de la importància que té el paper del mestre i de la necessitat que tenen els nens de la figura de l'adult en la seva vida. Necessitat que el mestre sigui a la vegada tolerant i al mateix temps pugui mantenir una exigència (i una intransigència) que els ajudi a contenir la seva pròpia destructivitat. Per poder fer això el mestre ha de tenir clara la funció i els objectius del treball escolar, i que aquest pugui ser fet tant a nivell individual com a nivell col·lectiu.

El mestre ha de poder donar una resposta adequada a les diferents situacions que es presenten. L'alarma exagerada davant d'uns



nens petits que aixequen les faldilles, per exemple, no fa més, a vegades, que reforçar la creença de la «cosa prohibida de què no es pot parlar» la qual cosa impedeix tractar i fer que hom tracti els temes relacionats amb tots dos sexes de forma més natural.

Ens hem trobat, a vegades, amb actituds de grups que poden confondre i enganyar els mestres. Coses ben freqüents com la dels enamoraments, o els «novios», d'altra banda ben normals, poden derivar, en segons quins grups, i servir per actuar i encobrir actituds de rebuig o de forta hostilitat entre els components de la classe i fer que una cosa n'encobreixi una altra. Si el mestre no hi és atent —i present— pot fer que el grup vegi pertorbada la capacitat de progrés i d'aprenentatge, al marge de la mateixa eficàcia del mestre.

Situacions com aquestes ens han fet adonar que moltes vegades els problemes més aparents de relació nen/nena encobreixen una problemàtica i una situació emocional més bàsica, la de la pròpia maduració personal, com és el de l'aprenentatge de la relació i la convivència en el treball (i fora d'ell) de cara a aconseguir uns objectius escolars comuns.

Per no entendre'ns més i a tall de resum, considerem que la problemàtica de la coeducació cal veure-la dins d'un procés obert i en evolució en el sentit que mai no estarà resolt. Ben al contrari, que és justament la necessitat del coneixement de l'*altre* que és a la base dels interessos epistemològics de les persones i és aquest interès que l'escola ha de poder encarrilar.

Escola Ntra. Sra. de Lourdes

**NOVETAT**  
**edebé**  
cicle inicial  
**EGB**

## QUÈ ÉS UN PROJECTE EDEBÉ?\*

1 ÉS MÉS QUE UNA SUMA DE LLIBRES...

2 ...PER FER POSSIBLE L'EDUCACIÓ

INTEGRAL... 3 ... AMB UNA  
GLOBALITZACIÓ REAL

I INTERNA... 4 ÉS UNA OFER-  
TA EDUCATIVA NOVA

I DIFERENT ... 5 ... PER TAL  
D'ASSOLIR

L'ÈXIT ESCOLAR.

**LLIBRE DEL PROJECTE**  
guia pedagògic-didàctica globalitzada clara, pràctica i breu.

**QUADERNS D'EXERCICIS**  
per a l'automatització de les tècniques instrumentals.

**CASSETTES**  
perquè es cantin a les escoles.

**FASCICLES**  
nou element, informal i lúdic, creat per reforçar l'estructuració  
mental i el desenvolupament de totes les capacitats.

**LLIBRES PER MATÈRIES**  
amb llenguatges i didàctiques específics, com a suport  
fonamental i sistematitzat del Projecte.

Cada producte compleix la seva  
funció didàctica específica i obté la  
seva màxima eficàcia  
en un marc de globalització.

PROJECTE  
**edebé**  
Classe a l'escola

**edebé**

classe a l'escola

La voluntat i la lluita per la qualitat de l'ensenyament  
i l'educació.

\* Demaneu fullet-catàleg a EDEBÉ. Passeig Sant Joan Bosco, 62. 08017 Barcelona Tel. (93) 203 74 08.

## EXPRESSAR-NOS AMB LA IMATGE

### Una imatge val per mil paraules

Ja coneixem sobradament el vell aforisme. Però, tot i així, encara no ens servim suficientment de les imatges com a elements comunicatius en els treballs escolars, ja que no podem considerar com a tals els que els alumnes insereixen en mig d'una redacció, o d'un treball, amb una finalitat més decorativa que altra cosa.

I no s'hi val que ens refugiem en la consideració que de vegades ens hem trobat amb imatges poc expressives, ja que la mateixa cosa podem afirmar de certes paraules, frases i paràgrafs sencers en la comunicació del llenguatge verbal tant oral com escrit.

Sense oblidar ni menysvalorar, doncs, aquells que ja han començat —i alguns d'ells des de fa molt de temps— a fer camí mitjançant les imatges, sí que voldríem encoratjar aquells qui s'ho miren encara amb un cert recel, o com una possibilitat lluny del seu abast.

### Comencem pel més senzill

Sempre que encetem una tècnica nova o un nou mitjà d'expressió ens cal vetllar perquè sigui possible arribar al resultat final, sense perdre'ns pels laberints de les novetats tècniques, a les quals ja arribarem en el moment oportú.

Per això pensem que pot anar bé començar aquests treballs d'expressió amb imatges, a partir, o sobre, els fets i temes més senzills, o més fàcilment expressables. Estem pensant en qualsevol de les excursions o visites culturals que al llarg d'un any es fan a qualsevol escola, i com de moltes posteriorment se'n demanen treballs. ¿Per què algun d'aquests treballs no pot ser fet exclusivament amb fotografies?

### Cal tenir les càmeres a punt

Evidentment, sempre serà molt millor que fem el treball a partir de les imatges aconseguides pels mateixos alumnes que no recórrer a les postals que es venen als llocs visitats. Aquesta preferència no només és condicionada pel fet que se les sentin molt més seves, sinó també pel fet que la majoria de postals comercials segueixen uns criteris uniformes d'enquadrament i de planificació de la imatge. A més, és del tot impossible que en aquestes imatges comercials hi surtin els alumnes que duen a terme la visita, amb la qual cosa queda mutilada la dimensió personal de l'expressió que en fem.

Així, doncs, caldrà assegurar-nos que disposem de suficients càmeres i de suficient material sensible, així com que les càmeres estiguin en bon estat.

### I els alumnes també

Hem de recordar que un cop efectuada la visita o excursió, i tant aviat com hagin tornat a l'escola, ens serà impossible de fer el material que hàgim obtingut durant la nostra sortida. Per això ens cal preparar prèviament aquest treball que farem. Així convindrà fer esment de com fotografiar no és només prémer un polsador, sinó fer-hi jugar:

- L'enquadrament
- La planificació
- L'angulació

Aquests elements són importants per tal de poder fer una narració icònica que realment sigui expressiva sense caure en la monotonia endormiscadora de servir-se exclusivament de fotografies panoràmiques, ni

caure en l'agressivitat incomprensible de reduir-nos als plans de detall.

Així, doncs, quan preparem la sortida i els aspectes que la motiven caldrà fer-se un senzill esquema dels punts que s'hauran d'expressar i insistir que tinguin present fer imatges en les quals intervinguin les diverses possibilitats expressives. De cara a entendre millor això podem fer observar qualsevol aventura expressada en còmic, i fer adonar de com no totes les vinyetes són iguals, i no només en la grandària i forma, sinó en el tipus d'imatge que inclouen.

També caldrà tenir en compte els coneixements que els alumnes tenen del funcionament mecànic de la càmera.

### Ara, doncs, recollim el material

Tota aquesta preparació de cap manera no ha de comportar una anestèsia del vessant lúdic, ni de la creativitat, que és inherent a l'expressió fotogràfica. En conseqüència, cal anar recordant, durant la sortida, que fotogràfiïn aquells aspectes que després voldran incloure en la seva «narració».

L'activitat que estem fent amb la càmera és comparable als apunts o notes que es prenen quan el treball que se'ls demana és una redacció escrita.

No podem oblidar ni destruir les connotacions màgiques que desvetlla tota càmera fotogràfica a punt de ser disparada.<sup>1</sup> Així no és estrany que hi hagi alumnes que facin «carotes», o «gestos» o «poses» quan intueixen que van a ser fotografiats. Aquestes reaccions naturals no poden malmetre totes les imatges en què apareixen «protagonistes» de la sortida, però alguna pot ser expressiva d'algun moment o facècia.

### I triem aquella que ens interessa

Evidentment el treball que pretenem fer no és un catàleg de fotos perquè els alumnes puguin escollir de quines en volen còpia, sinó un resum expressiu d'allò que ha estat la sortida.

Per això, així que tinguem les còpies revelades —o els contactes, si volem fer-ho més econòmic— caldrà escollir quines són les imatges que seleccionarem d'acord amb allò que volem comunicar. En aquesta selecció

haurem de tenir present de nou aquells elements que apuntàvem com a incidents en l'expressivitat de la imatge. Sapiguem que l'únic d'aquests elements que podrem variar ara, sobre els originals, és el de la planificació, sempre que sigui per fer-ne un pla més concret (ho aconseguirem ampliant només la part que ens interessa de la imatge). La selecció no s'ha de fer tampoc servint-nos només —sense excloure'ls— de criteris estètics, sinó vetllant per l'expressivitat comunicativa de les imatges, i les connotacions que poden suggerir.

### Un paper en blanc per a omplir

Tot i que podem servir-nos de paper —o de cartolina— de colors, tant si és d'un sol color com si ens servim d'una combinació de colors diferents. Això de dir-ne «paper en blanc», doncs, fa referència només al fet que cal «omplir-lo» o fer-lo comunicatiu mitjançant les imatges escollides.

En aquest pas de l'expressió caldrà decidir-nos per quin tipus d'expressió volem servir-nos, ja que podem optar per camins diferents: des de realitzar una imatge important (en aquest cas serà com un crit fora de tot context, al qual cada receptor respondrà d'una manera diferent segons que sigui la seva receptivitat i allò que el crit hi desvetlla) fins a la narració seqüenciada en la qual podem guiar-nos per un ordre cronològic o bé per un ordre que es sotmeti a allò que volem comunicar.

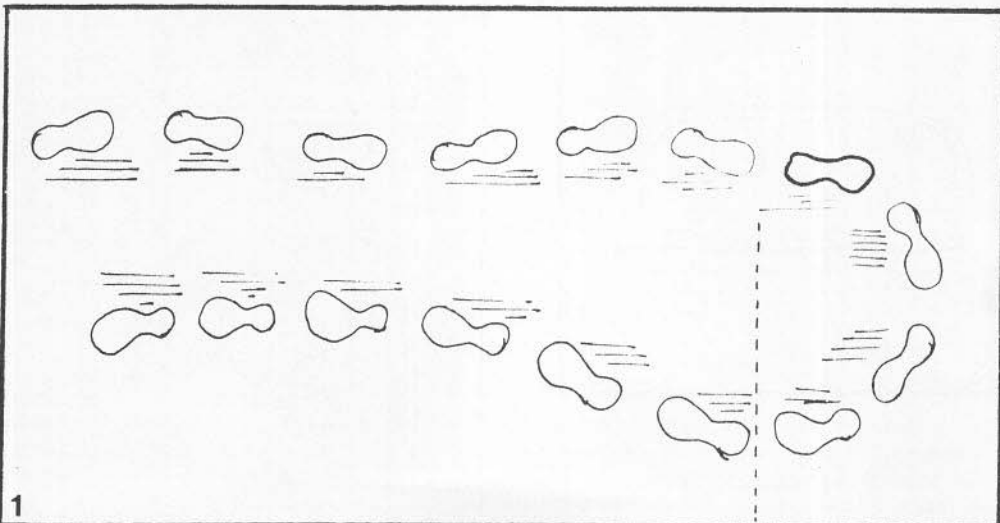
També, en aquest pas, ens caldrà prendre consciència dels límits concrets del «paper en blanc» que hem d'omplir, ja que un espai excessivament atapeït s'assemblaria més a una xerrameca atabaladora que a una narració captivadora.

### De manera que tothom pugui saber què volem dir

I per això és important l'ordenació i successió que donem a les imatges, tot i que no és l'únic element a tenir en compte. També és important la imatge que resulta de la composició del conjunt d'imatges utilitzades.

De cara a clarificar què volem dir amb això de «la imatge que resulta», us posem un exemple. Partim del fet que allò que vo-

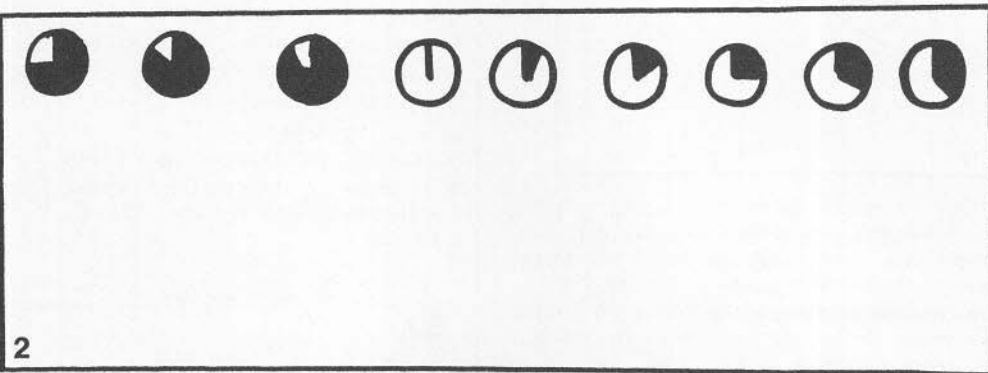
lem expressar és una excursió de descoberta d'un paratge concret, al qual hem accedit en autocar. Podríem expressar-ho així:



1

El gràfic 1) correspon a la narració de la descoberta en la qual podem observar com a les fotografies els hem donat la forma de petjades. Per simplificar-ho, en lloc de retallar les fotografies podem pintar les petjades, i al

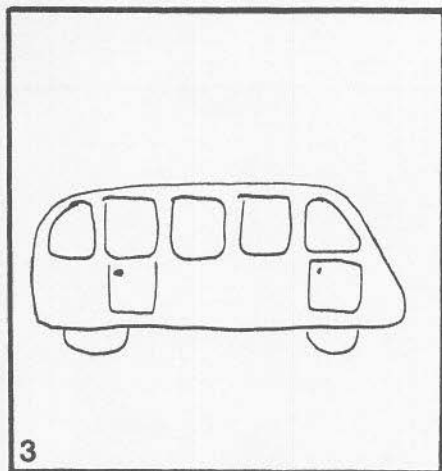
seu interior enganxar-hi les imatges. Les ratlles horitzontals que hi ha en el dibuix corresponen als espais ocupats per les frases. Aquesta narració, la podem completar amb un, o uns quants dels elements següents:



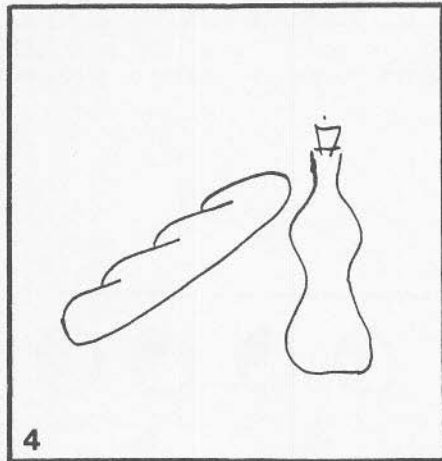
2

2) Rellotges que indiquen l'horari aproximat. La part del rellotge marcada en negre significa que va omplerta amb imatge. Podem servir-nos tant d'imatges de paisatges com

d'anècdotes. Evidentment, si seguim aquest esquema, cal afegir rellotges no només a la part superior, sinó també al marge dret i a la base, segons el recorregut.

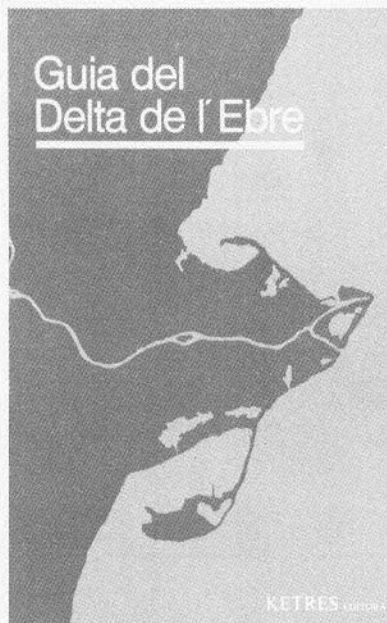


3) Aquest cos és per afegir-lo al marge esquerra, i en les finestres de l'autocar podem posar-hi o imatges en les localitats per les quals hem passat o fotografies en les quals hi hagi els qui han participat en la sortida.



4) Aquest cos és per a intercalar on hi ha el puntejat i expressar-hi l'estona del dinar o qualsevol interrupció que hagin fet durant la descoberta. Hem posat la silueta d'un entrepà i una ampolla de beguda, però podem servir-nos de les que més s'adeqüin al que hi volem expressar.

Joan Busquets i Prat,  
Seminari d'Audio-visuals de Rosa Sensat



#### GUIA DEL DELTA DE L'EBRE

Aquesta guia ha estat concebuda per facilitar el coneixement integral d'allò que és i representa el delta de l'Ebre. Allò que és: un dels espais naturals litorals amb una riquesa paisatgística extraordinària on conviuen en delicat equilibri els seus habitants, homes, plantes i bèsties; allò que representa: una incalculable font de coneixement científic per a botànics, zoolòlegs i ecòlegs en general, que cal servir d'un ús que posi en perill aquest equilibri.

Format: 12,5 x 19,5 cm.

96 pàgines, 100 il·lustracions a 4 colors,

11 làmines a 2 tintes de flora i fauna.

1 mapa, 40 x 52 cm (escala 1:75.000),  
a 4 tintes



**KETRES** EDITORA

Diputació, 113. 08015 BARCELONA

## ESTUDI D'UN MEDI AQUÀTIC: LA SÈQUIA DE MANRESA

Quan a la classe de 6è. d'EGB de l'E.P.Mn. Gibert de St. Fruitós de Bages ens vam plantejar iniciar el treball de ciències naturals fent un estudi d'un ambient natural de la nostra comarca que estigués relacionat amb l'aigua, era per una raó molt simple i pràctica: aquell any la segona etapa de l'Escola havia d'anar al delta de l'Ebre de colònies; per això, volíem «assajar» una sèrie d'activitats que ja sabíem que hauríem de realitzar en aquella estada: observar mostres d'aigua al microscopi, reconèixer animals i plantes, observar aus, construir salabrets, etc.

En el moment de decidir el lloc on havíem de centrar el nostre aprenentatge, vam optar per seguir un dels itineraris, el segon, dels que s'exposen en el llibre «Coneguem la sèquia»,<sup>1</sup> el qual vam ampliar i adaptar a les característiques i necessitats d'uns alumnes de 6è d'EGB. En aquest llibre s'ofereixen uns recorreguts que es poden fer a la vora de la sèquia per tal de conèixer millor aquesta construcció medieval i observar, al mateix temps, l'entorn per on passa.

Les activitats realitzades durant les dues sortides que vàrem programar van ser múltiples i algunes de molt divertides: capturar granotes i escarabats aquàtics que observàrem durant uns dies a l'aquari de la classe, observar una colònia de bernats pescaires amb llargavistes, descobrir egagròpiles de rapinyaires nocturnes, etc. Explicar-les bé totes resultaria excessivament llarg per ésser publicat, i per això exposem, només, l'esquema bàsic del treball.

### Introducció

La Sèquia de Manresa és una conducció d'origen medieval que abasta d'aigua aquesta ciutat i la seva rodalia rural des del segle XIV fins a l'actualitat.

Motivats, directament, per unes fortes i seguides secades, els consellers de la ciutat de Manresa demanaren i aconseguiren del rei Pere III, l'any 1339, l'autorització per construir una sèquia que havia de recollir les aigües del riu Llobregat, a l'alçada de Balsareny, i transvassar-les, superant només un desnivell de 10 m i escaig, a la capital del Bages (mapa 1).

La durada de la construcció fou llarga per la complexitat tècnica del projecte i per les interrupcions de caire «legal» que es produïren quan el bisbe de Vic, senyor feudal, aleshores, d'algunes de les terres per on havia de passar la sèquia, s'oposà al projecte. L'obra, finalment, s'acabà el 1383.

Actualment, la sèquia manté pràcticament el mateix recorregut i aboca, després de 26.319 m, les seves aigües a l'estany de l'Agulla, que des de 1974, amb els seus 200.000 m<sup>3</sup> és la reserva per abastar la ciutat en cas d'avaría del canal. Des d'aquest llac artificial es deriven uns quants ramals que destinen l'aigua a l'ús agrícola i industrial, d'una banda, i a l'ús domèstic, després de passar per la planta de potabilització dels dipòsits nous, de l'altra.

Com ja hem comentat més amunt, el principal beneficiari dels 38.000 m<sup>3</sup> de volum diari d'aigua de la sèquia és la ciutat de Manresa, però també forneix les poblacions veïnes de Santpedor, Sant Joan de Vilatorrada i Sant Fruitós de Bages.

### Localització

Per fer l'estudi programàrem dues sortides: una a l'estany de l'Agulla, dins del terme de Manresa, per tenir el primer contacte amb el medi aquàtic; aquí entrevistàrem treballadors de la sèquia —encarregats de la seva neteja i manteniment—, i posteriorment ens

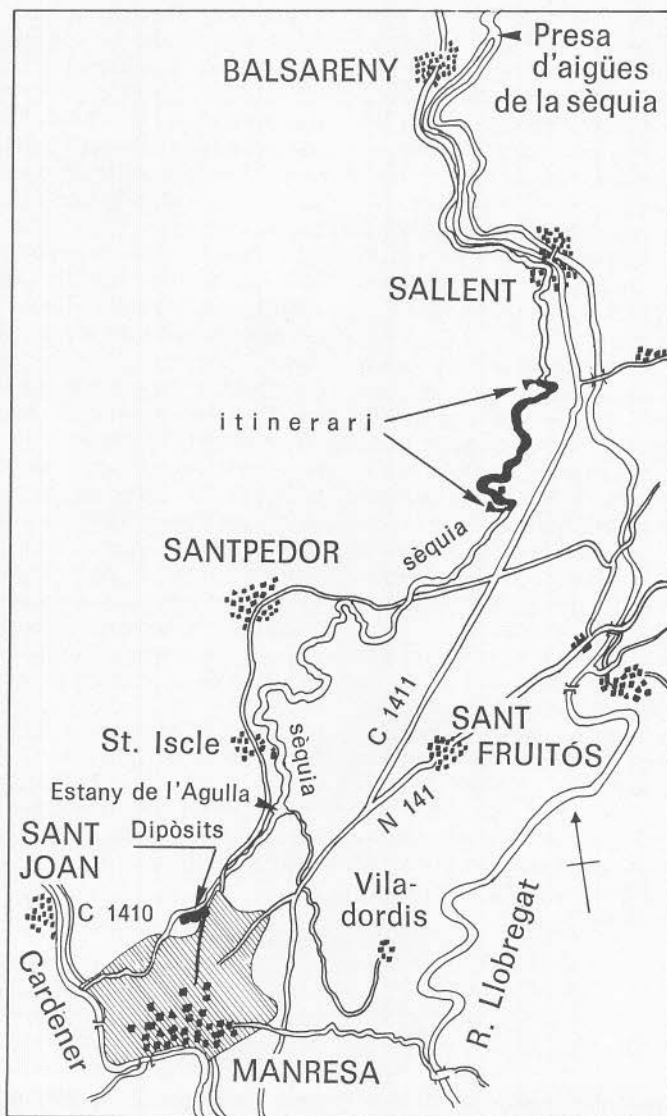
traslladarem, a peu, fins al lloc de Sant Iscle, ja en el terme de Sant Fruitós (mapa 1).

La segona sortida consistia a seguir la sèquia, des de la colònia minera de la Botjosa, terme de Sallent (mapa 2, el punt 1), durant uns quatre quilòmetres (mapa 2, punt 7).

#### Objectius específics

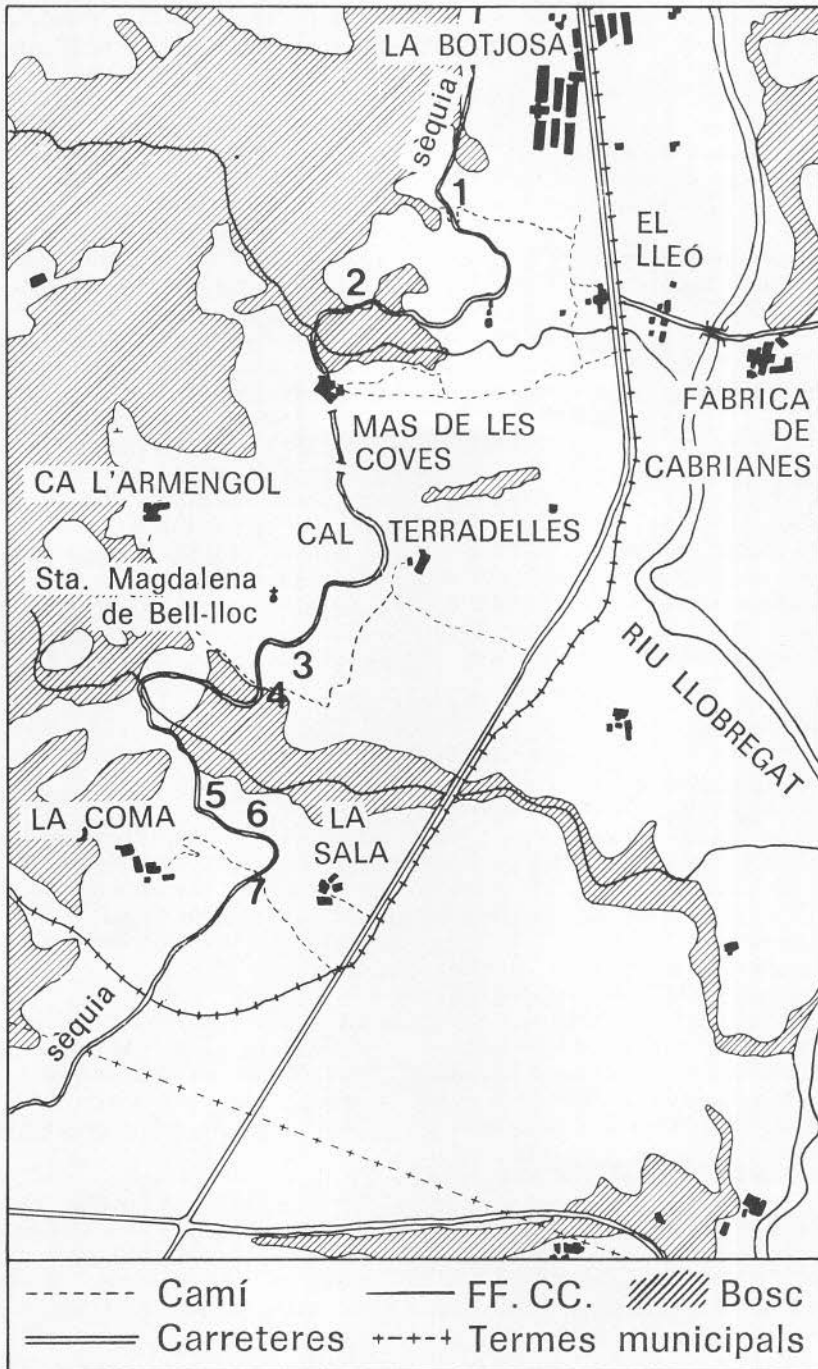
Sobretot ens interessava que els alumnes coneguessin la vida animal i vegetal d'un lloc aquàtic; però, durant el treball, altres objectius s'hi afegiren, com la importància de la sèquia com a subministradora d'aigua de Manresa i els pobles de la seva rodalia, i el procés de potabilització i distribució de l'aigua en el nostre poble.

## MAPA 1





## MAPA 2



**Continguts**

1. Breu història de la sèquia. El seu recorregut i les seves característiques tècniques.
2. L'estany de la sèquia. La seva importància per a Manresa. Les carpes de l'estany.
3. La potabilització de l'aigua.
4. La distribució de l'aigua i el control del subministrament. Els comptadors d'aigua i les «plomes».
5. Aprofitament econòmic de la sèquia.
6. Les plantes de la sèquia. Els boscos de l'entorn.
7. Els animals de la sèquia. Animals de dins de l'aigua i animals relacionats, indirectament, amb aquest ambient natural.

**Didàctica**

Després d'explicar als alumnes els objectius que preteníem, passarem una breu informació del seu origen i la problemàtica de la seva construcció. De seguida es planteja la necessitat de veure què era això de la sèquia, perquè la majoria no l'havien vist.

*1a. Sortida (un mati)*

Observarem l'arribada del canal i els dos ramals de sortida, els quals ens motivaren a parlar de l'ús agrícola d'aquella aigua i del procés de potabilització. Recollirem mostres, dibuixarem un plànol del llac i entrevistarem el vigilant i el sequier (persona encarregada del manteniment).

Al dia següent, contestarem un qüestionari-resum sobre la visita (annex A).

Per ampliar el tema de la utilització de la sèquia com a subministradora d'aigua potable al poble, demanarem a l'encarregat d'aquest servei que ens parlés de la qüestió. Ens mostrarà un mapa amb la situació dels dipòsits i les canonades de tot el terme municipal i aprofitarem per aprofundir el tema del cost de l'aigua. Amb les seves dades poguérem organitzar, a la classe de matemàtiques, una sèrie de problemes amb aquesta temàtica (annex B).

Una altra activitat relacionada amb la primera sortida va ser la «fabricació» d'una «potabilitzadora», com es recomana a la pàg. 165 del llibre.

*2a. Sortida (tot el dia)*

L'autocar ens traslladà a l'estació de servei «El Lleó», Sallent, i des d'aquí, a peu, fins a trobar la sèquia (mapa 2, punt 1).

El recorregut el férem seguint el caminet de la vora del rec, fent les parades necessàries per omplir les fitxes de treball. Al mateix temps, s'aprofitava per recollir mostres de plantes i insectes aquàtics.

El dinar, l'efectuàrem en les immediacions de l'ermita de Sta. Magdalena (mapa 2, punt 4) i s'aprofità per fer la recapitulació de tots els aspectes treballats.

Uns moments abans havíem observat la colònia de bernats pescaires— molt escassa en les contrades de l'interior. Un grup féu una descoberta per la zona on havien estat els bernats i descobriren restes del seu menjar (crancs de riu) i, al mateix temps, una menjadora de rapinyaires amb les seves corresponents egragòpiles.

A la tarda, un altre dels moments «culminants»: la caça de dues granotes en el fons de la sèquia (activitat que es pogué realitzar perquè aquesta, aquells dies, només duia uns pams d'aigua).

**Treball després de la sortida**

El treball a realitzar a la classe el dividírem en activitats teòriques i activitats pràctiques. Dins del primer apartat, vam incloure completar les fitxes de treball i contestar els qüestionaris. Entre les feines pràctiques, cal anotar:

- Confecció d'uns murals amb les cadenes alimentàries d'alguns dels animals observats (bernat pescaire, rapinyaire, granota, carpa), perquè s'adonessin de la interrelació entre els habitants d'aquest medi aquàtic.
- Dissecció de les egragòpiles.
- Confecció d'una col·lecció de pinyes rosegades per esquirols i per ratolins de bisc, comentant les seves diferències.
- Condicionament d'un terrari per instal·lar-hi les granotes durant el temps del seu estudi.
- Confeccionar un herbari amb les plantes recollides.

— Observar al microscopi les mostres d'aigua, fent especial esment en la vida «invisible» que és la base alimentària d'una bona part de la comunitat vegetal i animal de la sèquia.

## Bibliografia

1. FRANQUESA, T.; RECASENS, F.: *Coneguem la Sèquia*, Caixa d'Estalvis de Manresa, Manresa 1984.
2. AMMANN, K.: *La vida a les aigües dolces*, Ed. Teide, Barcelona 1983.
3. BANNG, P.; DAHLSTROM, P.: *Huellas y señales de los animales de Europa*, Ed. Omega, Barcelona 1983.
4. PUJOL, J.; NADAL, M.: *La bassa, La vida de la bassa*, n. 1 i 2 de col·lecció «Quaderns de Natura» II, Ed. Blume, Barcelona 1979.
5. PUJOL, J.; NADAL, M.: *Les plantes i el medi, Els animals i el medi, La descoberta del medi*, n. 1, 2 i 3 de la col·lecció «Quaderns de Natura» III, Ed. Blume, Barcelona 1983.
6. CHINERY, M.: *Guia práctica para los amantes de la naturaleza*, Ed. Blume, Barcelona 1979.
7. SWALLOW, S.: *Lagos y arroyos*, Col. «La Senda de la Naturaleza», Ed. Plesa, Madrid 1979.
8. Servei del Medi Ambient, *El riu pam a pam*, Diputació de Barcelona, Barcelona 1982.

## Annex A

### Sortida al parc de l'Agulla

1. Dibuixa el plànol del Parc.
2. ¿Per a què serveix l'aigua del Parc de l'Agulla?
3. Explica com s'ho fan per netejar el fons del llac. ¿Com s'embruta?
4. ¿Per a què serveix, actualment, la caseta del guarda? ¿Tenia la mateixa utilitat abans de la construcció del llac?
5. Els dos sequiers tenen dividit el tros de la sèquia que han de vigilar: l'un controla des de la presa de Balsareny fins al llac; i l'altre té cura dels ramals que surten de l'Agulla fins que aboquen al riu Cardener. ¿En què consisteix la seva feina?
6. Els pagesos que fan servir l'aigua de la sèquia han de pagar-la a raó de 1000 ptes./quartera/any, aproximadament. La quartera és una mesura de superfície agrícola que equival a 2962 m<sup>2</sup> (per entendre'ns, representa la terra que hi ha dins d'un quadrat de 54.5 m de costat). Si un pagès tingués dues quarteres i mitja, ¿quant hauria de pagar? ¿I un altre que només tingués la metitat d'una quartera?
7. Explica el que et va agradar més de la sortida.

## Annex B

### Qüestionari sobre l'entrevista a l'encarregat de les aigües del poble

1. Quina era la seva feina?
2. Com solucionen les avaries?
3. ¿Quants dipòsits de reserva d'aigua potable té el poble? Anomena'ls. ¿Quants litres hi caben a cada un?
4. ¿En quina època de l'any es gasta més aigua? Per què?
5. El total d'aigua potable en reserva de què disposa el poble és de 1.800 m<sup>3</sup>, i el total d'aigua no potable en reserva és de 11.500 m<sup>3</sup>. Si les despeses d'aigua de St. Fruitós són de 60 m<sup>3</sup>/hora, ¿quanta se'n gasta en un dia? ¿Quants dies podríem passar amb l'aigua potable de la reserva?

6. El comptador d'aigua és un aparell que controla les despeses de cada pis. Una família n'ha consumida 104 m<sup>3</sup> en els tres mesos d'estiu. ¿Quanta n'han fet servir cada mes? ¿Quanta n'han gastada cada dia? ¿Quantes pessetes els va costar el subministrament diari si el preu és de 16 ptes./m<sup>3</sup>?
7. Abans, per comptar les despeses d'aigua s'utilitzaven les plomes. Quan es contractava una ploma es subministrava 450 m<sup>3</sup> cada semestre. ¿Quanta aigua ens arribarà en un mes? I en un dia?
8. El preu del m<sup>3</sup> (1.000 litres) de l'aigua que proporciona la ploma és de 25,77 ptes. Tenint en compte els resultats del problema anterior, i si tenim contractada mitja ploma, ¿quantes ptes. gastarem en aigua, cada dia?  
Però, a la factura l'empresa ens hi suma: 8,05 ptes./dia per la quota de servei; 0,73 per la quota de conservació i 9,37 d'impostos. ¿Quin serà l'import de la factura d'aigua diàriament?
9. Les granges d'animals són grans consumidores d'aigua. Aproximadament, els conills i gallines necessiten un quart de l/dia; els xais 5 l; els porcs 6; els vedells i les vaques, 15. ¿Quants litres en necessitaria una granja de 200 porc? ¿I una amb 6 vedells?

ORIOI RIBA I ARDERIU  
ORIOI DE BOLS I CAPDEVILA  
JOSEP M. PANAREDA I CLOPES  
JOSEP NUET I BADIA  
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

## GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu  
El clima i les aigües  
Els sòls i la vegetació  
La fauna

format: 21 x 29 cm  
228 pàgines  
245 il·lustracions  
glossari  
bibliografia  
índex toponímic  
Preu: 1500 ptes.



**KETRES** EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.  
telèfons 253 36 00 i 253 36 09  
Barcelona-15

## PER LA PAU

Quan aquest número de «Perspectiva Escolar» surti al carrer s'haurà clausurat, a Barcelona, l'exposició «Per la Pau» que al llarg de sis setmanes s'ha ofert als ciutadans. No es tracta, però, del final definitiu de l'esmentada exposició sinó del començament de la seva itinerància. Seran dos anys— potser tres— de fer camí per les comarques del país.

Els organitzadors pretenem d'aquesta manera posar a l'abast de tothom una eina actual que faciliti el necessari treball per la pau. L'inici d'aquesta itinerància resulta especialment oportú en coincidir amb l'inici de l'any 86, declarat l'any internacional de la pau.

La justificació d'aquest petit treball rau en el fet que «Per la Pau», tot i estar adreçada al públic en general, és molt visitada pels escolars, i que són nombroses les escoles, centres d'esplai i d'altres institucions que se'n serveixen com a instrument d'educació per a la pau. Ens plau molt aquest bon acolliment observat però ens posa l'obligació de fer algunes precisions sobre el que en diem «educació per a la pau». Clarificar el llenguatge per poder situar i interrelacionar correctament els conceptes sembla que es fa, periòdicament, necessari.

Com a primer aclariment cal explicitar que hauríem d'entendre per pau no solament l'absència de guerra sinó també les condicions sense les quals l'absència de guerra és purament conjuntural i la pau acaba essent un període entre dues guerres. Com a mínim aquelles condicions serien: respecte escrupolós pels drets humans, diàleg —i no de sords— entre el Nord i el Sud, desarmament progressiu i desmilitarització de l'economia i de la política. Cal un concepte positiu de pau. Hi ha avenços cap a la pau en la mesura que es fan passes endavant en aquests terrenys.

Respecte a aquestes condicions necessàries per a la pau positiva hi ha de fet dues òptiques. Una considera que el ciutadà normal,

el ciutadà sense càrrecs públics d'especial relleu, no té res a fer —i potser res a dir— sobre aquests temes. Per a uns són responsabilitat dels governs i els governs faran sempre el que voldran sense fer cas de l'opinió d'un sector dels ciutadans que millor farien ocupant-se de coses que els toquen de més a prop. Per a d'altres els governs són en realitat titelles en mans de poders més alts i efectius, altres governs o poders més o menys ocults, que marquen el camí de manera inexcusable. Per a uns altres encara es tracta de temes tan complexos que cal confiar-los als experts, naturalment experts governamentals. En tots els casos el resultat ve a ser el mateix: s'accepta, de bona fe o cínicament, que l'afer que resumim en la paraula pau els depassa. En tots els casos, també, és desitja la pau, naturalment!, però que es faci camí en el bon sentit o que ens apropem al desastre és quelcom que escapa a l'acció necessàriament petita d'un ciutadà o d'un grup de ciutadans. Acceptat que no es pot influir en la marxa dels esdeveniments, assumit que el món evoluciona independentment de bons desigs i d'inútils demostracions d'opinió, la conseqüència lògica és la inhibició. El que hagi de passar, passarà de totes maneres. Es tracta ben bé d'una postura fatalista. Tota altra postura és qualificada despectivament o de manera compassiva.

Hi ha, però, una òptica radicalment diferent. Consideren els ciutadans que la pau sí que és cosa seva. Es tracta de ciutadans que han descobert que l'estat actual del món és fruit d'uns mecanismes que l'home ha muntat al llarg de la Història; saben que aquests mecanismes necessiten profundes correccions, si és que volem assegurar o fer possible la pau, i n'urgeixen l'aplicació. Estan persuadits que la seva opinió pot fer guix ajuntant-la amb la d'altres que també se senten interpel·lats. Creuen que el pes de l'opinió pública pot arribar a ser el factor deter-

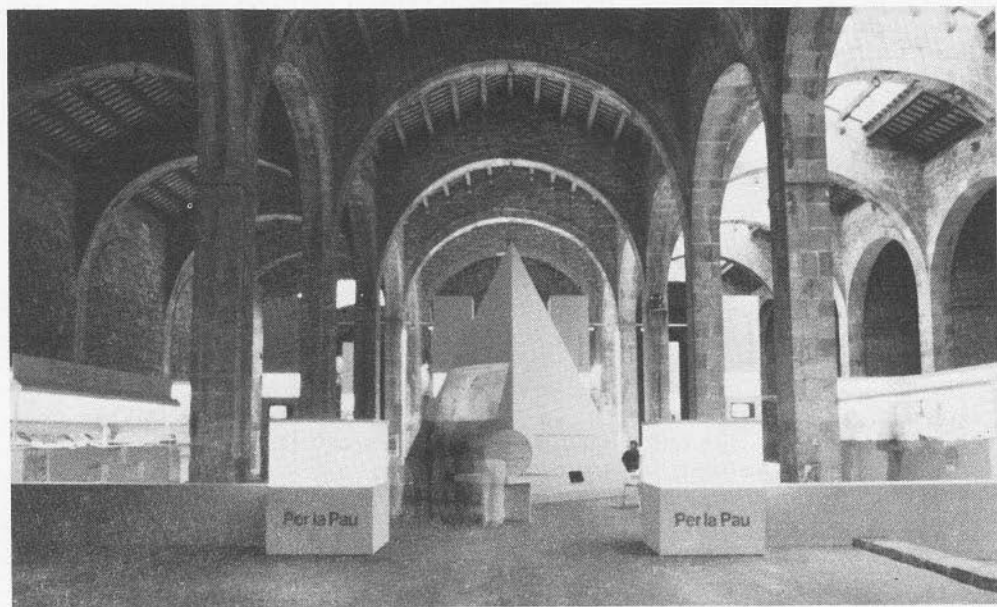
minant que inclini les decisions del poder en un o altre sentit. Caldrà, doncs, que l'opinió sigui una opinió que s'expressa, perquè el poder —és cosa sabuda— interpreta sempre el silenci favorablement. Fa temps que no es parla d'aquella «majoria silenciosa» que el poder sempre interpreta com a majoria adherida als seus postulats i actuacions concretes.

La realitat és, però, que l'opinió expressada pel ciutadà no deixa indiferent el poder. Possiblement sigui Amnesty International el moviment més prestigiós en tot el món pel que fa a la defensa dels drets humans. Tothom sap que Amnesty basa la seva acció en la tramesa de cartes, cartes de ciutadans sense cap títol especial, interessant-se per persones concretes que han estat víctimes de violacions dels drets humans. Des de la primera de les òptiques descrites el procediment es desqualifica per ingenu. Resulta, però, que la pràctica organitzada i responsable del mètode s'ha convertit en una eficacíssima eina de pressió a favor de les persones i dels seus drets. És el fundador d'Amnesty, Sean McBride, qui repeteix: «L'opinió pública és una arma de formidable poder».

Aquesta manera de mirar la dinàmica de les societats és la que ha possibilitat l'existència de l'anomenat moviment per la pau, aquest fenomen complex i simple alhora mitjançant el qual es va formant un estat d'opinió que es mostra activament en desacord amb les actuacions dels governs. Uns governs incapaços de vèncer l'herència rebuda d'èpoques anteriors que condueix cap a un enfoc militarista de la seguretat i que avui és ja una amenaça universal. Per trencar aquesta inèrcia, ¿què hi pot haver de més poderós que un clam exigent i majoritari? Crear aquest estat d'opinió és la tasca pròpia de l'educació per la pau.

Obviament «Per la Pau» s'inscriu en aquesta perspectiva.

Del que s'ha dit, se'n desprèn fàcilment que l'educació per a la pau cal que sigui entesa en el sentit d'educació permanent. No pot estar absent de les escoles, però cal estendre-la a tota la població. Es tracta d'una formació bàsica, d'un procés de canvi d'actituds que a l'escola no pot fer més que començar. L'educació escolar és un camí per iniciar en la cultura, però no és, ni de lluny, tota la cultura; i és que en realitat del que





es tracta és de construir una nova cultura, una cultura de pau.

Limitar l'educació per a la pau a les escoles seria assegurar-ne la ineficàcia. La pau acabaria essent considerada com un somni de felicitat infantil, un desig tou allunyat de la realitat. És més: si calgués triar s'haurien d'escollir aquelles accions educatives que van dirigides als adults. L'infant descobreix ràpidament quines són les preocupacions dels adults. No es tracta, doncs, d'introduir en les escoles un discurs sobre la pau que no té cap vigència en la societat adulta; es tracta de fer present la pau a l'escola perquè el tema de la pau preocupa seriosament la societat. La pau serà demà responsabilitat dels adults de demà però avui ho és dels d'avui.

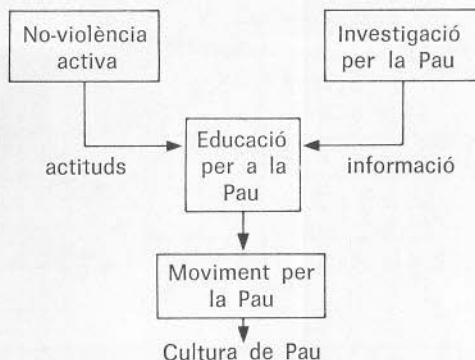
És la història de la humanitat la que ens permet una acció esperançada. Difícilment la història tira enrera. Ni ha tornat l'esclavatge, ni s'ha reinstaurat el feudalisme, ni la burgesia ha tornat a quedar supeditada a l'aristocràcia, ni s'han perdut les grans conquestes sindicals. Amb la pau passa el mateix que passava amb aquestes realitats abans de ser-ho, que no tenien passat. Sembla que seria més fàcil lluitar per una realitat que ja hagués existit perquè la que no existeix se'ns

presenta amb caràcter il·lusori, però és exactament al revés. El futur serà millor o pitjor que el passat, depèn de nosaltres, però mai no serà igual.

El repte és clar: o un futur extrapolat del present per simple avenç inercial o un futur diferent gràcies a un salt qualitatiu que dona llum a una nova cultura.

Aquest és el projecte que vol ajudar a fer possible l'educació per la pau.

Penso que pot ser útil acabar amb un esquema que intenta situar l'educació per a la pau en el conjunt d'acció i pensament que en diem moviment per la pau.



La no-violència ens aporta una convicció bàsica: l'home i les societats humanes poden renunciar a la violència com a mètode de resoldre conflictes. Sempre hi haurà conflictes, però es pot renunciar a la violència.

L'educació per a la pau també ha de ser deutora de la investigació per a la pau. Aquesta disciplina ens aporta informació i alternatives. Després de segles d'estudis bèl·lics amb prou feines hem iniciat aquest camí.

Finalment és important una correcta situació de l'educació per a la pau respecte al moviment per la pau. Aquest ha de ser conseqüència d'aquella i no al revés. Encara que, naturalment, l'existència d'un potent moviment enforteix l'acció educativa.

Aquest és l'esquema que ha servit de base per al disseny ideològic de l'exposició «Per la Pau» que esperem hagi ajudat i ajudi a alguns educadors en la seva tasca.

**Alfons Banda Taradellas,**  
Fundació per la Pau

# Col·lecció Quadrada



## ELS TRES ÓSSOS

per **Maria Claret**  
Un famós conte popular il·lustrat amb gran sensibilitat per Maria Claret.



## Esquitx

## ESQUITX, EL PETIT PORQUET

per **Ulf Nilsson i Eva Eriksson**  
Les divertides aventures d'Esquitx, un porquet que vivia a la casa d'uns nens.

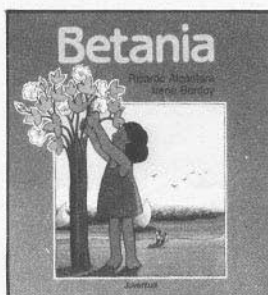


Ulf Nilsson - Eva Eriksson  
Joventut

## BETÀNIA

per **Ricardo Alcántara i Irene Bordoy**

¿Què li devia passar a la deessa de l'aigua Iemanjá? Seria la petita Betània la qui trobaria la solució.



Asun Esteban  
ON T'HAS FICAT, ARNAU?

## ON T'HAS FICAT, ARNAU?

per **Asun Esteban**  
Arnau i una nena-ocell defensaran d'un gran perill les tortugues.

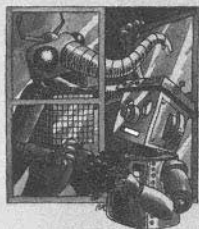


Joventut

M. GONZÁLEZ-HABA

## QUADRÍCULA

2ª PART DE 'AGENCE EL ROBOT'



JOVENTUT

## QUADRÍCULA

per **Manuela González-Haba**  
Cuadrícula, un robot fabricat per Ugolí, tenia pensat d'organitzar un món de robots.

OTFRIED PREUSSLER

## HÖRBE



Joventut

## HÖRBE, EL DEL GRAN BARRET

per **Otfried Preussler**  
Hörbe, barretaire del bosc dels Sets Cims, descobrirà que al bosc de Worlitz no existeix cap monstre.



# EDITORIAL JOVENTUT

Provença, 101 - 08029 Barcelona  
Tels. 239 20 00 - 321 75 50



## LES BASES PER A UN NOU ESTATUT DEL PROFESSORAT ELABORADES PER LA COMISSIÓ NOMENADA PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ

En els darrers anys, des que el partit socialista va arribar al poder, i abans amb motiu de la discussió de l'Estatut de Centres, la societat espanyola ha estat sorpresa amb propostes parcials de reformes educatives. Aquestes propostes han estat sempre polèmiques des del punt de vista dialèctic, han suposat un gran cost polític i social i no sempre han resultat significatives ni han afectat realment de forma transformadora el sistema educatiu espanyol, el qual continua sent anacrònic i arcaic des dels temps del bon Claudio Moyano que, el 1857, va establir la llei que porta el seu nom. Llei les estructures bàsiques de la qual encara són el suport fonamental de la situació educativa actual.

L'Estatut de Centres, la LODE, la LRU i posteriorment el projecte de carrera docent han estat les iniciatives més recents de cara a actuar en el marc del sistema. Llàstima que hagin estat totes iniciatives parcials que volen actuar en el marc del sistema sense haver establert abans prèviament de quin marc es parla. Quines són les mesures del quadre? Vint per deu? Trenta per quinze? La resposta a aquesta pregunta era prèvia, al meu entendre, a qualsevol de les iniciatives anteriors. No s'ha fet encara. Potser encara hi som a temps. La recent discussió pública entre Ministeri i sindicats, associacions i societat en general del projecte de bases que ha elaborat la Comissió d'experts nomenada pel Ministeri podria ser una bona ocasió per establir les mides del marc, per assentar les bases d'un marc educatiu racional possible i digne d'un estat com l'espanyol.

En les ratlles que segueixen faré una síntesi-valoració personal del document de Bases per a l'elaboració de l'Estatut.

### 1. Principis de fons que orienten la proposta. Limitacions

En primer lloc, la lectura de la introducció del document explicita i reitera el caràcter obert d'aquestes propostes. Es tracta d'un document obert que ha estat elaborat per començar a parlar. L'aseva utilitat dependrà de si serveix o no per iniciar el debat i orientar-lo centrant els temes. El resultat final dependrà de qui parli, del que digui, dels arguments que doni i de la força personal i social que tingui.

Cal fer esment que aquestes Bases tenen un àmbit estatal. En el seu moment, a Catalunya, la Generalitat és l'òrgan competent per desenvolupar-les i aplicar-les.

La Comissió ha fet un treball tècnic en condicions precàries. Les limitacions legals (Llei de Funció Pública, LODE, LRU) i de temps (els membres de la Comissió han simultaniejat la seva feina habitual amb la sobrecàrrega que ha suposat l'elaboració d'un encàrrec com aquest) han estat condicionaments importants de la feina de la Comissió.

En el document es vol obrir un camí realista i viable que suposi transformacions reals a mitjà i a llarg termini. Hom ha fugit de l'abstracció i de les formulacions vàcues.

Les propostes que es fan tenen una gran interrelació i no han de ser considerades de manera aïllada. La formulació que s'hi fa és genèrica i vol ser oberta i matisable. Potser el principi més orientador, més transcendent és el que considera que no és possible formular un estatut o un perfil del professor sense entrar prèviament en el fons del sistema, en l'intent d'introduir alguna racionalitat en el marc poc coherent de la realitat actual. En

aquest sentit són significatives les referències que la Comissió fa en la introducció pel que fa als punts que ha de preveure un projecte global que vulgui realment abordar la feina complexa de qualificació de l'educació. Personalment considero que aquest hauria de ser el punt on les associacions, els sindicats, els professors i els ciutadans en general haurien de posar un èmfasi més gran. Realment un Estatut nou és un element important de transformació del sistema, però pot ser fàcilment neutralitzat si no suposa a la vegada la transformació d'altres aspectes. Aquesta és en la meua opinió la qüestió clau. Hauríem de convertir la introducció del document que ara es posa a discussió en part fonamental del seu contingut. La resta es pot esperar que es donarà d'escreix.

## 2. Contingut

El contingut del document s'articula a l'entorn de les temàtiques següents: estructura del sistema educatiu, relació de llocs de treball, formació del professorat, sistemes de selecció i d'accés a la funció pública docent, promoció professional, mobilitat, drets i deures i mesures transitòries.

### 2.1. Nova estructura del sistema educatiu

L'estructura del sistema que es proposa recull reivindicacions progressistes de molts anys enrere. Reconeix el fet educatiu com a necessari i convenient des dels zero anys i recomana donar facilitats per la via de la gratuïtat (és clar, si no, com?) per afavorir l'escolaritat primerenca en el període de zero a sis anys.

Establir un període més llarg que l'actual d'escola obligatòria. La proposta parla d'un període de 6 a 15 anys. ¿Per què no de 6 a 16? Vist així i ben pensat sembla molt més coherent...

El document de bases insisteix, però, en l'orientació curricular d'aquesta escola obligatòria allargada. Convindria aprofundir i completar molt aquest aspecte al llarg del debat.

En aquest estructura nova falta el nivell universitari, la teulada del sistema, però és que ja s'havia fet recentment. Amb la LRU

com a llei prioritària de la legislatura podem afirmar sense exagerar que un cop més el Govern va començar la casa per la teulada. Ara, quan ploqui, haurem de resar perquè la teulada compleixi realment la seva funció, perquè podria no complir-la. No seria el primer cop que passa per aquests verals de la racional Espanya.

### 2.2. Formació/Selecció

Un punt central, vedette de la proposta de la Comissió, és el tema de la formació del professorat. Potser sigui excessiva l'atenció que es dedica a la formació inicial (desgraciadament serà molt escàs el nombre de professors que entrin en el sistema per aquesta via). Més atenció mereix en la meua opinió el tema de la formació permanent que és de més gran transcendència donat el nombre de professors que ja té el sistema (uns 300.000) i la baixa edat majoritària d'aquests. Aquí hauríem de matisar, discutir i concretar molts casos. Aquest tema suposa alguna cosa més que un vestit nou per als actors, requereix unes actituds noves, voluntats de transformació ben orientades i això ni es compra ni es ven, però es pot i s'ha d'aconseguir, perquè sense això, la resta seria foc d'encenalls...

En aquest apartat cal plantejar els dos condicionaments clau: la formació dels formadors i el temps dins l'horari laboral.

### 2.3. Promoció

El tema dels estímuls i de la promoció té molt poca tradició entre nosaltres. Estem acostumats que, un cop aconseguida la plaça per oposició, l'Administració i la societat ja no demanen ni controlen res més que el compliment de triennis i encara això amb deficiències (recordeu la recent sentència sobre triennis), heretades d'èpoques passades i que ara esperem que siguin resoltès generosament i ràpidament... La resta, el perfeccionament, la promoció queden encara a l'arbitri de cadascú.

En la proposta de BASES... s'analitzen diverses i variades maneres i formes de promoció que no obliguen ningú i que poden afectar a tothom si aquesta és la voluntat de

l'interessat. En aquest cas, sí que crec sense reserves de cap tipus, sense matisos, molt sincerament, que es treu el màxim de partit de la legislació vigent (disp. 15.ª de la Llei de la Funció Pública) i no es perjudica, al contrari es beneficia i es potencia, la funció i el funcionari. Seria molt recomanable llegir dos o tres cops aquest apartat de les BASES... sense prejudicis i amb el cap fred. No obliga ningú, a tots és assequible. Es tracta d'un sistema de promoció bastant realista, possible i ric. No discrimina, ni jerarquitzava. Que cadascú llegeixi, discuteixi i contrasti amb els seus companys i finalment que emeti el seu judici personal. El meu ja queda reflectit...

## 2.4. Mobilitat

La mobilitat es preveu a la proposta en un doble sentit: territorial i mobilitat dins de les funcions possibles (perfils i especialitats). Potser sigui aquest un altre dels temes puntuals, juntament amb el de la promoció, que té sortides creatives i viables que no suposen perjudicis, ni lesionen drets donat el transitori tan generós que preveu i, malgrat tot, poden ser un gran instrument, a mitjà termini, de racionalització del sistema. Aquesta racionalització va lligada al lloc de treball/perfil necessari. La relació que es fa dels llocs de treball segurament que és insuficient i potser convindrà que ho sigui sempre. El sistema ha de quedar obert a la creació de nous llocs en funció de les necessitats.

Voldria aportar en aquest apartat una idea d'ordre pràctic relacionat amb els criteris generals per elaborar els programes i orientacions pedagògiques. Em refereixo al fet que un currículum flexible demana també llocs de treball flexibles i que el sistema ha de preveure la possibilitat de contractació temporal per a tasques i col·laboracions concretes de professionals fusters, manyans, paletes, etcètera que col·laboren amb els professors d'àrea de nivell intermedi que han de cultivar no solament l'intel·lecte i els afectes dels nens, sinó també la seva capacitat manual i d'expressió i la seva preparació per al treball. I tot això dins de l'estructura normal del sistema, sense crear canals marginals, en el currículum normalitzat. Aquesta proposta no té res d'original.

Ha estat la base de l'èxit de moltes de les experiències d'educació compensatòria actualment en procés en diferents regions d'Espanya, i, dic jo, si en la pràctica aquesta mesura s'ha demostrat vàlida per compensar situacions descompensades, ¿per què no aplicar-la per evitar noves situacions descompensades en el futur? Per què no?

## 2.5. Drets i deures

El capítol de drets i deures hauria de ser fortament matisat intentant equilibrar els uns i els altres. Les matisacions que es facin no haurien de desvirtuar, sinó potenciar algunes de les propostes que es fan clarament progressistes i convenients per al mestre i per a l'escola (la protecció civil, la possible reducció de jornada a determinada edat compensant-la amb altres feines, etc.).

## 2.6. Mesures transitòries

Romanones, un dels pocs ministres al qual els mestres hem d'estar agraïts (ens va posar un sou fix a principis de segle quan el cobrament en espècies o el pagament per part dels veïns i dels ajuntaments feia rigorosament cert aquell refrany de «passes més gana que un mestre d'escola») deia amb la gran intel·ligència sorneguera que el caracteritzava: «Vostès facin les lleis i deixin-me a mi els reglaments». Amb això l'hàbil aristòcrata volia ressaltar la importància que té el període de concreció, de trànsit entre el model nou previst i el vell vigent. Estic molt d'acord amb Romanones.

Si algú em preguntés per les parts més importants del document, li respondria sense vacillar que són la introducció i les mesures transitòries. Ocupen, entre l'una i l'altra, vuit pàgines de les gairebé 60 de què consta el document. Les anàlisis, les propostes del debat, haurien d'orientar-se a ampliar aquest nombre de pàgines per la via de concretar cada cop més el marc, les regles generals del joc que el document esbossa en la introducció i els camins, els trossos a recórrer, perquè allò que diuen la resta de les pàgines del document siguin algun dia totalment o parcialment fets que transformin i qualifiquin el sistema.

### 3. Política educativa

La política educativa realitzada pel govern socialista fins ara hauria de canviar molt respecte de les prioritats i de l'encert tècnic de les mesures per afavorir la implantació a la pràctica d'alguns dels elements que aporta el document de bases anteriorment analitzat.

Al llarg d'aquest article, en nombroses dissertacions públiques, en articles i en converses públiques i privades m'he mostrat molt crític envers la política realitzada pel govern en matèria d'educació i això sense deixar de reconèixer assoliments importants com la pujada de sous als mestres al principi de la legislatura, la política de l'educació compensatòria, la millora de les beques, i altres aspectes importants que segurament ho serien més si fossin realment part d'un pla global del qual jo no veig indicis. No repetiré els arguments ja reiterats sobre mesures concretes com la LODE, ni sobre la política de formació del professorat, ni sobre tantes i tantes possibilitats que un govern socialista amb una majoria absoluta, amb un poble desitjós de transformacions profundes en el camp educatiu i un professorat addicte, no ha aprofitat prou, segons el meu criteri personal. Estic disposat a admetre que aquestes consideracions es qualifiquin d'atzagaiades, immadureses, però ¿pot argumentar algú amb rigor, amb dades a la mà, que hi ha mesures concretes, projectes en marxa, degudament prioritzats quant a temps i recursos necessaris per treure l'escola pública del lloc marginal en què la tenen sumida els condicionaments analitzats en els punts anteriors? ¿Existeix aquest projecte global, es realitza de forma coordinada, compta amb els recursos mínims?

I que consti que sóc un convençut que només des d'una òptica socialista serà possible el miracle, la utopia de l'escola pública on tothom hi càpiga sense discriminacions econòmiques (bases encara de totes les discriminacions) ni ideològiques.

¿S'aprofitarà la discussió de l'Estatut per obrir un camí realment significatiu? És una bona ocasió...

### CRITERIS I ESTRATÈGIES POSSIBLES PERQUÈ ALGUNES DE LES PROPOSTES PROGRESSISTES QUE ES FAN EN EL DOCUMENT DE «BASES» TINGUIN EFECTES TRANSFORMADORS A LA PRÀCTICA

En els comentaris anteriors es fan referències múltiples a la tradició espanyola de voler renovar i transformar per la via de dir i de legislar. Han estat freqüents els intents (el més recent i de més grans pretensions va ser la Llei d'Educació de 1970) d'actuar decididament en la necessària transformació del nostre sistema educatiu orientant-lo cap a formes i fets més d'acord amb el segle XX. Tot i això la impressió que li ha quedat a la societat espanyola en general ha estat de frustració i desencant precisament perquè, després per raons diverses (polítiques, socials, econòmiques, corporatives...) mai no es va recórrer degudament el camí o no es va recórrer de forma coordinada i conjunta per part de les persones implicades. Les raons històriques d'aquests pobres resultats potser té molt a veure amb la falta de democràcia que s'ha viscut a Espanya al llarg del darrer segle. És a dir que la implantació de l'escola obligatòria ha anat paral·lela amb avatars polítics de pronunciament rere pronunciament i de gran inestabilitat política al país. Estic segur que aquí radica una de les causes principals de l'arcaisme i l'endarreriment del nostre sistema educatiu. Una raó clara que ratifica aquest argument és que, en altres països de l'Europa Occidental (Anglaterra, Alemanya i fins i tot la centralista França) tenen sistemes educatius més evolucionistes i moderns.

Si això és així, ara que portem el període de democràcia estable més llarg del segle, podríem estar alerta i procurar recuperar en la mesura del possible el temps perdut aprofitant els recursos propis (els espanyols, com els llatins en general, sempre hem estat gent de recursos, d'iniciatives, potser per allò de «estudia més un necessitat que un advocat»). Si aprofitem, doncs, els nostres recursos, la creativitat que ens caracteritza, és possible que aquest cop ens aproximem un tros important a aquesta utopia inassolible sempre per molt gran que sigui el progrés, de tenir una escola de qualitat per a la totalitat de la

població sense discriminacions de cap mena. És a dir que fem al màxim una realitat això que és norma constitucional acceptada majoritàriament per tots els espanyols. Jo, a pesar de la meua actitud crítica, de ser molt més escèptic que fa deu, cinc i fins i tot dos anys, malgrat això, encara crec que és possible acostar-se a la utopia d'una escola pública digna, casa de tots, lloc de joc i de treball, on els nens siguin rebuts no tan sols com a subjectes d'aprenentatge sinó com a persones amb capacitat d'aportar als altres, d'ensenyar-se els uns als altres i d'ensenyar als seus mateixos mestres. Encara crec en aquesta possibilitat i mantinc l'esperança. I segurament això és així perquè crec en la democràcia entesa més com a expressió de la saviesa del poble que de la saviesa dels qui oficialment són savis... I sé que hi ha molta més gent que creu el mateix que jo i treballa per aconseguir-ho, gent de tota classe i condició, professionals de l'educació, ciutadans en general i fins i tot governants i polítics actualment en el poder. Perquè si no més el Ministeri o només els sindicats o només les associacions de pares o només els partits polítics s'ho proposen, l'escola no tirarà endavant. Cal l'esforç conjunt i simultani de tota la societat; el carro porta tants segles encallat que si no empenyem tots coordinadament continuarà ancorat en el fang unes quantes desenes més d'anys. El camí l'hem de recórrer junts. D'acord, d'acord, junts però no barrejats. Sí, sí, cadascú complint la funció que li és específica, però coordinat amb els altres... Si la societat espanyola vol, la present discussió del text de «Bases...» pot ser el principi d'un final llarg, que potser molts de nosaltres ja no arribem a conèixer en la seva fase última d'implantació. Aquest possible final quasi feliç (els finals feliços del tot només són propis del contes de fades i de les comèdies americanes) requereix etapes, trossos a recórrer per cadascun de nosaltres, satisfaccions i sacrificis, requereix com totes les coses grans dosis de sentit comú i de realisme.

Crec sincerament que aquest projecte de «Bases per a l'elaboració d'un nou Estatut del professorat» porta implícit l'embrió de molts dels aspectes importants que l'escola necessita per ser moderna, racional i de qualitat. Porta també la llavor perquè un dia els mes-

tres i professors aconseguixin les condicions de treball dignes, de les quals no disposen actualment.

La situació final que dibuixa el Document de Bases, *de facto*, aboca al Cos únic d'ensenyants... Els trasllats, els drets i deures tenen també en el document alternatives progressistes que millorarien molt la situació actual, sense perjudici de la funció ni del funcionari. Cal prestar una atenció especial a la lectura del transitori que es proposa: és generós, matissat i possibilista (els transitoris sempre han estat les disposicions de transcendència més gran en qualsevol procés administratiu). Aquest període transitori és summament respectuós amb la situació actual, amb els drets actuals dels mestres i professors i preveu uns períodes llargs i realistes, per tal que cada u els utilitzi segons li interressi sense renunciar a l'adquisició de les noves situacions que ofereix el document, tot plegat amb el respecte més estricte a les opcions i aptituds personals. Les múltiples possibilitats de promoció, d'estímul, que s'ofereixen en el document són sempre OPCIONALS, no obliguen ningú, però són assequibles a tothom. Un mestre, qualsevol professor actual, pot continuar en el seu centre, en la mateixa situació actual, amb el mateix estatus, si aquesta és la seva voluntat, i no entrar per a res en cap de les noves situacions que es perfilen. Només al cap dels anys (no abans de quatre o cinc) quedaria afectat per les noves normes de trasllat i pels drets i deures del nou Estatut. Mentrestant es pot continuar traslladant pel mateix sistema actual fins arribar al territori on personalment desitgi treballar sempre, i això sense cap altra limitació que les que hi hagué sempre, l'existència de vacants i la no concurrència al concurs d'algú amb un dret millor... Els embrions que hi ha al document de «Bases...» han de seguir el seu procés natural de desenvolupament. Només arribaran a ser realitat, un dia, si la societat, especialment les forces sindicals, les associacions de professionals, els partits polítics, els tècnics i especialistes en el tema, els mitjans de comunicació i els ciutadans en general, els reben bé i estan disposats a seguir el procés normal de gestació. Altrament el nou Estatut serà aviat un avortament o un fetus defectuós. De moment s'ha de desenvolupar

## actualitat

lupar, complementar, perfeccionar i concretar mitjançant el debat i la participació. Un debat al qual ningú no és aliè. Un debat que permet a qualsevol aportar les seves idees, les seves alternatives sense desqualificacions de l'adversari, un debat esperançador en el qual l'Administració que l'ha proposat té una responsabilitat especialíssima...

Caldrà seguir amb atenció el procés negociador obert recentment i mantenir l'esperança que cada nou intent de progrés pot significar realment un pas en l'avenç necessari...

José A. López

# DARRERA NOVETAT PER AL DIA DEL LLIBRE

TRIA LA TEVA AVENTURA  GLOBUS BLAU



## ARA TAMBÉ ELS MÉS JOVES PODRAN ÉSSER ELS PROTAGONISTES!

Aquesta nova col·lecció segueix la mateixa línia iniciada per «TRIA LA TEVA AVENTURA» però... per a lectors més joves. Ara no sols podràs triar la teva aventura i decidir el seu final, sinó també escollir la teva col·lecció preferida.

### TÍTOLS PUBLICATS:

- 1—El geni de l'ampolla
- 2—La casa encantada
- 3—El teu robot particular
- 4—T'estàs encongint!

## REESTRUCTURACIÓ DE LES ZONES D'INSPECCIÓ

En el Reglament d'Inspecció de l'any 1967, encara vigent en una gran part, malgrat desfasaments de fons i de funcionament, en el seu article 14 diu que els inspectors hauran de canviar de zona cada cinc cursos, i això s'escaurà en els anys acabats en zero i/o en cinc.

Aquest curs 1985-1986 calia, doncs, en compliment de la normativa, canviar de zona.

Tot això no tindria cap interès, o en tot cas molt relatiu i afectaria només a nivell personal —canvi d'un inspector per un altre— i no hauria d'afectar negativament en la línia de treball, almenys teòricament.

L'aspecte realment interessant d'aquest canvi de zones d'inspecció és la reestructuració de les zones com a tals, i el que és més important, és que això ha estat fet a partir d'una nova organització dels Serveis Territorials d'Ensenyament.

Fins ara cadascun dels inspectors de Catalunya tenia al seu càrrec centres del que en podríem anomenar de «comarques» i centres de ciutat.

A partir d'ara i en base al fet que pel decret 304/85 de 17-X-85 hi ha quatre Serveis Territorials d'Ensenyament a Barcelona (Vallès Occidental, Baix Llobregat-Anoia, Barcelona ciutat, Barcelona II-comarques) —Lleida, Tarragona i Girona queden igual—, dintre de cada SSTT (Servei Territorial) hi ha la corresponent Oficina d'Inspecció i cada inspector depèn d'una d'aquestes; com a conseqüència tots els centres seran dintre el SSTT al qual pertany.

La divisió de les noves zones s'ha fet a partir dels criteris donats per la Direcció General d'Ensenyament Primari en la circular de 13 de desembre del 1985, i en base al

nombre d'inspectors actualment en plantilla (51 a Barcelona, 8 a Tarragona, 8 a Lleida, 8 a Girona) i dels que es preveu que tindrà la plantilla l'any 1990 (80 a Barcelona, 10 a Tarragona, 8 Lleida i 9 Girona), per tal que la futura ampliació no suposi canvis generals.

Els criteris que s'han tingut en compte són:

- Respectar la divisió administrativa per SSTT.
- Màxima consideració a les unitats territorials amb entitat pròpia: comarques, municipis, districtes, etc.
- S'ha tingut en compte, en tant que ha estat possible, la sectorització que s'ha fet en els SSTT dels elements de suport.
- Sense ser un criteri prioritari, mirar de mantenir una ratio (unitats/inspector) similar per a cadascú.
- Per donar resposta a la supervisió escolar, que sens dubte és diferent a tot el país, calgué tenir present la següent tipologia: gran urbà, mitjà urbà, comarcal, multicomarcal i intracomarcal.

No obstant tot això, i de moment, pel que fa a la incidència de l'inspector a l'escola, crec que continuarà si mes nó com fins ara; bàsicament les funcions que es podran fer seran les de control, avaluació, assessorament... Queda lluny, ara per ara, la possibilitat d'emprendre una forta tasca pedagògica —actualment cada inspector dels quatre SSTT de Barcelona té sota la seva responsabilitat una mitjana de 540 unitats, éssent 515 el de Catalunya. Ràtio altíssima si la comparem amb les més elevades d'Europa (França 350, Txecoslovàquia 300).

La variació quantitativa prevista que ens durà a passar de 51 a 80 inspectors més el corresponent cap a cada Oficina, ens menarà, amb tota seguretat, a una variació qualitativa en la tasca de l'inspector; es podrà arribar més a cada centre i com a conseqüència a cada mestre i a cada classe —amb 80 inspectors la relació unitats escolars/inspector passaria a ser de 350/1.

Aquesta nova estructuració dels SSTT ha incidit també positivament en l'estructuració interna de la Inspecció pel que fa a les ponències o serveis especialitzats.

Cada inspector estarà especialitzat en un aspecte determinat del sistema educatiu.

Encara que fins ara ja venien funcionant, ho feien en un marc més ampli (a nivell de tota la «província»); ara l'àmbit serà a nivell de SSTT i, per tant, més proper a la realitat i consegüentment amb més possibilitats de conèixer-la millor.

El nombre de ponències ha quedat establert en vuit, pensant que a les Inspeccions més petites (Vallès Occidental, Baix Llobregat, Girona, Tarragona) cada inspector es responsabilitzi d'una ponència.

Les ponències són:

Renovació pedagògica. Recursos i perfeccionament del professorat.

Innovació curricular (centres experimentals, reforma cicle superior...).

Avaluació de centres (alumnes, professorat, centres parvulari i Llars...).

Normalització lingüística.

Escolarització i serveis complementaris i extraescolars.

Gestió i administració dels centres (documentació administrativa, llibres d'escolaritat...).

Educació compensatòria i d'adults.

Educació diferenciada (educació especial, EAPs...).

Molts mestres, pares d'alumnes i persones

interessades en general per l'ensenyament s'han preguntat també a què es deu el canvi de zona al mes de desembre en alguns SSTT i al mes de gener/febrer en els SSTT de Barcelona.

D'entrada sembla absurd no haver fet el canvi en iniciar el curs escolar. Hi ha una explicació lògica de funcionament. A principi de curs, a causa del lent sistema de provisió de places (concurso general de trasllats a nivell de l'Estat Espanyol que tarda a sortir, concurssets, adjudicació a propietaris provisionals, a interins, a contractats...) i també a les últimes matrícules d'alumnes (principalment nombroses a parvulari i a 1r. nivell del cicle inicial), entre altres, cal estar molt alerta i vetllar els centres molt de prop, per tal que el curs pugui començar amb les mínimes anomalies i retards possibles.

Qui millor pot ajudar a resoldre aquestes problemàtiques és l'inspector que ja ha portat el centre l'any anterior i que per tant el coneix i sap quines són les seves necessitats i mancances.

Una volta el curs s'ha engegat i els problemes forts ja són resolts, és el moment adequat per al canvi de l'inspector de la zona.

D'altra banda, també és cert que es «perden» un mes o dos i els quinze dies de treball preparatori a principi de curs, i l'inspector no pot ajudar a preparar i programar el curs com fóra de desitjar.

Encara podria dir més «perquè» a favor i/o en contra del canvi al setembre o l'octubre/novembre (el cas que als SSTT de Barcelona hagi estat el gener només es deu, aquest cop, a la reestructuració), però ara per ara crec que és millor així, i l'any 90 quan tinguem vuitanta inspectors —Déu faci que ho vegem— una altra cosa serà.

**Camil Fortuny i Recasens**



### LLIBRES PER A UNA ESCOLA EN TRANSFORMACIÓ

#### TÍTOLS APAREGUTS

- 1 Lluci Emili Patern  
**Legionari i ciutadà romà**
- 2 Perot Rocaguinarda  
**Bandoler del segle XVII**
- 3 El bosc i la bassa  
**La vida en dos ecosistemes**
- 4 Jofre de Rocabertí i Montcada  
**Senyor feudal i cabdill militar**
- 5 L'home i la mar  
**Aprofitament dels recursos marins**
- 6 L'estel daurat  
**L'energia solar**
- 7 Joan el Roig, pagès del segle X  
**El naixement d'un poble**
- 8 Astres i firmaments  
**Descobrir l'univers**
- 9 Dafnis i Cloe  
**Cos, sensualitat i sexualitat**
- 10 L'Arnau, revolucionari i milicià  
**La Guerra Civil espanyola**
- 11 L'Abat dels boigs  
**Per carnaval tot val**
- 12 Tractar la informació  
**Dels dits a les computadores**



No n'hi ha prou de parlar de renovació a l'escola. Necessitem noves alternatives per dur-la a terme.

BC, Biblioteca de la Classe, un material que desenvolupa temes monogràfics per treballar a les aules.

- Adequat al procés d'aprenentatge
- Que possibilita una pedagogia de la investigació
- Amb propostes de treball interdisciplinari

#### TEMES EN PREPARACIÓ

- 13 Cadascú un vot  
**Les eleccions democràtiques**
- 14 Cleòstenes de Samos.  
**Els jocs Olímpics**
- 15 La pressió

**GRAÓ**  
EDITORIAL

**Diputació**  
**de Barcelona**  
Servei d'Ensenyament i Investigació

Per a més informació adreceu-vos a:

**GRAÓ EDITORIAL**, c/ de l'Art, 81, baixos — 08026 Barcelona — telf. :235 23 11.

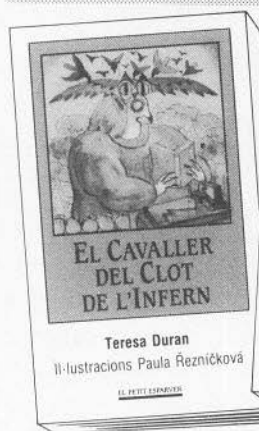


# els darrers de L'ESPARVER

**47 OSTRES TU, QUIN CACAU,** de Maite Carranza  
La Laia, en Roger i SD4 estan fins als nassos de tothom. Un dia toquen el pirandó, disposats a viure al seu aire i a passar-ho pipa; però a vegades les coses es compliquen i s'organitza cada cacau...

**48 IOLANDA, LA FILLA DEL CORSARI NEGRE,** d'Emilio Salgari. Traducció de Carme Arenas  
El Corsari Negre ha mort però la seva filla, bellíssima i valenta, segueix els seus passos. L'aventura està servida...

## i el PETIT ESPARVER



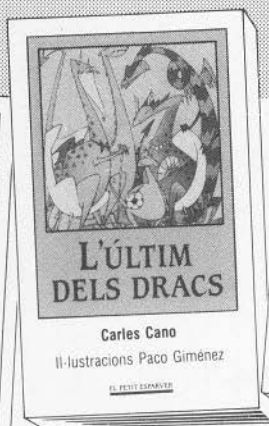
### 11 EL CAVALLER DEL CLOT DE L'INFERN.

Històries de morts i apareguts de T. Duran  
Terrorífica, llobrega i tenebrosa història del més avar dels cavallers i la dolça i lírica història de la seva fillola.



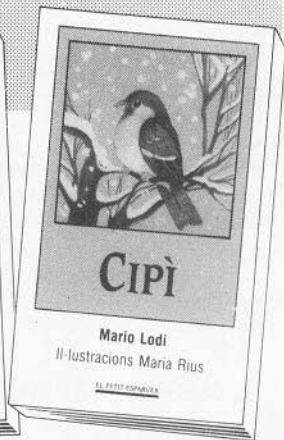
### 12 LES AVENTURES DE «LA MÀ NEGRA» de H.J. Press

Ingenioses aventures d'una colla de nois i noies que han de ser llegides amb atenció per a descobrir-ne les pistes que permetran de capturar els dolents.



### 13 L'ÚLTIM DELS DRACS

de Carles Cano  
N'Artús, l'últim dels dracs i el drapaire d'en Guillem aviat ens conduiran volant per cels de cotó a màgics llocs mai peñjats.



### 14 CIPÌ

de Mario Lodi  
Aquest conte és fruit de l'observació lenta i amorosa que el professor i els alumnes d'una petita escola rural fan d'un ocell que descobreixen, Cipi.  
Un clàssic de Mario Lodi.



de venda a totes les llibreries

EDICIONS DE LA MAGRANA

## COL·LECCIONEM?

Jo diria que sí, que ho fem, que «endavant!», que hi ha moltes possibilitats...

El diccionari Fabra diu que una col·lecció és un «arreplec de coses d'una classe determinada, especialment de coses d'art, ciència, indústria, etc., que constitueix un conjunt més o menys complet». Segons això, podem fer col·leccions de moltíssimes coses —és qüestió d'imaginació! I aquest «fer col·lecció» s'anomena col·leccionisme. El col·leccionisme és, segons la Gran Enciclopèdia Catalana, «el fet de col·leccionar sistemàticament objectes d'un interès històric o artístic especial, o simplement objectes rars».

Bé, potser ja estem centrats. Ens cal ara comentar alguna cosa dels diferents tipus de col·leccionisme. Hom en diferencia tres: el compulsiu-patològic, l'evolutiu i el «normal». El col·leccionisme compulsiu-patològic és aquell que esdevé un problema fins i tot social pel seu caràcter malaltís. El col·leccionista d'aquest grup cerca i conserva objectes per una necessitat molt o poc electiva però patològica. Es dona en megalòmans, que sobrevaloren les coses; en cleptòmans, que arriben a robar per satisfer la seva necessitat obsessiva de posseir; també en l'avar, que veu en el col·leccionisme símbols de riquesa. Aquest tipus de col·leccionisme és, doncs, conflictiu. De fet, sortosament, no és abundant, i molt menys en edats escolars, on es mostra pràcticament nul.

El col·leccionisme evolutiu és gairebé una característica típica en la població escolar compresa entre els 10 i els 11 anys aproximadament, època en la qual es desperta en els nens i nenes aquesta afecció; és, com diria Maria Montessori, un «moment sensible» del creixement infantil. I cal aprofitar aquest «moment sensible», ja que és en les agrupacions, classificacions i seriacions (altrament

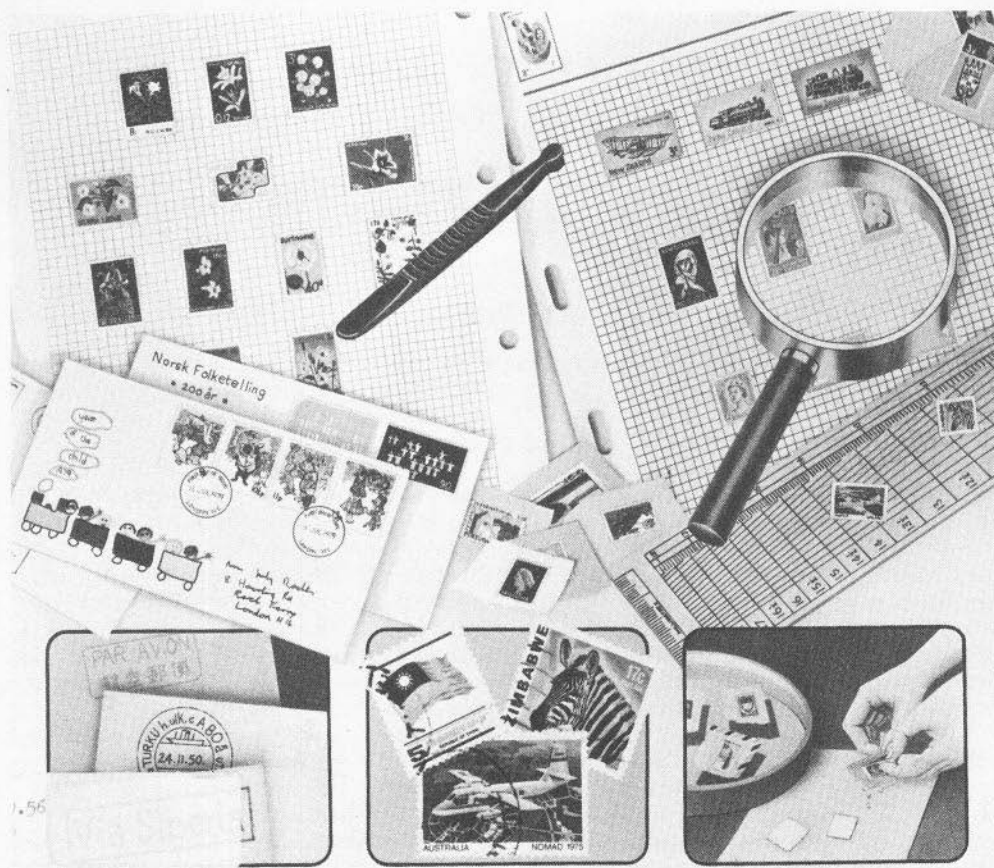
dites col·leccions) on trobem la base per a l'estructuració de la intel·ligència. D'aquesta categoria de col·leccionisme en parlarem més endavant.

Finalment, diferenciariem un col·leccionisme diguem-ne normal: ni és una obsessió ni correspon a l'edat. És aquella afecció que puc tenir jo de col·leccionar «Barrufets», o tu de col·leccionar dibuixos amb carbó, o el veí —per què no!— de fer una col·lecció de cromos. Tot sense cap símptoma de perturbació.

De fet, però, sovint resulta difícil, en segons quins casos, de diferenciar aquestes categories esmentades. Per exemple, trobem importants col·leccionistes que es consideren ells mateixos excèntrics; els situariem a cavall entre el col·leccionisme compulsiu-patològic i el que hem denominat «normal». Molts d'aquests són socis de l'Associació Catalana de Col·leccionistes. Reuneixen, classifiquen i exposen des de les col·leccions més típiques (estampes, postals, etc.) fins a les més sofisticades (bosses per al mareig de companyies aèries, fotografies d'esglésies catalanes, etc.). A més, aprofundeixen i investiguen tot allò que té relació amb les seves col·leccions. El seu somni, segurament, deu ser convertir la seva «petita» recopilació en un museu, com passava fa alguns segles amb les col·leccions d'art. Són, malgrat les seves «neures», bona gent, molt bona gent —ho asseguro—, i volen mantenir el col·leccionisme arrelat, com fins ara, a Catalunya.

Però anem al que ens interessa: el col·leccionisme evolutiu. D'entrada, i senzillament, direm que el col·leccionisme, el fer col·leccions, té moltes possibilitats, possibilitats en les mateixes col·leccions i en els hàbits que s'hi poden treballar i desenvolupar. Vegem-ho.

Malgrat ser, en principi, una activitat individual, el col·leccionisme potencia la relació



entre els col·leccionistes gràcies als intercanvis o a l'ajut que uns poden donar als altres. Això afavoriria sobre tot aquells escolars amb més dificultats de relació, ja que el repàs de la col·lecció amb els companys podria servir d'estímul per a iniciar una relació inter-personal.

Si partim del fet que es poden col·leccionar les coses i objectes més inversemblants (fulles d'arbres, arrels, papers...), els escolars —ara ja parlem del tot d'ells— poden descobrir, amb ajut o sense, diferents maneres de classificar coses, fins i tot de comparar aquestes classificacions i treure'n, si convé, conclusions. No oblidem que una col·lecció, si la volem ben feta, ha de ser fidel a algun tipus de classificació-ordenació, el descobriment de la qual despertaria, sens dubte, capacitats i

oferiria recursos que podrien ser aprofitats en altres moments de l'aprenentatge.

E] col·leccionisme és cultura. Si fem a classe una col·lecció de cromos —les nenes i els nens fan força col·leccions de cromos— d'història, de flors o de pintura, els nostres alumnes aprendran tota una colla de «continguts» d'una manera original. Se'ns ha facilitat la feina, no?

A part d'aquests temes més o menys enciclopèdics que es poden aprendre col·leccionant, les possibilitats no queden aquí limitades. Costums, tradicions, d'altres aspectes culturals en general, tan reeixits avui, es poden conèixer gràcies a recopilacions de programes de festes majors, d'enganxines de partits polítics amb eslògans del moment, etc. A més, aquestes recopilacions poden aportar

dades en un futur no tan llunyà... I vés a saber si una col·lecció començada per un nen o una nena pot donar lloc, amb els anys, a algun recull important, àdhuc a un estudi de les circumstàncies que envolten el material recollit. Vull dir amb això que, per exemple, es pot començar a fer una col·lecció de bitllets de tren i, amb una mica de sort i d'illusió, es pot arribar a conèixer la «vida» dels trens, els diferents models segons l'any o país...

En definitiva, com que col·leccionistes ho som tots perquè tots anem guardant alguna cosa, podem incitar d'alguna manera a fer col·leccions. Així, farem prendre consciència als escolars, i no només a ells, que tot mereix un respecte i un ordre, tot dient allò de «cada cosa al seu lloc i un lloc per a cada cosa». També podem fer a classe col·leccions de minerals, de papallones, de cançoners..., tot donant pistes per establir criteris de classificació, tal i com comentàvem abans. Tot plegat, que no és més que saber observar, facilitarà el treball en altres àrees. Per exemple, ajudarà en matemàtiques a reconèixer la classificació dels polígons, en llenguatge a identificar el valor de les diferents paraules, etc.

Val a dir que hi ha col·leccions en què les classificacions vénen ja donades, i no per això deixen de tenir validesa. Han sorgit, com a mostra interessant en el nostre país, col·leccions de cromos d'arbres, de geografia, d'història... I més que en sortiran! Si és ben cert que en aquestes col·leccions l'observació resta en un segons pla, també és cert que es pot fer un treball força interessant, d'acord amb l'edat dels escolars (10-11 anys) sobre aquestes temàtiques.

Tot això, potser ens suggereix alguna cosa, oi?

I normalment, què fa la població menuda respecte a les col·leccions? Els nens i les nenes de 10 i 11 anys no són sempre, en ge-


neral, gaire originals en les seves col·leccions; és més, hi ha un percentatge considerable que no col·lecciona res perquè ho troba avorrit. Dèiem, doncs, que no són massa originals: abunden les col·leccions eventuais de cromos —que sovint es queden sense acabar—, d'enganxines, de minerals, de petxines, de clauers, de postals, etc. La majoria d'aquestes col·leccions es fan sense cap ni peus perquè no existeix entre els joves col·leccionistes un afany de classificar i de mantenir un cert ordre en les seves recopilacions. D'acord! Sempre hi ha l'espavilat i, fins i tot, aquell que et diu que col·lecciona per aprendre. Però la majoria... Es tracta, per tant, no de col·leccions sense sentit però sí de col·leccions poc explotades.

D'altra banda, els pares. Hi tenen un paper important, no cregueu! Pocs són els pares que ajuden els fills en les col·leccions. A tot estirar, es limiten a aconseguir el que els fa falta o a donar-los diners per comprar-ho. Normalment, no col·laboren en allò dels criteris de classificació. A més, es mostren lleugerament materialistes, ja que sovint els agrada que els seus fills recopilessin segells o monedes, segurament perquè tenen més valor. És veritat que hi ha un cert sector de pares conscients que veuen que fer col·leccions ajuda a centrar l'atenció i a ser ordenat, a la vegada que qualsevol col·lecció és instructiva si està ben feta; és a dir, no es limita a un calaix reservat a l'efecte, sinó que hi ha una estructuració, un ordre, una classificació.

Vaja, després d'haver parlat amb els escolars i amb pares i d'haver reflexionat sobre el tema, crec que les col·leccions, siguin de mercat o no, haurien de constituir un recurs més en l'ensenyament perquè ofereixen possibilitats, no us sembla?

I ara, col·leccionem?

Xavier Tomàs



## CAMPANYA ESCOLAR LA CLAU DEL TIBIDABO '86

- **Entra a totes les atraccions amb LA CLAU DEL TIBIDABO**
- LA CLAU DEL TIBIDABO és vàlida només per a centres docents.
- **Funcionament:** Des del 24 de Març al 28 de Juny del 1986, tots els dies que no siguin festius de dilluns a dissabte.
- Es pot utilitzar durant un matí o una tarda.
- **Preu:** 525 pessetes, els professors acompanyants van de franc.
- **Informació:** Tel.: (93) 211 79 42

# TIBIDABO



**PARC D'ATRACCIONS  
BARCELONA**

AIKEN, Joan, **El gat Mog**, Cruïlla/SM, Barcelona 1984. (Col. El vaixell de vapor).

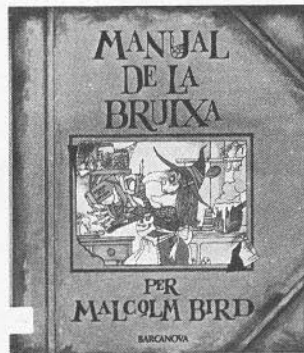
Aquest, com altres llibres de Joan Aiken (*La calle de una sola direcció*) és un recull de contes, concretament vuit, dels quals *El gat Mog*, un gat que s'atipa de llevat, s'infla i no saben què fer-ne, és el primer.

La majoria de les narracions es basen en tècniques dels contes tradicionals: així en *El collaret de les gotes de pluja* s'usa el recurs de l'objecte màgic donat per un personatge benefactor a canvi d'una acció; en *El gat que jeia* l'estora on aquest jeu concedeix allò que desitges; *L'endredó de mil colors* també tindrà propietats màgiques quan se n'hagi volgut apropiat un bruixot i en *Els tres viatgers* cadascun empra un camí diferent per trobar allò que vol.

Però tot i que les tècniques resultin conegudes, en tots hi ha un punt d'originalitat que és el que els fa interessants i nous (p. ex., l'estora on jeu el gat és d'un autobús on viuen els protagonistes; els tres viatgers són treballadors en una estació de tren...). Dins del recull potser *Hi ha una mica de cel* i *Un llit per a la nit* tenen un to diferent que s'acosta al superrealisme (sobretot el segon, on una casa és una gallina que pon un ou del qual surt una altra casa) però no per això poden deixar d'agradar.

Aquest contes amb originalitat i humor són una bona aportació als textos catalans per a nens a partir de 9 anys.

Teresa Maña



BIRD, Malcolm, **Manual de la bruixa**, Barcanova, Barcelona 1984.

Llibre divertidíssim i desmitificador, amb il·lustracions totalment adequades, plenes de detalls encertadíssims.

Ens explica en clau d'humor, tot el món casolà de les bruixes; la casa, el jardí, els menjars, els vestits, hobbies, bromes, encanteris, com lliurar-se d'una bruixa... i, com a capítol final, «l'adaptació» de les bruixes a la vida moderna. La presentació és magnífica, té molta qualitat. Un llibre que farà les delícies dels aimants de la fantasia i l'humor. Intercalades, i ha receptes de cuina bruixesca (alerta! cal encendre foc per fer-les) també inclou patrons per fer-se: guants, gorres, coixins de punt, etc. amb motius «terrorífics». (11 anys.)

M.º E. Valeri

PROCHAZKA, J., **Leuka**, Il. E. Schindler, Alfaguara, Madrid 1985 (Col. Juvenil, Alfaguara).

Leuka és una noia de 12 anys que viu en un petit poble d'Hongria. Filla única, és vital i d'humor inestable. La seva mare és l'encarregada de les gallines del poble. La noia està de vacances i l'ajuda en la seva feina. Al costat de la casa, a la cooperativa agrícola, un home s'ha d'encarregar d'un cavall que no es deixa domesticar. Sembla un cavall de casta, que volen fer treballar en les feines del camp. La comparació entre l'actitud de l'adolescent i el cavall indòmit es fa evident.

L'autor té una gran tendresa per tots dos i ahora justifica l'actitud dels pares que peguen a la noia i presenta com a violents els qui maltracten l'animal. Sembla que l'autor vulgui justificar el comportament idòmit de tots dos i d'altra banda no vol caure en contradicció respecte a unes normes socials rigoroses.

L'amistat entre la noia i el cavall es veu venir. La visió a la TV, acabada d'estrenar, de la pel·lícula de Lamorisse «El cavall blanc» i el seu final de recerca de la llibertat, fan plorar a la noia.

A la nit la noia fugirà a ajudar el cavall que està malalt i amb gran risc en tindrà cura. La història acaba amb el reconeixement per part dels treballadors i del pare que és una noia valenta i ferma.

Vida familiar rural tradicional; tan sols les relacions de treball ens parlen d'una societat socialitzada, desconeguda entre nosaltres.

A. Lisson

ENRIC LARREULA

TIBERI  
galàctic

LARREULA, Enric, **Tiberi galàctic**, Il. Conxita Rodríguez, La Galera, Barcelona 1985 (Col. la Gavina).

Els homenets, habitants del planeta imaginari Homènica, viuen molt feliços menjant el que troben i construint cases i seients de pedra, però un bon dia i gràcies a un llamp, un nen descobreix el foc i amb ell les menges cuites. Ràpidament s'escampa la descoberta i el nen no para de fer menjars. Decideixen, doncs, muntar un restaurant. Entre les menges del dia de la inauguració hi ha amanides muscàries que provocaran al·lucinacions a tots els comensals i que els faran veure el seu propi futur, que no és altre que la nostra actual forma de vida i neguits; pol·lució, vagues, manca de feina... En despertar, els personatges prenen consciència del que han vist; el progrés té el seu preu de pèrdua de llibertat. Si bé tots són conscients que acabaran en el progrés, arriben a la conclusió que cal agafar-s'ho amb calma i aprofitar les coses bones de cada època.

Conte molt divertit, encara que un xic fatalista, ja que la visió del futur és força depriment. Delicioses il·lustracions. (9 anys.)

Elena Esteva

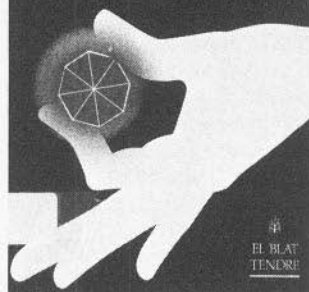
PADOAN, Gianni, **ONU. Assemblea extraordinària**, La Galera, Barcelona 1985 (Col. Cronos).

Es tracta d'una aventura de ciència-ficció amb missatge ecologista i pacifista. El planteig és original perquè juga amb elements presents ara en el nostre món: la situació internacional, les tensions entre diferents blocs i països, els avenços tècnics molt ben documentats en les últimes investigacions tecnològiques i la degradació dels recursos biològics de la terra només extrapolada en uns quants graus per fer-nos veure un planeta a punt de perdre fins i tot la seva capa d'oxigen. L'aventura és senzilla, d'estil periodístic, possiblement podria donar origen a un guió cinematogràfic i potser així l'obra hi guanyaria, perquè com a narració no és del tot reeixida. L'aventura submarina resulta bastant claustrofòbica, hi ha massa pocs elements o bé estan conjuntats amb poca agilitat i el desenllaç resulta escandalosament fluix i només al servei de la reflexió moral final.

De tota manera és un llibre digne i amb prou elements positius com perquè pugui anar fent camí entre els nens a partir de 12 anys.

Teresa Colomer

toni vinyes-m. i gasó

EL PODER DEL  
"ROBÍ NEGRE"EL BLAT  
TENDRE

VINYES, M., GASÓ, T., **El poder del robí negre**, Pòrtic, Barcelona 1985 (Col. El blat tendre).

En Xavier Constantí és el millor agent de l'agència d'investigació TOT, que es dedica a solucionar problemes de caire delictiu.

En començar la narració explica de quina enginyosa manera el protagonista es fica en un banc per a robar. Aquesta missió li ha estat encarregada pel director del mateix banc. La finalitat és demostrar al Consell d'Administració que els dispositius de seguretat no són prou segurs. El que no sap l'agent és que tot és una perfecta maniobra del banquer per tal de quedar-se impunement amb els diners. Aquesta història lineal no es resol però fins al final del llibre.

Al capítol tercer, hi ha canvi d'ambientació i de personatges. Aquí ens comencen a explicar un altre argument que bàsicament ocuparà tota la narració. Una dona científica



va al darrera del «Robí Negre» una pedra amb unes propietats físiques extraordinàries: engrandeix enormement els objectes. Aquesta pedra és en mans d'una secta hindú molt perillosa. Viuen d'amagat en alguna zona de Les Guilleries i allà fan les seves cerimònies religioses d'allò més sanguinàries que amaguen intencions més obscures. La missió d'en Xavier és aconseguir el robí. Paral·lelament haurà d'aclarir també l'afer del banc.

Com és de suposar tot acaba bé.

Està escrit en present. El resultat dona al lector la sensació que està mirant una pel·lícula. En Xavier Constantí és una espècie de James Bond català que té un cotxe fantàstic i se'n surt de tot, d'allò més bé. Hi faltarien les mosses. La narració té un rit-

me trepidant. Tot són aventures o misteris que s'insinuen i fins al final no queden resolts. Els personatges són clixés repetits dels arquetipus superconeguts. Per tot això, és de fàcil lectura. Ara bé, l'estructura narrativa, amb innombrables interrelacions, sobretot al començament, fa que pugui ser una mica complicat de seguir el llibre, sobretot per als lectors més joves. (13 anys.)

M. Busquet

FANG YI-K'IUN **Els bons amics**, Adaptació i il. Francesc Salvà, La Galera, Barcelona 1985 (Col. Contes Populars).

Un altra edició de *Els bons amics*, la primera de les

quals anava a cura de l'editorial Estela quan es publicaven els primers llibres en català en temps difícils. El text és bastant semblant al que era, però la disposició actual de la imatge i del text no ha guanyat gaire en claredat, ja que el text és atapeït en una pàgina mentre a l'altre hi ha el dibuix.

Malgrat tot, els nens aprecien molt aquesta nova edició ben enquadernada, d'il·lustracions suaus i sobretot en lletra manuscrita.

El conte és la història d'una pastanaga que passa d'un conill a un cavallet, del cavallet a un be, del be al cabirol i del cabirol de nou al conillet, perquè cada un dels amics es pensa que l'altre pateix més fred i gana que no pas ell. (7 anys.)

F. Samuel-Lajeunesse

# COM I PER QUÈ FER SERVIR TEMPERA DECANIN

En les primeres etapes escolars el nen fa servir de forma impulsiva i espontània les pintures.

Amb aquest fullet explicatiu sobre les característiques i tècniques d'aplicació de la TEMPERA DECANIN, volem ajudar-lo a completar aquesta fase escolar dels seus alumnes.

Ompli el cupó adjunt i trameï'l a COLORES FINOS ROSAL, S.A. C/ Sant Gervasi de Cassoles, 75 08022 Barcelona. Rebrà el fullet tot seguit per correu.



FULLET TEMPERA DECANIN

Nom. \_\_\_\_\_ Cognoms. \_\_\_\_\_

Adreça. \_\_\_\_\_ Telèfon. \_\_\_\_\_

D.P. i Localitat \_\_\_\_\_ Comarca \_\_\_\_\_



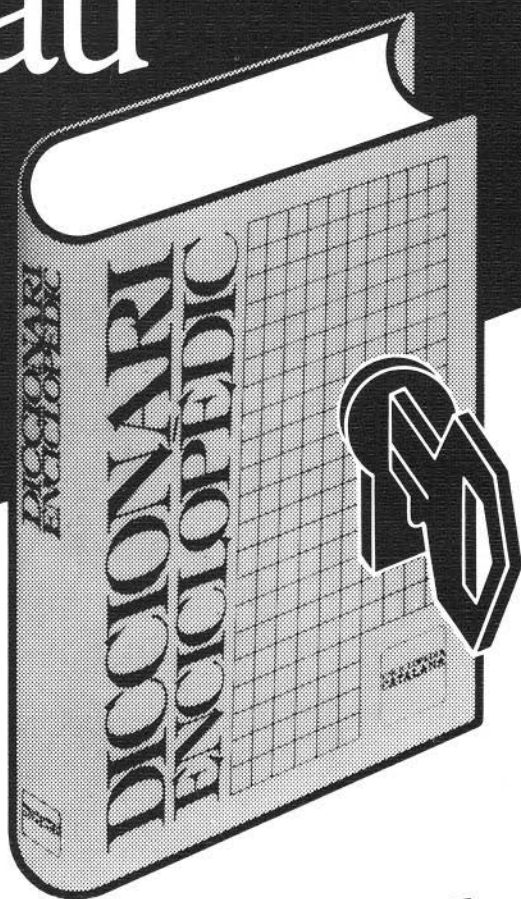
COLORES FINOS  
**ROSAL** S/A

Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS,  
PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

L'Am 10-5-86

# la "clau"

a les  
consultes  
àgils



1.300 pàgines,  
70.000 entrades,  
3.000 il·lustracions i  
700 mapes, quadres i dibuixos.

**De venda a llibreries**

**L'última novetat de:  
els diccionaris  
de l'enciclopèdia**

anglès, francès, alemany, japonès i enciclopèdic.

Desitjo rebre més informació

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_ Telèfon \_\_\_\_\_

**Enciclopèdia Catalana**

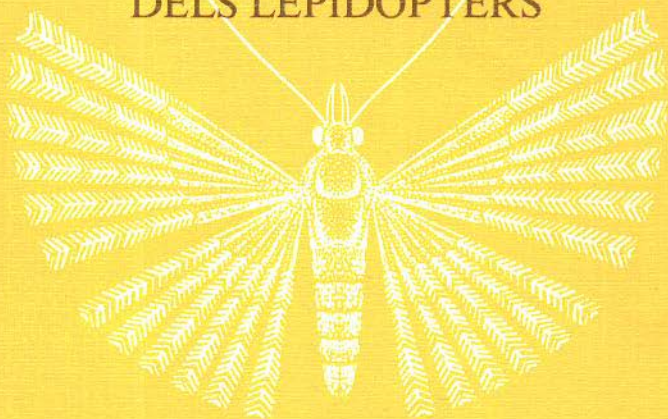
Provença, 322 - 08037 Barcelona

21

6

Albert Masó i Planes  
Josep J. Pérez De-Gregório  
Francesc Vallhonrat i Figueras

LA VIDA DE  
LES PAPALLONES  
INICIACIÓ A LA BIOLÒGIA  
DELS LEPIDÒPTERS



KETRES EDITORA

Col·lecció VENTALL

Format: 12,5 × 19,5 cm, 296 pàg.,  
20 làmines a 4 colors, més de 300 il·lustracions.

KETRES EDITORA Diputació 113-115 - 08015 Barcelona