

PERSPECTIVA ESCOLAR 108

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1986

LA SALUT DEL MESTRE



INDEX	
<i>Fracàs de tots, fracàs de ningú</i>	1
LA SALUT DEL MESTRE	
1. <i>Presentació</i> , per Miquel Martínez	2
2. <i>Disfuncions psíquiques en els professionals de l'ensenyament</i> , per Miquel Ferrando i Aparisi	3
3. <i>La societat a l'aguait del mestre</i> , per Patrice Ranjard	9
4. <i>La intervenció pedagògica com a factor d'equilibri de la personalitat</i> , per J. García Carrasco	17
5. <i>Sobre «les fonts de la fatiga de l'ensenyant»</i> , per A. Bernal, A. Castelblanque, D. Pagès, A. Roch	24
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Fent poesia a setè</i> , per Rosa M. Mayoral	31
Didàctica	
<i>Quatre coses sobre el temps</i> , per Josep M. Sorribas	36
Diversos	
<i>Aula visual, cap a una televisió educativa?</i> , per Joan Ignasi Pujol	40
<i>El medi com a font d'experiències</i> , per A. Gómez Ortiz	46
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Federació de Moviments</i>	49
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Les iniciatives educatives de la CEE</i> , per Planas i Coll	51
<i>Alexandre Gali, mestre de mestres</i> , per Marta Mata	57
Bibliografia	
<i>Construir un projecte d'escola (J. Franch, Joaquim Pèlach)</i> , per P. Darder	62
Per als nois i noies	
<i>Sarpiàngalia</i>	64
Coberta: Il·lustració extreta del llibre de J. Corredor-Matheos, <i>La joguina a Catalunya</i> , Ed. 62, Barcelona 1981.	
	
<p>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 Vilarrubias. Director: Jordi Tomàs Secretària de Redacció: Lourdes Reyes Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 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.</p>	

FRACÀS DE TOTS, FRACÀS DE NINGÚ

Gairebé cada any, quan comença l'estiu i cremen els boscos, es fan públics els resultats d'una cosa que s'anomena «fracàs escolar» —tema que també crema— i que ningú no sap ben bé què vol dir.

Quan d'una paraula no se'n coneix el significat, s'acostuma a mirar el diccionari per buscar-ne la definició. La paraula «fracàs» vol dir, segons el diccionari Fabra, el següent: «Èxit del tot dolent, desastrós». I «desastre» vol dir: «Desgràcia greu, ruïnosa, gros infortuni, esdeveniment funest».

En aquesta ocasió, passa moltes vegades, el diccionari no ens ajuda gaire. Quan darrera una paraula s'amaguen realitats diferents més val optar per definir-la per a tots igual o buscar-ne una altra perquè la que utilitzem no serveix.

Cal plantejar una sèrie de preguntes encaminades a desbrossar aquest problema que està angoixant i obsessionant a bona part dels nostres alumnes, dels seus pares i dels seus mestres:

- Fracàs escolar, vol dir 2, 3 o més suspensos?
- Abans no hi havia fracàs escolar?
- Té alguna relació el fracàs escolar amb la crisi del mercat del treball?
- Fracàs escolar ¿vol dir fracàs de l'alumne?, del mestre?, dels pares?, de la Institució Escolar?, de l'Administració?, de la societat en general?
- Les proves que es fan a les diferents escoles i que s'empren per extreure'n unes xifres per a aquestes estadístiques, són iguals o amb criteris similars per a tothom?
- En el cas que arribéssim a acceptar les xifres que es donen com a bones, el fet que siguin semblants a les europees, ¿vol dir això que podem anar a dormir més tranquils?
- ¿Tenim tots els mestres, especialment els de secundària, ben clara la idea que no tot han de ser continguts en la vida d'una escola?

Potser per començar hauríem de pensar que davant nostre tenim persones abans que alumnes.

Potser hauríem de tornar a definir, si alguna vegada ho ha estat, què vol dir això d'«ensenyament bàsic».

Potser començant per aquí trobaríem la mare dels ous.



PRESENTACIÓ

per **Miquel Martínez**

El suggeriment de «Rosa Sensat», i especialment de l'equip responsable de «Perspectiva Escolar», de dedicar un número d'aquesta ja clàssica, però no per això menys actual, publicació pedagògica al tema dels possibles riscos psico-patològics derivats d'exercir la funció docent, fou acollida amb interès i va coincidir amb preocupacions més o menys explícites de les persones que professionalment ens dediquem a l'educació. Durant el curs 1984/85, i dins el marc del grup de treball «Teoria i pràctica» de Rosa Sensat, vam discutir i elaborar un conjunt de reflexions i principis sobre la formació inicial del mestre, en els quals s'apuntaven possibles riscos relacionats amb l'exercici i l'activitat de «fer de mestre». També durant els últims anys, als Departaments de Pedagogia de Facultats com les de Màlaga, Salamanca i Barcelona, així com en algunes «Escoles de Mestres», ICEs i CEPs de l'estat, aquest tema ha estat present a debats, investigacions i col·loquis, com és el cas del que es va celebrar el setembre de 1985 a Salamanca sobre «La funció docent i salut mental». Treballs com els d'Esteve Zaragoza entre d'altres, per exemple, són referències obligades, en el nostre entorn més proper, que poden orientar la temàtica que aquí només volem plantejar des d'alguns dels seus possibles vessants d'anàlisi. Amb aquesta intenció i pensant que això és el principi d'una reflexió que cal que continuï i que ha d'implicar accions i estratègies, que mestres, professors i especialistes en el tema han de dissenyar de forma conjunta, ens vam il·lusionar per coordinar el treball que avui es presenta en quatre blocs temàtics.

Miquel Ferrando Aparisi, neuropsiquiatre infantil, determina els trets de personalitat i les motivacions que inclinen una persona a la professió de mestre, les fonts de tensió que comporta el fer de mestre i les conseqüències que se'n poden derivar.

Una altra perspectiva és la que planteja Joaquim García Carrasco, catedràtic del Departament de Teoria de l'Educació de la Universitat de Salamanca i coordinador del col·loqui abans esmentat, sobre com la forma d'intervenció pedagògica en ella mateixa, la forma de fer de mestre, pot influir profilàcticament en els riscos i desequilibris que ens ocupen, i en els quals a vegades es troba el docent.

Patrice Ranjard, de l'Institut National de Recherche Pédagogique de París, ens ofereix en el seu treball una anàlisi de la «síndrome de persecució» o de l'acusació més o menys implícita que la societat fa al mestre i a la seva funció.

Finalment, un grup de mestres i professors vam seure al voltant d'una taula i un magnetòfon i durant quasi dues hores vam expressar en veu alta el que se'ns acudia sobre el tema, sense ordre ni concert previ. Un grup dels reunits va actuar com a cronista i va elaborar el document que recull els punts més importants d'aquesta trobada, amb el valor de ser un testimoni viu de les preocupacions i pors que aquest grup de mestres i professors, en diferents situacions i contextos escolars, manifestem.

El treball és obert i el debat i la constitució real del que passa i del que cal fer només és iniciat.



DISFUNCIONS PSÍQUIQUES EN ELS PROFESSIONALS DE L'ENSENYAMENT

3

per Miquel Ferrando i Aparisi

Introducció

Cada collectiu professional està sotmès al risc d'un tipus de perturbacions psicològiques, que poden ser específiques d'aquesta activitat professional, o bé més freqüents que en altres professions.

Un fet bàsic cal ressaltar: ser mestre no immunitza davant cap trastorn de l'esfera psíquica. Al contrari, per les característiques que veurem més endavant, té bastants factors de risc, del punt de vista de la salut mental, o de l'estabilitat emocional.

Trets de personalitat que inclinen cap al Magisteri

Les motivacions i característiques personals que decanten els interessos d'una persona a escollir la carrera docent són moltes i molt variades.

El punt més positiu d'aquests aspectes rau en el fet que el magisteri forma part d'allò que s'anomena «serveis socials», caracteritzats per atreure persones bàsicament motivades pel desig inconscient de desenrotllar activitats reparatòries, és a dir, activitats encaminades a pal·liar una situació deficitària o injusta.

Sovint, també hi ha persones que arribaran al Magisteri amb expectatives inconscients d'assolir un coneixement i un

domini de les situacions infantils d'ansietat per tal de madurar psicològicament.

Un desig que també es troba és la consideració social que hom pensa aconseguir i la millora de la pròpia imatge personal: ser transmissors del saber i la cultura.

D'altres persones escolliran aquesta professió com un mecanisme de defensa del sofriment psíquic. Moltes persones estimen el seu treball, qualsevol treball, menys per allò que és, que perquè el necessiten per mantenir indemne el propi equilibri psíquic.

Com a aspectes més objectivables val a dir que, segons les enquestes, un percentatge elevat dels mestres són persones que vénen «rebotades» d'altres opcions; i finalment podríem parlar de persones amb forts trets neuròtics i una motivació negativa.

Entre els tipus de personalitat que escollirien aquesta professió tenim: persones amb conflictes d'autoritat no resolts, per exemple enfrontaments amb el pare; persones agressives que cerquen un món on puguin descarregar l'agressivitat, o bé persones insegures que prefereixen continuar en el món dels nens com a refugi.

Trastorns de l'esfera mental en els professionals de l'ensenyament

Les fonts de tensió entre els profes-

4 nals de l'ensenyament poden ser individuals i socials:

Fons de tensió individuals

1. Algunes de les fonts de tensió vénen donades per les motivacions negatives o contingents. Una persona pot voler ser mestre per motivacions tals com:

a) Horaris compatibles amb la vida familiar.

b) Llargs períodes de vacances.

c) Promoció social, sobretot quan provenen d'ambients rurals on el magisteri pot ser una feina coneguda, no manual, que permeti promocionar-se.

d) Inmaduresa, que converteix el magisteri en un refugi que tranquil·litza i que permet, d'una banda, romandre en un món infantil i, de l'altra, abraçar d'una manera simbòlica la institució nodridora de l'Estat fins a la jubilació, en el cas del mestre-funcionari.

2. Altres fonts de tensió són donades per la diferència entre allò que es somniava i la realitat. Actualment ser mestre ja no representa cap motiu de promoció personal. D'una banda, és una feina poc prestigiosa, mal pagada i menys agraïda. El mestre ja no és una autoritat. D'altra banda, i com a contrapartida, el nivell d'allò que teòricament s'exigeix al mestre és molt elevat i hom pot tenir por de no estar a l'alçada de les circumstàncies. Es pretén que el mestre no sols sàpiga, sinó que sàpiga ensenyar, que sigui un bon psicòleg, un bon animador de grup i que a més a més sigui capaç de tractar amb els pares dels alumnes i s'entengui amb l'equip docent de què forma part.

3. Una altra font de tensió seran les relacions amb les autoritats. Els mestres amb conflictes parentals insuficientment resolts, poden arrossegar dificultats de relació amb tota mena d'autoritats. Dins l'ambient escolar això es pot manifestar com una incomoditat o malestar davant tot allò que pugui semblar una supervisió.

4. L'alumne com a font de tensió radica en el fet que educar requereix una implicació personal. Com deia GARCIA MORENTE: «L'educador s'enfronta en la relació educativa amb un subjecte que,

com a tal, és capaç de plantejar-li interrogants que, moltes vegades, el posen a ell en qüestió».

Sempre que tractar amb subjectes esdevingui problemàtic hi ha la temptació de convertir-los en objectes o reduir-los al silenci. Molts esquemes autoritaris no són altra cosa que una autodefensa que té la funció de tancar la inseguretat que prové d'una insuficient preparació per a la feina que s'està desenvolupant.

Fons de tensió socials

1. El grup-classe representa invariablement una font de tensió per a l'ensenyant. L'estar «sempre a disposició» requereix una bona dosi de paciència i domini propi, que no sempre es pot garantir.

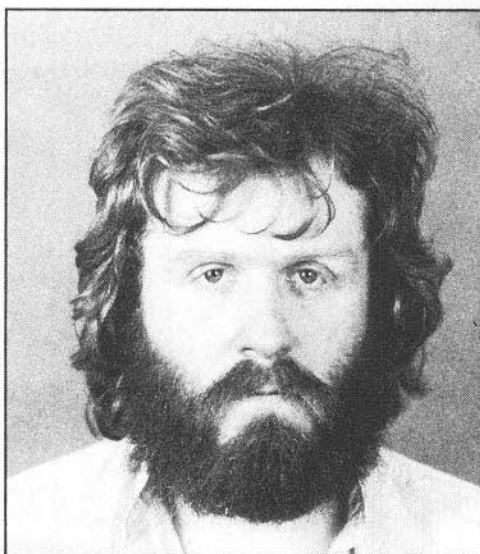
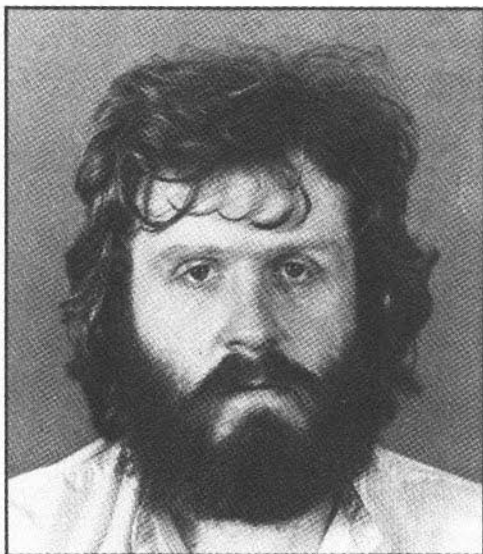
2. Els pares dels alumnes també constitueixen una font addicional de tensió. Hi ha moments en què la comunicació mestre-pares pot esdevenir problemàtica. De fet, al mestre poden molestar-li, dels pares, actituds tan oposades com la indiferència o la intromissió.

3. Finalment tenim la institució escolar i els problemes derivats del treball en grup. Dins de l'exercici professional d'un mestre podrien donar-se dos casos: que el seu sistema de defenses coincidís amb el de la institució, o bé que no hi coincidís. En el primer dels casos no hi hauria problema. En el segon, la no coincidència podria ser una causa generadora d'angoixa. A un grup-escola en què predomini un sistema de defenses esquizo-paranoide, li pot resultar impossible fer una apreciació realista dels problemes que ha d'afrontar. En aquest tipus d'institució les crisis fan aparició de sobte, sense que puguin sospitar-ho ni els membres, ni els equips dirigents, malgrat que sempre van precedides per una temporada en què, a causa de la rigidesa estructural, l'eficiència escolar ha anat disminuint.

Incidència i repercussions de les fonts de tensió en els docents. L'stress

Hem vist com les condicions en què s'exerceix la docència són dures i, per tant, poden ser descompensadores.

Independentment del fet que hi hagi



II. del llibre de John Hedgecoe,
Curso de fotografía básica, H. Blume Ediciones.

mestres amb problemes de personalitat previs al seu exercici professional, o bé insuficientment preparats per fer front a les fonts de tensió, el cas és que en moltes ocasions poden aparèixer símptomes d'*stress* en el curs del seu treball docent.

L'*stress*, veritable epidèmia de la nostra època, pot traduir-se en moltes i variades afectacions psico-somàtiques, fins i tot psiquiàtriques. La patologia psico-somàtica constitueix un conjunt de trastorns que pràcticament poden afectar a tothom i en els més diversos òrgans i aparells del cos humà.

Pel que fa referència a la patologia psiquiàtrica, cal tenir en compte les següents premisses. Tota persona, passat el període de l'adolescència, ja té una personalitat definida per la seva pròpia estructura psicopatològica. Des d'aquest moment tota circumstància descompensadora la pot afectar, però sempre dintre dels límits que aquesta estructura permet.

Allò que anomenem una persona «normal», és a dir una persona amb una estructura neuròtica lleu, es descompensarà seguint la línia neuròtica, però només davant situacions fortament traumàtiques.

Aquest grup de persones es caracteritza pel fet que els seus conflictes no els priven de viure orientats d'una manera posi-

tiva els seus aspectes relacionals, ni tampoc no els entrebanquen les possibilitats creadores.

Una persona amb una estructura de personalitat francament neuròtica es descompensarà segons els models histèric o obsessiu. Les persones neuròtiques, juntament amb les catalogades com a normals, viuen centrades en l'anomenada posició depressiva, perquè han elaborat d'una manera correcta les ansietats pròpies de la posició esquizo-paranoide.

Finalment aquelles persones que posseeixen una estructura psicòtica, com que viuen sobretot en la posició esquizo-paranoide, realitzaran, en descompensar-se, quadres de patologia psicòtica.

*Alteracions psico-somàtiques. Manifestacions gastrointestinals de l'*stress**

Malgrat la manca de dades estadístiques, és molt probable que en els últims temps les manifestacions digestives de l'*stress* hagin augmentat, o bé perquè són més freqüents o bé perquè els afectats els facin més cas. La majoria de les persones saben que els estats emotius sostinguts representen situacions de sobre-

6 càrrega per a tot l'aparell digestiu. Es per això que les manifestacions gastro-intestinals poden ser molt variades, i la mateixa persona pot patir-ne una o més alhora.

a) Nàusees i vòmits psico-somàtics: la tensió emocional pot donar origen a vòmits que es poden presentar sota dues formes: aguda o esporàdica i habitual.

b) Aerofàgia: a conseqüència d'un estat sostingut d'stress moltes persones s'empassen l'aire en menjar o parlar. Aquest aire, un cop a la cambra gàstrica, origina el símptoma principal de l'aerofàgia: la distensió abdominal, que segons el grau assolit pot ser força molesta i àdhuc dolorosa.

c) Gastritis: els estats aguts de tensió mental incrementen la secreció d'àcids dins l'estómac de tal manera que poden originar un estat d'inflamació de tota la mucosa gàstrica. La persona afectada percep aquesta situació com una sensació de cremor que es pot acompanyar de vòmits.

d) Úlcus pèptic: rep aquest nom la ulceració de la mucosa del tracte gastro-intestinal relacionada amb la producció d'àcids. La modalitat més freqüent és l'úlcus duodenal. És la coneguda «llaga d'estómac», en la qual la gran influència dels trastorns emocionals és ben palesa. Actualment es considera que aquest procés patològic és la resultant de la interacció entre els factors ambientals nocius i un factor genètic.

e) Síndrome del budell irritable: un grup molt nombrós de persones pateixen aquest trastorn, conegut també com a disinèrgia còlica, que consisteix en unes alteracions i irregularitats del ritme intestinal que provoquen mals de panxa o diarrees sense torçons a causa d'una irritabilitat d'origen nerviós de la mucosa del budell.

f) Restrenyiment: com a conseqüència de l'ansietat o l'stress subsidiari, el restrenyiment acostuma a formar part de la síndrome de colon irritable.

Alteracions psico-somàtiques neurològiques

a) Vertígens psicògens: els mal anomenats vertígens psicògens inclouen dues menes d'alteracions de l'equilibri. El mareig degut a la hiperventilació, que és un tras-

torn vinculat a l'ansietat, que fa necessari respirar amb una freqüència superior a la normal; això produeix una hiperventilació i alcalosi que disminueixen el flux sanguini a les estructures cerebrals. I, d'altra banda, el mareig d'origen pròpiament psicogènic, que pateixen persones qualificades com a neuròtiques.

b) Cefalees tensionals: la variant més freqüent de mal de cap, amb molta diferència sobre les altres, és l'anomenada cefalea tensional, que es dona en individus ansiosos, potser sotmesos a condicions stressants. Quan les pateix una persona que a més a més es migranyosa rep el nom de cefalea mixta o vasculo-tensional.

El dolor és degut a una contractura sostinguda dels múscles del crani i sobretot de la nuca. Tot conflicte de l'esfera emocional incrementa l'ansietat; això augmenta el to muscular produint un estat de contracturació molt més ostensible en la regió superior del cos humà i que pot arribar a ser molt dolorosa.

Malgrat que es pugui patir durant temporades dia rera dia i ser d'allò més intens, aquest mal de cap no té més transcendència. El pronòstic pel que fa a la indemnitat física no pot ser millor. Ara bé, com que la pràctica quotidiana demostra que moltes d'aquestes persones pensen que tenen alguna malaltia cerebral, fins i tot un tumor, moltes vegades resulta inevitable fer algunes proves per tal de tranquil·litzar-les amb l'absoluta seguretat que no hi ha res del que pensaven.

Altres alteracions psico-somàtiques

a) La pruíja: És una sensació molesta que indueix a gratar-se. La sensació de pruíja és conduïda per les mateixes estructures nervioses que el dolor, i com aquest, com més generalitzada i poc localitzada sigui, més possible serà que obeeixi o estigui modulada per causes psicològiques.

b) La fatiga: Els termes cansament, fatiga i astènia s'empren sovint d'una manera indiferenciada. En allò que sembla haver-hi unanimitat és en el seu origen.

El fet bàsic és que fer feina pot cansar. Sota certes condicions molt més encara. En el cas dels mestres no hi ha dubte que a més de ser la seva una feina cansada, hi ha períodes determinats del curs escolar en què pot ser-ho més.

Aplicant amb rigorositat els termes, la diferència entre cansament i fatiga és subtil. Cansats podem estar-ho tots. Quan una persona que se sent cansada consulta el metge aquest fa immediatament el diagnòstic de fatiga. D'aquesta manera fatiga no és altra cosa que la medicalització d'un cansament.

El problema dels fatigats es centra en tres aspectes:

1. **Sòcio-laboral:** és cert allò que «els cansats fan la feina». Quan un cansat es reconeix fatigat i consulta el metge és probable que es plantegi la suspensió temporal de l'activitat laboral. L'elevat cost de l'absentisme laboral ha obligat els governs a prendre mesures. La primera mesura a prendre és diferenciar un fatigat d'un simulador.

Pierre Soum, amb la lucidesa que el caracteritza, a la seva consulta a París els diferencia per dues coses: els simuladors no demanen mai la baixa d'entrada, però en acabar la visita, si el metge no els l'ha proposada la reclamen. Una persona de debò fatigada, demana, sense cap problema i d'entrada, la suspensió d'activitats. El segon criteri de Soum és haver establert que mai no es troba un cansat que estigui per bromes.

2. **Mèdic:** per raons mentals o emocionals no tothom que està cansat o se sent fatigat, ho reconeixrà. A més, hi ha nombroses malalties somàtiques i psíquiques que originen fatiga.

3. **Personal:** un tercer problema que presenten els casos de fatiga és de caire estrictament personal. Existeixen persones que no poden acceptar que els seus mecanismes productius hagin estat desbordats. No volen ni pensar que hagin sucumbit davant el treball, la pressió o les responsabilitats. A aquestes persones, se'ls reserva el terme astènia i se'ls considera candidats als tònic i revitalitzants. En aquest cas, el recurs farmacològic té una significació màgica. En la seva fantasia el pacient rebrà de fora l'ajut necessari per resoldre per ell mateix la situació. El seu Jo romandrà incòmode, perquè la ferida narcíssista sempre és menor quan allò que ens passa i el remei que prenem és totalment aliè a la nostra persona.

Dins de les pertorbacions clarament psiquiàtriques es troben les neurosis. En els professionals de l'ensenyament cal destacar la possibilitat que les condicions de treball representin un risc de descompensació cap a la neurosi en persones que d'altra manera anirien trampejant.

Les tres possibilitats més corrents de descompensació neuròtica són la neurosi d'ansietat, la histèrica i l'obsessiva.

1. **Neurosi d'ansietat:** l'ansietat és un fenomen arrelat a l'home, del qual probablement mai no ens podrem desprendre. Té una funció dinamitzadora de la personalitat que l'empeny a evolucionar i a madurar quan l'ansietat no sobrepassa les capacitats adaptatives de l'individu.

Però quan l'ansietat sorgeix sense una causa adequada que la justifiqui i pren un paper dominant entre els símptomes que presenta una persona podem fer el diagnòstic de neurosi d'ansietat.

II. del llibre de John Hedgecoe,
Curso de fotografía básica, H. Blume Ediciones.



8 2. Neurosi histèrica: és més freqüent en les dones, si bé no és exclusiva del sexe femení. Se'n coneixen dos tipus. La histèria de conversió, que rep aquest nom pel fet que l'histèric converteix el seu conflicte intrapsíquic en un problema psico-somàtic: paràlisi, ceguesa, etc. I la història de dissociació en la qual el conflicte psíquic es tradueix en un trastorn que s'assembla a una malaltia mental.

3. Neurosi obsessiva: encara que no hi ha estudis sobre aquest tipus, sembla que hi ha indicis que és la més freqüent entre els professionals. Aquesta neurosi es caracteritza per la tendència incontenible de l'ensenyant a pensar o realitzar un acte. Actualment es tendeix a anomenar-la trastorn obsessiu compulsiu, terme que fa referència als dos símptomes fonamentals que presenten els afectats.

Les obsessions són allò que hom no es treu del cap per més que ho desitgi. Poden ser paraules, idees, frases repetitives o estereotipades que sempre tenen un sentit, encara que el mateix interessat el desconegui.

Una compulsió és tota conducta repetitiva que tot i tenint una finalitat no s'acaba en ella mateixa perquè està orientada a produir o evitar situacions futures, encara que sense unes bases racionals.

Trastorns psiquiàtrics. Pertorbacions psicòtiques

Els trastorns psiquiàtrics greus, com poden ser una esquizofrènia o una psicosi maniaco-depressiva, són menys nombrosos, però alhora molt més greus i distorsionadors de l'acte educatiu per l'efecte tan disgregador que tenen sobre la personalitat del subjecte afectat.

Molt més freqüents són els trastorns de caire depressiu, no englobables dintre el terme de psicosi maniaco-depressiva. Són menys greus i distorsionadors de la personalitat, però fortament distorbadors de l'eficiència del mestre.

A manera de conclusió

Hem vist com la feina de mestre pot ser sovint descompensadora i productora

d'stress, i que aquest stress pot desencadenar tot un seguit de disfuncions psíquiques, siguin d'ordre psico-somàtic o psiquiàtric.

Ara caldria apuntar que des del punt de vista de la profilaxi mental, seria important que temes com l'any sabàtic, la jubilació anticipada, o les feines alternatives dins del camp de l'educació, fossin presents a l'hora de formular un programa de salut per als professionals de l'ensenyament, i que no es consideressin com una utopia o un luxe, sinó com una solució a una qüestió real, la salut del mestre. Salut que incidirà sens dubte en la qualitat de l'ensenyament.

BIBLIOGRAFIA

Llibres

- TIZÓN GARCÍA, Jorge, *Apuntes para una psicología basada en la relación*, Hora, S. A., Barcelona 1982.
- HERRERO, L.; SABANES, F.; PAYÉS, E., *Trastornos de ansiedad en medicina*, H. Ibérica, Barcelona 1983.
- CODERCH, J., *Psiquiatría dinámica*, Herder, Barcelona 1975.
- ESTEVE, M., *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid 1984.

Revistes

- LEPINE, J.; LAINE, G., *Diagnóstico de los pruritos generalizados en el adulto*, «Vie médicale», maig 1980.
- SOU, P., *Fatigas psicossomáticas de causas no evidentes*, «Vie médicale», maig 1983.
- MISIEWICZ, G., *Manifestaciones gastrointestinales del stress y de la personalidad psicopática*, «Médicine», març 1975.
- LANCE, J. W., Headache, «Annals of neurology», núm. 10 (1981).



LA SOCIETAT A L'AGUAIT DEL MESTRE

9

per Patrice Ranjard *

Quan vaig escriure el meu treball *Les enseignants persecutés*, vaig voler utilitzar el terme «perseguir» amb el sentit d'«importunar», «molestar amb obstinació». En col·laborar en aquest número vull indicar que en aquest sentit la cultura psicanalítica ha difós una distinció entre persecució real i persecució fantasmagòrica. A qui per no res es queixa se'l sol anomenar en broma «persecuté» per donar a entendre que és una mania seva el creure's víctima, però que en realitat no és més perseguit que qualsevol altre.

Doncs bé, els ensenyants francesos són així: «persecutés». No se'ls pot dir res sobre ensenyament sense que se sentin agredits. En tot el que se'ls diu, hi veuen la crítica: la troben encara que no hi sigui, i reaccionen immediatament amb defenses agressives.

No sé si els mestres espanyols tenen també aquestes reaccions de «persecució». Les tinguin o no les tinguin, aquí teniu com funciona i per a què serveix aquesta manera de reaccionar.

L'evolució de la nostra civilització, en introduir en l'ofici dels educadors contradiccions internes, els col·loca en una situació inaguantable i fa que el seu treball sigui impossible. Això fa que la societat inventi un altre ofici: ja no és «educador», sinó «facilitador d'aprenentatges». Però això suposa canvis profunds en els educadors com a persones, en la seva relació amb el món, amb els altres, amb ells mateixos.

Abans de desenvolupar aquestes idees presentaré breument dos punts específics de la situació francesa: els privilegis temporals dels educadors i el problema de l'avaluació dels alumnes.

Els professors francesos són molt privilegiats. El seu temps de treball consta de dues parts. La primera, anomenada «temps de servei», es fa amb els alumnes i compta amb un nombre d'hores que depèn de la titulació: com més alta és la titulació, menys hores ha de treballar el professor.¹ Aquest temps de servei és, de fet, controlat, ja que si falta un professor al centre, s'hi nota.

La segona part no té nom. Jo l'anomeno «temps escollit» perquè es fa a casa i segons el que a cadascú li agrada, fora de qualsevol control extern. Per arribar anualment al temps de treball dels assalariats ordinaris, els educadors, amb les seves quinze setmanes de vacances, han de treballar més de quaranta-cinc hores setmanals.

En realitat, s'ignora completament el temps real de treball dels educadors. Alguns treballen «molt», molts treballen «poc». I, així i tot, no importa, ja que en aquesta feina la qualitat no depèn de la quantitat. Només queda el fet d'haver de tenir únicament entre quinze i vint hores de presència obligada en un lloc de treball. És un privilegi extraordinari, però

1. Els mestres de primera ensenyança han de fer 27 hores (no es tracta d'ells ara). En els col·legis: 21, 18 o 15 hores segons la seva titulació. En els liceus (els últims tres anys de batxillerat): 18 o 15 hores.

* Text adaptat per M. Teresa Romañá Blay.

cada dia es troba més amenaçat. Qualsevol canvi important en el sistema d'ensenyament, sobretot quan es tracta de lluitar contra l'anomenat «fracàs escolar», exigeix que els educadors estiguin més temps amb els alumnes.

Per resistir aquesta amenaça creixent, els educadors i els seus sindicats confonen expressament temps «de treball» i temps de «servei», com si els professors no tinguessin cap obligació de treballar fora de les seves hores de presència davant dels alumnes. Segons ells, qualsevol obligació a part de donar classe (coordinació entre professors, ajuda pedagògica personalitzada als alumnes, formació professional, etc.) hauria de fer-se durant el temps «de servei», restant, per tant hores de classe amb els alumnes.

Per aquesta resistència al canvi, els educadors francesos són criticats per l'opinió pública, i això correspon a una persecució real. Efectivament, quan van firmar el contracte amb l'Estat per ser professors, els privilegis temporals eren part inherent de l'ofici i es pagaven amb la relativa mesquinesa dels salaris.

El problema de l'avaluació dels alumnes és diferent, perquè no correspon a un privilegi conscient. A França, la selecció dels alumnes (anomenada hipòcritament orientació) la fan els professors en consell de classe amb les notes que han donat als seus propis alumnes. Fa més de cinquanta anys que tots els estudis de «docimologia» demostren que aquestes notes no són gens fiables. Però aquesta informació científica no penetra entre els educadors, i cada professor continua convençut de la perfecta exactitud i objectivitat de les seves notes. Aquest sistema dona als educadors un poder excessiu sobre el futur dels seus alumnes i això és molt perillós. Per als alumnes, sens dubte, però també per als professors. Un dictador pot fruit de la seva omnipotència i experimentar plaer en exercir el seu poder absolut. Però un professor ha de mobilitzar molta energia psíquica per no prendre consciència del plaer que viu en jutjar... i condemnar. I als qui no els cal defensar-se del plaer perquè no els agrada gens ni mica jutjar se senten afeixugats per una responsabilitat que ultrapassa massa el seu ofici. Se'ls demana dues actituds totalment incompatibles: ajudar el jove a aprendre coses que li siguin útils, i fer un diagnòstic, un pronòstic de les seves capacitats, i decidir el seu

futur. De la mateixa manera que no es pot ser jutge i part, no es pot ajudar a aprendre i jutjar la capacitat d'aprendre.

Anem ara al que dèiem més amunt: que l'evolució de la nostra civilització fa de l'ofici de professor un treball impossible.

Canvis antropològics

El fenomen central és l'evolució de l'autoritat. Gran part de la meua anàlisi es fonamenta en l'obra de Gérard Mendel, dels llibres del qual quatre s'han publicat a Espanya.² Per comprendre el que Mendel anomena «descondicionament a l'autoritat» hem de referir-nos a *La descolonización del niño* i a *La crisis de generaciones*. Aquí només en puc fer una descripció resumida que corre el risc de no ser suficient.

Fa uns decennis, si un adult deia a un nen «fes això», el nen ho feia. Si preguntava «per què?», li contestaven: «Perquè t'ho mano, i prou». Si el nen insistia preguntant el perquè, el renyaven. Llavors el nen se sentia malament, culpable, i obeïa. Aquesta relació entre petit i gran l'anomenarem A. El nen hi aprèn una cosa importantíssima: als grans, se'ls obeeix sense preguntar.

Es dolent posar en marxa la seva intel·ligència crítica en la relació amb els adults. Des del seu naixement el nen ha interioritzat d'aquesta manera una obligació de submissió als grans, «sota pena» de culpabilitat, és a dir «sota pena» de pesantor, a manera d'abandó. Es pot parlar de reflex condicionat de submissió quan la intel·ligència crítica queda fora del circuit.

En sortir de la seva família el nen es trobava amb l'escola, on es continuava el condicionament. I més endavant per als nois hi havia l'exercit i per a les noies el matrimoni... de manera que continuaven obeïnt tots fins el cementiri sense pre-

2. *La rebelión contra el padre*. Ed. Península, 3a. ed., *La crisis de generaciones*. Ed. Península, 3a. ed., *La descolonización del niño*. E. Ariel, Barcelona, 3a. ed., *Manifiesto de la educación*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 8a. ed. Agustín Requijo y Osorio, professor de la Universitat de Santiago, va publicar l'any 1984 *Sociopsicoanálisis y educación*, amb prefaci de G. Mendel, a l'Ed. Itsmo, Madrid. Vegeu també en castellà: *Sociopsicoanálisis I i 2*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires. I *La intervención institucional*, Folios Ediciones, México.

guntar als «grans». Aquest és el fenomen «autoritat».

A poc a poc s'ha fet més freqüent la situació següent (la qual anomenarem B): el gran diu al petit: «fes això» i el petit no ho fa i pregunta: «per què?». «Perquè t'ho dic!». Al petit, no li sembla motiu suficient: «Digue'm per què». El més gran fou condicionat trenta anys i li sembla insuportable aquesta insolència per part del petit. El renya. Però llavors passa una cosa totalment nova a la història: renyat per un gran, el «petit» no se sent culpable. No experimenta rebel·lió ni pesantor. Pot ser que decideixi obeir per evitar algun càstig (ell és dèbil, el gran, fort), però no per evitar un sentiment de culpabilitat. És capaç de jutjar el gran sense sentir-se culpable.

El gran, per la seva banda, també ha evolucionat. Vint anys enrera hauria castigat amb la severitat més gran la insolència d'aquest petit atrevit. Avui li és suficient que acabi obeint. Ja no li agrada tant el paper de cap dominador davant el qual tothom s'arrossegava. Quan educa els seus propis fills, li sembla bo que aquests sàpiguen preguntar el perquè de les ordres, que vulguin comprendre abans d'obeir. Procura explicar-los i justificar les seves exigències. I resulta que els fills surten menys condicionats per l'autoritat. Més endavant en veurem les conseqüències.

Sens dubte no es passa de la relació A a la B de sobte. Hi ha molts graus d'A i de B. Les nostres societats s'inscriuen en l'una o en l'altra amb ritmes diferents. Podria ser que a Espanya quaranta anys de franquisme haguessin endarrerit l'evolució. Endarrerit, potser. Impedit, mai. Perquè l'origen d'aquesta evolució es situa, segons G. Mendel, en el desenvolupament tècnic-científic. Amb aquest desenvolupament i cada vegada més sovint, a partir de la primera guerra mundial, els joves poden tenir raó contra els grans, és a dir: són més eficaços. El jove enginyer experimenta que el seu director és menys competent i fa la prova: si es fa com ho diu el gran, fracassa, i si es fa com ho diu el jove, surt bé. Pel fet de viure en repetides ocasions aquesta experiència, el jove enginyer afluixa els seus reflexos condicionats de submissió als grans, la seva intel·ligència crítica reviu, i a mesura que la valora, ofega menys la dels seus fills quan exerceix de pare.

Anys després, mentre el progrés tècnic i

científic continua el seu desenvolupament, els fills viuran pel seu costat l'experiència que els joves són més eficaços que els grans i educaran els seus corresponents fills amb menys rigidesa encara. La televisió s'encarrega de reforçar l'experiència individual, mostrant a cadascú que la seva experiència no és particular, sinó comuna i general. Així, a poc a poc, va disminuint el caràcter *incondicional* del respecte als pares. Els joves respecten els grans... quan aquests són respectables.

Però, al mateix temps, el progrés tècnic i científic deixa d'aparèixer com a exclusivament positiu, obra de la racionalitat d'un pare interior fort, capaç d'oposar-se a l'arbitrari omnipotent de la Naturalesa. Es descobreix que el progrés comporta tantes amenaces terrorífiques com beneficis fantàstics. De manera que G. Mendel pot comparar la relació de l'home del segle XX i la seva civilització científico-tècnica amb la de l'home primitiu i la mare Naturalesa, dispensadora arbitrària i omnipotent de tot bé i de tot mal.

Tot això va a parar a l'anomenada «crisi de generacions». En el clàssic conflicte de generacions, els fills volien engegar els grans i prendre el seu mateix lloc. A la «crisi de generacions», per primera vegada en la Història, la joventut no vol assemblar-se als grans, ni prendre el seu lloc. S'adona que els grans ja no dominen el progrés, ja no dirigeixen la civilització, ja



12 no saben on van, sinó que corren sense fre. I a la joventut no li ve de gust assumir aquest relleu ni encarregar-se d'aquesta herència.

Per a què serveix un sistema escolar?

Davant d'això, considerem ara quines són les funcions socials d'un sistema escolar: les contradiccions seran paleses.

Un sistema escolar ha de preparar la joventut per assumir el relleu dels adults i continuar la societat... ¿Com pot fer-ho, si la joventut dubta si vol continuar allò que feien els seus pares?

Un sistema escolar ha de transmetre els valors de la societat i particularment en allò que es refereix a la autoritat. Quan el nen surt de la seva família, l'escola reforça el condicionament: a més dels pares, avis, oncles i adults amics, cal obeir tots els adults sense preguntar res. Amb l'escola, la llista de persones a qui hem de respectar incondicionalment s'amplia a qualsevol autoritat civil, militar o religiosa. I això ¿com ho aconsegueix l'escola, si els joves no han après a treure fora del circuit la seva intel·ligència crítica?

Un sistema escolar ha de transmetre el passat, els seus deures i les seves tècniques. Però en aquest passat, els últims vint anys han produït més sabers i tècniques que els mil·lennis precedents. Gran part dels sabers continguts en els programes escolars (i al cap dels professors) estan caducats, caducada especialment la divisió del saber en disciplines universitàries. Però en el nostre sistema escolar aquesta divisió es fa viva en estatuts professionals: professor d'aquesta o d'aquella disciplina. Considerar petita la importància de cada disciplina en ella mateixa és reduir el valor dels títols i agredir el sentiment d'identitat professional dels docents.

Fins fa poc sabíem què aprendre i per què. Avui ja no n'estem tan segurs. Caldria tornar a definir els objectius del sistema escolar i els continguts dels aprenentatges. Tant si volen com si no volen, els joves hauran de prendre el relleu, encara que no més sigui per no continuar corrent cap al buit. ¿Què hauran de saber? ¿De quines accions hauran de ser capaços? ¿Quines qualitats personals els seran necessàries? Ells saben —i nosaltres també— que no seran les dels seus pares. Però quines seran?

Aquestes preguntes provoquen massa angoixes. Les defugim. Continuem ensenyant com si no es plantegessin. Però els joves s'adonen que no els ensenyem el que necessitaran. I és per això que demostren poc interès per allò que els ensenyem. A França el problema número u dels educadors és el desinterès dels alumnes.

Psicologia i psicociologia dels educadors

Si les funcions d'un sistema escolar són les de transmetre el passat, fer interioritzar els valors de la societat, mantenir i ampliar el respecte incondicional a les autoritats, les persones que han triat el professorat han de tenir un funcionament personal i col·lectiu adequat a aquestes funcions.

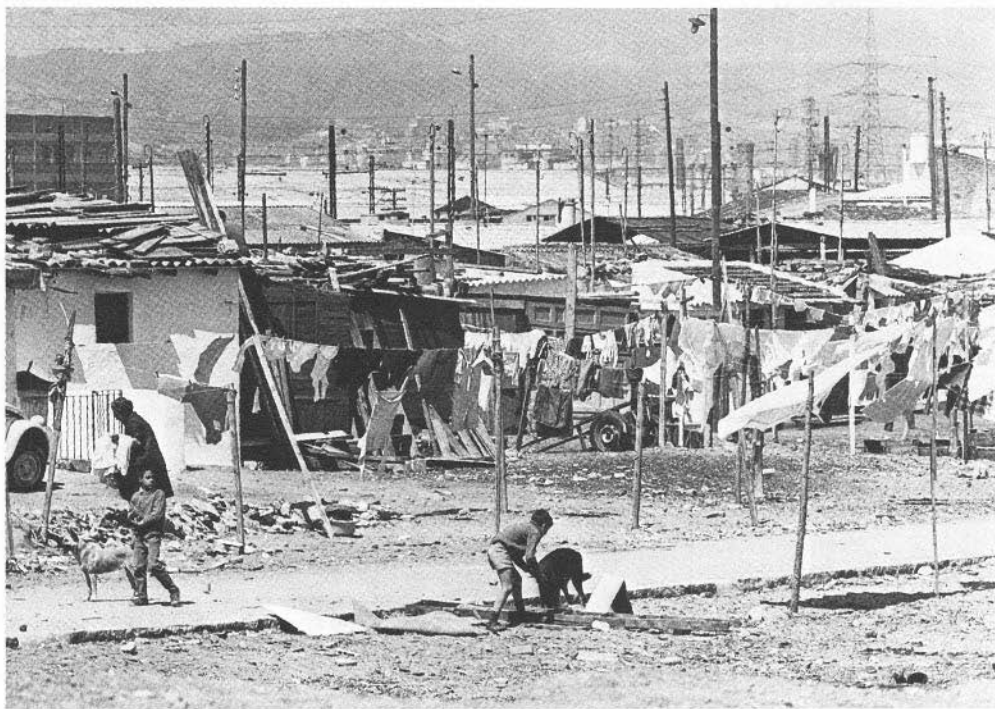
Han triat passar-se tota la vida a l'univers de l'escola i de la infància. Ho han triat sabent-ho: avui que els nens ja no veuen treballar els seus pares, l'única professió coneguda per *tots* els joves és el professorat.

És a dir, que han triat *NO sortir* al món exterior, el de les lluites, dels conflictes, de la competició, del risc. Han triat viure en un món organitzat en grans i petits, estructurat per una relació de desigualtat. El mestre sap, parla, es mou, mana, jutja, recompensa, castiga... Els alumnes ignoren, callen, s'aguanten, obeeixen, esperen que el mestre digui què valen.

Cada professor s'ha viscut com un petit durant tots els seus estudis. Un dia, de cop i volta, i amb quina angoixa!³ ha de fer-se gran i ser un gran per als petits que l'estan mirant... I aquests «petits» potser són nois i noies de divuit anys! I per molt gran que se senti davant d'ells, el professor continua essent «un petit» davant de la seva jerarquia.

Han triat un ofici que no obliga a assumir les conseqüències, encara que siguin grans, dels propis actes, amb la qual cosa es pot dir que els educadors no són responsables dels seus actes. El professor

3. Aquí es tracta d'una angoixa específica del professorat, relacionada amb la necessitat d'imposar-se, sol, a tot un grup. No podem desenvolupar aquí l'estudi d'aquesta angoixa, la manera de tractar-la, individualment i col·lectivament, ni les conseqüències d'aquests tractaments sobre la personalitat del professor.



francès, funcionari i titular de la seva plaça, pot treballar bé o malament; només se n'adonen els seus alumnes. Pot perjudicar un alumne, o el conjunt d'alumnes, sense conseqüències per a ell mateix.

I, d'altra banda, els educadors, encara intentaran avaluar els resultats del seu treball, reflexionar sobre les seves pràctiques, imaginar un altre ensenyament perquè els alumnes aprenguin millor... no tenen cap poder per canviar el que és essencial de la pràctica de l'ofici. El que és essencial ho decideix la institució fora dels professors. El que aquests fan, no poden deixar de fer-ho. Es troben sense poder sobre les seves pràctiques i sense responsabilitat sobre els seus actes: igual que els nens.⁴

4. La Subdirecció General de Perfeccionament del Professorat del Ministeri d'Educació i Ciència va editar el juny de 1985, sota la direcció de Miquel Pereyra, el primer volum d'una *Teoria de la formació del professorado*, on és publicat el capítol 11 de *Los enseñantes perseguidos*, intítulat «Responsabilidad y conciencia profesional».

En fi, han triat una feina que no exigeix cap col·laboració amb els seus iguals. Quada la possibilitat de col·laborar, però no cal, encara que la formació intel·lectual dels alumnes és una obra col·lectiva. Les úniques relacions professionals imprescindibles es fan cap amunt (amb la jerarquia) o cap avall (amb els alumnes). Són relacions de desigualtat. El professorat és un ofici que no coneix la relació entre iguals, ni per col·laborar, ni per negociar, ni per competir. Els educadors tenen al·lèrgia a la relació d'igualtat.

Mentrestant, els joves valoren cada dia més aquesta relació. Tots els estudis sobre la joventut ho demostren: volen fer coses junts, en col·laboració i no veuen ja cap mena d'interès en la situació clàssica en la qual un cap ho decideix tot.

Molts professors, incapaços de relacions autèntiques,⁵ es troben menyspreats pels alumnes per això, i cada vegada és més freqüent que els alumnes expressin aquest menyspreu. Però aquests educadors, quan

5. Vegeu Ada ABRAHAM, *El mundo interior de los enseñantes*.

14 van triar l'ofici, no podien preveure aquesta evolució. Hem d'adonar-nos de com és de terrible aquesta situació: esperaven estimació i admiració, però troben menyspreu i no poden comprendre per què ni què ha canviat.

L'ensenyança, punt de fricció

Hem vist que els joves són la part de la societat més descondicionada a l'autoritat, i acabem de veure que els educadors són una de les seves parts menys descondicionades.⁶ Per la qual cosa l'ensenyança, la classe, ve a ser el lloc on s'enfronten els contraris, un punt de fricció entre els més i els menys, amb perillosos despreniments de calor i espurnes.

Les pràctiques relacionals que van millor als educadors, la seva manera «natural» d'entrar en relació, són precisament les que quallen entre els joves. I les pràctiques relacionals que més bé van a aquests són les més intolerables per als educadors. La meta de l'educació és que els alumnes aprenguin. En el sistema mental dels educadors no s'aprèn, si no és per coacció. En el dels alumnes, per coacció no s'aprèn bé. Abans, el millor motiu dels petits per aprendre era el desig del mestre. Més ben dit, el desig del petit de conformar-se amb el desig del gran per ser estimat, no ser castigat (abandonat). Avui els alumnes ja no estan motivats per respondre al desig de l'educador. Llavors, ¿quins motius tenen per aprendre? I més encara si no comprenen per què s'ha d'aprendre això i no una altra cosa, d'aquesta manera i no d'aquella altra.

Perquè els alumnes aprenguin sense que se'ls forci, calen unes altres condicions: anhel, plaer, llibertat, iniciativa, treball col·lectiu, experiència viscuda... Condicions que corresponen a un altre concepte de sistema educatiu. I els educadors, per més que vulguin i siguin capaços, no tenen poder per canviar el sistema. Llavors ¿com es pot ensenyar sense oprimir? Pitjor encara, ¿com es pot ensenyar quan ja no es pot oprimir? Abans, quan forçar era normal, «natural», les relacions entre profes-

sor i alumnes eren distants, fins i tot quan eren cordials. Podien ser tibantíssimes, això no impedia l'aprenentatge. Actualment, si la relació s'endureix excessivament, ja no s'estudia. Si el professor s'enfada, no és eficaç. Els professors han de fer autèntiques proeses per dur els alumnes a estudiar, aprendre, escoltar, sense comprometre la relació. La depressió nerviosa esdevé endèmica entre els educadors francesos. I els que poden aguantar se senten aclaparats per la ineficàcia cada vegada més flagrant del seu treball.

És a dir, davant dels alumnes d'avui, tan profundament diferents dels d'abans, la institució escolar, incapaç de comprendre aquesta diferència, pretén continuar obrant de la mateixa manera que abans. De manera que ja no pot dissimular-se la seva ineficàcia, i la qüestió surt al carrer en articles, llibres, debats a la ràdio i a la televisió.

Però l'anomenada «democratització de l'ensenyament» ens ofereix a França una sortida molt bona. Abans, els alumnes estaven segregats en centres diferents segons el seu origen social. Cada categoria d'educadors ensenyava una única categoria d'alumnes. Avui, *tots* els nens fins als catorze anys estudien junts. Sens dubte, la ineficàcia de l'ensenyança és molt més evident amb els nens de classe popular. Llavors és molt fàcil la sortida: és culpa seva! Aquests nens són incapaços —biològicament!— d'aprendre el que se'ls ensenya.

Amb això s'alimenta la controvèrsia, es parla de l'anomenat «fracàs escolar», es discuteixen els mitjans de lluita i... es guanya temps. Mentre es discuteix no es canvia res. I tot això per no enregistrar el que resulta intolerable: el canvi de la relació amb l'autoritat. Les personalitats més autònomes ens són intolerables perquè manifesten que en el fons no som autònoms. I nosaltres volem continuar creient que rebellar-se contra les autoritats és ser autònom. Això és tan important per als adults de la institució escolar que no vacillen a córrer un gran risc.

Formem impotents desestructurats

Abans els alumnes no tenien més poder que avui sobre el seu ofici d'alumnes. Ni tan sols el poder de parlar d'aquest ofici. Eren reduïts a la impotència social, de la

6. Sens dubte la part de la societat que conserva millor el condicionament a l'autoritat són els militars professionals, per a qui el reforçament del reflex condicionat és quotidiana.



mateixa manera que el nen petit a l'interior de la seva família. Però aquest nen podia identificar-se amb el seu pare i l'alumne podia identificar-se amb els mestres i el saber. La personalitat s'estructurava per la interiorització d'una «imago» paterna oposada a l'arcaisme psíquic.⁷

Avui, ja s'ha acabat això d'identificar-se amb els mestres i el saber. ¿Amb quin suport pot estructurar-se la personalitat dels joves? La seva experiència social repetida és la de la impotència: no podem res; no podem dir res; dir alguna cosa no serveix per res; la nostra paraula es perd en un àmbit social i institucional capaç d'ofegar qualsevol temptativa de canvi. Amb aquesta experiència tan negativa, els joves no poden estructurar-se i queden a mercè de l'arcaisme, disponibles per a les

seves manifestacions actuals: violències, vandalisme i drogues.

Més amunt preguntàvem: ¿quines qualitats necessitaran els joves per assumir el relleu? Els adults de la institució escolar tenen tanta por de l'autonomia, de la responsabilitat, del poder col·lectiu limitat però efectiu, que aquesta pregunta no la volen ni examinar.

Solucions, no. Però sí un nord

A més a més de complex, el problema és social i col·lectiu. Ni és possible, ni fóra pertinent, que un individu proposés solucions. A més, a França, proposar solucions és perillosíssim: sempre hi ha qui es precipita damunt d'aquesta solució per abatre-la, declarant-la irrealitzable. A França tenim la mania de no fer res fins que tot està dispost, les idees clares, fermes i acabades, el pla d'acció previst fins al més petit detall, fins al final i més enllà del final... Homes «de pensament», deia de nosaltres Salvador de Madariaga. Vaja!

7. G. Mendel entén per *arcaisme psíquic* el que és arbitrari, desmesurat, tot o res, impotència i omnipotència. I per *imago secundària o paterna*: raó, arguments, mesura, dret, llei, veritat, igualtat, llibertat, responsabilitat... Poder limitat, però efectiu sobre la realitat.

En el problema de l'ensenyament, no hi ha *un* camí cap a *un* objectiu. Hi ha una situació i es tracta d'actuar per modificar-la de manera que a poc a poc vagi assemblant-se a una situació preferible. Però, cal començar: la situació actual ha d'escotejar's i treballar-se per tots els costats a la vegada. Amb pla o sense pla, només cal que s'observi, s'analitzi, es reflexioni a mesura que es va fent.

En aquestes pàgines, després d'haver descrit amb ulleres «mendelianes» la situació actual, només podem dibuixar a grans trets una situació preferible que pugui servir de nord.

La societat, mitjançant les seves institucions, fixa els objectius generals de l'ensenyament: de què han de ser capaços els alumnes en les grans etapes del currículum escolar. Organitza les comprovacions d'aquestes capacitats i atorga els diplomes corresponents. I res més.

Proveïts d'aquests objectius, els educadors d'un centre, o d'un grup de centres, coneixen la seva missió: tots els alumnes han d'arribar a ser capaços de fer això, allò i allò altre. Tots o quasi tots. Diguem el noranta-cinc per cent. L'edat dels alumnes no té tanta importància avui. Els professors, doncs, defineixen objectius intermedis, ritmes, procediments de verificació i regulació. Tenen poder sobre el que és la seva feina: crear situacions que facilitin els aprenentatges dels alumnes. No tenen l'obligació de conservar programes anuals, ni disciplines separades, ni horaris per disciplina. Aquestes continuen existint, però es treballa més freqüentment per projectes independents de les disciplines, ja que les capacitats exigides als alumnes són transdisciplinars. Ja s'ha acabat la regurgitació de talls de saber predigerit.

Sense dubte, com que la missió dels educadors és col·lectiva, el seu treball també és col·lectiu. En equips confronten i ana-

litzen les seves pràctiques; en equips avaluen el seu treball i modifiquen el seu projecte en funció d'aquesta avaluació. La qual cosa significa que, com que tenen poder sobre el seu treball, són responsables.

Els alumnes també tenen un poder col·lectiu sobre el seu treball, que és aprendre a ser capaços de fer coses determinades. Primera manifestació d'aquest poder: estan informats dels objectius, del perquè han d'aprendre això i per què així. Es reuneixen per aprendre, però també per reflexionar sobre la vida escolar i les maneres d'aprendre. Poden presentar propostions al centre d'ensenyança.

Al final d'un període, la comprovació de les capacitats dels alumnes va acompanyada d'una avaluació dels processos de treball, feta pels ensenyants i pels alumnes, primer separats i després junts. La responsabilitat⁸ dels uns i dels altres consisteix a analitzar la tasca de cadascú en allò que va funcionar bé i en allò que va funcionar malament, i a elaborar posteriorment un projecte de treball que tingui en compte aquesta experiència. Ser responsable aquí no és res més que obligar-se a analitzar els propis errors i aprendre'n alguna cosa, i inventar mitjans per no tornar a cometre'ls.

Així, per l'exercici col·lectiu d'un poder limitat, però efectiu, sobre el seu treball, els uns i els altres adquiriran autonomia, i sobretot estructura psíquica suficient per estar protegits de l'arcaisme psíquic. Les nostres societats podrien millorar les seves pràctiques democràtiques en lloc de ser amenaçades per les manifestacions polítiques de l'arcaisme: anarquia i feixisme.

8. La noció de responsabilitat, hi insistim, no té res a veure amb la de culpabilitat-recompensa-càstig. Aquesta depèn de l'univers de l'autoritat. Aquella, de l'univers del poder-limitat-efectiu.



LA INTERVENCIÓ PEDAGÒGICA COM A FACTOR D'EQUILIBRI DE LA PERSONALITAT DEL DOCENT

17

per Joaquín García Carrasco *

Si arriba a la consulta d'un psicòleg o d'un psiquiatre un físic que se sent desgraciat, no és recomanable iniciar l'estudi del seu patiment analitzant l'estat actual de la física nuclear, ni cal que el terapeuta es reclogui un temps a la biblioteca d'algun institut tecnològic abans de formular el diagnòstic o iniciar la teràpia.

No és el cas de la Pedagogia, en la qual, a causa de la particular situació epistemològica i social del discurs educatiu, cal tenir en compte un índex més per explicar els camins pels quals un mestre, un professor, arriba a sentir-se infeliç en el seu ofici. Aquest índex és, sense cap mena de dubte, l'anàlisi de les percepcions socials i com les assumeix, la manera com exerceix de professor.

No volem entrar en el debat tècnic sobre l'origen fonamental de la neurosi o dels comportaments neurotizants. La meua reflexió, ara i aquí, consistirà més aviat a advertir que el camp de representacions socials de l'acció pedagògica està, per a molts docents, molt desestructurat.

La seguretat que adquireix un mestre quan precisa els límits reals de la seva acció pedagògica i augmenta la seva percepció científica dels processos implicats en ella, prevé, segons el nostre parer, les molèsties psicològiques. El coneixement augmenta el realisme de la visió, disminueix els fantasmes, equilibra la personalitat. Les molèsties psicològiques s'alimenten precisament de les representacions simbòliques (mítiques) de l'activitat mateixa.

Cal, doncs, estudiar aquestes representacions, i ho farem no tant a partir dels llibres pedagògics especialitzats, sinó a partir d'altres àmbits més literaris, propis del pensament no construït amb el mètode científic. En la literatura, el concepte sorgeix sense la mordassa de la lògica, i la imatge i l'emoció intervenen explicant i regulant el pensament. Hi trobem indicis que no poden ser oblidats per aquells científics que estudien les relacions entre comportament docent i microstructures socials, mecanismes d'identificació, auto-percepcions, actituds de resistència, migració ocupacional... estabilitat i equilibri personal. Llavors trobem alguns elements que no són precisament tranquil·litzadors, per excés o bé per defecte. Donem ara alguns indicis.

La mitificació de la funció pedagògica

En els hàbits culturals europeus, com a mínim hi ha una propensió a mitificar la funció pedagògica.

a) *Els mites bells*

S'expliquen mites bells sobre l'activitat docent. Tchinghiz Aitmatov, a la seva novel·la curta *El primer mestre* (1976), descriu un personatge molt atractiu, que va adquirir la seva formació a l'exèrcit —no a una Escola de Formació de professors— mogut pel simple afany de conèixer. Ocuparà als poblets el lloc dels «mollah», sacerdots musulmans. Aparentment, haurà

* Text adaptat per M. Teresa Balañá Blay.

18 de lluitar contra la ignorància i l'analfabetisme, sense fonts convencionals d'ingressos. Dushén —que així s'anomena el protagonista «per la seva sensibilitat, pels seus pensaments plens de bondat, per la seva fe en l'esdevenidor»— sembla com una silueta solitària que arranja un corral fins a convertir-lo en Escola. Aquest personatge demana als nens (sense acreditar els seus títols) que l'anomenin mestre. Reconforta els petits amb paraules afables i troba, mogut per una passió interior, sense programa ni mètode d'ensenyança, per intuïció, els camins perquè neixi en els alumnes l'orgull d'estudiar. En contra seu estan els tutors i guardians dels nens que els crida (i desconeixen), i els mateixos nens que van com caps per lligar oposant resistència a qui els estira cap als ideals de la humanitat. La seva voluntat com a mestre és la de buidar-se, ensenyar tot el que sap i ajudar a anar pel camí que coneix: creu que el coneixement ha d'adquirir un caràcter públic i deixar de ser propietat privada, passar d'un home a l'altre perquè la veritat adquireix noves qualitats en comunicar-se. Estableix vincles amb els alumnes i roman incomprès per l'home convencional, per a qui no passa de ser «un grillat que s'entreté amb els nois a falta d'una millor ocupació».

En el mite, el mestre treballa contra un quadre de barbàrie en un temps d'abús. El nen neix amb durs propietaris —pares, nivell social, tradicions, formes, hàbits...—

i el mestre amb la seva intervenció els converteix en lliures ciutadans del món. De tot això, el símbol és l'escola, i l'agent, el mestre. El relat es compon d'un món imaginari, però no de qualsevol món d'imaginació. Malgrat que el novel·lista descriu ficcions, molts mestres trobaran semblances amb fets en els quals ells mateixos han estat protagonistes.

Segons el meu punt de vista, el mestre s'equivoca quan veu les transformacions històriques i la dinàmica integral del comportament com a resultats d'un projecte d'acció exclusivament individual, un problema d'intencions. El professor és, potser, el professional sobre el qual recau amb més força la coerció socio-cultural. En els mites, en el llenguatge protocientífic, en el llenguatge col·loquial, se li demana massa. I si ell mateix cau en aquest joc, crea una zona de risc per a l'equilibri de la seva pròpia personalitat.

Un dels dos gran moviments culturals de la humanitat que van contenir, en les seves referències sobre l'home, mites educacionals és la cultura grega. En el seu moment inicial d'esplendor va proposar, per boca de Sòcrates en el *Menó* platònic, el mite de la reminiscència, pel qual el saber humà i els motius i motors ideals de la seva acció són en germen en tots els homes, com a reminiscència i traça de l'eterna experiència del seu esperit en l'etern passat. El mestre, amb l'auxili de l'art maièutic, actua de llevador, demostra que en tot home és possible tot coneixe-



ment perquè en ell mateix la veritat ja hi és. Només poden ensenyar-se, doncs, les tècniques i les habilitats. L'orientació del comportament social, el discurs sobre la natura, i els interrogants fonamentals sobre l'existència històrica no admeten pas mestre, són do diví. Ensenyar, el que se'n diu ensenyar, era en aquesta perspectiva o pretensió de sofistes (en el sentit dolent amb que Sòcrates l'usava) o un subproducte de l'activitat de produir coneixement. Ensenyar equivaldria a organitzar els sabers en disciplines i disposar-los per a l'ensenyança d'homes mitjans.

Avui és poc usual trobar homes de ciència que es prenguin radicalment de debò el sentit científic que té la divulgació i la docència. Si s'accepta l'activitat pedagògica en el sentit de Sòcrates, cal incorporar una quantitat tal de misteriosos arguments que més aviat sembla un ofici sacerdotal que no una professió per a guanyar-se la vida.

No, els alumnes no estan naturalment en condicions d'aprendre-ho tot, ni l'anomenada curiositat natural del jove inclou sense resistències els sabers escolars. Pot acceptar-se la imatge socràtica del llevador, amb la modificació que, freqüentment, els dolors del part del coneixement els pateixen els professors. Allò que inicialment se suposa un idíllic intercanvi espiritual entre el professor i l'alumne, esdevé un esforç fatigós molest i improductiu. Recordem el vocabulari pedagògic sobre desbrossar, treure la llana del

clatell, barallar-se, lluitar, pasturar...

Pensar de manera exclusivament socràtica la funció docent pot portar ràpidament al desencant. Pot portar, fins i tot, a una perillosa divisió del treball pedagògic: els productors de mites formosos, i els que s'ocupen, desconcertats, en el treball escolar irrecognoscible. S'imposa, doncs, introduir el *principi de realitat* pel qual s'entén que la funció docent és un servei social en el qual s'ocupen i treballen persones que per aconseguir èxit en els seus propòsits han de superar una gran quantitat de resistències.

b) *El mite il·lustrat*

L'altre gran moviment a què feiem referència és la *il·lustració*, de la qual encara anem entrant i sortint. També llavors es va proposar un mite i un canvi de perspectiva: l'home ve al món com una pissarra on tot pot ser escrit. És el mite de l'*Omnipotència pedagògica*: donar per suposat que amb tots els alumnes, tot pot ser realitzat i que això depèn de la iniciativa i la dedicació del professor.

El punt de vista il·lustrat el creiem adequat, encara que excessiu. Qualsevol apreciació pedagògica ha de sortir, ben al contrari, del fet que la intervenció tècnica sobre l'alumne arrenqui de l'estat real de la seva estructura cognitiva, perceptivo-motora o emocional. Es comença sempre a treballar sobre una pissarra



20 molt plena. L'avantatge d'aquest plantejament més moderat és que desvincula personalment, en gran mesura, el professor, en crear una distància protectora produïda per l'objectivació científica de la situació didàctica, la qual cosa contribueix a l'equilibri personal.

En les dues modalitats de reconstrucció simbòlica de la tasca docent revisades, es dona una visió positiva i gratificant de la feina. Però avui, encara que s'ha generalitzat el llenguatge formalment positiu sobre la funció docent, per sota, les aigües són una mica més brutes. A més dels components mítics positius, també n'hi ha d'altres més negres i negatius, com ara mateix veurem.

c) *Mites sinistres*

El mite sempre ens descobreix, amagat entre els seus oripells, un antropomorfisme, una lliçó sobre l'home. El mite, a vegades, també ens relata sense pudor els sentiments infames i desmereixedors que el treball de mestre desperta o indueix.

Aquest és el cas que relata Ivan Bunin —premi Nobel de Literatura l'any 1933— a la seva obra *El mestre*. El protagonista, Turbin, és un home de vint-i-tres anys que va intentar ser militar d'acadèmia i agrimensor, «però —ens diu el cronista— va haver de conformar-se amb fer oposicions de mestre...». La sensació que l'envolta més freqüentment és la de soledat. El seu

amic més comprensiu i assidu és el cap del lloc. Turbin «somiava una vida relaxada, que tenia bones relacions, era un home instruït, assabentat dels progressos de la ciència i de la política. Però aquests somnis van fracassar. Somniava organitzar l'escola d'una manera exemplar, escriure articles sobre pedagogia i redactar manuals. Però també aquests somnis van anar desapareixent dia rera dia... Després de moltes reflexions va decidir que més important era completar la seva instrucció; després ja buscaria relacions que l'ajudessin a ser un home». No oblidem que, quan en Turbin va néixer el desig de ser «tot un home», ja era mestre.

Com Turbin, bona part del professorat dels nivells bàsics i mitjans ha perdut les il·lusions de ser científic. Al mateix temps, per la manca, en ocasions, de formació psicopedagògica fonamental i mecanismes sistemàtics de formació permanent, es troba en conflicte amb els recursos docents que li donen seguretat, els que reforcen els seus propis i peculiars trets de personalitat, encara que sigui problemàtica, i els que reproduïxen els models de comportament que coneix millor: precisament els soferts i criticats durant la seva època d'alumne. L'alumne reactiva llavors tot allò que va ser la pròpia història escolar i familiar, possiblement negada o críticament rebutjada. Sorgeix per aquí un altre focus d'ambivalència que empeny la desestabilització, o la pèrdua de l'interès inicial per l'ensenyança.



En definitiva, l'existència professional dels docents està socialment carregada —que no saturada— de turbulències, i la seva personalitat és aguaitada per una voraç solitària que es menja el mite bell i deixa a la vista l'esquelet del mite sinistre. Cal, doncs, estudiar i conèixer les possibilitats reals d'intervenció que proporciona la competència tècnica, i els límits tècnics d'aquesta intervenció, que és, segons que nosaltres entenem, un factor d'equilibri personal del docent.

La utilitat de les ficcions

El discurs científic no és precisament el més apte per aconseguir desvetllar aquestes percepcions socials negatives, ni aquestes emocions desencadenades per judicis de valor contradictoris. És veritat que les aparences mostren el quefer pedagògic com el més noble dels oficis i la més bonica de les ocupacions; això és el que afirma el llenguatge públic. Però quan utilitzem instruments diferents des dels llibres científics, descobrim un nucli reduït, tèrbol i fins i tot molest. I no només en les narracions de ficció. Molts homes il·lustres van trobar un lloc a les seves memòries per criticar una escola, deixar en ridícul algun mestre anònim. Haurien de recollir-se d'amagat tots aquests pensaments sobre la funció docent. Això ens convidaria a despertar, a estones, del mite, en el qual certament convé, a vegades, dormir.

Antonio Gala, en una delicada obra teatral, entre d'altres assumptes alludeix els conflictes culturals i la indefugible necessitat que cada generació arrisqui la seva forma de llibertat. L'obra s'intitula *El cementerio de los pájaros*. Al desenllaç del drama hi ha un tret que mata la joventut. Mentre l'espectador es troba aclaparat pel rigor de la tragèdia, queda perdut un detall, quasi una petita ganyota de l'escena: qui prem el gallet és una mestra asturiana.

En l'àmbit del mite i de la creació literària hi ha una veta molt poc explotada on trobaríem, ben segur, elements valuósissims per a la reconstrucció socio-cultural de les representacions actives i influents sobre l'educació. De la mateixa manera que a les descripcions més solemnes dels llibres especialitzats es plantegen versions pedagògiques on continuen sent

convertibles els universals grecs: la bellesa, la bondat, la veritat, la unitat..., en aquesta literatura, per aquí i per allà, es fan altres comptes. A les grans epopeies, l'heroi no és precisament un mestre. Una lliçó s'ha d'estudiar, com a medicina per assolir el principi de realitat que equilibri la nostra personalitat una mica estesa sobre la mitologia. L'historiador no pot argüir que l'ambient històric descrit a moltes ficcions és antic i superat, però nosaltres l'utilitzem moltes vegades com a simple coartada.

Segons la meua opinió, en canvi, la defensa de la imatge del professor, en els nostres ambients culturals, ha d'utilitzar, almenys transitòriament, el mecanisme social més estès: la major professionalització dels docents. Això comporta un augment del coneixement en i de l'activitat, i un acostament del docent als focus corresponents de decisió del sistema.

Quan la Il·lustració inventa l'escola moderna i el sistema d'ensenyança, les llums i les disciplines, es produeix un canvi de perspectiva. La trama històrico-social, l'anomenada educació informal, la que estava entaforada en la paraula criança, s'oculta en benefici del que es considera ara el descobriment suprem: no només l'home és plàstic, sinó que té per artífex un altre home. L'escola és el taller social, els homes es fan a les escoles. Els uns continuaran dient que «es fan», d'altres canviaran per «es desfan», però tots assenyalaran amb el dit aquesta escola que se suposa farga de la humanitat. A partir d'aquí, distribuir equitativament les oportunitats escolars és el capítol més discutit de la justícia social.

L'escola, com a institució, és el cos social d'una idea, i estudiar-ne tots els matisos —els sublimats i els reprimits— és una imperiosa necessitat. L'escola com a ocupació és una tasca social inclosa en el mercat del treball. La sanció i representació social d'aquesta necessitat és un índex que no podem oblidar —encara que no és l'únic— per entendre el comportament del docent, la fatiga del qual hi té el seu origen. En la velocitat vertiginosa que ha agafat el dinamisme social, els homes s'agafen amb força a una taula que continua surant i inflant-se: l'escola. El que oblidem molt sovint és que el que realment agafem són les mànigues d'un mestre.

22 El coneixement pedagògic i l'ecologia de l'aula

Els testimonis anteriors no esgoten tota la varietat d'antiguitats que apareixen a l'estructura pregona de la percepció i de l'expressió social de la funció docent. Ni hi són tots els matisos ni hi ha totes les variants respecte a l'espai i el temps. Però sí que queda clar l'ambivalència radical amb què s'interpreta la funció docent. Per una banda, s'estimula la identificació i l'afirmació personal, de l'altra, s'afavoreix la situació d'alienació personal. Aquesta circumstància d'ambigüïtat s'expressa a qualsevol de les posicions extremes (idealitzar o desrealitzar la funció) i adquireix més importància des del punt de vista psicopedagògic, quan el docent i el seu sistema personal de comportament es fa sensible a una gamma cada vegada més àmplia d'estímuls que reforcen la identificació o dissociació entre la seva persona i la funció que porta a terme. Hi ha aspectes de l'ambivalència que només comencen a mossegar quan el docent es troba fos internament amb la seva funció, subsumit intel·lectualment a la seva problemàtica i situat en un dels focus de la dialèctica cultural al voltant del problema de l'educació.

La Il·lustració va encertar en fer incompatible la introducció de la racionalitat en l'àmbit de les ciències humanes simultàniament amb les mitologies, accions ultra-determinades o predestinades. Va encertar en identificar l'home i les seves interaccions humanes amb fonts d'explicacions del comportament. Però es va equivocar en suposar que això significava la possibilitat de fabricar els homes en els tallers de l'escola. No va identificar amb precisió els agents i les modalitats d'intervenció sobre el comportament de l'individu. Quan el professor atén la totalitat dels alumnes i alternativament mou el cap des de les finalitats a les possibilitats, dins de l'espai físic, social i cultural de la seva classe i disciplina, no li queda més remei que confirmar i confirmar-se que l'àmbit escolar és l'arca de l'impossible. Deixat el docent a l'ambivalència d'origen i sense poder sortir per la porta de la dialèctica racional, no té cap més sortida que la de l'art, la intuïció, la pròpia iniciativa. D'aquesta manera, tot mestre és un testimoni vivent d'una teoria voluntarista de l'acció. És a dir, que en el procés

de desenvolupament humà, hi ha un marge real d'intervenció subjectiva; es poden produir canvis que no deriven del moviment actiu de la història, la circumstància o el sistema social; queden marges d'intervenció subjectiva sobre processos que poden desencadenar-se a partir d'objectius compatibles amb la naturalesa de l'alumne i amb les normes generals de la cultura. Malgrat tot, donada la inadequació entre l'amplitud de les adjudicacions que es carreguen al rol docent i la capacitat instrumental de satisfer-les dins del sistema escolar, la incompetència pedagògica, el sentiment d'impotència del mestre, en determinades circumstàncies poden alimentar malestar. Per preveure el malestar causat en aquests motius cal augmentar la competència sobre la tasca docent, i ampliar les alternatives de les circumstàncies.

L'acció pedagògica ha de recuperar la qualitat estètica continguda en els mites, mitjançant l'aportació d'objectivitat i de racionalitat. En el mite no es planteja científicament la pregunta que molesta encara a les Ciències de l'Educació: què i a qui ensenyar per mitjà de què? Aquesta pregunta, que assenyalava amb el dit la intervenció pedagògica, conté en el seu interior matèria d'indagació intel·lectual suficient. L'activitat docent, bé sigui a l'escola bressol o a la universitat, no s'exhauïx en el compliment d'una obligació administrativa. Dins de les circumstàncies de l'aula pot recuperar-se la il·lusió de ser científic. Amb una particularitat que no posseeixen altres formes de tecnologia. Si heu de fer una casa o una eina, heu de sotmetre-us a les necessitats del client o de la situació, per molt que el marge de subjectivitat aplicable sigui gran. En el cas de la intervenció pedagògica, el procés cognitiu pot desenvolupar-se satisfactòriament omplint, alhora, la necessitat cognitiva de l'alumne i la del professor, perquè l'aula es pot transformar en laboratori. El professor pot, sense alterar la seqüència eficaç de l'aprenentatge, acomodar el disseny a les seves especials habilitats o dots. He comprovat la millora general del clima de l'aula, amb millora dels nivells de rendiment, quan el professor ha sabut encomanar —com per efecte de simpatia entre àrees cognitivament distants— als alumnes la seva afecció per l'ornitologia, o ha construït amb èxit un disseny d'aprenentatge en l'àrea de les

ciències naturals, partint de l'estudi sistemàtic d'un ecosistema en el qual estava científicament interessat.

La cosa proposada queda clara. Però no ens enganyem. Acomplir-ho exigeix que se superin formes arcaiques d'organització de la institució educativa i del sistema d'ensenyança. Quan hom sent parlar molts professors, sembla que la unitat bàsica d'ensenyança estigui formada de professor i alumne; la seva representació matemàtica, l'educació linial; el tipus de causalitat desitjable, la newtoniana d'acció-reacció equivalents. Aquests són els personatges del mite bell i els del sinistre. La unitat d'intervenció pedagògica, contràriament, ha de dissoldre's en equips docents que mútuament es complementin i donin suport, en grups de professors que en equip investiguin i complementin la seva activitat.

Encara recordo amb enorme alegria intel·lectual el comentari que em va fer en una ocasió la professora Lucille Heraud: si tenim davant nostre un professor stres-

sat o sota el feixuc pes de la neurosi, la primera acció ha de dirigir-se cap a la localització del pacient amb la seva pròpia activitat pedagògica.

Evidentment està en contradicció flagrant amb totes les estimacions que he presentat davant vostre l'actitud de molts científics espanyols i d'altres països que rebutgen en els seus departaments universitaris investigacions per optar al grau de doctor en una especialitat determinada que tinguin per assumpte un problema *didàctic* de l'especialitat. Allò que nosaltres intentem salvar, ells ho condemnen.

El que jo he volgut dir-vos, en paraules senzilles, es pot resumir dient: en l'actualitat hi ha especialitats científiques o tecnològiques els parents antics de les quals són els barbers; també els professors poden, en tots els nivells d'ensenyança, redescobrir les qualitats de la seva acció. Aquest redescobriment, com el d'una herba bona, és un bon remei per a alguns patiments.



SOBRE «LES FONTS DE LA FATIGA DE L'ENSENYANT»

per **Angel Bernal**
Anna Castelblanque
Daniel Pagès
Antoni Roch

Amb la intenció d'aportar a aquest monogràfic una reflexió col·lectiva respecte a les fonts de la fatiga docent i la recerca de vies preventives i profilàctiques, va celebrar-se el passat mes de març, als locals de Rosa Sensat, una taula rodona que es proposava recollir la vivència del problema dins d'un col·lectiu —sense pretensions de representativitat— de persones vinculades totes elles amb l'educació, encara que de diferents formes: ensenyants, càrrecs de gestió, pública-privada, psicopedagogs i investigadors.

Participaren a l'esmentada taula rodona Jordi Maduell, Carlota Bujons, Margarida Teixidó, Anna Castelblanque, Angel Bernal, Antoni Roch, Daniel Pagès, Mercè Fluvià, Montserrat Fleck, Hermini Tudela i Miquel Martínez.

A continuació hom pot trobar les conclusions més importants del que es va parlar i debatre, sempre des d'una perspectiva optimitzant d'intentar trobar una sortida als problemes originats per l'exercici d'una professió no per conflictiva menys estimada.

Saber dir prou

Una de les fonts de fatiga del mestre és el fet de no tenir horari de feina. L'escola —i les seves tasques inherents— absorbeixen bona part del lleure de l'ense-

nyant, potser per la mateixa naturalesa de la feina: «Els mestres no tenim horari perquè vivim sempre la vida del mestre: preparació de classes i de recursos didàctics, correccions, planificacions, programacions, activitats extraescolars, tutories, reunions i visites de pares, tasques de gestió, etc., són sovint feines que portem a terme fora d'horari escolar. No hi ha límit, però potser sí que caldria fixar-lo, aquest límit».

El problema està relacionat amb la qüestió de l'«òptim», l'ideal a abastar. «El mestre està predisposat a sacrificar bona part del seu temps lliure per tal d'apropar la seva tasca a l'ideal; hi ha un alt nivell d'autoexigència que sovint s'immisceix a la nostra vida privada, que irremeiablement subordinem al treball». «Dedico a la meua feina gairebé tots els caps de setmana».

El grau d'implicació del mestre a la seva professió requereix d'una autodisciplina que li permeti saber dir prou, un límit que tot ensenyant ha de saber trobar i no traspasar; el contrari implicaria posar en greu perill el seu equilibri afectiu i psico-somàtic.

Tanmateix, el mestre hi reincideix, ja que «la feina del mestre no és com la d'un altre professional: no hi ha manera de veure el producte acabat, mai. Això genera l'obsessió d'haver de fer el màxim, per si de cas; genera un sentiment d'haver-ho

de fer molt bé, sentiment que probablement sigui la font de molts problemes. Aquest perfeccionisme mai no té una satisfacció, sinó que sempre és frustrant, donada la inexistència d'un model per comparar. Això només es pot evitar amb una preparació del professional de l'educació que li permeti desconnectar, tallar, en un moment donat. Les escoles de mestres o els cursos de reciclatge haurien de facilitar l'aprenentatge de tècniques adients».

La pressió social

La responsabilitat social pesa en el mestre constantment, si bé molts cops ho fa d'una forma no gaire positiva:

«Sovint cansa la quotidianitat d'actuacions que penses que no serveixen per a res, però que creiem que hem de fer per obligació social. Es tracta de quedar bé, però no com nosaltres desitjaríem, sinó

en els termes en què ens ho exigeix la societat, i tot això sense excessives gratificacions externes: si ho fem bé, és la nostra obligació, mentre que si ho fem malament les queixes no triguen a arribar». O també: «El mestre ocupa un lloc simbòlic, on la societat li exigeix un compromís social: transmissió de saber i formació; se'l veu més com a subjecte d'un suposat saber i model social, quan de fet està en permanent dubte de si la seva actuació ha aconseguit donar respostes significatives a aquesta demanda, o no ho ha aconseguit, i això és font d'ansietat».

De fins a quin punt pesa en el mestre la pressió social, n'és mostra la següent opinió: «Es diu que la societat està en crisi de valors, però el mestre no pot estar-hi. Nosaltres som ciutadans que perdem els valors, però no podem palesar-ho. Hem de tenir clars els valors, per obligació social; ens veiem obligats a fer comèdia, de gust o per força; a classe hem d'estar

*Il. del llibre de J. Corredor-Matheos,
La joguina a Catalunya, Ed. 62, Barcelona 1981.*



26 sempre contents, escoltar-ho tot i amb capacitat d'animar constantment els alumnes; quan això no passa cada dia, simplement depèn de l'estat d'ànim».

Molta lluita, poques gratificacions

Malgrat tot, al mestre no li dol l'esforç constant, sinó la manca de gratificacions explícites, o fins i tot la hipocresia social que estereotipa frases com «passa més gana que un mestre d'escola».

D'una banda, sembla clar que tenir èxit en la nostra professió «significa que els resultats siguin satisfactoris a nivell d'avaluació, tant pròpia com dels nens, dels pares i dels altres mestres; que allò que tu fas torni en forma de comentari o d'actitud que impliqui satisfacció pròpia o dels altres».

El mestre té fe en la seva tasca, ja que «el que fa creure en l'escola i en la nostra feina són els petits èxits, les petites gratificacions..., quan de sobte descobreixes que a classe hi ha nenes que tenen més interès per aprendre, nens més atents, més flexibles, més afectuosos... Has ajudat a fer-los créixer una mica».

Però el mestre també sent necessitat de gratificacions socials, i d'aquestes en té ben poques. Una d'elles, les vacances, tan necessàries per al mestre com per al nen, és objecte de crítica puntual: «Ets mestre? Quantes vacances...!» I pel que respecta a la insuficient retribució econòmica de la professió, «gratificació» no sembla ser sinònim d'«agraïment». El problema de les retribucions és encara més greu a l'escola privada, que pateix les conseqüències del retall de subvencions i on l'assumpte de l'equiparació de sous continua essent una assignatura pendent.

Tota aquesta problemàtica incideix en l'estabilitat de l'ensenyant en el seu lloc de treball, essent-ne una de les conseqüències més evidents l'alarmant fuga de bons professionals a altres camps menys stressants i millor retribuïts, factor que per altra part repercuteix en el camp educatiu, dificultant la continuïtat de línies pedagògiques i la formació d'equips de treball estables.

Qui avalua el mestre?

«La nostra funció moltes vegades no té

èxit, però cal tenir en compte que el fracàs escolar, juntament amb el nen, és protagonitzat també pel mestre.»

I el mestre sent la necessitat que s'avaluï el seu treball: «Hauríem de trobar mètodes per avaluar el rendiment de la feina que fem. Ni tan sols sabem si espatllem més els nens...». «És necessari saber si un mestre ho fa bé o malament i per què.» «Tan important és conèixer els nens com saber què els donem de dolent, què projectem com a persones. En un moment donat, jo puc renyar un nen i tot seguit haver d'atendre com es mereix un altre que em fa una pregunta. Fer aquests canvis de registre —fer d'actor— és molt cansat.»

La primera avaluació que rep el mestre és la pròpia, on la consciència del «jo real» és comparada amb el «jo ideal», i no acostuma a sortir-ne ben parat: «L'auto-avaluació és força perillosa, des del punt que sempre creus que no has fet prou i que pots fer una mica més». Aquesta és la manera com ell mateix es porta a un carrer sense sortida.

La segona avaluació és tant o més important que la primera, i és l'emesa pels alumnes: «En certa manera, t'avaluen els alumnes. Quan estem amb ells, estem sols, i per tant, les úniques avaluacions possibles són la nostra avaluació i la seva. Aquesta, la que fan els nens minut a minut, cada dia, sí que és forta. El que ens arriba constantment a partir de la seva actitud, pot ser font de grans satisfaccions i grans frustracions.

Però hi ha encara un altre aspecte a considerar. Dins del nivell d'exigències a les quals el mestre es veu sotmès, cal parlar de la pressió entre companys. «Els mestres, entre nosaltres, tendim a crear situacions competitives, a veure qui s'exigeix més a ell mateix, per mantenir l'estatus aconseguit i la solvència professional envers els altres. Pot ser que la que anomenem pressió social sigui tan sols la pròpia exigència respecte al teu prestigi i l'exigència dels companys referida al prestigi general de l'escola».

La relació amb els nens, la relació amb els pares

El mestre és conscient que «la interrelació nen-mestre té conseqüències per a ambdós, però el nen és la part més feble,

i per tant té dret a trobar-se amb persones equilibrades al davant seu». Però alhora és una feixuga càrrega psicològica la que se'ls exigeix: «Els nens tenen un ambient natural, format per la família i els companys d'escola. Quan el nen és a l'escola, té els companys, però no el pare i la mare. Probablement per això descarreguen un tipus de relació afectiva en el mestre, que fa realment de pare adoptiu i els nens l'introjecten dins seu. Un mestre se sent afectivament com un pare o una mare que tingué trenta o trenta-cinc fills!».

Tot i amb això, el mestre sap que la seva tasca, per bé que es faci, mai no podrà substituir la dels veritables pares: «Les actituds profundes que marquen el desenvolupament del nen vénen quasi sempre d'origen familiar; la gran influència és la família: si una família no funciona, encara que funcioni l'escola, el nen no se'n surt, mentre que si la família funciona, encara que no ho faci l'escola, el nen acaba sortint-se'n».

I la relació amb els pares no és fàcil. Es tracta d'una relació extremista, on sovint els pares se'n desenten, o bé s'immisceixen excessivament: «Sembla que ens vulguin ensenyar a fer de mestres». I no sempre la relació és positiva: «En molts moments no trobes suport. Potser

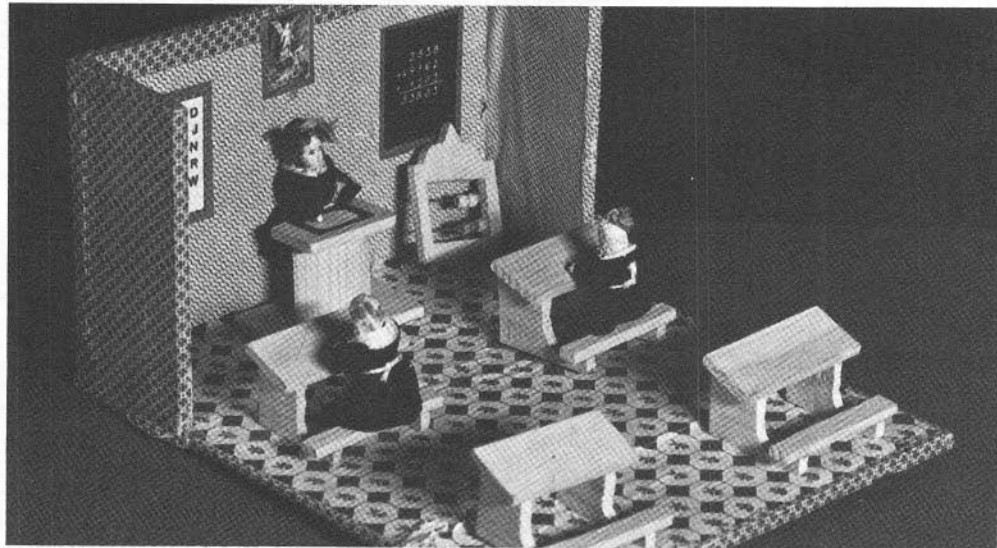
caldria que els mestres arribéssim a ser grans tècnics en entrevistes de pares, per tal d'intentar canviar l'actitud d'algunes famílies i evitar la incoherència entre la vida escolar i la vida familiar».

El cansament, el futur

L'excés de pressions es manifesta també mitjançant símptomes físics, no menys importants que els ara descrits, i que amb tota seguretat són la manifestació somàtica de les pressions psíquiques. L'esgotament físic es va fent més patent a mida que passen els anys: «A més de requerir un reciclatge constant, la professió de mestre ens demana ser eternament joves, sentir-nos joves. Però tanmateix jo em noto físicament més vell; certes activitats, com per exemple sortir de campaments, cada cop em produeix més cansament».

Altres vivències són més dramàtiques. «Vas a sopar amb els amics i et quedes adormida al restaurant». O l'explícit: «Quasi no pots fer ni vida sexual». I es fa inevitable pensar en el futur, on la incertesa pren caire pessimista i desmotivador. «Quan et sents vell, has de deixar la professió. Però penso que ens manquen alternatives d'enriquiment personal dins la tasca educativa: què faràs quan surtis

II. del llibre de J. Corredor-Matheos,
La joguina a Catalunya, Ed. 62, Barcelona 1981.



de l'escola? Treballaré jo fins els 65 anys? A l'ensenyament, li fa falta una perspectiva clara de futur com a professió».

Plantejament d'alternatives

Cal cercar mides a tots nivells, per tal d'assolir un equilibri absolutament indispensable per dur a terme l'exigència que descansa damunt les espatlles del mestre en forma de responsabilitat social. Des dels aspectes més simples als més complexos, hi ha un reguitzell de coses a fer; des de petites millores a grans canvis; són molts els aspectes a optimitzar, malgrat que no tots són a les mans del mestre. Però potser caldria començar per una tasca personal, intentant combatre les pròpies insuficiències i limitacions: «Els mestres sovint pequem d'una certa desorganització i una certa improvisació, que estan bé fins a certs límits, però l'abús pot provocar en alguns moments angoixes suplementàries a les ja habituals. Hauríem de ser més disciplinats, organitzar-nos millor, saber quin marge deixem a la improvisació i, sobretot, saber emprar millor tècniques didàctiques acurades».

Caldria promoure una actitud d'higiene mental: «Al darrera de la feina del mestre hi ha una aspiració idealista; és important que siguem més realistes. Per molt que li vulguem donar una projecció llunyana, la nostra feina té unes limitacions físiques i psíquiques que hem d'acceptar i respectar».

És clar que la preparació rebuda és en tot cas insuficient: «Al mestre li cal una preparació específica, perquè la seva funció té un risc psicològic molt elevat; es tracta d'intentar conscienciar els col·lectius de mestres, associacions de mestres i professionals de l'ensenyament, escoles normals, cursos de reciclatge, etc., que a la professió de mestre li cal una capacitat seriosa en aquest aspecte».

De tota manera, no és tan sols una simple qüestió d'autocontrol; el mestre ho sap i socialment ho reclama. Hom parla d'aturades estratègiques, anys sabàtics, rotacions d'aula i de llocs de treball, intercanvis, especialitzacions, horaris docents més restringits..., mesures que haurien de

promoure's com a possibilitats clares, comatives d'optimització: «Quan coneixes molt a realitats.

Però també es proposen altres alternatives: «quan coneixes molt les persones i les maneres de fer, hi frueixes menys, perds motivació, les parts negatives se't fan més grosses... És importantíssim parlar de l'estabilitat dels equips i dels equips estimulants. Hauria d'haver-hi un equip que aportés idees i recollís les dels altres, un animador del grup de mestres per temes organitzatius i per temes de canvi i renovació. La tasca de direcció no hauria de ser tan sols organitzar per facilitar la feina dels mestres, sinó que també hauria de dinamitzar i estimular tot l'equip». Però sembla detectar-se a les escoles una certa por a les tasques de gestió, «potser perquè no n'hi ha prou amb la bona voluntat i requereix també un aprenentatge previ»; tanmateix, una bona gestió es reconeix com a bàsica, una gestió que potenciï una expectativa favorable al canvi i modifiqui l'actitud conservadora del col·lectiu. Una alternativa polèmica és la de l'especialització: «És cosa sabuda que la possible insuficiència de preparació pot portar a la frustració. Els mestres ens hauríem d'especialitzar en una àrea on ens sentíssim segurs». I també: «El mestre hauria de tenir una educació àmplia i un aprofundiment en un aspecte que li agradés. L'òptim és fer l'elecció dintre del treball. La renovació passa per tenir a l'escola un àmbit de treball ampli, i que això formi personalment, que t'estimuli a treballar. L'aprenentatge del mestre dins de l'escola es pot optimitzar, aprofitant les seves observacions, sistematitzant-les i investigant a través de la seva acció».

I aquesta investigació pedagògica pot tenir un caire terapèutic en el professional que es troba en una situació determinada de frustració o de desconeixement dels resultats de la seva feina.

En definitiva, per combatre adequadament les conseqüències de l'exercici professional del docent, cal entendre que la qualitat de l'ensenyament passa per una millora de la qualitat de vida de l'ensenyant, i aquesta reivindicació cal que sigui esgrimida socialment pel col·lectiu com un dret inalienable.

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 trameti'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'estudiant i el.. Diccionari de la llengua catalana

De venda a totes les llibreries

El més actual i complet (80.000 entrades) de tots els diccionaris de llengua catalana.

Indispensable com a obra de consulta en tots els nivells escolars, universitaris i professionals.
Recomanat per l'Institut d'Estudis Catalans.

Diccionari
de la llengua
catalana

Altres títols publicats:
Alemany-Català • Anglès-Català • Castellà-Català • Català-Francès •
Francès-Català • Japonès-Català i Català-Japonès • Portuguès-Català •
Rus-Català • Diccionari Enciclopèdic.

DICCIONARIS
ENCICLOPÈDIA
CATALANA

Desitjo rebre més informació sobre els Diccionaris de l'Enciclopèdia.

Nom _____

Adreça _____

Població _____

Tel. _____

DIGEC, S.A. Av. Diagonal, 357 baixos, 08037 Barcelona

FENT POESIA A SETÈ

CANÇÓ D'ALBADA DE SALVADOR ESPRIU

Quan ens vàrem proposar de treballar a la classe de 7è. un poema de Salvador Espriu, el poeta de Sinera encara vivia. El poema escollit fou «Cançó d'albada».

Desperta, és un nou dia,
la llum
del sol llevant, vell guia
pels quiets camins del fum.
No deixis res
per caminar i mirar fins al ponent.
Car tot, en un moment,
et serà pres.

Els passos per treballar el poema, podien ser els següents:

- 1r. Biografia breu de l'autor.
- 2n. L'obra on està inserit el poema.
- 3r. El treball del poema pròpiament.
- 4t. Treball posterior.

1r. Biografia de Salvador Espriu i Castelló

Neix a Santa Coloma de Farners el 10 de juliol de 1913. Fill d'un notari, és per la feina del seu pare que neix en aquesta població de la Selva, però les arrels de la família Espriu són a Arenys de Mar i és allí on transcorrerà la infantesa i l'adolescència del poeta, alternada amb estades a Barcelona. Arenys, Sinera, vet-ho aquí el nom al revés, és el poble mític d'Espriu, el que recrearà en la seva poesia.

Va a la Universitat i hi estudia Dret, Història Antiga i Llengües Clàssiques. Publica dues novel·les curtes: *El Dr. Rip* i *Laia*, també un llibre de narracions curtes. És amic d'un altre poeta, mallorquí, Bartomeu Rosselló-Pòrcel, que morirà jove.

Esclata la Guerra Civil, que a més del desgavell col·lectiu que comporta, trenca també el present i el futur del jove Espriu, que aspirava a una càtedra d'Egiptologia a la Universitat.

Acabada la guerra fa una vida tranquil·la i treballa en una notaria a Barcelona. En els anys foscos de la dictadura i la repressió, la seva poesia, un treball íntim i callat, va reflectint aquells anys infortunats, quan la llengua i la cultura semblen condemnades a desaparèixer, quan tot un poble és obligat a callar.

Malgrat que Espriu va publicant la seva obra a partir de l'any 1949, no és fins els anys seixanta que aquesta es difon, sobretot de la mà de la música i el teatre: Raimon musica les seves cançons i Ricard Salvat posa en escena una obra teatral a partir dels seus textos. Fins arribar avui, que ha estat reconegut àmpliament i fins i tot la seva obra és coneguda fora de Catalunya.

Espriu es defineix d'aquesta manera:

«Quasi a la ratlla dels quaranta anys, no puc omplir cap fitxa biogràfica del més petit interès. (...) Vaig anar a la Universitat, treballo per mantenir-me i aspiro, sense esperança, a l'oci. Encara no he tingut temps de casar-me, ni l'optimista coratge o abnegada desesperació de fer-ho. (...) Detesto els premis literaris, l'avarícia i la brutícia, les felicitacions de Nadal i de Sant, els homenatges, el vent, el desordre i el soroll, sortir de nit, menjar fora de casa, això que en diuen vida de relació, els concerts, les confidències, aconsellar, les obscenes expansions de la vanitat. (...) Voldria viure al camp, amb uns quants arbres i un tros de jardí, o almenys en una ciutat més neta que Barcelona, on la gent no s'escurés tant generosament el pit i altres pitjors i més repugnants interioritats.»

2n. L'obra on està inscrit el poema «El caminant i el mur»

El caminant i el mur, es publica el 1954, si bé està datat per l'autor 1951-53. Es compon de vint-i-quatre poemes, dividits en tres parts i amb títols independents.

La segona de les tres parts es titula «Cançons de la roda del temps», i la constitueixen dotze poemes. Dotze com les hores del dia, i tracten del pas del temps.

Aquests poemes han estat musicats i cantats per Raimon.

3r. El treball del poema pròpiament

No és la mateixa cosa llegir poesia que llegir qualsevol altre text, per això calia que el treball del poema fos tant un reflexió sobre el contingut, com sobre el llenguatge poètic emprat pel poeta.

Plantejarem als nois les següents qüestions:

- De què ens parla el poema?
Què ens vol comunicar el poeta?
- Què sentia Espriu quan el va escriure?
Quin era el seu estat d'ànim?
- Què ens fa sentir a nosaltres?
- Quins recursos d'expressió poètica hi descobrim?
Quines metàfores, comparacions, contrastos, exageracions poètiques?

Les conclusions a què varem arribar, fruit d'un treball oral col·lectiu, són les següents:

- Esprriu ens parla en aquesta poesia del pas del temps, de la brevetat de la vida, compara la vida amb un dia solar. Cal aprofitar molt bé tots els moments de la vida, perquè ja no hi haurà temps quan arribi la mort.
- És una reflexió sobre la vida i la mort. Potser el poeta pensava en la seva pròpia mort, o potser en la mort d'algú en concret: el seu amic Rosselló, la mare...
- Allò que ens fa sentir, en allò que ens fa pensar és en la mort i en la importància de viure la vida amb plenitud.
- Vam analitzar el llenguatge del poema, i vam treure aquestes conclusions:

«Desperta, és un nou dia».

El dia simbolitza la vida i el despertar significa el viure.

«la llum
del sol llevant, vell guia»

Ens parla del sol com si fos una persona, un guia vell, és una personificació del sol.

«pels quiets camins del fum»

Els camins, poden ser els camins de la vida. Camins del fum, el fum com una il·lusió, la vida com una il·lusió?

«No deixis res
per caminar i mirar fins a ponent»

El caminar significa el viure. El ponent simbolitza la mort, com abans el sol llevant simbolitzava el naixement.

«car tot en un moment et serà pres»

Es torna a parlar de la mort, la que ho prent tot.

En resum, el poeta utilitza un vocabulari senzill, no hi ha paraules complicades, són paraules concretes: dia, llum, sol, camins, fum, nou, vell, mirar, despertar, prendre.

4t. Treball posterior

Finalment, després d'aquesta reflexió conjunta i d'escoltar el disc d'en Raimon «Cançons de la Roda del Temps», vam demanar als nois que fessin un poema que es titulés com el de Salvador Espriu: *Cançó d'albada*.

Aquestes són alguns dels poemes.

Rosa Maria Mayoral

CANÇÓ D'ALBADA

Un cop més,
el sol ha sortit a desvetllar-nos.
Comença una jornada.
La foscor s'ha esvaït,
ara és el cel clar el que ens inunda de llum.
Tot reviu, després d'una nit.

El sol, seguint la seva tasca,
ha anat avançant pel cel immens
fins que arribarà una hora,
en què tot anirà deixant de viure,
i la foscor monòtona omplirà el cel.

Mireia

CANÇÓ D'ALBADA

El sol es desperta la lluna s'amaga,
la llum aclareix,
els més petits racons
d'aquesta terra tan volguda.

El sol fa el seu recorregut.
El caminar de la vida, mai pararà...
la gran presó de l'univers és invencible

A l'hora vint-i-quatre, tot s'acabarà,
i el recorregut començarà de nou.

Jordi

CANÇÓ D'ALBADA

Trenca sol, la foscor,
que rera amaga
secrets brillants
que fan d'estrella.

Omple de llum càlida
de préssec madur
les nostres terres i ànimes,
i juga a donar vida
en un brot d'esperança.

Vola i no decaiguis mai,
com un ocell ferit
que tanca les seves ales.

Estira els teus llargs braços,
i acaricia sempre, l'estima,
que tant ens manca.

L'alè del cel
farà voleiar la bandera
del vent.

I com un estel,
sempre valent
avançant, cap el punt
on es fon,
la llum d'un dia.

Laia

CANÇÓ D'ALBADA

La nit despertarà un nou jorn.
El sol tornarà a néixer
al mateix temps que moriran
uns fruits melosos,
les estrelles
i el somni d'un infant,
la lluna.

Majestuosament,
com un encanteri,
s'alçarà l'amo del dia,
i cada llàgrima del seu plor
enlluernarà l'indret on caigui
i cada instant que hi passi
farà que sigui
una mica més alegre.

Un grapat de colors
farà reviuere el cel
i quan la foscor els esborri
es fondrà
el sortilegi d'un dia.

Núria F.



FUNDACIÓ
JAUME I

IX Premis BALDIRI REXACH

CONVOCATÒRIA
PER AL CURS 1986-1987
9.300.000 ptes.

Aquests Premis, destinats a estimular la normalització de l'escola catalana, són dotats per la FUNDACIÓ JAUME I amb les aportacions dels receptors del llibre-Nadala que aquesta fundació tramet anualment.

El seu àmbit són els Països Catalans.

Compten amb l'assessorament de la DEC (Delegació d'Ensenyament Català d'Òmnium Cultural).

PREMIS BALDIRI REXACH

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47- 08021 Barcelona

PREMIS A LES ESCOLES

- 1) S'estableixen 12 premis de 500.000 pessetes cadascun, que seran assignats a escoles que no hagin estat guardonades en anys anteriors.
- 2) Serà premiada la qualitat global de la gestió escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. Hom valorarà el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en la promoció i en altres activitats formatives (revistes escolars, aula de teatre, excursions, biblioteca, etc.). Hom tindrà en compte si les escoles es poden considerar plenament catalanes o, si són en vies de catalanització, que l'estan realitzant a curt termini.
- 3) Per a participar en aquests Premis només cal omplir i transmetre un qüestionari —que serà facilitat a les oficines de la FUNDACIÓ JAUME I— i la documentació que s'hi demana.
- 4) Les escoles ja presentades l'any anterior i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació justificativa.

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

- 1) S'estableix un premi de 400.000 ptes. destinat a docents de tots els nivells.
- 2) Serà atorgat a un treball inèdit d'assaig, d'investigació, o que reculli una experiència educativa de tal manera que el seu ús ajudi amb eficàcia a l'estímul de l'ensenyament català a qualsevol àrea concreta, des del Parvulari a la Universitat. Tindrà un màxim de 200 fulls (Din A-4) a doble espai, aproximadament 72 pulsacions per línia i escrits a una sola cara.
- 3) S'estableix també una subvenció de 400.000 ptes. per a contribuir a l'edició del treball premiat. A l'edició constarà sempre referència del premi amb què ha estat guardonat el treball.
- 4) Tots els drets de la primera edició seran reservats a la Fundació Jaume I, la qual disposarà d'un termini de trenta dies per a comunicar si els exercirà per si mateixa o a través d'una editorial.
- 5) En sobre tancat a part, en el qual ha de constar el títol del treball, s'hi anotarà el nom, l'adreça i el telèfon de l'autor així com els del centre on treballa.

PREMIS ALS ALUMNES

- 1) S'estableixen 50 premis que consistiran en 50 lots de llibres catalans per valor de 50.000 pessetes cadascun, a triar pels interessats. Els premis d'alumnes seran atorgats a treballs normals de classe (i no fets expressament per a participar en aquests Premis) realitzats preferentment en equip, per alumnes d'EGB, Educació Especial, BUP, COU o FP.
- 2) Els treballs hauran d'ésser escrits en català, i poden versar sobre qualsevol de les matèries o de les àrees dels cicles escolars citats, o bé ésser resultat d'activitats escolars que abastin diverses matèries o àrees: excursions, visites, festes, periòdics escolars, murals, diaris de classe, col·leccions, manualitats, audiovisuals, etc.
- 3) Tots els treballs han d'ésser acompanyats d'una breu memòria manuscrita, no més llarga de dos fulls, en la qual s'especificarà les motivacions, les circumstàncies i la manera com ha estat realitzat el treball. Quan es tracti d'alumnes de 1r i 2n d'EGB o d'Educació Especial la memòria pot ésser presentada pel mestre.
- 4) El jurat considerarà d'una manera especial aquells treballs que hagin suposat per als alumnes un esforç de penetració en la realitat social catalana del seu entorn, en la tradició cultural catalana, o que comportin l'ampliació i generalització escolar de vocabularis tècnics o científics i, en general, que s'insereixin en un context de normalització de l'ús de la llengua catalana a l'escola.
- 5) Els treballs hauran d'anar acompanyats dels noms, adreces i nivell de tots els alumnes membres de l'equip realitzador, com també del nom, l'adreça i el telèfon de l'escola i del mestre responsable d'aquell equip.

ASPECTES GENERALS

- 1) Els treballs, qüestionaris i altra documentació, hauran d'ésser adreçats a la FUNDACIÓ JAUME I. Aribau 185 - 08021 Barcelona, abans del dia 16 de febrer de 1987, o bé serà admès que portin matessegells fins a la mateixa data.
- 2) Cal fer constar específicament a quin premi es presenta el treball: a escoles, a mestres o a alumnes.
- 3) El veredict del Jurat és inapel·lable.
- 4) El lliurament dels Premis, que serà anunciat oportunament, tindrà lloc a principis de juny: a BARCELONA els premis a ESCOLES i MESTRES i al CASAL DE L'ESPLUGA DE FRANCOLI els premis als ALUMNES.
- 5) Els treballs no premiats podran ésser recollits durant els 3 mesos següents d'haver-se fet públic el veredict. Passat aquest temps, la Fundació Jaume I no se'n fa responsable.

QUATRE COSES SOBRE EL TEMPS

Introducció

Darrerament estem assistint, per diferents motius (aplicació de noves tecnologies, resultats més precisos, etc.) a un desenvolupament de tots els temes relacionats amb els diferents components del cel i la seva influència directa o indirecta sobre el medi.

Per aquesta raó s'està posant de moda l'estudi de la meteorologia i la climatologia dins de l'escola. Aquest camp, que té moltes possibilitats a vegades no l'utilitzem com caldria per treure-li el màxim profit.

Hem de pensar que aquestes ciències estudien els fenòmens que es produeixen a l'atmosfera i la repercussió que tenen en un medi concret. Per aquesta raó l'estudi d'aquestes dues matèries poden implicar molts dels temes que es donen tant a les ciències naturals (fenòmens físics) com a les ciències socials (efectes que produeixen), a més d'iniciar el nen a la pràctica de tot un seguit de tècniques que després podrà aplicar en molts altres camps (diferents mètodes d'observació, recollida de dades, sistematització, confecció i interpretació de gràfiques, etc.).

Per tot això, en aquest treball s'intentarà donar alguns suggeriments didàctics a través dels quals es pugui aprofundir i aprofitar al màxim aquests temes.

I què podem treballar a l'escola?

Com tots sabem, tant la meteorologia com la climatologia tenen moltes possibilitats, perquè comprenen molts camps, ja que en ser uns fets que afecten la vida en general, influeixen directament sobre l'home.

Alguns aspectes possibles a treballar podrien ésser:

1. La física de cada un dels components de l'atmosfera i en particular dels elements del clima.

2. Estudi del medi natural en relació al clima existent: vegetació, vida animal, geomorfologia, etc.

3. Estudi del medi en relació a la influència de l'home: distribució de la població, sectors de treball, tipologia edificatòria, etc.

4. Estudi del clima a través de la construcció d'aparells de mesura, amb recollida de dades, estudi, interpretació de mapes, gràfiques, climogrames, etc.

5. Interpretacions populars del temps. Refranys i curiositats referides al clima.

Aquests són alguns dels aspectes possibles a treballar. N'hi ha molts d'altres. Intentaré ampliar una mica alguns d'aquests apartats. Solament cal tenir en compte que tots tenen aspectes curiosos que poden cridar l'atenció dels nens. Val la pena aprofitar-los.

Aspectes físics

Aquest apartat és molt ampli, per això només recollirà alguns experiments bàsics relacionats amb fenòmens atmosfèrics.

a) Si volem explicar el cicle de l'aigua, podem fer el següent experiment: agafem un pot i l'omplim d'aigua. Després la farem bullir i ens fixarem en el vapor que surt del pot: això és l'evaporació. Si un parell de pams a sobre del pot posem una tapa, veurem com aquest vapor, en posar-s'hi en contacte, es transforma a poc a poc en gotes d'aigua que tornen a caure: això és la condensació i així queda tancat el cicle.

b) Si volem estudiar l'efecte de l'evaporació amb més detall, per veure per exemple com el sol i el vent absorbeixen l'aigua dels rius o del mar, ho podem demostrar omplint un plat pla amb terra, abocant-hi aigua perquè es transformi en fang i deixant-ho al sol. El fang s'assecarà en perdre l'aigua.

c) Les plantes també transpiren vapor

d'aigua. Agafa una bossa de plàstic transparent i lliga-la a un grup de fulles d'un arbre. L'endemà veuràs que l'interior de la bossa és humida.

d) Ara volem comprovar que l'aire calent té tendència a enlairar-se. Bé, per a això agafem una làmpada una mica potent i l'encenem. Deixarem caure pols de talc per damunt de la làmpada. La pols anirà caient, però en arribar a prop de l'escalfor de la làmpada tornarà a pujar.

e) També per comprovar l'efecte de l'aire calent podem construir un globus amb paper especial perquè no es cremi. Amb un cotó mullat amb alcohol escalfarem l'aire de dins del globus i veurem com a poc a poc s'anirà enlairant.

f) Per comprovar l'existència de la pressió agafarem una ampolla i l'omplirem fins a la meitat d'aigua. Amb plastilina taparem hermèticament el coll de l'ampolla i deixarem sortir només una palla a través de la qual aspirarem. Ens adonarem que és molt més difícil beure que si no estigués tapada pel fet que dins de l'ampolla hi ha menys pressió.

g) ¿Per què en baixar d'una muntanya se'ns tapen les orelles? Això es produeix

perquè la pressió interna del nostre cos s'ajusta al canvi en la pressió externa.

h) Per fer un núvol. S'ha d'agafar un gerro de vidre i abocar-hi uns dits d'aigua calenta. Collocarem després una safata metàl·lica amb uns glaçons a sobre. Si mirem el gerro dins una habitació fosca amb una llanterna veurem com s'ha format un nuvollet.

i) Per explicar l'efecte d'un tornado agafarem un got i l'omplirem d'aigua. El remenarem amb una cullereta amb una mica de força i veurem que al centre del got s'ha format un remolí que es va estrenyent a mida que s'esfonsa en el got.

j) Per fer un arc de Sant Martí agafarem un aspersion i ens collocarem d'esquena al sol. En anar deixant sortir l'aigua molt fina veurem com anirà apareixent l'arc.

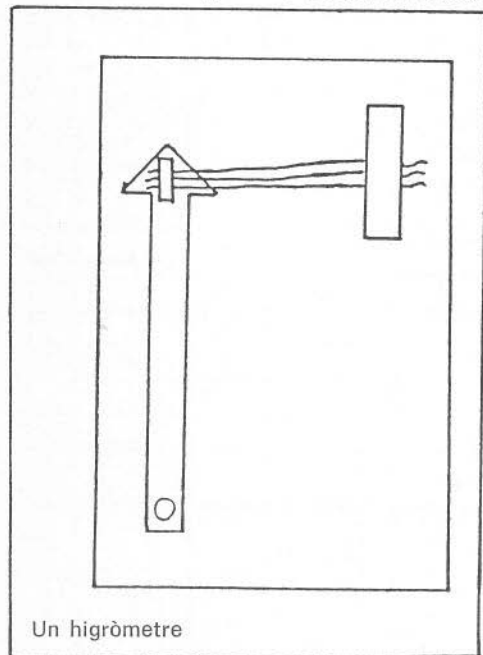
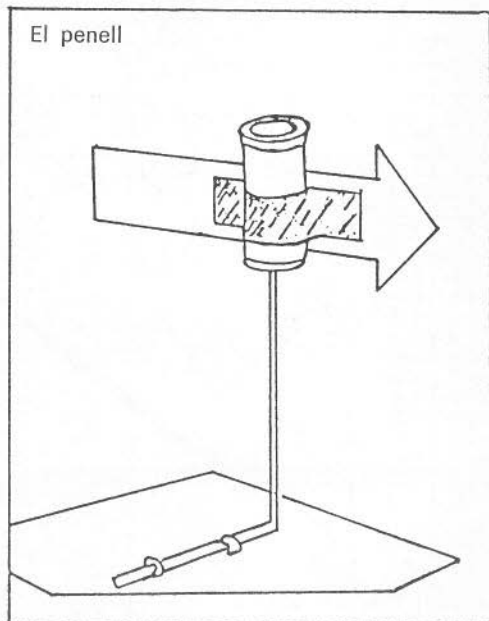
I com aquests hi ha molts més exemples que podem inventar-nos aprofitant materials que tinguem a mà.

L'estació meteorològica

Una de les coses que més entusiasmen els nens és fer-los construir coses que després

Model senzill d'un higròmetre construït a l'escola.

Construcció «artesana» d'un penell.



utilitzaran com a aparells seriosos i científics. Per tant, construir un petit observatori es converteix sempre en una tasca divertida i engrescadora, i que a la vegada els dona motiu per entrar dins del món de la meteorologia.

Hi ha tota una sèrie d'instruments que el nen pot construir i que, col·locats al costat d'algun de veritat, ens ajudaran a recollir dades sobre el temps de la nostra localitat.

¿Què hi pot haver en un observatori escolar?...

El termòmetre. Aquest aparell ens servirà per recollir les dades referents a la temperatura. És interessant tenir un termòmetre que ens doni els valors de màxima i mínima de la temperatura de cada dia. A part, nosaltres mateixos en podem construir un, que ens servirà per fer les lectures de la temperatura durant el dia. Per construir-lo necessitem una ampolla d'uns 15 cm d'altura, un tap de goma, i un tub de vidre d'uns 25 cm de longitud. Omplim l'ampolla amb alcohol fins a la meitat, i hi afegim unes quantes gotes de colorant; cal també traspasar amb compte el tap amb el tub de vidre. Han d'encaixar perfectament. Colloquem el tub a l'ampolla i l'ajustem fins que arribi al fons de l'alcohol. Ja només falta graduar el tub i el termòmetre ja funciona.

L'anemòmetre. Aquest aparell serveix per a saber quina és la velocitat del vent. Un

Exemple de quadre per a recollir dades, adequat per a nens del Cicle Mitjà.

cel	vent	precipitacions	temperatura

cel: núvol, annuvolat, tapat

vent: calma, brisa, vent fort

precipitacions: pluja fina, pluja forte, tempesta, neu

Encarregat:
Setmana del _____ al _____

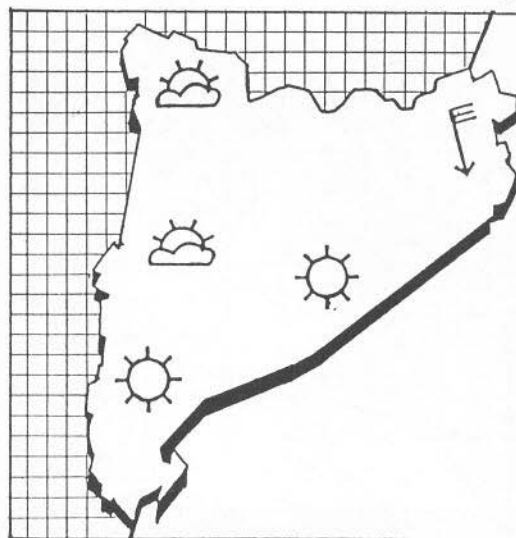
dels models més freqüents és l'anomenat de cassoletes. Per a construir un anemòmetre de cassoletes cal un cartó o plàstic dels que fem servir per a guardar els ous. Retallarem tres cassoletes i les enganxarem amb fil ferro a un eix giratori que estarà enganxat a una fusta que servirà de base.

El penell. Aquest és l'aparell més conegut per tothom. Serveix per a saber quina direcció té el vent. Per construir un penell necessitaràs un tros de filferro gruixut, un tub de pastilles, un bloc de fusta i un tros de cartó dur de 15x5 cm. Retalla una fletxa al cartó i fixa-hi el tub de cap per avall amb cinta adhesiva. Talla un tros de filferro en forma de L. Clava el braç curt de la L al bloc de fusta. Posa el tub a l'extrem del filferro i ja està.

El pluviòmetre. És l'instrument destinat a mesurar la quantitat de pluja caiguda. Es pot construir un pluviòmetre amb un got de parets verticals i un regle.

El baròmetre. Aquest instrument serveix per mesurar la pressió atmosfèrica. És un aparell amb el qual podem preveure el temps que farà; és bastant complex de funcionament, per tant l'ideal seria tenir-ne un de veritat.

Tipus de gràfic adequat per començar a interpretar mapes del temps.



L'higròmetre. Aquest instrument ens ajuda a mesurar la humitat que hi ha a l'aire. Aquest aparell el podem construir amb un ble de cabells que enganxarem amb cinta adhesiva per un costat i per l'altre a una fletxa enganxada a una cartolina.

Totes les dades que anem recollint les anirem anotant en un full en el qual constaran el màxim de dades possibles. Setmanalment es poden anar fent gràfiques amb les dades que tinguem i així podrem anar sabent l'evolució del temps durant tot el curs. Un model de full de recollida de dades és el següent:

També per anar familiaritzant-nos amb els mapes del temps podem treballar amb símbols que siguin familiars als nens. Per exemple, es poden fer lectures de mapes d'un dia per l'altre, o inventar un quadre i anar fent cada dia un mapa del temps.

Refranys i dites populars

La gent del camp o els pescadors sempre han estat els millors meteoròlegs. Com que han hagut de dependre del temps per viure, han après a llegir del cel les previsions meteorològiques. Al mateix temps han creat unes lleis en forma de refranys que encara avui tenen molta validesa. Estudiar aquests refranys pot ser tan divertit com profitós. Per exemple: «Si la Candelera plora, el fred es fora; si la Candelera riu, el fred és viu», «Pel maig, cada dia un raig»; «El Canigó fuma, tindrem gropada»; «Quan al cel hi ha cabretes, a terra hi haurà pastetes»; «Quan plou de tramontana, plou de millor gana».

A part dels refranys, hi ha dites que solen ser veritat: diuen que el temps que fa el dia de Rams dura 40 dies; al novembre hi ha l'estiuet de Sant Martí (11 de novembre); la setmana dels barbuts sol ser freda (mes de gener: Sant Pau, Sant Antoni i Sant Honorat) i moltes d'altres.

Per a preveure el temps també ens podem fixar en els animals o en algunes coses que ens envolten, com per exemple:

- Les orenetes, quan ha de ploure, volen ran de terra per caçar els insectes.
- Les formigues, una bona estona abans de

ploure, amunteguen terra per evitar que l'aigua les ofegui.

- Les aranyes, quan preveuen que ha de ploure, fan les seves teranyines més curtes i fortes.
- Els dies abans d'una forta ventada, en amagar-se el sol, el cel apareix amb uns colors rogencs.
- Les persones que s'han trencat algun os senten com les ferides els tiben quan ha de canviar el temps.

I per acabar, algunes dades curioses sobre el tema de la meteorologia:

- El desert d'Atacama és el lloc més sec de la terra. No hi ha plogut des de fa 400 anys.
- En canvi, el lloc més humit de la terra és una illa de Hawai que es diu Kauai on plou 350 dies l'any.
- En un llamp hi ha prou electricitat per il·luminar la nostra casa tot un any.
- El setembre de 1973 hi va haver un tornado al sud de França que, en passar per un estany, s'ho endugué tot. Quan es va deturar, la gent va començar a veure que plovia, a més a més de l'aigua, peixos i grànules.
- L'ona més alta registrada mai va ser de 26 metres, a l'Oceà Atlàntic.
- La pedra de calamarsa més gran caiguda mesurava 19 cm. Va caure a EUA.
- El tros de gel més espès del món està a Sibèria. Fa 1.500 m.

Josep Ma. Sorribas

Bibliografia

- STRAHLER, A. N., *Geografía Física*, Ed Omega.
- WATTS, A., *Predicción instantánea del tiempo*, Edit. Juventud.
- FORD, A., *Observando el clima*, Ed. Everest.
- UPDEGRAFF, I. i R., *El temps atmosfèric*, Ed. Teide.
- CLAVER, P. L.; RASO, J. M., *Los climas. Fundamentos y sugerencias didácticas*. Editorial Anaya.
- El libro del clima*, Col. Muy Interesante (números 39, 43, 47). Biblioteca de Divulgación Científica.

AULA VISUAL, CAP A UNA TELEVISIÓ EDUCATIVA?

Aula visual

El desembre de 1984, amb una certa propaganda prèvia, surt aquest programa a antena, dins la programació de TV3.

Al fullet de presentació del programa s'hi explica: «Una societat que desitgi mantenir-se en una línia renovadora i de progrés ha d'incorporar a l'educació avenços tècnics i plantejar noves vies metodològiques. Els mitjans de comunicació, sensibles a la transcendència de l'educació, contribueixen enormement a la tasca innovadora i comuna. La iniciativa de TV3 d'endegar un programa adreçat a les escoles s'ha de contemplar com l'afany de cooperar en la tasca escolar, permetent que la televisió sigui un mitjà de comunicació educatiu al servei de les escoles i obrint vies d'intercanvi, participació i reflexió en el camp de la imatge i l'educació».

Després d'aquesta mena de declaració de principis ens parlen de l'objectiu de normalització de la llengua (evident en crear un programa didàctic en català) i de tres objectius marc que es resumeixen en oferir:

- Un programa amb contingut educatiu, útil a professors i alumnes.
- Un programa amb estructura dinàmica per a facilitar i estimular l'intercanvi i comunicació entre escoles.
- Un programa amb caràcter de complement educatiu (no vol substituir la dinàmica de la classe, ni fer un públic passiu).

El programa s'emet els dimarts i els dijous, i es repeteix dimecres i divendres. L'emissió de dimarts (i dimecres) s'adreça preferentment a nens i nenes de 6 a 12 anys, i la del dijous (i divendres) a nois i noies de 12 a 16 anys. El programa s'articula en unes sèries que inclouen material de creació pròpia o aliena. Se'ns presenta remarcant el seu caràcter experimental.

No podem fer una valoració global, perquè ha evolucionat constantment. Parlarem de dues fases, corresponents als cursos 1984-85 i 1985-86. Tot i que també hi ha evolució dins de cada un dels períodes, la separació és bastant lògica, ja que ens trobem pràcticament amb programes diferents. Aquest segon curs presenta una qualitat impensable quan el veiem l'any passat.

Curs 1984-85

Cobreix el programa de desembre a juny.

a) *Problemes exteriors*

Hi ha una sèrie de factors que han influït des de fora del programa perquè l'èxit d'aquest no fos l'esperat. Són factors aliens al programa, però cal assenyalar-los.

El primer i més important, és la manca d'equipament a les escoles de TV i vídeo per poder seguir-lo. És el mateix problema que pot tenir una emissió radiofònica adreçada a escoles sense ràdio. No cal entrar en discussions sobre ous i gallines i cal dir que tots els passos que es facin per endegar el procés són bons. Ja hi ha programa, ja hi haurà televisors.

Un altre problema és la poca abundància de materials didàctics al mercat. El desembre de 1984 l'oferta encara no era abundant. Les pel·lícules didàctiques en format cinema van quedant antiquades perquè són fetes de fa anys, i les realitzades en format vídeo tot just estan entrant al mercat (cal considerar que les primeres ofertes de pel·lícules en vídeo han estat realitzacions de dubtosa qualitat, didàctica i tècnica, o eren simplement adaptació de format de produccions cinematogràfiques bastant antiquades). Les distribuïdores i productores sortien com bolets i des-

apareixen; és només ara quan comencem a veure una mínima seriositat i qualitat de professionals (no aventurers).

b) *Problemes interiors*

Ha faltat una planificació seriosa. Els dossiers de programació s'enviaven a les escoles, però hi arribaven després que els programes s'havien emès. Perquè un programa educatiu sigui d'utilitat a una escola, cal tenir una guia anual de programació a començament de curs, per poder treballar bé la planificació. I cal tenir un dossier de programació trimestral (amb objectius, sinopsi de continguts, vocabulari, proposta d'activitats, etcètera) que arribi un mes abans que comenci el trimestre del qual parla (ideal un trimestre abans), per poder integrar-ho dins les programacions curtes i aprofitar bé el material.

Potser caldria oferir programes parlats en d'altres variants dialectals, perquè hi ha una tendència centralitzadora a utilitzar únicament la pronúncia barcelonina.

L'objectiu de participació, intercanvi i comunicació entre escoles ha quedat una mica pobre, perquè s'ha recolzat en una sèrie per a un públic confús, la sèrie «Experiències escolars», tot i que la intenció és bona.

La qualitat didàctica de les produccions de TV3 no era gaire acceptable.

c) *Valoració global i comentari de les sèries i programes*

El caràcter experimental d'un programa justifica les proves que després resulten d'escassa eficàcia, però s'ha de recolzar en un seguiment de la programació a les escoles, les quals han de mantenir un contacte permanent amb el programa i així fer que es doni el *feed-back* necessari perquè el programa arribi a ser útil.

Aquesta oferta s'ha fet per part del programa, però, en ésser tan poques les escoles equipades per seguir-ho, el valor del mostreig és relatiu. Les opinions que es tenen són d'escoles especialment motivades i, d'alguna manera, predisposades a fer de l'experiència un èxit.

Es donen els tres tipus de programes televisius educatius, els que podríem anomenar

d'ensenyament directe, els que podríem denominar d'enriquiment i els que podríem dir d'ensenyament contextualitzat. Aquest caràcter no depèn només de la intenció del realitzador del programa, sinó també de la forma en què els fem servir. El primer grup es refereix als programes que ensenyen al nen un procés o li donen un coneixement concret (p. e., «Què és la ràdio», «El gas natural»). El segon es refereix a aquells que utilitzem per a il·lustrar un tema, que poden ser programes de valor referencial o programes d'ensenyament directe, tractats ara només com enriquiment (p. e., «Com es fa un diari» seria d'enriquiment per al tema de les comunicacions, tot i que podria ser una pel·lícula d'ensenyament directe si tractem aquell tema concret, o el de l'organització d'una empresa). Són pel·lícules que complementen i/o aprofundeixen el tema. Els tercers són els pensats per fer-ne el procés educatiu complet. Així el programa ens remet al tema i aquest novament al programa (serien els programes amplis o sèries amb documentació per a treballar-les). Pensem per exemple en el tractament interdisciplinari d'un tema amb una pel·lícula oberta que ens ho permet, ens dóna pautes, ens serveix informacions d'aplicació posterior. La categoria de treball



contextualitzat, però, l'hem de donar nosaltres també. Els tres tipus de programa són igualment útils i és lògic utilitzar-los triant un tipus o un altre en funció de necessitats i possibilitats. El que és vital perquè es transformin en programes didàctics és que els acompanyi una bona documentació, un tractament clar i una adequació a l'edat.

La falta de cap programa didàctic més ha fet que aquest no tingui uns límits clars i ens dona una oferta massa àmplia. Hi ha programes per a nens i programes per a mestres, programes per a nens i mestres i programes que pretenen ser per a tots dos i que només serveixen per als últims.

Com ja sabem, l'origen de molts programes de televisió educativa va ésser un repete d'adequació tècnica científica o didàctica de les escoles o centres d'ensenyament en general, que suposava formar al mateix temps l'alumne i el professor, o, millor, formar l'alumne, donant pautes al professor per a aquesta formació. Així, ens explicaven els representants de la televisió educativa alemanya el curs passat, a les «Jornades de TV Educativa», organitzades per la Dir. Gral. de FP del Departament d'Ensenyament, a Barcelona, va sortir a Alemanya una sèrie de matemàtiques per incorporar al currículum escolar les matemàtiques «modernes».

Aquest potser ha estat l'objectiu de programes com «Taller d'Imatge» o «Temps de música», amb un èxit relatiu. Per anar bé, s'haurien d'haver presentat acompanyats d'una infraestructura que els fes operatius didàcticament (guies, materials, possibilitat de consultes, etc.) i que inclogués aquell *feedback* imprescindible per una constant readequació.

Quan el programa no té un públic definit, clar, la confusió és més gran. Així, on pensem que el fracàs és més gran és en l'apartat d'experiències escolars. Aquesta sèrie hauria d'haver-se adreçat exclusivament al professorat, que és a qui pot interessar. Per la manera com tractar les experiències, mai no podria interessar els nens (a un nen li agrada fer una activitat, en tot cas rebre informació de com es fa, mai veure uns altres nens fent-ho).

Un altre problema és potser la adequació a l'edat segons el mateix programa, les sèries emeses els dijous s'adrecen a nois de 12 a 16 anys. Hem de dir que s'adreçaven més a

nois de BUP o FP que a nens del Cicle Superior d'EGB, tot treient alguns programes de la sèrie «Coneguem Catalunya» o «Parlem de...» que normalment han estat molt avorrides o d'un nivell massa elevat per a aquesta edat. La sèrie «Taller d'Imatge» dels dijous, tot i ésser molt interessant era més adient per a alumnes d'ensenyament mitjà.

Les sèries emeses els dimarts s'adreçaven a nens de 6 a 12 anys, però pensem que calia especificar a quins nens d'entre aquestes edats, ja que és impossible que un mateix programa sigui útil a tots els nens que estan entre aquestes. Les diferències són molt grans entre Pre-escolar i Cicle Inicial i Cicle Mitjà. Per a Pre-escolar i Cicle Inicial no hi havia res. La major part dels programes s'adreçaven a un nen que estava entre Cicle Mitjà i Cicle Superior.

La sèrie «Taller d'Imatge», producció de Drac Màgic-Departament de Cultura-TV3, és útil bàsicament per al Cicle Mitjà, tot i que en part també és aprofitable per al Cicle Inicial i Cicle Superior. Els continguts i les propostes són interessants, i la comprensió és clara, però pot resultar una mica lent i avorrit en alguns capítols, que, d'altra banda, són moltíssims. En tot cas cal considerar com una font de material interessant que podem combinar i fer servir al nostre gust.

La sèrie «Temps de música» realitzada per X. Sánchez Canó també resulta més adequada per al Cicle Mitjà. L'orientació és encertada, però novament pot resultar avorrida per als nens, més encara si sortim d'aquest Cicle. El mateix podríem dir de «Finestra al Camp», producció de Barna Visiel, que ens parla de la vida rural, els oficis al camp, etc. Va començar amb una primera pel·lícula molt suggeridora, però va anar baixant, no en qualitat tècnica sinó en validesa didàctica, donada la falta d'adequació al públic a qui s'adreça i pel fet de convertir-se en una sèrie massa referencial didàcticament en preocupar-se més pels arguments «sentimentals».

La sèrie «Festes Populars» s'ha de contemplar com un magatzem de material a utilitzar en un moment puntual, quan necessitem preparar una festa, documentar-la i conèixer-la per a la seva posterior celebració a l'escola. És en aquest context quan ens serveix i pren valor didàctic.

La sèrie «Com Vivim» és una producció de TV3, útil per treballar les Ciències So-

cials. Ens presenta diverses petites sèries dins seu. Les primeres són un conjunt de cinc capítols sobre la Guàrdia Urbana i els Bombers, molt interessants, però potser massa extenses. Després hi ha un grup de programes sobre «Activitat i descans», que novament ens presenta el problema de no saber exactament a quin públic s'adreça (pares?, mestres?, alumnes?), tot i que és aprofitable, i, finalment, un grup de pel·lícules sobre l'entorn. La qualitat global de «Com vivim» és força acceptable.

En resum, durant el curs 1984-85 vam veure en «Aula Visual» un programa fet molt a corre-cuita i potser massa «experimental». Necessitava una bona articulació, millor adaptació a les edats del seu públic, clarificació, sobre el públic al qual s'adreçava en alguns programes, realització de programes de més qualitat didàctica, un tractament d'aquests més didàctic amb abundant informació, documentació, propostes de treball, una informació anticipada de la programació, etc.

També, però, podiem veure un programa que va oferir alguns bons fruits, que va anar millorant progressivament i que va demostrar que era possible en aquell moment realitzar un programa educatiu en català al servei de les escoles. Val a dir que va sortir de sobte, no només sense cap experiència prèvia propera, sinó quasi sense cap temps de reflexió, estudi i treball des de la seva creació fins a la primera emissió.

Curs 1985-86

Suposem que l'equip d'«Aula Visual» ha estat autocrític, ha fet cas de les indicacions de les escoles, ha guanyat veterania després d'un curs de treball i ha començat a trobar una oferta millor de programes educatius. El fet és que amb una curta experimentació de set mesos n'ha tingut prou i aquest curs ens han presentat un programa diferent, un programa de bona qualitat didàctica i tècnica amb idees clares, que ens ha ofert unes sèries més coherents i, sobretot, un bombardeig de material didàctic de qualitat que les escoles poden fer servir, via visió directa o, molt millor, via enregistrament i utilització posterior en el moment adient.

a) Planificació i presentació dels programes

Per començar, els dossiers de programació han estat a les escoles abans de l'emissió, sobretot al segon i tercer trimestre, que ha arribat amb temps suficient. En segon lloc s'han fet uns dossiers específics per a la sèrie «Taller de Psicomotricitat» del segon trimestre i «Taller de Plàstica» del tercer. En tercer lloc, ens trobem un esforç per millorar les guies didàctiques i així podem citar la del tercer trimestre amb els dibuixos reproduïts de les activitats que sortiran a la sèrie de matemàtiques, o l'especificació de diferents propostes d'activitats per a grups de nens de diferents edats a bona part dels programes.

b) Tractament dels programes

Els programes dels dijous ens presenten un tema, normalment de realització forània a TV3 i una segona part anomenada Complement, on s'aprofundeix el tema i se'ns presenten propostes didàctiques. Aquesta segona part sol ésser producció de TV3 sobre guió dels guionistes de les pel·lícules de la primera part o d'especialistes en el tema.

Els programes dels dimarts, a partir de novembre, consten d'una primera part, que pot ser de diferents sèries, normalment acompanyada d'un petit complement didàctic per treballar el tema i d'una segona part que és



un taller de durada trimestral i molt coherent.

També cal remarcar que s'han refet unes sèries interessants del curs passat que eren massa llargues i es presenten ara en un programa únic, molt condensat. És el cas de les sèries dels bombers, Guàrdia Urbana, activitat i descans i el nostre entorn, totes les sèries de la sèrie-marc «Com vivim». Com la sèrie «Taller d'Imatge», que s'ha resumit, triant 9 capítols, adequant la seva durada i repetint-la a causa del seu interès.

c) *Adequació a l'edat*

Aquí també s'han fet progressos. Hi ha temes que són utilitzats per al Cicle Mitjà i el Cicle Superior al mateix temps, i així s'especifica a la guia didàctica inclosa dins el dossier, diferenciant fins i tot les activitats proposades per a l'un i l'altre cicle.

Hi ha temes que són més específics per al Cicle Mitjà i «*per fi*» han aparegut programes adreçats a nens de Primer Cicle. És una sèrie per a treballar actituds que consta de tres emissions de tres programes curts cada una, anomenats «La persona més important del món» i s'inclourà dins la sèrie «Com vivim» del tercer trimestre. Això és específic per a aquest Cicle i hi ha algunes coses també aprofitables per aquest cicle en part (El Carrer, les pel·lícules del zoo treballades al seu aire, etc.).

D'altra banda, els programes dels dijous s'han procurat fer per a un públic més ampli i molts d'ells, sense perdre valor per a l'ensenyament mitjà, són útils al Cicle Superior d'EGB, com és el cas de quasi tots els programes de les sèries «Coneguem Catalunya», «Festes Populares» i «Ciències Naturals» i part dels de la sèrie «Pre-tecnologia» i «Geometria descriptiva», l'última ja més enfocada cap a l'ensenyament mitjà.

Respecte a l'any passat ha guanyat molt l'escola d'EGB i els seus nens, amb l'enfocament del programa.

d) *Elecció de temes*

També pensem que ha millorat en aquest aspecte. En primer lloc, els tallers han aportat alguna ajuda a àrees que estaven molt

abandonades a l'escola. Al primer trimestre hem vist una selecció de la sèrie «Taller d'imatge», producció de TV3-Departament de Cultura-Drac Màgic. Al segon trimestre un «Taller de psicomotricitat», producció de TV3, i al tercer trimestre un «Taller de Plàstica», també producció de TV3. Aquests dos últims, com ja hem dit, amb un dossier específic per a les sèries.

Creiem que els tres temes són absolutament interessants ara per a les escoles i podrien representar aquell vessant de la televisió educativa que cobreix forats de la programació de les escoles, adreçant-se als nens per colaborar en la seva formació en les àrees en les quals el mestre està poc preparat, fent-ho d'una manera senzilla i que permeti al mestre fer el seu paper d'animador. Potser la sèrie de psicomotricitat ha tingut més dificultats en fer aquest tractament, ja que sembla més adreçada al mestre que al nen (no acaba de trobar el públic, si és que és possible definir-lo més en aquest camp), però en tot cas no és desaprofitable.

Per a més grans també s'ha fet (dijous) el «Taller de Pre-tecnologia» del qual ja hem parlat, producció de la Dir. Gral. de Formació Professional del Departament d'Ensenyament. Segueix el mateix criteri dels altres tallers i té parts aprofitables per al Cicle Superior. Quant a la sèrie «Festes Populares», diem el mateix que n'hem dit per al curs anterior, i «Coneguem Catalunya» ens resulta útil per a treballar temes de C. Socials de Cicle Superior, ja que presenta programes de bona qualitat acompanyats pel «Complement» que encara els fa més útils didàcticament. Són produccions alienes a TV3, algunes del Departament d'Ensenyament. El Complement, però, sí que és producció pròpia. Aquestes dues últimes sèries també són emeses el dijous.

Els dimarts, abans dels tallers, trobem diverses sèries. Una d'elles es diu Ciències Naturals i ens ofereix al segon trimestre sis capítols sobre zoologia. És producció del Zoo i de la Caixa de Barcelona, realitzada per TRA; és útil per al Cicle Mitjà i Cicle Superior. Aquesta sèrie passa als dijous, el tercer trimestre, però encara ens presenta un material d'utilitat per al Cicle Mitjà i Cicle Superior en emetre la sèrie «Les abelles de la mel», tres capítols realitzats per l'ICE de la Universitat Politècnica.

Una altra sèrie de dimarts és «Aventures

amb la ciència», sis capítols sobre tres temes, producció de Video Art Television, de Londres, molt interessant i útil per al Cicle Mitjà i el Cicle Superior. També hi ha una sèrie de matemàtiques, que inclou cinc capítols sobre la simetria, de la televisió alemanya, adreçats al Cicle Mitjà. Per últim trobem una sèrie, producció de TV3, sobre els llacs, que es va oferir el primer trimestre. Cal tornar a citar, també, el *re-make*, ja esmentat en parlar del tractament dels programes, d'aquells programes interessants de l'any passat, reduïts ara a un sol capítol i emesos al primer trimestre.

e) Qualitat dels programes

«Aula Visual» ens ha presentat uns programes de producció pròpia molt més interessants que els dels cursos anteriors i no només, com ja hem dit, pels temes triats o la forma de tractar-los.

Cada un dels programes i sèries fan la impressió d'un programa acabat, depurat. La tria de material extern també ha estat molt acurada. Ens han ofert pel·lícules didàctiques de bona qualitat bo i canalitzant una bona part de l'oferta de produccions de material didàctic del país. Ja hem citat les realitzacions de VIDEOFON, TRA, de la Direcció Gral. de Formació Professional del Departament d'Ensenyament, de l'ICE de la Universitat Politècnica.

També s'han portat produccions estrangeres, quan no es podia trobar una sèrie de característiques i qualitat semblants aquí. La seva qualitat tècnica i didàctica és clara. Parlem de les sèries ja citades d'«Aventures amb la ciència», de Video Art Television, la sèrie alemanya sobre simetria i «La persona més important del món» de l'Enciclopèdia Britànica.

f) Valoració global

Aquest curs podem parlar d'un programa més científic en concepció i realització. La qualitat és més que acceptable i el material ofert a les escoles és molt abundant i aprofitable. Dificilment una escola podria trobar material en la quantitat i qualitat que hem pogut trobar aquest curs dins la programació

d'«Aula Visual». I tot aquest material, producció del país o estrangera, se'ns presenta en català per a continuar la tasca de normalització.

El programa es pot definir bé, les fronteres semblen establertes, l'adequació al públic s'ha trobat i, encara més, se n'ha informat. Respon a una programació seriosa i no té pas l'aspecte de barreja improvisada dels seus primers temps.

Tot i així, pensem que ha de conservar el caràcter experimental i continuar obrint camins. No ha estat pas casualitat l'èxit d'aquest curs, sinó que es deu a l'evolució de l'experimentació de l'any passat i, en aquest sentit, sempre es podrà millorar.

També ha de conservar —si vol mantenir la característica d'experimental i seguir arrelat a les escoles— aquest contacte permanent amb elles, un *feed-back* necessari per oferir un material sempre útil, tot i que s'haurà de fer amb tècniques de mostreig si el nombre d'escoles equipades va augmentant.

Joan Ignasi Pujol



EL MEDI COM A FONT D'EXPERIÈNCIES

1. Introducció

El coneixement del medi en l'etapa pre-escolar i cicle inicial de l'EGB constitueix la font d'experiència per excel·lència. Actualment, la seva projecció i vàlua en el camp educatiu no és discutida per ningú i en canvi s'arriba a afirmar que l'aprenentatge a partir del medi constitueix un recurs didàctic apropiat per a qualsevol nivell d'ensenyament. Nosaltres hi afegiríem que per a les edats de l'escolaritat obligatòria és el que proporciona resultats més bons, i de manera excepcional els primers anys, ja que l'aprenentatge de l'alumne es fonamenta en la seva experiència vital.¹ Basem la raó del nostre punt de vista tant en la psicologia evolutiva del nen (períodes pre-operacionals i de les operacions lògico-concretes de J. Piaget,² com en la pedagogia i didàctica (aprendre a partir d'allò immediat per conèixer les coses llunyanes).

Recolzats en aquest punt de vista, es comprendrà de seguida que l'entorn és el laboratori on l'alumne adquirirà coneixements a través de l'experimentació. Ara: perquè això tingui una efectivitat plena, l'educador n'ha d'estar ben convençut i ha de disposar, a més a més, d'una tecnologia educativa apropiada. És a dir, d'una banda ha de sentir la necessitat d'acostar el medi a l'escola o viceversa, i de l'altra ha de tenir un marc metodològic i recursos didàctics suficients per poder-lo posar en pràctica. Presidit per aquestes premisses, l'estudi del medi és un eficaç ins-

trument, però només quan és integrat en una programació derivada d'un determinat disseny curricular. D'aquesta manera, l'observació en el camp, l'experimentació al bosc, la manipulació al taller, etc., adquireixen el veritable sentit pedagògic en estar integrades a l'estructura organitzativa del cicle o nivell.³

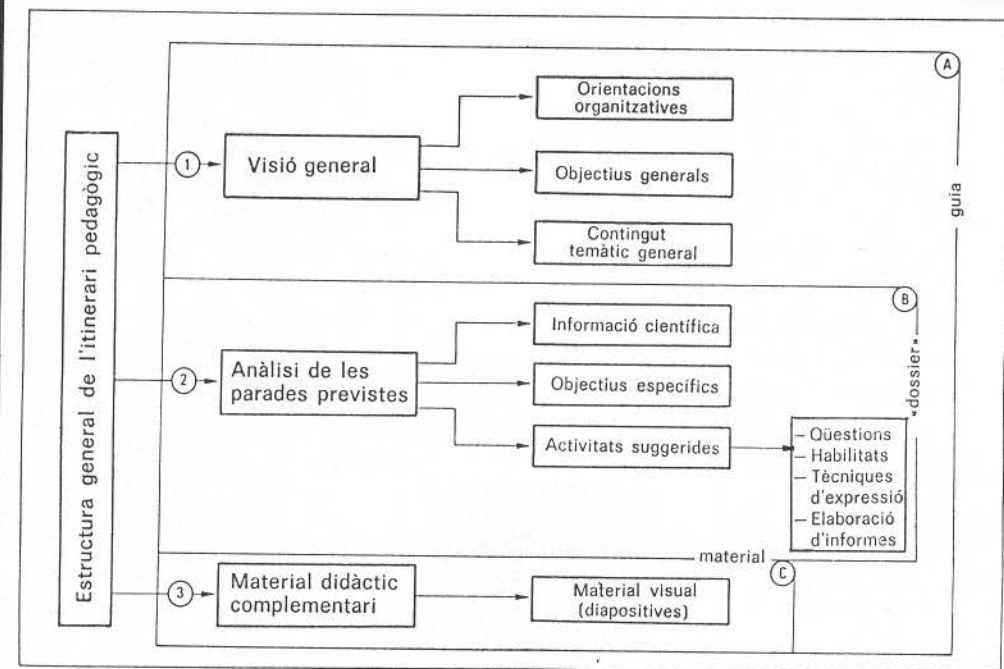
Algunes de les raons que permeten la justificació dels itineraris pedagògics a l'EGB i de manera especial al cicle inicial són que:

1. Entronquen plenament amb el contingut precís de l'Àrea d'Experiències («El coneixement del medi») i col·laboren al fet que l'escola s'interessi pel que passa al seu voltant.
2. Faciliten la presentació del medi de manera global o integrada, tal com cal fer-ho en aquests primers estadis de l'ensenyament.
3. Constitueixen eines eficaces per al desenvolupament d'una metodologia activa i participativa.
4. En tractar temes centrals poden convertir-se en nuclis temàtics amb projecció a d'altres àrees de coneixement.
5. Fomenten en els alumnes l'observació directa, la manipulació, l'experimentació «in situ», etc.
6. Col·laboren en la creació d'hàbits de conducta social, tan necessaris a aquestes edats.
7. Introdueixen l'alumne en els esdeveniments del seu entorn i li desvetllen un esperit dialogant i crític.

1. *Niveles básicos de referencia. Área de experiencias*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1981.

2. PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, Barcelona 1967. *Psicología de la inteligencia*, Psique, Buenos Aires 1971.

3. GÓMEZ ORTIZ, A., *Reflexions sobre l'interès educatiu de l'estudi de l'entorn a l'EGB*, «Butlletí dels Mestres», Generalitat de Catalunya, núm. 187, pp. 2-3.



2. El material didàctic que s'està elaborant

El projecte, fruit d'un programa de col·laboració entre Escola Normal i Escoles d'EGB i patrocinat per l'ICE de la Universitat de Barcelona, preveu la realització de diversos itineraris pedagògics adaptats als diversos nivells de l'Educació Bàsica sobre temes centrals significatius del municipi de Sant Joan Despí (Baix Llobregat). La tasca feta fins ara n'ha cobert la confecció de tres: un per al nivell pre-escolar (5-6 anys) i dos per al cicle inicial (cursos primer i segon). Tant en un cas com en l'altre, el nucli temàtic central es refereix a «L'agricultura del meu poble».⁴ En definitiva, es tracta d'uns itineraris pedagògics destinats a alumnes d'EGB amb la finalitat de contribuir al coneixement més exacte del medi on viuen.⁵

La realització dels itineraris pedagògics ha estat concebuda com un material de suport derivat de les necessitats d'incloure l'estudi de l'entorn als programes escolars. Ha estat l'Àrea d'Experiències on aquests recursos didàctics han trobat una acollida òptima pel fet

d'aglutinar, al voltant del tema central escollit, aspectes propis de les ciències naturals i socials amb implicacions directes en d'altres àmbits disciplinaris.

En conjunt, els itineraris pedagògics confeccionats estan configurats per tres parts ben definides (quadre adjunt).

1a. Guia del mestre. S'hi especifiquen els objectius precisos del tema central a tractar a l'itinerari, la seva inclusió en la programació del curs, la seva relació amb altres àrees, així com algunes orientacions metodològiques i organitzatives.

4. La tasca es va dur a terme el curs 1984-1985 i el grup de treball el van formar les professores Manoli Martínez, Maria Cinta Bel i Carme Carbó. La coordinació i direcció va ser d'Antonio Gómez Ortiz.

5. Una explicació molt detallada d'aquests itineraris es troba a: A. GÓMEZ ORTIZ, *Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en la EGB*, IX Coloquio de Geógrafos Españoles, Murcia 1985, Vol. I, pp. 87-95.

2a. Dossier de l'alumne. Es compon de l'itinerari pròpiament dit, on es detalla el recorregut, les observacions que cal fer i altres activitats. En conjunt és concebut perquè l'alumne assimili continguts, practiqui tècniques de treball, adquireixi hàbits de conducta, etc.

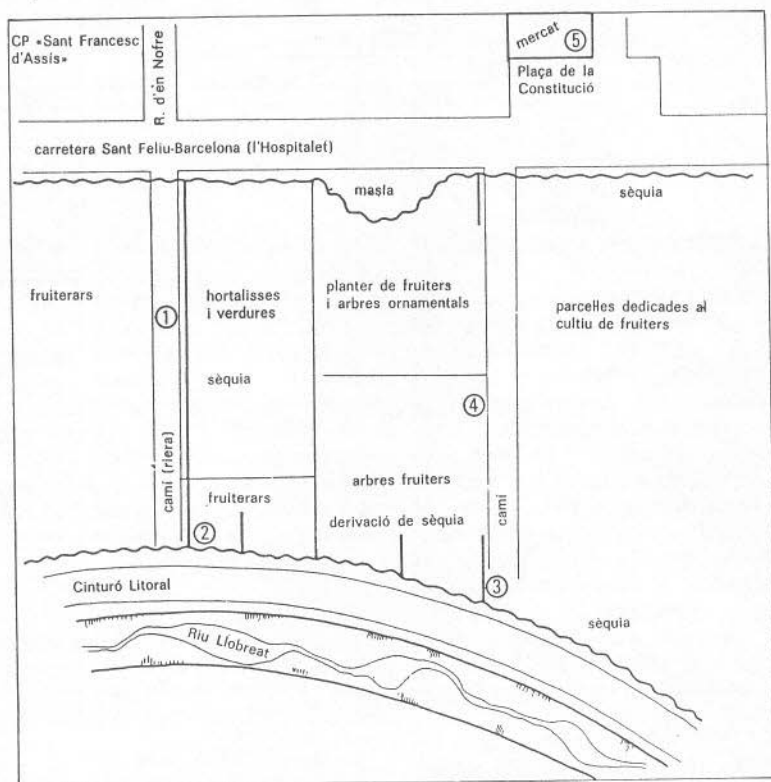
3a. Material visual. Consisteix en una col·lecció de diapositives comentades de manera escaient sobre els aspectes més significatius del tema de l'itinerari. El seu ús pot ser adient en circumstàncies diverses, tant en el període de preparació com en el de consolidació.

3. Conclusions

El coneixement del medi a Pre-escolar i Cicle Inicial de l'EGB significa una font de coneixement de valor singular. L'atenció que li ha de prestar l'educador és decisiva per convertir l'ensenyament en una activitat més viva i participativa. Però per aconseguir-ho, cal disposar d'estratègies o recursos didàctics apropiats. En aquest sentit, una eficaç contribució la componen els itineraris pedagògics, entesos com a part integrant del «currículum» escolar i no com una cosa afegida, sense connexió amb la programació del curs.

A. Gómez Ortiz

Esquema de l'itinerari a seguir amb indicació de les parades.





FEDERACIÓ DE MOVIMENTS

En els Plens del Parlament català que van tenir lloc els dies 13 i 27 de novembre de l'any passat, es va aprovar la Llei dels Consells Escolars de Catalunya.

Es diu, en el text aprovat, que «En definitiva, la Llei conforma un marc de participació segons uns àmbits territorials concrets, que van del municipi a tot Catalunya, en els quals són representats els diversos interessos, concrets i genèrics, que hi ha respecte a la programació de l'ensenyament no universitari. Alhora, la Llei interrelaciona aquests àmbits territorials de representació per dotar de la màxima coherència el model participatiu que estableix».

L'article 2 diu que: «Els organismes de consulta i participació i assessorament en la programació de l'ensenyament no universitari són:

- a) El Consell Escolar de Catalunya.
- b) Els consells escolars territorials.
- c) Els consells escolars municipals.»

Els Moviments de Renovació Pedagògica formem part, com a tals moviments, del Consell Escolar de Catalunya. Esperem que també estarem integrats en els consells territorials o municipals perquè, ben segur, hi tenim un paper.

El Consell Escolar de Catalunya estarà integrat per moltes persones provinents de sectors diferents que estan vinculats a l'ensenyament: pares, mestres, alumnes, sindicats, col·legis professionals, administració, etc., i podrà funcionar en ple i en comissions. Haurà de ser consultat preceptivament sobre:

a) Els avantprojectes de llei i projectes de disposicions generals de l'àmbit educatiu que ha d'aprovar el Consell Executiu.

b) La programació general respecte a la creació i la distribució territorial dels centres docents dels nivells educatius no universitaris.

c) La creació de centres docents experimentals de règim especial.

d) Les normes generals sobre construccions i equipaments escolars.

e) Els plans de renovació educativa i els plans d'innovació educativa.

f) Les orientacions i els programes educatius.

g) Les disposicions i les actuacions generals encaminades a millorar la qualitat de l'ensenyament i a millorar-ne l'adequació a la realitat social catalana, i les encaminades a compensar les desigualtats i les deficiències socials i individuals.

h) Els criteris generals per al finançament dels centres públics i de la concertació amb els centres privats, dins el marc competencial de la Generalitat.

i) Les bases generals de la política de beques i d'ajuts a l'estudi, d'acord amb les competències de la Generalitat.

2. El Departament d'Ensenyament pot consultar el Consell Escolar de Catalunya sobre aspectes no regulats en l'apartat 1.»

Com es pot veure, de feina n'hi haurà força. En la darrera reunió de Moviments, i donant resposta a una petició que ens havia adreçat el Conseller d'Ensenyament, vam elegir els dos membres que els Moviments proposem per formar part del Consell Escolar de Catalunya. Aquests dos membres són Jaume Aguilà i Jaume Cela.



Atlas dels ocells nidificants de Catalunya i Andorra

JORDI MUNTANER, XAVIER FERRER I
ALBERT MARTÍNEZ-VILALTA

KETRES EDITORA

Format: 21 x 29 cm, 324 pàgines, 212 il·lustracions i 228 mapes,
Annex, Índex alfabètic d'espècies i Bibliografia

ISBN: 8485256-40-9

P.P.V.: 4.500,- Ptes.

KETRES EDITORA, S. A. Diputació, 113 08015 BARCELONA

LES INICIATIVES EDUCATIVES DE LA CEE

En els tractats que regulen les competències supranacionals (per sobre de les nacions i els estats que governen) de les Comunitats Europees (CEE), no s'hi tracten les que fan referència a l'educació. Això fa que les iniciatives comunitàries en matèria educativa s'hagin de prendre de comú acord per les autoritats educatives (ministres) dels països membres segons la complicada fórmula de «Resolucions del Consell (màxim òrgan de govern de la CEE) i dels ministres d'educació reunits en el seu si, i que les partides presupostàries dedicades a temes educatius s'hagin de discutir i aprovar expressament cada any fiscal i per a cada programa per separat.

Això pot semblar-nos que és un símptoma d'oblit o d'impotència per intervenir en la homogeneïtzació i l'intercanvi entre els sistemes escolars que tenen com a tasca l'educació dels futurs europeus adults, sistemes que mantenen permanentment en el seu si 58 milions de joves i 3.5 milions de professors.

Vist així és una important mancança, però com a contrapartida el fet que la CEE no tingui responsabilitats en la quotidiana i feixuga gestió dels sistemes escolars dels països europeus i que les seves iniciatives en matèria educativa no estiguin sotmeses a les inèrcies de la «regular administració» fa que moltes d'elles desbordin la lògica «escolar» i es plantegin com a demandes «socials» als sistemes escolars dels països comunitaris.

A títol d'exemple, els principals programes educatius comunitaris giren entorn de problemes com la inserció professional dels joves, la igualtat d'oportunitats educatives i professionals de les noies, les noves tecnologies, l'aprenentatge de les llengües estrangeres, etc.

En aquest sentit la nostra vinculació als programes educatius comunitaris pot suposar un estímul moral i material per a aquells que vinculats a la renovació pedagògica i al sen-

tit comú fa temps que vénen impulsant iniciatives amb objectius i continguts similars.

Però abans d'entrar en els programes concrets cal clarificar, encara que ens sembli pedant o banal, què s'entén per educació en la CEE.

Què s'entén per educació a la CEE

D'entrada, a la CEE es fa una distinció clara i exclouent entre educació i Formació Professional fins al punt que sobre Formació Professional (FP) si que té competències supranacionals la comunitat, i compta amb el suport econòmic del Fons Social Europeu.

No és aquest el moment d'entrar en detalls, però, per dir-ho clar i senzill, a la CEE, i a la majoria dels països membres, s'entén la formació professional com quelcom fàcilment identificable amb els cursos de formació del nostre INEM (Ministeri de Treball) o de la Conselleria de Treball, i difícilment comparable amb les nostres FP-1 i FP-2.

Això vol dir dues coses: primer, la formació professional és entesa prioritàriament com a part integrant de la política d'ocupació juvenil i formació permanent dels treballadors, i segon, que al mateix temps que s'estableix una nítida separació entre FP i educació, es reforça la seva complementarietat i la necessitat de cooperació entre ambdues.¹

D'altra banda hi ha competències «no educatives» de la CEE que tenen importants implicacions educatives, com és el cas de la lliure circulació de la mà d'obra i la seva re-

1. Per ampliar aquests dos aspectes es pot veure: Resolució del Consell de l'11 de juliol 1983, «referent a les polítiques de formació professional a la Comunitat Europea per als anys 80» (J. O. núm. C 193 del 20-7-1983), i Documents de Treball de la reunió de Cumberland Lodge D.G. V-C, IFAPLAN, gener 1986.

lació amb el reconeixement dels títols escolars i professionals,² que permeti treballar en un país qualsevol sense perdre la qualificació escolar o professional obtinguda en el país d'origen o a l'inrevés.

Podríem anar embolicant la troca, però per l'espai i l'objectiu d'aquest article cal que triem un únic fil i l'estirem, tot havent deixat clara la potencial complexitat del tema. El fil que estirarem a partir d'aquí serà el dels programes estrictament educatius de la CEE, exclosos els que fan referència a la universitat que exigiria un tractament particular.

Iniciatives educatives no universitàries de la CEE³

Les publicacions comunitàries agrupen en set «paquets» les seves iniciatives educatives i aquestes són: 1) Transició de l'escola a la vida activa. 2) Igualtat d'oportunitats. 3) Noves tecnologies de la informació. 4) Aprenentatge de les llengües. 5) Coneixement de les realitats europees. 6) Mobilitat dels estudiants i dels ensenyants. 7) Informació i cooperació entre sistemes educatius. Nosaltres seguirem aquest mateix esquema per fer cinc cèntims dels principals programes educatius no universitaris de la CEE.

1. Transició de l'escola a la vida activa⁴

Més de cinc milions de joves deixen l'es-

2. Vegeu: «El reconocimiento de los diplomas y calificaciones profesionales, Documentos, número 11, 1984, Comisión Com. Europea, Oficina de Madrid. Comparabilitat de les qualificacions de la formació professional entre els estats membres de la Comunitat Europea» 85/368/EEC (J. O. 31/7/85 núm. L 199/56).

3. Segueixo els apartats proposats en la publicació de la Comissió de les Comunitats europees (D. G. per a la informació), *La Communauté européenne et l'éducation*, Bruxelles, febrer 1985.

4. Per ampliar aquest apartat vegeu: *De la escuela en la vida activa*, Introducció i selecció de textos a càrrec de J. Planes, Ed. Joventut i Societat, Barcelona 1985; com a exemple de les abundants iniciatives que a Catalunya es realitzen entorn a aquesta temàtica, té especial interès *De l'escola al treball. Ensenyar a trobar feina*, N. Roura, ICE, UAB, Bellaterra 1986.

cola cada any en la CEE. Fa uns anys era quasi automàtica, en millors o pitjors condicions, la inserció professional dels joves en deixar l'escola. Avui aquest passatge entre l'escola i la vida activa s'ha convertit en un període sovint llarg i de resultat incert, sobretot per als joves, que per sexe, origen social, lloc de residència i nivell d'estudis troben més dificultats en aquesta transició de l'escola a la vida adulta i de treball.

Els ministres d'educació de la CEE varen edegar l'any 1976 el seu primer programa educatiu amb caràcter experimental sobre aquest tema, que varen considerar i continua essent prioritari.⁵

Aquest programa, que recull al voltant de 80 experiències pilot en els països de la CEE que han funcionat en dues fases de l'any 1978 fins a la fi del present, ha aplegat les seves experiències en torn a deu punts, dels quals han elaborat o estan a punt de fer-ho les corresponents monografies de conclusions i propostes de treball.⁶

Aquests deu punts són:

1. Desenvolupament i utilització de les experiències de treball reals dins del currículum formatiu.
2. Igualtat d'oportunitats educatives per a les noies.
3. Orientació escolar i professional i serveis d'informació per a la joventut.
4. Formació permanent del personal docent.
5. Avaluació i certificació.
6. Integració de joves immigrants.
7. Formació per a la iniciativa empresarial.
8. Escoles i acció social.
9. Desenvolupament del currículum per a la transició de l'escola a la vida activa.
10. Cooperació i associació a nivell local entre l'escola, les altres formes socials i l'administració (l'enfocament a nivell de districte).

5. Per a més informació sobre aquest programa i els temes que s'hi tracten, podeu adreçar-vos a: European Community Transition Programme IFAPLAN, Square Ambiorix 32, 1040 Bruxelles.

6. Hom disposa ja de les monografies referents als punts 2, part del 3 i del 7 i d'un «Interin Report 1985» en castellà, i han de sortir les que resten durant el temps que queda d'aquest curs i el que ve.

Alguns dels programes experimentals posteriorment endegats per la CEE en el camp de l'educació o fora d'ell són fills o derivacions d'algun dels aspectes abordats en els «Programes Transició», com en el cas del recentment aprovat, de cara a potenciar la auto-informació juvenil: «Info-action».

En un futur proper aquests programes pretenen establir relacions més estretes amb els de formació professional fins al punt de passar a ser programes lligats fins i tot formalment a les polítiques de treball i educació conjuntament, aspectes difícilment separables si hom tracta del tema «transició».

La finalitat d'aquest programa, com de la majoria dels altres programes experimentals en educació, és la de proposar mesures i facilitar recursos i idees per ser incorporades al funcionament «normal» dels sistemes escolars dels països membres de la CEE.

2. Igualtat d'oportunitats ⁷

Si bé a tots els països europeus hom reconeix la necessitat d'una «igualtat d'oportunitats» per a tots els joves, resten molts obstacles per a fer-la real. Per això la comunitat ha endegat programes específics per promoure aquesta igualtat especialment adreçats: a) a les noies; b) als joves emigrants; c) als minusvàlids; i d) als analfabets.

a) *Les noies.* El Tractat de Roma consagra el principi d'igualtat dels homes i les dones en matèria de treball i formació, però l'educació i l'orientació professional dels joves continuen marcats per prejudicis sexistes. Les noies segueixen menys estudis tècnics, estudien menys temps i sovint fan feines «femenines» amb un alt risc d'atur o d'estar submermerades.

A més del tractament del tema en altres programes (transició per exemple), hi ha dues

7. El conjunt de programes d'educació comunitaris, i particularment aquestes, estan sota la responsabilitat directa del: Directorat (Eudació, Formació Professional i Joventut) de la DGV (afers socials). L'adreça d'aquest Directorat C és: 200, rue de la Loi, 1040 Bruxelles. A l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona hom disposa d'una àmplia documentació sobre els programes educatius de la CEE consultable per a aquells que ho sollicitin.

iniciatives comunitàries específiques sobre aquest tema.

a.1) Programa d'acció per promoure la igualtat d'oportunitats de les dones (12 juliol 1982), on referent a l'educació s'han pres iniciatives per afavorir la diversificació de les opcions professionals, l'accés a les noves tecnologies i la informació sobre els drets a la formació.

a.2) El Fons Social Europeu considera prioritaris els programes de formació de les dones de menys de 25 anys adreçats a nous «oficis» o a treballs en els quals les dones han estat tradicionalment subrepresentades.

a.3) L'any passat la Comissió de la CEE va donar llum verda a un programa sobre Igualtat d'Oportunitats de nois i noies en matèria d'educació que pretén abraçar des de l'elaboració de programes escolars fins al material didàctic i la recerca.

b) *Els emigrants.* Des del seu origen, la CEE ha defensat la lliure circulació dels treballadors dels països membres. A la Comunitat hi ha prop de 13 milions d'emigrants als qui la recerca d'un treball ha desplaçat d'un país a l'altre. Els seus fills menors de 18 anys són més de 3 milions i la seva presència en la població escolar d'alguns països tendeix a créixer. La taxa de fracàs escolar d'aquests infants generalment és elevada i la seva inserció escolar i social planteja sovint molts problemes.

A la Comunitat hi ha tres iniciatives educatives específiques sobre aquest tema:

b.1) Una directiva comunitària de 1977 demana als estats membres que realitzin una «pedagogia d'acollida», una formació específica dels ensenyants i garanteixin l'ensenyament de la llengua i la cultura d'origen per als infants provinents d'altres països comunitaris, cosa que després es va ampliar als originaris de països de fora de la Comunitat.

b.2) Des de 1976 la CEE finança i coordina un seguit de projectes pilot que tenen com a objectiu perfeccionar els mètodes d'acollida i d'ensenyament dels fills de treballadors emigrants. En alguns casos també s'ha plantejat l'educació per a la reinserció en el país originari per a aquells que hi retornen.

b.3) El Fons Social Europeu finança també programes nacionals de formació lingüística i d'especialització d'ensenyants amb aquesta finalitat.

c) *Els minusvàlids.* Entre el 5% i el 9% dels europeus pateixen un «handicap» físic o mental més o menys greu; els alumnes minusvàlids són una proporció important de la població escolar.

La CEE ha pres al respecte i referent a l'educació dues mesures:

c.1) Promoure un seguit d'experiències pilot referents a la integració escolar, els intercanvis de joves i la transició de l'escola a la vida adulta dels joves minusvàlids.

c.2) El Fons Social Europeu ajuda el finançament d'iniciatives referents a la inserció social dels minusvàlids, intervenint no només en el terreny de la formació professional sinó també en el de l'ensenyament.

d) *Els analfabets.* L'analfabetisme, sigui de formació inicial o de pràctica, causat per la manca de formació inicial o per la davallada de l'ús de la lectura i de l'escriptura com a forma de comunicació, s'ha convertit en una preocupació seriosa en tots els països comunitaris.

El juny de 1984 els ministres europeus varen encarregar a la Comissió d'organització intercanvis d'informació sobre aquests tema entre les autoritats dels països comunitaris.

3. Noves tecnologies de la informació

L'impacte de les noves tecnologies, especialment les que fan referència a la informació és profund i planteja la necessitat de noves capacitats i comportaments, necessaris per conèixer-les i dominar-les, atenuant així les repercussions socials negatives que acompanyen la seva implantació i potenciant les positives.

La CEE va aprovar el juny de 1983 dues resolucions referents a la introducció de noves tecnologies de la informació en l'educació i en la formació professional.

Pel que fa a l'educació, hom pretén sobretot, desenvolupar els intercanvis d'informació en tres camps prioritaris:

- La formació dels ensenyants a través de visites d'estudis, «stages», etc
- La cooperació entre la indústria i les autoritats educatives (lligat amb el programa ESPRIT de recerca tecnològica).

— L'inseriment de les noves tecnologies en el contingut de l'ensenyament de tot tipus.

4. Aprenentatge de les llengües

Aquest és un element clau de la construcció europea, afavoreix la lliure circulació de les persones i facilita la cooperació cultural, econòmica, tècnica i científica entre els països membres. Tant els organismes comunitaris com els estats membres insisteixen en aquest tema i el juny de 1984 es varen comprometre a:

- Promoure l'adquisició, abans d'acabar l'ensenyament obligatori, del coneixement pràctic de dues llengües a més de la materna.
- Facilitar el trasllat i l'acollida de professors de llengües als països on la llengua ensenyada es parla.
- Designar centres d'informació encarregats de posar a disposició dels ensenyants les dades sobre els mètodes i els materials utilitzats, així com sobre les experiències en altres països membres.
- La comissió europea organitzarà visites d'estudis i trobades periòdiques per professors sobre els mètodes i pràctiques d'aprenentatge.

5. Coneixement de les realitats europees

El coneixement de les realitats europees entre els joves és encara insuficient, mentre que el seu interès sembla creixent.

La comissió europea dóna suport i encoratja iniciatives d'activitats escolars amb contingut europeu.⁸

6. Mobilitat dels estudiants i dels ensenyants

La comunitat considera important facilitar

8. En aquest sentit, té força interès la iniciativa «Europa assumepte jove», endegada pel Patronat Català Pro Europa i la Conselleria d'Ensenyament.

la mobilitat dels joves pels països que la formen i ho facilita a través de sistemes d'informació («Guia de l'estudiant», xarxa de centres d'informació, etc.) i mitjançant beques i ajuts parcials per a l'intercanvi d'estudiants i professors; aquestes ajuts es concentren sobretot a nivells universitaris.

7. Informació i cooperació entre sistemes educatius

Si bé la diversitat de sistemes educatius dins la Comunitat es considera una riquesa, també interessa a cada país poder conèixer i aprendre dels veïns.

Les iniciatives comunitàries s'adrecen a millorar el coneixement mutu dels diversos sistemes educatius i desenvolupar els intercanvis entre responsables nacionals, regionals i locals.

En aquest camp cal destacar la creació de la xarxa EURYDICE,⁹ creada oficialment l'any 1980 amb la finalitat triple de constituir un fons documental sobre les diferents políti-

ques educatives, ésser el canal de preguntes i respostes sobre els sistemes educatius entre les administracions de cada un d'ells i darrerament facilitar una difusió més àmplia de les realitats educatives dels diversos països.

Aquestes són, molt esquemàticament, les principals iniciatives comunitàries en matèria d'educació no universitària. Espero que l'esquematisme no impedeixi assolir la finalitat última d'aquest article, que és la de servir de panoràmica i d'aperitiu en la informació sobre els programes educatius de la CEE.

J. Planas i Coll

9. Aquesta xarxa EURODYCE té com a membre espanyol el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

NOVETATS PER A L'ESCOLA 1986

COMPLEMENTES

PONT 6/7/8

M. Carme Bernal, Assumpta Fargas, Oriol Guasch, Josep Tió
LLIBRETES AUTOCORRECTIVES DE VOCABULARI 1, 2 i 3
D. Badia, S. Comellas, Q. Criach, A. Grané, M. Jarque, M. Vilà

DIDÀCTICA

EL CINEMA A L'ESCOLA

Joaquim Romaguera, Esteve Rimbau, Joan Lorente-Costa

APUNTS

EL CÀLCUL MENTAL I LA CALCULADORA

M. Antònia Canals

INTERSECCIONS

CONSTRUIR UN PROJECTE D'ESCOLA

Joaquim Franch, Joaquim Pèlach

DAM, DAM, DIDAM

Cançons per a l'escola

Toni Giménez



EUMO EDITORIAL

Carrer de Miramarges s/n Tel. 8860794 08500 VIC (Osona)

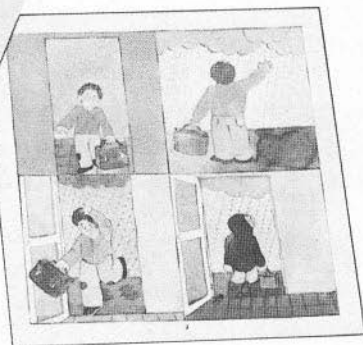
EDITORIAL CASALS



GATET MIXET, material per a l'adquisició del llenguatge a tot el pre-escolar. Per a nens castellanoparlants i catalanoparlants.

GATET MIXET 1

- Cartereta per a l'alumne amb sis contes.
- Col·lecció de dibuixos per treballar cada conte.
- Llibre del mestre.



En preparació:

GATET MIXET 2

- Cartereta per a l'alumne amb sis contes.
- Quaderns d'activitats per a cada conte.
- Llibre del mestre.

Autores: Mercè Abeyà, Àngels Prat i Fina Rifà

MATERNAL • PRE-ESCOLAR • EGB • BUP
MATERIAL COMPLEMENTARI



EDITORIAL CASALS

Casp, 79. 08013 Barcelona. Telèfon 232 37 13

ALEXANDRE GALÍ, MESTRE DE MESTRES

Com a contribució al centenari del naixement d'Alexandre Galí, hem cregut oportú de reproduir el parlament que Marta Mata va pronunciar el 1978 en ocasió de l'homenatge que li va dedicar l'Associació Blanquerna, i que va publicar la mateixa Associació.



Situem nos al 1908. L'Alexandre Galí, decidit a fer-se mestre, truca a les portes de l'Escola Catalana de Mestres (que havia començat Joan Bardina l'any 1906) i fa amb Joan Bardina una primera conversa per saber com s'havia de matricular. Joan Bardina era un home que veia mestres i va fer-lo sortir d'aquella primera conversa, no alumne, sinó Professor de l'Escola Normal; és a dir, amb

aquelles dues hores de primera conversa l'Alexandre Galí ja va quedar Professor de Llengua. Va començar essent això: Mestre de futurs mestres.

Alexandre Galí parlava d'en Joan Bardina i també d'ell mateix com d'unes persones que per la situació de Catalunya en aquells temps havien hagut de ser, forçosament, autodidactes, és a dir, que s'havien hagut d'anar a buscar les pedres de la pròpia construcció —construcció cultural— i que les havien anades a buscar on eren, entremig del poble. L'Alexandre Galí parlava de l'afany d'aquest poble, en la primera dècada del segle, per dotar-se de cultura.

En Bardina i en Galí es conegueren i participaren en activitats com les del Centre de Dependents, de l'Ateneu, etc.

Comença en aquell moment un prodigiós terç de segle, importantíssim per a l'Escola de Catalunya.

L'Alexandre Galí va restar només un any en aquella primera Escola Catalana de mestres d'en Bardina. L'Artur Martorell, la Glòria Bulbena o en Fornaguera van ser dels seus primers alumnes, i em sembla que en aquesta arrencada de Mestre de mestres i al mateix temps d'autodidacte, hi ha una primera lliçió per a tots nosaltres, els que després el vam tenir per Mestre, i és la importància del component d'autodidacte en el bon Mestre. Un bon mestre no pot ser només un bon deixeble: ha de ser, al mateix temps, autodidacte, i això era una cosa que amb el contacte amb Alexandre Galí ho podíem veure contínuament.

Era fidelíssim als Mestres que s'havia hagut d'anar a buscar a través dels llibres; ell

ens parlava d'en Fabra, encara que en Fabra no era a través dels llibres sinó a través del contacte personal que el coneixia i en parlava com de «l'oncle». Però ens parlava amb el mateix respecte de Paul Hazard o de Piaget, és a dir, de totes aquelles persones que a través de llurs publicacions havien estat fites en la seva formació. I ens parlava també, amb el mateix respecte, dels companys que va tenir, d'en Pau Vila, de la Rosa Sensat, del doctor Estalella o d'aquells que va poder intuir companys mestres com en Balmanya.

I ens parlava també, com a mestres, d'un altre tipus, dels polítics; i aquí esmentem el primer polític, en Prat de la Riba, un home que sortia molt sovint en les converses amb l'Alexandre Galí i que encapçala el segon període d'aquest Mestre de mestres, és a dir, el període de la seva intervenció en el Consell de Pedagogia, en els Estudis Normals de la Mancomunitat, en els Quaderns d'Estudi, en la publicació d'aquelles petites primeres monografies de la col·lecció Minerva, tan útils als mestres.

Com poden comprendre, dels Estudis Normals sí que en tinc la visió directa de l'Alexandre Galí Mestre de mestres, perquè jo sóc filla d'una alumna i sé el contingut humà que traspasaren. Ell deia que, en el fons, el preocupava molt més que els alumnes tinguessin un contingut humà que d'arribar a trobar tècniques pedagògiques. Sóc testimoni de com aquells Estudis Normals van conformar persones, de tal manera que la referència a l'Alexandre Galí, a Pompeu Fabra, a Carles Riba, a Creixells, a Maluquer, podia omplir la vida d'una persona. Juntament amb els Estudis Normals hi havia l'Escola d'Estiu, amb la intervenció també de l'Alexandre Galí i dels seus alumnes mestres; aquelles primeres Escoles d'Estiu que ell va agafar de les mans de l'Eladi Homs i que arribaren fins a l'any 1923. Són unes Escoles d'Estiu esclatants sobre les quals hem pogut recollir testimonis directes. En elles hi havia molt de treball per als mestres i crides a la seva responsabilitat, però també hi havia les seves vives d'humor que l'Alexandre Galí no defugia pas. Recordo que, per exemple, una vegada va haver-hi un incident tot preparant l'excursió de l'Escola d'Estiu; es va enviar un funcionari de la Mancomunitat a preparar el lloc d'estada a l'Escala, i al cap

de dos dies es va rebre un telegrama que deia: «Sitio para todos durmiendo en pajaros». El senyor Galí es desesperà de pensar que havia de portar els alumnes de l'Escola d'Estiu a dormir als pallers. Però els alumnes dels Estudis Normals van dir: «Tirem endavant, senyor Galí, anem encara que haguem de dormir en pallers». I quan arribaren a l'Escala, on havien de dormir en pallers, van trobar que s'havia equivocat el telegrama, que havia d'haver dit: «Sitio para todos durmiendo en parejas». El bo del cas és que l'Alexandre Galí va fer-ho servir per donar un toc d'humor: «Hem vingut sabent que dormiríem en pallers, però si haguéssim sabut que havíem de dormir amb parelles potser no hauríem vingut, oi?».

Dintre de la tremenda serietat de l'Alexandre Galí (tots els que el vàrem conèixer sabem el respecte que causava), hi havia aquesta vira d'humor, d'humanitat. Recullo una altra remarca de la meua mare: «En aquella època tothom semblava que era molt catalanista i el senyor Alexandre Galí no figurava mai com a gran catalanista, però això sí, un dia que va notar que s'anava a fer una conxorxa, es posà seriós i va dir: Això no ho podem fer perquè som catalans. Aquell dia va ser el dia que jo em vaig adonar que era profundament català, però que no se'n vantava».

Com sabem, el treball de l'Alexandre Galí en la Mancomunitat quedà tallat amb la Dictadura, però continuà a través de Blanquerna; allí l'Alexandre Galí era Mestre de nens, però cap dels mestres de Blanquerna penso que no em negarà que va continuar essent Mestre de mestres. Ell recordava aquell període de Blanquerna com un dels moments més delicats de la seva vida de pedagog. Jo recordo que quan se li va voler fer un homenatge cap a l'any 56, em sembla, amb motiu del seu setanta anys, ell no al va admetre, com ja diré, però dedicà unes frases a Blanquerna, de la qual digué que era «la perla de la meua vida». Això em fa pensar que aquest període de la dictadura, malgrat tot, va ser un període molt fecund pel que s'ha vist quant a treball pedagògic en «La mesura objectiva del treball escolar», en els primers esbossos de les «Lliçons de llenguatge», en tots els textos que ell va fer i els que va ajudar a fer als seus mestres.

Ajudà a fer el que ell en deia l'Aritmètica

de la Vandellós, les «Lectures d'infants», de la Pascual, com havia ajudat també Ferran Soldevila a fer la primera Història de Catalunya. «Jo li vaig donar —deia amb aquell to faceciós seu— un llibre de text anglès, perquè veies com s'explica la història als nens, i Ferran Soldevila se'l va fer tan seu, tan seu, que no me l'ha tornat». Amb el mateix to faceciós explicava els contactes que havia tingut amb en Jaume i amb l'Enric, que anant i tornant de fer el servei militar li presentaven els esborranys d'una història per a nens. En Jaume i l'Enric eren en Jaume Vicenç Vives i l'Enric Bagué. Vet aquí el seu treball de Mestre de mestres, en aquest cas d'orientador de textos escolars.

A l'any 1931 comença un tercer període: el de la Generalitat, amb una altra figura que l'Alexandre Galí tractava amb respecte, amb una veritable veneració: la figura d'en Macià. De tant en tant repetia l'anècdota de l'home que havia arribat a tocar-lo i deia: «L'he tocat».

Parlava d'en Macià com d'un pedagog: com d'un pedagog-demagog, en el bon sentit de la paraula, del poble de Catalunya.

Bé, l'any 1931 l'Alexandre Galí es troba amb una Generalitat que comença, i té entusiasme per aquesta Generalitat. Però l'Alexandre Galí no serà la persona que dirigirà la Normal o que portarà la secció de Pedagogia a la Universitat, però hi col·laborarà. Els alumnes de l'Escola Normal recorden molt bé l'Alexandre Galí, i els de la Universitat recorden molt bé els seus seminaris. I persones com ara la meua mare recorden molt bé, també, un altre vessant de la vida d'en Galí del qual ell no s'havia vantat i que va sortir a la llum pública amb unes frases seves precisament en els temps de la República que no semblaven pas propicis. Explicant un dia com funcionava l'Escola Blanquerna a un grup de mestres, digué: «I tot això ho podem fer perquè nosaltres som creients». La meua mare afegia: «L'Alexandre Galí no n'havia fet mai ostentació, jo mateixa no sabia com pensava, però va dir que era creient en el moment que no estava gens de moda dir que se n'era». És una altra lliçió, oi?

Arribem a la guerra. Ja sabem el què va ser i que va servir de pedra de toc per a tantes persones. L'Alexandre Galí continuà treballant quan molta gent va desertar. Fou capaç de fer el comiat de l'Escola Blanquerna, que

molts de vosaltres recordareu, amb la lectura d'un text de l'Evangeli, i suportà l'exili, en el qual encara va actuar com a pedagog en un camp de refugiats. De tant en tant ens donava lliçons d'aquesta experiència. També sabem que va haver de retornar per circumstàncies ben doloroses i el que va fer i com va donar amb el seu retorn una altra de les lliçons que els mestres hem d'aprendre: la lliçió de saber callar amb dignitat. L'Alexandre Galí digué: «En aquest moment ja sóc (parlo dels anys 40, dels anys 50) una persona que té un lloc en la història de l'Escola; en aquest moment no puc fer res més que ser fidel al meu lloc i al meu nom, encara que això sigui costós». I ho era. Era costós haver-se de guanyar la vida treballant anònimament en una editorial.

L'any 1952 l'Alexandre Galí imprimí un full en ciclostil, del qual féu uns cent exemplars, oferint els seus serveis d'orientació pedagògica, i l'any 64 em deia: «No vaig rebre llavors cap resposta a la meua oferta», i anys després: «Em sembla que una nova fase per a l'escola començava pels volts dels anys 54-55, amb la fundació d'aquelles primeres escoles, com Sant Gregori, Santa Anna, Talhita, Costa i Llobera; amb la fundació d'aquelles escoles començava una nova etapa en l'Escola a Catalunya». En aquest moment em penso que també es pot dir que començava l'última etapa de l'Alexandre Galí com a Mestre de mestres.

Molts de nosaltres el podem ja recordar ara directament, en les sessions que feia els dilluns al vespre a casa seva, on, setmana darrera setmana, s'anaven tractant problemes de didàctica amb molt de detall, amb molt de fonament, analitzant els comentaris i les experiències dels mestres que d'aquestes escoles hi anàvem. Nosaltres vam conèixer directament aquest savi, l'home que quan s'asseia per parlar-nos, de totes maneres donava la sensació que havia caminat molt, i de fet caminava; cada dia caminava. Deia que una de les coses més dignes que pot fer l'home és caminar, caminar i mirar. Havia caminat per tot Catalunya: les seves paraules reflectien haver viscut molt, molt. El seu discurs responia a un discurs real, vital; en això em sembla que s'assemblava a en Jacint Verdaguer, que quan descriu un paisatge poèticament tu veus que ha tombat per tot, per tot Barcelona. L'Alexandre Galí era aquell

home que si podia passar pel carrer Concepció Arenal no passava per la Meridiana perquè el carrer Concepció Arenal era molt més carregat d'història que no pas la Meridiana, i era l'home que si podia caminava i anava de l'editorial a casa. L'home que allí, tot fent l'enciclopèdia VOX o el diccionari VOX, havia vertebrat (suposo que ja la tenia vertebrada d'abans) i posat a contribució d'aquestes publicacions tota aquella cultura enciclopèdica, clàssica i puntual. És el primer home al qual vam sentir parlar de sectors primari, secundari i terciari. Immediatament que ell pescava una cosa nova, ens l'exposava als mestres i deia: «I això ¿quines conseqüències tindrà per a l'Escola?». Aquesta era una altra de les lliçons: estar vigilant sempre de cara a l'Escola.

Ens deia —és curiós— que no llegia el diari i, això no obstant, estava assabentat de tot. No llegia el diari més que una vegada a la setmana, i encara un diari estranger; tenia tota la raó de fer-ho en aquells anys. Però el que nosaltres comprovàvem era que estava assabentat molt més que nosaltres de les coses que passaven. Jo el recordo, l'any 68 per exemple, especialment sensible als fenòmens del maig i de com ens va fer viure la matança dels estudiants a la plaça de les Tres Cultures de Mèxic. Ens va dir, recordo la frase: «Els han matat per poder fer els Jocs Olímpics». Havia de ser una persona d'una sensibilitat extraordinària per arribar, amb una frase, a poder sintetitzar un problema tan de fons i que en els nostres diaris no apareixia.

Com a Mestre que ens tractava a nosaltres, mestres, la primera cosa que notàvem era un gran respecte pels problemes personals. Deia: «El moment en què un mestre obre la porta de la classe, entra, tanca i es queda amb els nens, és un moment que mereix un respecte extraordinari, és aquest el moment que s'ha d'analitzar». «Pedagogia», afegia, «és això precisament, és la reflexió sobre aquest moment». «És important per formar mestres que siguin conscients del que ells porten a dintre», i és per això que ell, potser culpable que als «Quaderns d'Estudi» haguessin sortit aquells primers records d'escola, ens deia: «Tots els mestres haurien de tenir actualitzats els seus records d'escola perquè si no els hi tenen, d'una manera inconscient aplicaran a dins de classe allò que

se'ls va aplicar a ells i continuarem ensenyant de restar *llevando* i continuarem tenint reaccions disciplinàries», de disciplina fèrria, que deia ell, com la cosa que més el preocupava. I ens repetia: «Tots els mestres haurien d'actualitzar els propis records d'escola i fonamentar la seva formació en la valoració crítica d'aquests records».

De fet era un aferrissat entusiasta de l'estudi damunt de la pràctica; ell rebutjava «el realisme verbal dels teòrics» i ens deia «Els madrilenyens són molt realistes verbals, és a dir, diuen una cosa i es pensen que ja està». «La Pedagogia és pràctica, és treball», ens deia, i afegia: «De mestres a Catalunya n'hi ha molts, de pedagogs n'hi ha ben pocs, potser jo el que més i en sóc molt poc». Volia remarcar com l'important és la pràctica, la pràctica reflexionada tècnicament; i aquesta és una de les lliçons a les quals dedicava un dels capítols més importants de «La mesura objectiva del treball escolar»: «Les coses que són numerables, tractar-les amb números; les coses que són discutibles, a discutir-les; però sobretot coses reals, no anem pels núvols».

La persona que l'esperverava més era el bufanúvols: quan deia d'algú «Aquest és un bufanúvols», ja et podies espantar. És a dir, ell partia d'aquell primer punt de l'Escola Activa: «la classe és un laboratori de pedagogia». Per ell, la pedagogia sortia de la classe. Però no es quedava aquí. Per nosaltres potser el punt millor de pedagogia que ens va donar l'Alexandre Galí és un punt no escrit en la pedagogia activa, és el punt de dir: «I en el moment en què vosaltres us adoneu que no sabeu una cosa, en aquell moment, sabreu ensenyar-la». Explicava: «Jo, quan portava aquells nens del Camp, aquells nens refugiats, que els quàquers em van deixar que tirés endavant, vaig adonar-me que jo no sabia dibuixar; però com que sabia que no sabia dibuixar, jo vaig aconseguir que aquells nens fessin uns dibuixos molt bonics». Dir això en els anys 50 i en els anys 60, quan tots nosaltres érem conscients de la mala formació que teníem, era donar-nos la millor sortida. Era dir: «Damunt de les vostres limitacions, si en sou conscients, podeu bastir una escola». Aquesta per mi era una altra de les lliçons, l'últim punt de la pedagogia activa, el més obert, el més progressiu, sobretot en aquelles circumstàncies.

actualitat

Una altra cosa que no podem oblidar és que l'Alexandre Galí era realment Mestre de mestres perquè era mestre i havia estat mestre. Ell deia: «Sempre que he treballat, sempre que he pogut treballar, per moltes coses que hagi tingut, les cinc hores de contacte amb els nens jo no les he deixades». I nosaltres el podem recordar en aquells anys 50 com mirava els nens i com ens ensenyava de mirar els nens. Recordo com l'Enric Lluç deia: «Venia, i primer mirava des de la classe per la finestra els nens com jugaven al pati i després des del pati mirava per la finestra els nens que estaven a classe i després des del pati mirava per la finestra els nens que estaven a classe i després feia el contacte amb els nens». Era una cosa extraordinària veure aparèixer l'Alexandre Galí en un jardí d'escola; com al cap d'un moment hi havia una atracció al voltant d'aquell avi —avi divertidíssim—, i com s'establí una conversa entre ell i els nens. Recordo una vegada que va fer una conferència sobre el segle passat als nens del Santa Anna, que va acabar dient «I de més a més, jo també sóc una persona del segle passat, jo també ho sóc del segle passat».

Respecte a tots nosaltres, els que som mestres ara, com devia estar? Jo el recordo en el moment en què se li va voler fer l'homenatge dels 70 anys, que ell no va acceptar, amb l'emoció amb què va dir: «Com volem fer un homenatge en la situació que estem? Com volem fer un homenatge si ha mort Rosa Sensat sense homenatge? Si l'escola a Catalunya està d'aquesta manera? Només hi ha a Catalunya una persona que hagi triomfat, i és en Pompeu Fabra».

A desgrat d'això, més tard, al primer curs de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat, exactament el 19 de juliol del 1966, dia de la inauguració, davant dels 150 alumnes d'aquella primera Escola d'Estiu de després de la guerra va fer una història de les Escoles d'Estiu a manera de pont. Els va dir: «I ara ja em puc morir, perquè torna a haver-hi Escola d'Estiu». L'últim dia d'aquella Escola d'Estiu encara deia entre bromes i veres —comentant que ell ens anava portant vint anys, damunt de l'Angeleta Ferré, damunt meu, damunt dels alumnes:

«Heu fet una Escola d'Estiu com la que fèiem nosaltres, que s'assembla com un ou a un altre ou».

Dintre d'aquesta integració, una de les últimes notes que voldria remarcar de l'Alexandre Galí com a Mestre de mestres és que no es va amagar mai dels seus canvis d'opinió. Jo en recordo concretament dos. Recordo l'Escola d'Estiu del 1967 que es va dir Artur Martorell. Aquest acabava de morir i ell va voler fer una conferència sobre «Manuel Ainaud», el qual valorava moltíssim. «Manuel Ainaud i jo —digué— ens havíem discutit molt. Ara penso que ell també tenia la seva raó». Va voler presentar tota l'obra d'en Manuel Ainaud a l'Ajuntament com una cosa positiva, i ho va voler fer ell perquè s'hi havia discutit molt i ara pensava que també tenia raó. De fet, em penso que en tenien tots dos.

I recordo també un altre canvi de valoració en el cas del Dr. Estalella, que ell, en una primera conferència cap als anys 50, encara pensava que l'Escola Normal de la Generalitat, i en certa manera també l'Institut Escola, havien estat una mica massa allunyats de la realitat utilitzant fins i tot el terme utòpic. En canvi a l'Escola d'Estiu de l'any 1968 va fer una conferència sobre el Dr. Estalella dient: «Realment, com més l'he anat coneixent a partir del record i la reflexió i d'estudiar els seus escrits, més veig que el Dr. Estalella era un dels mestres que més de peus a terra ha tocat i que més exigent ha estat amb els alumnes; és a dir, que menys utòpic havia estat, i va fer remarcar que ell canviava d'opinió».

Tampoc no ens amagà les seves angúnies respecte a la nostra manera d'entendre coses com per exemple l'educació de la llibertat o l'educació sexual o el problema de la confessionalitat. Tot això, ell tampoc no ho amagava, però ell va continuar sent entre els mestres que el demanàvem Mestre fins a la mort.

La conclusió que jo voldria treure'n i donar-ne testimoni és que a Catalunya, si podem parlar de pedagogia és gràcies a l'Alexandre Galí, gràcies al fet que va ser, realment, un Mestre de mestres.

Marta Mata i Garriga

LLIBRES



FRANCH, J.; PÈLACH, J., *Construir un projecte d'escola*, Eumo Editorial, Vic 1986.

Un treball, com el present, fruit de la col·laboració entre mestres de l'escola pública, professors de la Normal i membres de l'administració municipal, representa una aportació que indica un nivell de maduresa d'una comunitat en relació als plantejaments educatius.

Estem en un moment en el qual la preocupació per la qualitat de l'escola pública és cada cop més palesa i col·lectivament més exigida. I la qualitat passa per l'elaboració d'un projecte educatiu que, atenent les diverses dimensions de l'educació, es concreti a cada escola segons les exigències de l'entorn on es troba i dels recursos de què es disposa. Ajudar els mestres de les nostres escoles a

estructurar un marc educatiu realista, i suficientment ambiciós, és treballar pel desenvolupament d'uns ciutadans capaços de contribuir a una millora social en un futur pròxim.

L'interès de tants de mestres per bastir un projecte per a la seva escola ha de trobar en aquest llibre un instrument molt valuós. Desitgem que el coneguin i l'utilitzin per concretar a la pràctica el que volen realitzar. I ho volem no tan sols per la forma com ha estat elaborat, sinó pel seu contingut, alguns aspectes del qual ens proposem de subratllar tot seguit.

1. Cal una clarificació, a la pràctica, dels propòsits i finalitats que l'escola pública ha de portar a terme en relació als alumnes i a la societat.

I cal que cada escola pugui formular-los d'acord amb unes coordenades que li permetin atendre les necessitats dels alumnes i de la societat, i mantenir alhora la peculiaritat pròpia de l'indret on exerceix la seva acció.

Les indicacions del llibre que presentem, fortament vinculades a l'acció quotidiana, han de permetre que qualsevol grup de mestres o equip d'escola trobi suficients elements per configurar el marc i l'acció que ha de portar a terme.

El caràcter obert de les diferents consideracions fa possible d'adaptar-les a diverses situacions concretes.

2. El tractament que reben les diverses qüestions posa l'èmfasi en els valors que són a la base de l'acció que pot vitalitzar el centre educatiu.

La nostra escola necessita una millora pedagògica, però sobretot ha de tenir clar què és el que vol desvetllar dels alumnes en ordre a la seva pròpia persona i a la col·lectivitat.

Una acció indiscriminada no aconseguirà la nostra escola a l'acompliment de la seva funció social.

El desvetllament d'actituds i l'adquisició d'hàbits de signe positiu fonamenten una escola que contribueix a la millora de la societat.

El discurs democràtic i ètic —subratllat amb precisió pel pròleg de l'Antoni Domènec—, tan poc concretat a la nostra escola, apareix com l'eix bàsic del projecte d'escola.

3. La forma de tractar i presentar les diverses qüestions permet utilitzar el text en un doble sentit.

Per un costat, pot ajudar a una anàlisi de la pròpia realitat. Qualsevol escola que disposi d'un marc pedagògic i organitzatiu per al conjunt de la institució trobarà en la publicació a què fem referència, suficients indicadors per revisar la seva situació.

L'escola que no disposi d'aquest marc, tal com ja hem dit, tindrà suficients elements per fer un plantejament en profunditat.

En un cas i altre, hom disposarà de la possibilitat d'establir un cert diagnòstic.

La segona funció del document és la de possibilitar el plantejament de l'estratègia que es pot seguir per implementar allò que es vol portar a terme. Seguint les diverses qüestions hom pot arribar a determinar els aspectes insuficientment realitzats o massa oblidats en ordre a la qualitat del propi centre.

4. Considerem que el text té també una projecció de cara als mestres. En el moment actual l'orientació de la formació permanent individual no es pot deslligar de les necessitats de la institució de la qual es forma part.

Les diferents qüestions tractades en rela-

ció al projecte del centre educatiu han de portar el mestre a plantejar-se en quin sentit cal que orienti la seva formació per tal de beneficiar, enfortir, animar i millorar l'acció col·lectiva de la pròpia escola. Qualsevol projecte de centre demana dels mestres una preparació adient per a fer-la possible. Això també, i d'una forma important, és part del projecte democràtic de la nostra societat. S'ha dit que una formació democràtica dels nois passa per una escola democràtica i per l'actuació també democràtica de l'equip de mestres.

5. Voldríem cridar l'atenció, finalment, sobre qüestions més concretes, encara.

Per un costat, el tractament del tema de les sancions, més humà i més educatiu del que és habitual.

Per un altre, l'actualitat de les reflexions i suggeriments sobre l'organització i el reglament de règim intern, a partir de les disposicions legals.

Esperem que el llibre sigui objecte d'una lectura atenta i reflexiva per part dels diferents implicats en el fet educatiu.

P. Darder

quaderns d'ortografia

Rosa M. Badia
Núria Farré

A partir d'un coneixement elemental de la llengua parlada, aquests quaderns pretenen posar a l'abast de l'alumne un repertori de mots del català bàsic, que es van repetint amb procediments diversos a fi d'assegurar-ne l'ortografia.

No es tracta d'estudiar regles ortogràfiques, sinó més aviat de crear els mecanismes suficients d'automatització de la grafia de les paraules. Les regles, si n'hi ha, són al·ludides en aquests exercicis, però l'alumne pot necessitar l'orientació del professor per anar-les descobrint o relacionant.

Cal tenir present, finalment, que qualsevol quadern d'ortografia es un element més de reforçament de l'aprenentatge de l'escriptura arbitrària, però de cap manera no pot suplir la classe de llengua ni els textos elegits per a aquest aprenentatge.



EDITORIAL ANDROS Escoles Pies, 103. 08017 BARCELONA

DISTRIBUCIÓ: Avgda. Meridiana, 28 Telfs.: 309 43 44 — 309 85 10 08018 — BARCELONA

SARPINGÀLIA

Jocs de lletres i paraules

Dins del programa «La Caixa a les Escoles» s'ha presentat a Barcelona l'exposició SARPINGÀLIA (Jocs de lletres i paraules), que està previst que posteriorment es desplaci a altres ciutats de Catalunya per fer conèixer aquesta experiència al major nombre possible d'alumnes i professors.

L'exposició, coordinada per Ramon Besora i Jordi Junyent, és el resultat de la posada en pràctica a les escoles de la metodologia de treball emprada en el «Taller-seminari de

Poesia i Creativitat», que proposa un aprenentatge de la llengua superador d'una concepció estrictament normativa. L'ús creatiu de la paraula, l'alteració de la seva estructura per generar un rendiment estètic o la lliure associació de mots, són alguns dels assaigs experimentats pels escolars.

Aquests assaigs han produït bona part dels materials que s'exhibeixen a l'exposició, materialitzats en autoretrats en prosa, calligrames, poesia visual, monosíl·labs, inversió i plagi de text, diorames, jocs de lletres, jocs de telèfon...



NOVETATS

Les Sortides
Una tècnica i un recurs
per a l'estudi del medi



*Posem a l'abast dels mestres aquest recull d'articles sobre les sortides, que han anat apareixent a la revista *Perspectiva Escolar* al llarg de la seva història.*

Astronomia a l'Escola

Roberto Escobedo
Sòhnia Cid
Alicia García-Lorenzo
Margarita Mesa
M. Carme Planchó
Mariona Focher



Com acostar els nostres alumnes al món dels estels i els planetes? Partint, en primer lloc, de la curiositat dels nens per a conèixer allò que els envolta. I després aprofitant les ganes de saber el més llunyà, el que és atractiu perquè resulta inabastable.



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01



MOBLES AMB CLASSE PER A LA CLASSE



FE FEDERICO GINER, S. A.
exclusiva a Catalunya

ABACUS®
servei a l'ensenyament