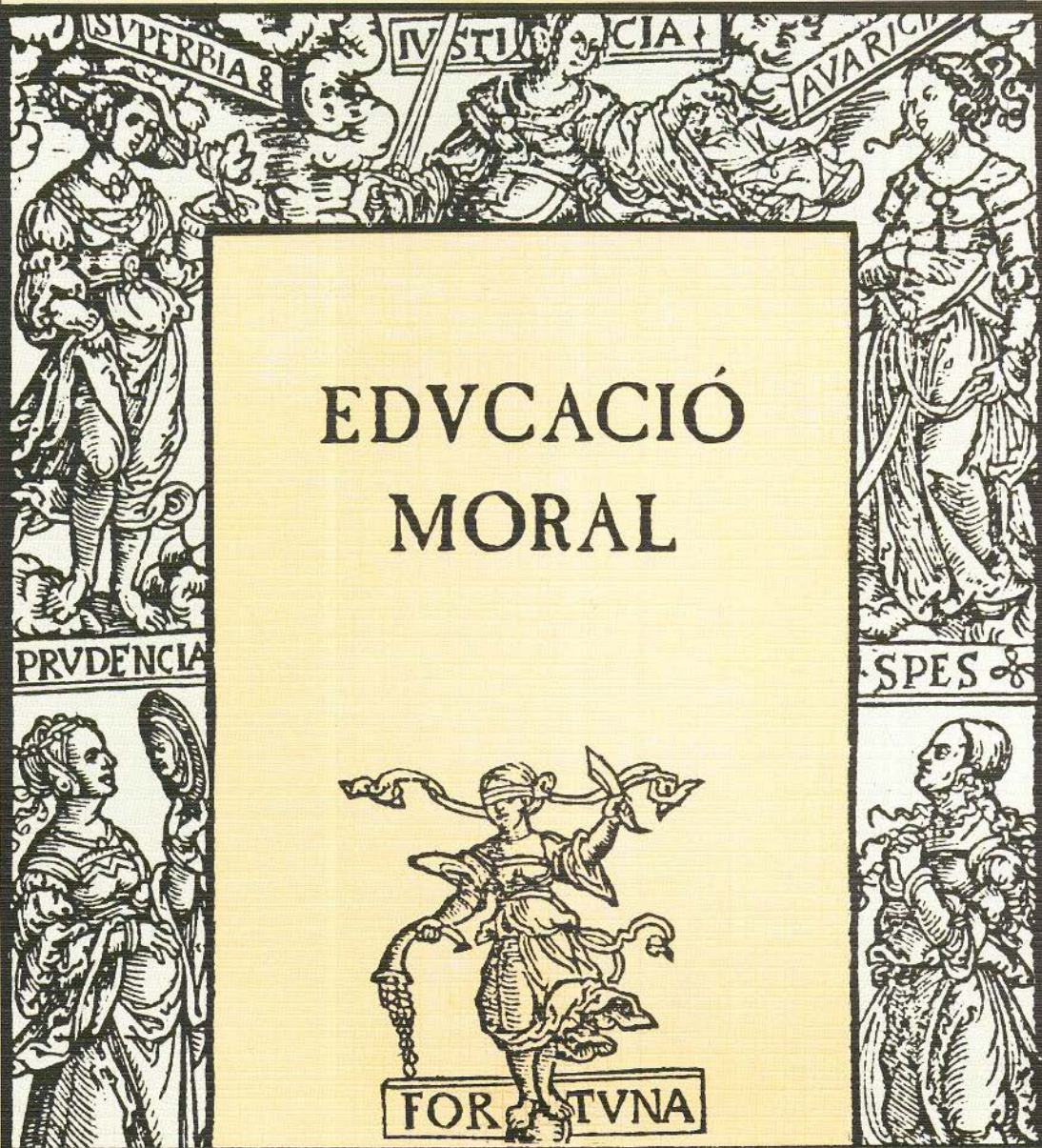


PERSPECTIVA ESCOLAR 117

Publicació de «Rosa Sensat»

Setembre 1987

EDUCACIÓ MORAL



ÍNDEX

<i>Començar als tres anys, per què no!</i>	1
--	---

EDUCACIÓ MORAL

1. <i>Presentació</i>	2
2. <i>Quins són avui els valors i actituds dels nois i noies</i> , per Salvador Auberni, M. José Calvo i Jaume Colomer	3
3. <i>La moral i la joventut</i> , per E. Miret Magdalena	8
4. <i>L'aportació de L. Kohlberg a una teoria sobre el desenvolupament moral</i> , per Ignasi Vila	15
5. <i>L'educació moral a l'escola, què cal fer?</i> per Josep M. Puig Rovira	22
6. <i>Experiència de l'E.P. Montseny sobre educació moral</i>	26
7. <i>"Vostè jutja", "Escrúpols" i educació moral</i> , per Josep M. Puig Rovira	29
8. <i>Bibliografia per continuar</i>	31

ESCOLA

Experiències escolars

<i>Visitem un artesà de la cistelleria</i> , per Anna E. Toro i Martí	33
---	----

Didàctica

<i>Introducció a un estudi sobre què pensen del creixement uns nens i nenes de 7 anys</i> , per Rosa Carrió, Rosa M. Rius i Glòria Soler	41
--	----

Sortides

<i>Sortida a Ventalló. Procés de fabricació de l'oli</i> , per Margarida Palomeras	49
--	----

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>J. V. Foix: poeta i mestre</i> , per Miquel Desclot	53
<i>25 anys de "Cavall Fort"</i>	55
<i>La SIDA i els infants a l'escola</i> , per Dolores Orta i Mercè Forés	57

Bibliografia

<i>Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela (Montserrat Moreno)</i> , per Marina Subirats	61
<i>Conférence Internationale d'Éducation (40): 1986: Genève</i>	62

Bibliografia infantil

<i>Pel broc petit</i>	65
<i>"Si et pots fiar de tu quan tothom es fa enrera dubtant-ne, però trobes lògic que et deixin sol..."</i> , per Mireia Puig	67

Les il·lustracions del monogràfic han estat facilitades per la Secció de Gravats de la Biblioteca de Catalunya

PERSPECTIVA ESCOLAR II7



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 Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomás

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona

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

Dipòsit legal: B 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3 340 ptes. — P.V.P. 375 ptes.

COMENÇAR ALS TRES ANYS, PER QUÈ NO!

Ara fa un any comentàvem l'evolució que la transició política ha portat a la concepció de l'Escola Pública a Catalunya. La participació dels sectors més populars en les lluites per l'ensenyament i el factor progressista d'aquesta lluita han comportat un concepte de l'Escola Pública i una conscienciació pedagògica i social que ha anat més ràpida que no pas l'oferta d'una Escola Pública de Qualitat.

Cal avançar, i avançar vol dir, per exemple, considerar l'escolarització dels nens i nenes de 3 anys com un element positiu que cal incorporar ja a l'Escola Pública. Arguments pedagògics, socials i lingüístics no en falten per justificar aquesta conveniència, però haver-los de recordar des d'aquestes pàgines quasi ens avergonyeix.

En la primera part del segle, als parvularis del nostre país ja s'havien dut a terme valuoses experiències amb pedagogies d'aquí o de fora, com seria el cas de l'aportació de Maria Montessori, Anna Rubies i tants altres que serviren de base a altres experiències d'arreu del món. En els darrers anys i després de la frenada del franquisme, la major part de les escoles que han estat en la línia del que en diem una renovació pedagògica progressista, tenien incorporats al seu projecte educatiu els nens i nenes de 3 anys.

No voldríem pensar que la Conselleria és avui insensible a allò que afecta més directament els petits. Malgrat entendre la prioritat de l'atenció a l'ensenyament mitjà no admetem que això ens impedeixi avançar amb els més petits. No té sentit perquè el perill de retrocés és evident; a finals del curs passat es suprimeixen aules de 4 anys per manca de matrícula i no s'aconsegueix, malgrat la demanda a les Comissions de Matrícula, que es puguin acollir els nens de 3 anys. Podria ésser senzillament un aprofitament de recursos. Impossible. Més encara, la integració de les Escoles del CEPEPC suposa l'exigència de l'Administració de tancar aquest curs 43 classes de 3 anys i ni tant sols s'accepten solucions transitòries.

Impossible d'entendre les raons pedagògiques d'aquestes mesures. ¿On hauran d'escolaritzar els pares els seus fills de 3 anys? ¿És que una vegada més la iniciativa privada haurà de substituir les obligacions dels organismes públics? ¿Es que no es considera fonamental per a la normalització lingüística del nostre país, que els nens de 3 anys tinguin Escola Pública? ¿No serveix l'experiència del País Basc d'escolaritzar nens i nenes de 3 anys al sector públic? ¿I l'experiència del MEC?

Creiem que la demanda és seriosa, que els pares i els mestres la mantindrem i que l'Administració educativa del nostre país voldrà continuar sent capdavantera i respondrà a la necessitat d'afrontar amb valentia la normalització lingüística i l'obertura d'una escola de qualitat a tots els estrats socials des de les primeres edats com a element dinamitzador d'igualtats i compensació de desequilibris socials.



PRESENTACIÓ

El paper de l'educació moral en el camp de l'educació integral dels joves està plenament reconegut. Així i tot, massa sovint a les escoles hi pensem ben poc i només duem a terme una feina casual i força inconscient. No és estrany que es produeixi aquesta situació, ja que el passat de l'educació moral ha estat tan ple d'intolerància, inculcació, repressió i infantilisme que fa difícil tornar a utilitzar amb sentit l'expressió. Alhora, les exigències per augmentar el nombre dels sabers a transmetre durant l'escolarització han deixat en un segon terme la consideració seriosa de l'educació moral i social. D'altra banda, ja fa deu anys que la nostra societat s'ha donat un règim democràtic, i se sap i es vol pluralista. Fets que, juntament amb el bon nombre de conflictes que l'afecten, demanen un acurat judici pràctic i una disposició a actuar jus-

tament. Superar els errors del passat, les limitacions hipercientífiques del present, i bastir una societat de ciutadans lliures, responsables i feliços, que sapiguen aprofundir la democràcia, creiem que exigeix un replantejament de l'educació moral. Replantejament que, almenys, implica el següent: primer, fonamentar allò que avui podem entendre per educació moral; segon, incloure plenament en els currículums allò que creguem que ha de ser l'educació moral; i tercer, formar els ensenyants en aquesta vessant de la seva tasca. Amb el fi de col·laborar en aquest projecte, el «Grup Teoria-Pràctica» ha treballat i coordinat aquest monogràfic, el qual veiem com un element de reflexió i de debat, i que «Perspectiva Escolar» posa a les vostres mans.





QUINS SÓN AVUI ELS VALORS I ACTITUDS DELS NOIS I NOIES?

3

per Salvador Auberni,
M. José Calvo,
Jaume Colomer

És obvi que tot projecte educatiu ha de partir del coneixement real dels educadors i que la pregunta que encapçala aquest escrit ha estat formulada per nombrosos educadors. Tenim consciència que estem en un període de canvi de valors socials, sobretot a causa de la crisi de la societat industrial, i ens agradaria saber quins són avui els valors i actituds del nois i noies, perquè intuïm que molts manuals de psicologia social fan tuf d'anacronisme.

Però no hi ha una resposta única i generalitzable, perquè els nois i noies estructurin el seu sistema de valors a partir d'un conjunt d'influències rebudes: les de la família i l'escola, dels mitjans de comunicació, dels amics i companys, de les institucions d'educació no formal... I aquestes no són homogènies.

D'altra banda, els nens no tenen pròpiament encara uns valors personals. El seu comportament, fins a l'adquisició del pensament abstracte, respon a unes pautes que fixen els adults del seu entorn, i la infància és, en el seu conjunt, un període de formació del propi sistema de valors morals.

És per això que la pregunta que encapçala aquestes ratlles la respondrem indirectament a través de tres consideracions:

1. Quin és el conjunt d'influències socials que ajuden a configurar el propi sistema de valors.

2. Quins són els valors que transmet l'escola i els moviments d'educació no formal

3. Quins són els valors bàsics del joves als anys 80, com a resultat de les influències rebudes durant el procés de formació anterior

Influències socials concorrents en la configuració dels valors morals

Dèiem abans que els nois i noies estructurin el seu sistema de valors a partir del conjunt d'influències que reben. És convenient d'analitzar-les, tant per a una millor comprensió del fenomen, com per saber sobre quines es pot incidir educativament.

L'Esquema núm. 1 vol descriure els principals àmbits d'influència a cada categoria de medi, i *l'Esquema núm. 2* vol desglosar els principals agents dins de cada àmbit.

Els àmbits del macromedi són comuns per a la població infantil d'un país. Així pot establir-se un comú denominador de la influència que exerceix la *televisió* sobre els nens, encara que no dels efectes reals d'aquesta influència. En el cas de la *televisió*, els valors bàsics que transmet són els següents: consum/insaciabilitat, masclisme, jerarquia social com a situació natural i positiva, violència, individualisme, competitivitat, utilitarisme de les relacions socials, erudició, mitificació dels herois, passivitat,... Si



Esquema núm. 1: Àmbits d'influència respecte als valors

1. MICROMEDIS:
 - 1.1 - família
 - 1.2 - grups d'amics
 - 1.3 - escola
 - 1.4 - moviments d'educació no formal
 2. MESOMEDI: barri o població
 3. MACROMEDI: país i sistema social
 - 3.1 - mitjans de comunicació de masses
 - 3.2 - béns de consum
 - 3.3 - estructura social i política
 - 3.4 - tradicions i bagatge cultural
 - 3.5 - perspectives i canals d'inserció social i laboral
-

Esquema núm. 2: Principals agents de cada àmbit

1. FAMÍLIA: pares, germans, avis,...
 2. ESCOLA: mestre-tutor, altre educadors i adults, activitats extraescolars,...
 3. GRUP D'AMICS: de l'escola, del barri, de vacances,...
 4. MOVIMENTS D'EDUCACIÓ NO FORMAL: *específics* (corals, excursionistes, esbarts, esportius,...) i *globals* (escoltisme, centres d'esplai, moviments especialitzats,...)
 5. EL BARRI O POBLACIÓ: entitats i iniciatives col·lectives, tradicions socials (hàbits i normes, creences, tradició oral),...
 6. MITJANS DE COMUNICACIÓ: televisió, publicitat, llibres, revistes i diaris, ràdio,...
 7. BÉNS DE CONSUM: joguines, discs i cassettes, roba, ornaments, material escolar, productes d'higiene, begudes, drogues,...
 8. ALTRES
-

a això hi afegim les 25 hores setmanals de mitjana de televisió, podem deduir alguns factors causals de certes pautes de conducta dels nens (per exemple, la demanda contínua de béns de consum, i l'oblit d'aquests un cop els posseeixen).

En un estudi fet a diversos països europeus, es parlava d'un 50% aproximat d'influència educativa de la família, 25% de l'escola i 25% de l'entorn. Acceptant aquests resultats com a transferibles al nostre país, caldria tenir present que els valors que transmet la família i l'escola també són un producte social. La situació cultural de la família determinarà una major o menor permeabilitat a les influències de l'entorn (cal no oblidar que la família és el principal agent transmissor de pautes socials de conducta), i la situació econòmica determinarà de forma important l'actitud davant la societat. L'actitud davant el treball i l'estudi, per exemple, serà molt diferent en els nois de famílies en atur, en els fills d'empresaris i de tècnics d'alta qualificació, i en els fills de famílies pageses. Tot i que els valors, de vegades, s'integren per reacció contrària a les influències rebudes.

Els moviments d'educació no formal, pel seu caràcter de militància, han estat tradicional-

ment els qui han promogut contravalors socials. La seva escala de valors es defineix bàsicament per contestació amb els predominants socialment. Els comuns a la majoria són: pau i desarmament, objecció de consciència, no consumisme, companyonia, solidaritat, amistat, ecologisme, servei als altres, no competitivitat, sensibilitat artística, iniciativa, diàleg constructiu...

El resultat del conjunt d'influències que rep un nen pel que fa als valors i actituds no és la seva suma o acumulació, sinó un vector fruit de la seva integració i equilibri. L'escola i els moviments d'educació no formals són els àmbits vitals que incideixen amb intencionalitat educativa en la construcció dels valors morals dels nois i noies. Són els agents sobre els quals podem incidir de forma més directa. Per això els tractem específicament.

Els valors de l'escola i dels moviments d'educació no formal

L'escola és un fenomen social i, per tant, està sotmesa a múltiples influències. És una realitat heterogènia i canviant, que no és susceptible de valoracions generalitzades ni en l'espai ni en el temps. La seva funció essencial és la d'afavorir l'aprenentatge dels instruments bàsics de la nostra cultura, fonamentalment la lectura, l'escriptura i el càlcul. D'aquesta funció bàsica se'n deriva que «l'adquisició de coneixements» és un dels valors primers que l'escola transmet per la seva mateixa raó de ser.

Del valor del coneixement se'n deriven alguns altres:

1. La *laboriositat* com a capacitat i voluntat de treball: l'escola vol nens actius i treballadors;

2. La *responsabilitat*, entesa com a capacitat de respondre dels propis actes, actuar en consciència i en conseqüència.

3. La *reflexió i meditació* com a domini dels impulsos, capacitat de discriminar els pros i contres de les coses, tendència a l'objectivitat, a tenir sentit de la realitat.

4. La *creativitat* o tendència a establir relacions entre coneixements, vivències, experiències, expressar la realitat de manera original, capacitat de somniar i de projectar,...

5. *Sentiment social*, tenir estima per les persones i coses, sensibilitat i amor per la realitat que ens envolta, per la realitat cultural del conjunt social on es pertany, pel país,...

L'escola, igual que la societat, enalteix i proclama la importància del valor de la tècnica, el qual desplaça d'alguna manera el de la ciència, interpretada aquesta com una filosofia de la vida. La introducció de la tècnica, les seves aplicacions i funcions en el si de l'escola, comporta un increment de la *competitivitat*, el *consumisme*, un cert *materialisme*, que són viscuts com a contravalors. En reacció a aquests, apareix un renovat valor de la *tradició* i del món natural. Prolifera avui a les nostres escoles les celebracions de festes populars que volen revivir les tradicions socials, encara que siguin tradicions agràries en un món urbà.

L'escola actua enmig de diversos pols de valors fent-se ressò de les contradiccions socials, és per això que opta pel valor del *pensament crí-*



6 *tic.* És a dir, ensenya a pensar els nens i nenes més que farcir-los d'informació, convençuda que és millor aprendre a buscar-la que no pas saber-la de memòria. Aquest valor implica altres valors subsidiaris: la participació, la col·laboració, la cooperació, l'autonomia... En definitiva, que el nen aprengui a pensar i aprengui a relacionar-se amb els companys i amb el medi.

De moviments educatis no formals n'hi ha de diverses menes. Els de caràcter específic que promouen la pràctica de determinades disciplines com la música, l'esport, la ciència, la dansa... i que, a més d'aportar el valor de la raó de la seva existència, n'aporten també d'altres com l'esperit associatiu, la comunicació, l'esperit de grup, la no ociositat... Els moviments d'intencionalitat educativa global, com l'escoltisme i els centres d'esplai, afavoreixen el desenvolupament integral de la personalitat, la sociabilitat, el respecte al propi cos, l'esforç i la constància, l'esperit de grup, l'educació dels sentits, la formació manual i tècnica, l'autonomia personal i grupal, el compromís religiós, polític i social... a través del joc, de la vida en grup i de la pedagogia del projecte.

Els valors bàsics dels joves

És convenient aturar-se a reflexionar sobre els valors bàsics del jove dels anys vuitanta com a resultat d'un procés de formació durant la infància. És el punt d'arribada, i alhora el punt de partença d'una nova etapa. A través del PROJECTE JOVE l'Ajuntament de Barcelona ha fet un estudi de la realitat dels valors bàsics dels joves a la ciutat, el qual ha de ser continuament actualitzat a causa de la seva constant mutació. Aquesta és una síntesi de les seves conclusions.

Per a qualsevol sector d'edat, els valors vénen marcats per les circumstàncies històriques que els envolten. Els joves dels anys vuitanta manifesten unes actituds i unes expectatives influïdes pels comportaments d'uns adults que desenrotllen la seva vida quotidiana en una societat postindustrial i desenvolupada, sota l'influx dels mitjans de comunicació i la supervaloració dels fenòmens de consum, i immersits en una aguda crisi de valors.

No obstant això, quan parlem de joves no podem generalitzar. L'heterogeneïtat del sec-



tor, que porta implícites unes matisacions condicionades per les circumstàncies socials, econòmiques i familiars —en definitiva, mediamientals i de classe— comporta una percepció i una valoració del món diferent, i per tant, una actitud determinada davant la vida. De totes maneres, podem parlar d'una sèrie d'elements comuns a la majoria dels joves, sempre dins de l'esmentada diversitat.

El punt d'inflexió que marca la gran diferència amb els joves de generacions anteriors és l'actitud realista davant la vida que manifesten la major part, per no dir la totalitat, del nostres joves.

L'idealisme que anteriorment va caracteritzar la joventut no sembla tenir un protagonisme especial entre els joves dels anys vuitantes. Una societat que presenta un ventall de possibilitats més gran que mai i que dona molt poques facilitats per assolir-les, sembla produir entre els joves un escepticisme i, en certa mesura, una manca d'identificació amb la societat en què viuen.

Aquesta actitud, però, no els porta a intentar canviar res sinó a sobreviure tan bé com poden dins les circumstàncies que els ha tocat viure. És aquest sobreviure el que significa coses diferents per als diversos sectors de joves, dins d'una percepció de l'entorn social en la qual no troben un rerafons valoratiu comú, per part del adults, sobre les grans qüestions i principis que haurien de vertebrar la convivència social.

Els elements que caracteritzen un possible conflicte amb la generació dels pares també tenen característiques diferents. Podríem parlar, més que de dues generacions amb objectius diferents, de dues generacions sense objectius comuns. Si bé això fa que no es plantegin greus conflictes, per altra banda configura una situació de distanciament que implica una dificultat de reconeixement i comunicació. En aquest context, els joves només demanen tolerància dins la incomprensió. Aquest fet té una certa importància a l'hora de valorar els desigs d'emancipació i els mitjans que posen en joc per aconseguir-la. No fan del desig una qüestió de principi, sinó que el posposen fins al moment en què les circumstàncies siguin més favorables.

Però no tot es valora de manera diferenciada. La institució familiar continua sent un puntal important, i el desig de formar una parella estable (reconeguda legalment o no) és una de les principals aspiracions de la majoria dels joves. La fidelitat es valora com una cosa important mentre dura l'estabilitat de la parella. No obstant això, creuen en el divorci, el control de la natalitat i les relacions pre-matrimonials o de parella pre-estable.

L'actitud davant del paper de la dona també ha sofert algunes modificacions. Encara es considera que ser home té alguns avantatges en la nostra societat, però no sembla haver-hi discrepàncies a l'hora de considerar la igualtat de

drets i deures, sense cap discriminació per raó de sexe. Aquesta valoració no sempre va acompanyada d'un comportament conseqüent a la pràctica.

El gran projecte dels nostres joves és que hi hagi feina per a tothom i és la seva màxima preocupació dins el panorama que els envolta. El temps lliure, que es valora com un dret, veuen que es converteix, per a un sector important, en una situació de fet imposada per les dificultats d'inserció en el món laboral. Si als anys seixantes es considerava la professió com un element de satisfacció en la vida, als vuitantes s'ha passat a valorar el treball com al primer dels drets humans.

Les institucions de socialització primària —la família i l'escola— han perdut gran part de la seva eficàcia, i potser només mantenen una forta influència en la transmissió de valors polítics i religiosos. El grup d'iguals ha passat a tenir un paper fonamental en la transmissió dels coneixements bàsics, els codis de comportament i els costums.

Els joves es manifesten poc tolerants amb les infraccions dels drets humans i mostren una forta desconfiança envers institucions bàsiques com l'església, l'exèrcit i els partits.

S'hauria de destacar que, per a la majoria del joves, el codi de valors més generalitzat passa per: l'honestat, la sinceritat, la llibertat —entesa sobretot com una pràctica individual—, la igualtat —especialment la igualtat d'oportunitats—, la solidaritat, la democràcia i la no-violència.

Una breu reflexió sobre el contingut d'aquests valors ens porta a creure que, malgrat la tendència a considerar que el realisme els fa conservadors, en el fons són els valors progressistes els que realment identifiquen els joves del nostre temps.





LA MORAL I LA JOVENTUT

per E. Miret Magdalena

Som davant un món que canvia. La ciència ha revolucionat moltes coses que abans eren immutables. Han aparegut fenòmens socials nous i tècniques noves han fet canviar les situacions que durant segles van semblar inamovibles. I el jovent ha estat qui, més que altres sectors, ha sofert aquest impacte d'una societat en transformació. Recordem algun d'aquests fenòmens canvians que han modificat de manera substancial la nostra societat.

La *mitjana de vida* d'un home a la Roma del segle I era de 20 anys, mitjana que no va variar en els dinou segles següents, ja que l'any 1900 encara es mantenia entre els 20 i els 30 anys. S'havien escolat dinou segles i tot continuava igual pel que fa a la mitjana d'edat. Avui, en canvi, a Espanya aquesta mitjana ja ultrapassa els 70 anys. Un altre fenòmen nou: la irrupció de la *joventut*, que aquests darrers anys ha arribat al seu apogeu demogràfic. La població mundial de gent amb menys de 20 anys va arribar al 50 per cent i va començar a fer-se conscient de la seva personalitat. Els joves volen tenir presència a tots els camps: família, política i món intel·lectual. Però amb això s'ha presentat un problema imprevist: amb la disminució de la natalitat i l'augment de la mitjana de vida, el nombre de gent gran s'incrementa a grans passos i la seva presència com a jubilats requereix un replantejament del món del treball. I aquest contingent d'ociosos s'incrementa amb

la quantitat de joves que no troba feina. L'oci no volgut és el destí d'una gran part de la humanitat. L'home està deixant de ser ràpidament *l'homo laborans* de fa uns anys que havien magnificat els grans revolucionaris socials.

L'*explosió demogràfica* ens va agafar també sense preparació. Al segle I de la nostra era hi havia 160 milions d'éssers humans al món. Aquesta població va tardar gairebé deu segles a doblar, però el 1850 ja hi havia 1.262 milions d'habitants al nostre planeta. I al cap de cent anys més (1950) ja havia doblat (2.500 milions). El 1961 ja érem 3.000 milions de pobladors del globus terraquí, i només en 40 anys —per a l'any 2000— es doblarà la població. I per al 2035 s'esperen 12.000 milions...

El món modern i, sobretot, el contemporani, ha estat testimoni d'això que s'ha anomenat «el segle de l'infant». A finals del segle XVIII es va descobrir la infantesa com un procés, ja que fins llavors s'havia vist com un salt bruscat cap a l'adulteresa. J. J. Rousseau va ser el principal pal·ladí d'aquest nou concepte, i Victor Hugo, que tant va lluitar per aquesta causa, confessava amb un ingenu orgull a principi del segle XIX: «Colom va descobrir Amèrica, però jo he descobert l'infant». En aquells temps el petit de cinc o sis anys no mereixia cap atenció, ni tan sols des del punt de vista religiós. Es conta del canceller de la Universitat de París, Gerson, que els seus companys se'n reien perquè es va dedi-



car a ensenyar els rudiments del cristianisme als petits. A ningú no se li havia ocorregut d'escriure un catecisme per a nens, fins que el revolucionari Luter ho va fer, per bé que el seu *Petit Catecisme* no va conèixer l'èxit. El nen, a partir dels cinc o sis anys, era considerat com un «home en miniatura» i tan responsable com un de gran. A l'Anglaterra del segle XIX encara es condemnava a mort nens d'aquesta edat per roboratoris de poca importància.

I no cal que diguem res dels avenços tècnics que han revolucionat tots els nivells socials, culturals i econòmics de la nostra *societat industrialitzada* a partir de l'inici del segle XIX. Hem passat d'un món artesanal a un altre de màquines i fàbriques. I s'ha fet el gran salt de l'avió, la computadora, l'energia nuclear i els mitjans audio-visuals.

¿És, doncs, estrany que davant aquestes noves i dràstiques situacions que han canviat totalment la fisonomia a la societat en molts aspectes essencials, ens trobem en una crisi pro-

funda de les normes que han regit la conducta dels homes i dones durant segles? ¿Com podem pensar a enfrontar-nos a aquestes situacions amb les receptes que teníem abans per a conviure?

Les *esglésies* i grans religions han entrat en crisi, sobretot entre el jovent del món en desenvolupament, perquè moltes vegades volen continuar apellant a les mateixes fórmules concretes de conducta que han servit fins no fa gaire. Però avui ja no acompleixen la comesa de desenvolupar l'ésser humà des del punt de vista individual i social.

I, amb tot, l'home necessita governar la tècnica amb el seu esperit, qualsevulla que sigui la seva actitud respecte a la religió o la moral. El filòsof Bergson ho havia anunciat a principi de segle: no ens podem convertir en *esclaus de la tècnica*, que com més va més ens domina, i ens ha portat a greus carrerons sense sortida. Per no saber com governar les poderoses forces tècniques que avui tenim, estem abocats a una guerra mundial de dimensions insospitades; o a ésser víctimes dels grans traficants de la droga que ens ofensen humanament; o a les crisis de les primeres matèries, que comencen a fallar, quan ens crèiem que eren inesgotables, igual que el progrés, que ens pensàvem que seria indefinit; a l'absència d'espais verds, i a la invasió de la contaminació, i això per no parlar també d'una altra pollució més greu encara, la pollució psicològica a través dels mitjans de comunicació social, manipulats per la publicitat i la propaganda amb la finalitat de beneficiar els pocs grups d'interessos que governen el món.

La batalla que les jerarquies catòlico-romanes han emprès contra una racional regulació de la natalitat, o contra una nova moral sexual que sigui constructiva dintre de la nostra nova altura, o contra els avenços biogenètics, és perduda d'avançada. I el jovent «passa» de tot això. Però pel camí també s'ha perdut quelcom que era molt important. Perquè s'han volgut mantenir ultrançadament unes normes morals obsoletes i autoritàries, que no corresponien als problemes del nostre temps, s'han rebaixat els valors ètics i el món està desorientat, ja que no troba un nord que el guii pel laberint d'aquesta nova societat.

I, això no obstant, l'home ha de continuar essent un «animal racional» i un «animal social»,

10 si vol perviure i desenvolupar la seva pròpia satisfacció humana, i no trobar-se amb aquests carrerons sense sortida que l'angoixen, com ara són la delinqüència juvenil, la inseguretat ciutadana, la violència sota les formes més diverses, l'evasió enganyosa cap a la droga, o els creixents desajustaments psíquics (neurosis, psicosis, suïcidis) que envaeixen els països més desenvolupats.

Tres llibres premonitoris em van colpir fa uns quants anys, i em van demostrar que cal una ètica bàsica per a tothom, que després hem d'aplicar, amb intel·ligència i independència de tradicions superades, als nostres problemes individuals i socials actuals. El primer va ser l'obra del revolucionari Kropotkin *L'ajuda mútua*. Amb els elements científics de què disposava a final del segle passat, va escriure aquest llibre precursor. Hi va demostrar que, perquè es produeixi una evolució humana positiva, cal la cooperació i el suport mutu. La història, segons Kropotkin, demostrava que la veritable evolució no es produiria mai per la lluita violenta dels uns contra els altres, sinó per l'ajuda prestada mútuament.

Va ser un toc d'alerta que, anys després, va ser comprovat per un bibleg anglès, el professor J. B. S. Haldane, i d'un antropòleg nord-americà, Ashley Montagu. Tots dos van demostrar que la idea de Kropotkin era una idea plenament científica i no solament un producte moralitzant del món de les religions. L'home necessita de l'home, com l'infant necessita de l'acollida afectiva materna i del model racional de la paternitat. Sense una cooperació i una comunicació, el món se'n va al botavant, l'individu no pot madurar i la societat esdevé inhabitable.

Això és precisament el fonament de tota moral. No les normes dels grups religiosos, ni les crítiques dels qui manen en la societat, sinó quelcom arrelat a la mateixa entranya de l'ésser humà, el qual es vol desenvolupar i viure feliçment. I cap aquí hem de tornar creativament, i deduir les noves aplicacions que aquest principi exigeix en un món molt distint del que tradicionalment governen les institucions que dirigeixen la societat.

Així és com s'explica que a totes les cultures hagi aparegut com a norma de conducta indi-

vidual i social la famosa *regla d'or*, que avui hem d'esforçar-nos a recuperar —com he dit— sense els afegiments i aplicacions autoritàries que no serveixen per a resoldre els nostres problemes actuals.

Fem un repàs a la història per a fer aquest esforç de recuperació de la font única de la moral que li cal al món. *Zoroastre*, al seu *Zend Avesta* —que va inspirar la cultura persa— deia: «Recolliràs allò que sembris» (Iasna); i «La teva essència bona t'estalvia de fer a un altre allò que no és bo per a tu mateix» (Dadis tantan-I-Dinik).

Els *Upanixads* indis, l'última expressió del pensament hindú tradicional, ensenya que només l'encerta «el qui veu tots els éssers en si mateix, i a si mateix en tots els éssers». I al poema *Mahabharata*, s'hi diu «Aquest és el resum del deure: no facis als altres res que, si t'ho fessin a tu, et fes mal».

A l'*Udanga-Varga*, que recull els ensenyaments budistes, s'hi diu també: «No tractis els



altres d'una manera que tu mateix trobaries feridora».

Al món grec foren molts els qui van ensenyar aquestes mateixes coses, que els van dur a un gran desenvolupament civilitzador. Isòcrates, Plató i Aristòtil varen ensenyar que «cal captenir-se amb els amics tal com voldríem que ho fessin amb nosaltres», i «no hem de fer a ningú allò que ens irritaria si ens ho fessin a nosaltres» (Diògenes Laerci). Sòfocles, a *Èdip Rei*, diu que «la més bella de totes les obres humanes consisteix a ésser útil al proïsme».

El món xinès va divulgar la mateixa idea de conducta. Lao-Tse va dir que «l'Univers és etern, i la raó és perquè no viu per a ell» (Tao-Teking). I el gran governant que fou Confuci va deixar dit: «Allò que hom no vol per a si mateix, no ho ha de voler tampoc per als altres», ja que «hi ha un principi que governa tots els meus ensenyaments, que és el principi de reciprocitat: no facis als altres allò que no vulguis que els altres et facin a tu» (Aforismes). I el taoisme posterior també ho va ensenyar: «Mira els guanys del teu veí com els teus mateixos, i les pèrdues del teu veí també com les teves».

Sabem que el judaisme sempre va ensenyar «estima el proïsme, que és com tu mateix», i «no facis sofrir l'estranger que viu entre vosaltres: tracta'l com un dels vostres; estima'l, perquè és com tu» (*Levític*, cap. XIX). «Allò que no vulguis que et facin, no ho facis tu als altres» (*Tob. IV*). «Si el teu enemic té gana, dona-li menjar; si té set, dona-li beguda. (*Prov. XXV*). Criteri general que va resumir Hillel en temps de Crist: «Allò que no vulguis per a tu, no ho facis als teus semblants. Tota la Torah és continguda en aquest precepte» (*Talmud, Sabbat*); i al *Testament de Josep* es demana que «si algú pretén fer-te mal, fes-li bé».

En el món clàssic llatí s'ensenyava exactament la mateixa cosa: «Si vols imitar els déus, fes participar dels teus beneficis els desagrats» (Sèneca). «Solament posseireu sempre aquelles riqueses que hàgiu donat» (Marcial). «Si has beneficiat algú, què vols més?» (Marc Aureli). Igual passa amb els ensenyaments del *Nou Testament*: «Feu als altres allò que vulgueu que us facin a vosaltres: aquesta és la llei i els Profetes» (*Mt. VII*); «estima el proïsme com a tu mateix» (*Mt. XIX*). I Sant Pau ensenya: «Aquests i els altres manaments queden compresos en aquestes paraules: estima el proïsme com a tu



mateix; ...així en l'amor es compleix perfectament la llei» (*Rom. XIII*). I s'arriba fins Sant Joan, que afirma: «Si no estimes el germà que veus, tampoc no pots estimar Déu, el qual no veus» (*Joan, IV*).

Però si anem a altres mons de cultures molt distintes, hi trobem el mateix. Per exemple el consell *malgaix*: «El mal comès és una desgràcia que penja sobre els nostres caps; però el bé que hem fet és un tresor amagat».

Una *concordança* tan gran entre cultures tan diferents només té una explicació: a tots els països i a tots els temps, l'home ha intuït que no es pot desenvolupar sense l'ajuda dels altres, que és la mateixa cosa que ens diu la ciència actual.

El Dr. Selye, de la Universitat de Montreal, l'estudiós de les tensions psíquiques del nostre món present, observa amb tota la raó: «... la 'regla d'or' sembla haver estat formulada amb completa independència per nombrosos pensadors de tots els temps i de tot arreu; perquè no

hi ha dubte que té indiscutiblement unes arrels molt profundes en la ment humana». Per això aquest investigador proposa únicament «adaptar —aquest principi— perquè es conformi a les lleis biològiques descobertes al nostre segle».

En un mot: les conclusions que cal treure han d'estar en consonància amb les noves troballes científiques sobre l'ésser humà i els seus ressorts psicològics, biològics i socials, i mesurar les conseqüències dels nostres actes segons aquestes noves perspectives a fi de poder procedir cooperativament en conseqüència. El control de natalitat, per exemple, s'imposa al món perquè hi hagi una paternitat racional i responsable. I la ciència ens ha d'indicar els camins més eficaços —i humanament satisfactoris— per aconseguir-ho. Nosaltres tenim també una energia vital que hem heretat i que hem d'utilitzar «per satisfer el desig innat de realitzar-nos, per accomplir una missió, una tasca» (id.). Aquesta és una «lleï natural» de caràcter biològic que està arrelada en l'ésser vivent, principalment en l'ésser humà. Però aquesta tendència a l'autorealització ha de complir-se dintre les estructures pròpies de cada home, que són les de ser un «animal social» perquè no pot viure apartat dels altres.

Adler, el deixeble dissident de Freud, assenyalava: «El primer acte del nou nat és la cooperació». El professor W. C. Allee va descobrir que fins i tot «entre les plantes i els animals més senzills existeix una espècie de cooperació inconscient o mutualisme automàtic». Així, si «la cooperació no hagués estat la força predominant, els animals més complexos no haurien pogut evolucionar». Per això «els impulsos altruistes humans tenen una base tan ferma en l'ascendència animal, com en l'home mateix». En aquest mateix sentit s'expressen l'embrióleg W. Roux i el famós genetista Th. Dobzhansky, el qual diu: «Gairebé tots els éssers vius tenen una capacitat de 'protooperació', que és la que els fa desenvolupar-se». Fins i tot es podria parlar d'un cert «apetit social» que es troba també en els organismes inferiors. Per això sorgeix de les propietats de tot ésser humà, en qualsevol situació i cultura, aquesta regla d'or que és el principi de cooperació o reciprocitat, que no es pot identificar amb les normes corrents que les institucions d'una època van deduir i exigir. Aquesta és la nostra regla moral inspiradora, que no ve dels núvols ni de la imposició de cap

autoritat, sinó de la mateixa entranya de l'ésser humà. I ara hem de descobrir les noves aplicacions d'aquesta regla d'acord amb les ciències de l'home que ens descobreixen nous camins per accomplir-la i dur-la a terme en la nostra cultura del futur.

Charles Darwin, el gran investigador de l'evolució, va ser mal interpretat quan el 1859 va publicar el seu *Origin of Species*. El mecanisme evolucionador que hi propugnava, *the struggle of life*, va ser mal entès, i per això es va creure que defensava la idea d'una lluita necessària dels éssers vius entre ells. Però el 1871 va publicar *The Descent of Man*, on clarament assenyalava que aquest mecanisme solament era «el combat de les criatures vivents contra el seu medi per a sobreviure, i no contra altres éssers de la seva espècie».

A l'opinió pública hi ha un desconeixement total d'aquesta realitat evolutiva. Alguns divulgadors de l'evolució, com Robert Arduy (un advocat) o Desmond Morris (un funcionari del parc zoològic de Londres) han fet molt de mal, perquè en lloc d'investigar curosament el procés, han inventat teories enginyoses que manquen absolutament de validesa científica. I han defensat l'equivocat mite de «l'agressivitat de l'home primitiu» (A. Montagu), quan sabem avui que fins «els animals no són ferotges pel fet de la seva animalitat... i l'agressió entre les espècies és una cosa rara» (J. Lewis). Tampoc «els primats solen ésser bel·licosos, a no ser que hom els provoqui» (A. Montagu). Antropòlegs com Kluckhonn, Liendart, Linton, Mayr i Evans Pritchard han demostrat la mateixa cosa: l'essència cooperativa de l'ésser humà com a arrel de la seva conducta desenvolupadora de si mateix i de la societat.

El que és dolent és l'aprenentatge social negatiu (Bandura) que porta a l'agressió violenta, o la frustració a què porta la nostra societat del consum pel consum, la qual promet més que no pas dona i desenvolupa tota mena de desigs de possessió. Les nostres frustracions individuals creen l'estat d'agressió que veiem moltes vegades en el món actual, per manca de desenvolupament d'aquest «suplement d'ànima» que demanava Bergson a principi de segle. Als grups d'interès no els convé aquest desenvolupament espontani de l'ésser humà per mitjà dels valors de creativitat, realització de si mateix i cooperació, perquè volen mantenir-nos en una escl-

vitut daurada, ja que tot ho materialitza aquesta societat amb els diners com a únic valor decisiu. Però a l'home li calen altres valors humans, que d'altra banda sempre ha necessitat per ser feliç, i que avui redescobreix el psicòleg Abraham Maslow. Va observar a tots els nivells un complex jerarquitzat de necessitats: material, sensible, psíquic i espiritual. I si no se satisfan tots plegats, no està content l'ésser humà. Aquest és el motiu de la insatisfacció fonamental que produeix el nostre món materialista desenvolupat: no omple les profundes necessitats de l'home. D'aquí vénen els suïcidis, la drogaaddicció i violència asocial a països que semblen haver aconseguit un nivell econòmic-social molt satisfactori, com s'esdevé als països escandinaus.

I no cal pensar que això sigui un idealisme ineficax. Ben al contrari: hi ha fets històrics prou significatius, com és el de l'emperador Asoka de l'Índia, al segle III abans de Jesucrist. De ser un guerrer inhumà i un mal governant, es va convertir al budisme i va practicar el seu precepte fonamental de compassió envers tot ésser vivent, resumit en la regla d'or, i durant 37 anys va aconseguir un desenvolupament notable per al seu país, cosa que avui ens xoca profundament. La seva conducta va ser la següent: es barrejava discretament amb les masses i preguntava a tothom per saber l'opinió pública i obrar en conseqüència un cop conegudes les necessitats per via directa. Va constituir un cos de funcionaris que no fossin buròcrates coaccionadors, sinó instructors del poble; va construir nombrosos anfiteatres per a donar instrucció col·lectiva al poble; va prohibir la caça i els combats per desenvolupar un ambient de pau i d'harmonia social; els impostos es dedicaven al desenvolupament de la vida cultural i sanitària; va dreçar una àmplia xarxa de camins i hi va fer excavar pous i dipòsits d'aigua per als viatgers; també va fer construir més de vuitanta mil edificis per al poble. La seva vida personal va transcórrer amb senzillesa, sense luxe.

Acabem amb algunes precisions. «Moral» és la «ciència dels costums»; «ètica és, en canvi, la seva fonamentació racional»; els «valors» són allò que atrau profundament la part més fonda de l'ésser humà: la bellesa, la veritat, la justícia, la llibertat, la convivència, la pau, l'a-

mor... I són valors que han existit sempre. No hem de fer res més que llegir els clàssics com Eurípides, així com pensadors tan diferents com Plató o Epicur, i sempre trobarem aquests mateixos valors de manera permanent. Allò «bo» és precisament tot valor que ens desenvolupi harmònicament i posi un ordre o jerarquia entre ells segons la profunditat humana. La «consciència» no és sinó la raó aplicada a la vida; o potser caldria dir que és la facultat que permet l'exercici de la llibertat, superant tota trava negativa individual o social... D'aquí ve el consell tradicional des de Píndar, passant per la Bíblia, fins arribar a Sant Francesc de Sales, Ortega y Gasset i Giner de los Ríos, i avui a psicoanalistes com Marc Oraison, o filòsofs com Sertillanges i Gilson: «Arriba a ésser allò que ets en el fons del teu ésser». Aquest fons constructiu i cooperador que fa humanitat.

¿Això és propugnar una revolució de la mo-



Temptation to Avarice. From the "Ars Moriendi" (about 1465)

ral? Sí, si això s'entén com tornar a les fonts bo i superar tot prejudici inveterat que no correspon a l'afany de desenvolupar els valors humans citats en el nostre temps. Abans que les institucions és l'home, per respectables que siguin. Les institucions (lleis, estatuts, normes, costums establerts) són per a l'home, i no al revés. I el deure que tenim és cercar la manera intel·ligent i científica d'aplicar la norma general inserida en el fons de tot ésser humà, norma que podem resumir així: Desenvolupa't tot desenvolupant els altres. Aplicacions que han de ser inventades creativament basant-nos en les ciències humanes (biologia, psicologia, sociologia i antropologia) que ens descobreixen nous camins que han de ser valorats per les conseqüències positives o negatives que tinguin les seves aplicacions; i que adoptem per a resoldre els nostres nous problemes individuals i socials, els quals ja no poden ser enfocats a la llum de normes obsoletes que només servien per a una altra societat molt distinta.

No es tracta d'engegar l'essencial, sinó només aquestes aplicacions accidentals que havien esdevingut deures intangibles, quan només eren aplicacions contingents d'un principi que quedava amagat per l'embalum dels preceptes secundaris que ens envoltaven.

Cal fer confiança a l'ésser humà i ajudar-lo a descobrir un camí dirigit per la regla d'or que avui sabem que és biològica, psicològica i social.

L'antiga moral hebrea manava en el *Decàleg*: «No mentiràs». Però avui hem de transformar aquest precepte moral en una conclusió ètico-racional que digui: «Si menteixes, perdré la confiança en tu», perquè la sociologia ho ha demostrat així ben clarament.

Bibliografia

- BAKER, J. R.; HALDANE, J. B. S., *La vida diaria vista por un biólogo*, Ed. EMECE, Buenos Aires 1946.
- BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H., *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Ed. Alianza Universidad, Madrid 1963.
- BUNGE, Mario, *Ética y Ciencia*, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires 1960.
- CARRELL, Alexis, *La conducta en la vida*, Ed. Kraft, Buenos Aires 1951.
- CHAUCHARD, Paul, *Biologie et morale*, Ed. Mame, París 1959.
- FRONDIZI, Risieri, *¿Qué son los valores?*, F.C.E., México 1958.
- KROPOTKIN, Pietr, *Ética*, Madrid 1977.
- KROPOTKIN, Pietr, *El apoyo mutuo*, Madrid.
- LEVINE, Etan, *Un juicio lee el Nuevo Testamento*, Ed. Cristiandad, Madrid 1980.
- LORENZ, Konrad, *Los 8 pecados mortales de la humanidad civilizada*, Plaza y Janés, Barcelona 1973.
- MIRET MAGDALENA, E., *Violencia y Agresividad ante la Ciencia y la Fe*, Ed. Narcea, Madrid 1981.
- MIRET MAGDALENA, E., *Necesidad y Perspectivas de una Moral Nueva* (edición privada fotocopiada).
- MONTAGU, Ashley, *La dirección del desarrollo humano*, Ed. Tecnos, Madrid 1969.
- MONTAGU, Ashley, *Qué es el hombre*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1969.
- MONTAGU, Ashley i altres, *Hombre y Agresión*, Ed. Kairos, Barcelona 1970.
- SELYE, Hans, *Tensión sin angustia*, Ed. Guadarrama (Labor), Madrid 1975.





L'APORTACIÓ DE L. KOHLBERG A UNA TEORIA SOBRE EL DESENVOLUPAMENT MORAL

15

per Ignasi Vila

En el transcurs de la història del pensament, tant filòsofs com pedagogs han tractat diversos aspectes de la moral. Així, les disquisicions sobre el que és bo i el que és dolent, el que és just i el que és injust, etc... han fet omplir pàgines innumbrables en el decurs dels segles. Això no obstant, la psicologia empírica no compta amb una bibliografia gaire abundant. De fet, la tasca feta per aquests psicòlegs es podria classificar, de manera resumida, en dues grans línies. D'una banda hi ha els psicòlegs que han enfocat l'estudi del desenvolupament moral com un procés d'interiorització de les normes i convencions socials. De l'altra hi ha els qui veuen l'evolució de la moralitat com un procés constructiu en el qual el subjecte progressa en l'elaboració de judicis universals sobre allò que és bo i allò que és dolent.

Entre els del primer grup hem de col·locar els neoconductistes i els psicòlegs d'orientació analítica. Per als uns, especialment els neoconductistes centrats en l'estudi de l'aprenentatge social, el desenvolupament moral s'entén com l'aprenentatge de conductes socialment acceptables i la interiorització dels sistemes convencionals que les regeixen. Els psicoanalistes, entenen el desenvolupament moral, d'una manera semblant, per bé que s'oposen radicalment a aquesta explicació. Pensen que l'infant progressa en la interiorització de les normes i convencions socials gràcies a les influències externes

exercides pels pares, de manera que progressivament interioritza les diferents regles, les quals els primers anys de la vida viu com una imposició arbitrària dels pares o educadors. El «super-jo» freudià representa justament el canvi del control de la conducta social pels altres al control d'un mateix.

Davant aquestes posicions que enfoquen el desenvolupament moral com el progrés en la interiorització de les normes i les convencions socials, d'altres autors han vist aquest desenvolupament com un procés universal en el qual els subjectes, més que interioritzar la norma social, construeixen un conjunt de principis autònoms que els permeten enfrontar-se als diversos problemes ètics amb què es troben. Aquesta posició, iniciada per Jean Piaget, pressuposa un enfocament constructivista i estructural-genètic del desenvolupament moral. Com ja hem assenyalat, Jean Piaget en fou l'iniciador i Lawrence Kohlberg un dels principals teòrics. Certament, no tots els autors que s'inclouen en aquesta perspectiva comparteixen els mateixos punts de vista. Per exemple, aquests psicòlegs, a diferència dels neoconductistes, admeten una nítida distinció entre normes socials i moralitat. Això no obstant, tant Piaget com Kohlberg no admeten que tots dos aspectes s'adquireixin segons sistemes evolutius distints, mentre que Turiel, un altre autor que s'inclou en aquesta línia de pensament, considera que les normes so-



cials i la moralitat constitueixen dos àmbits distints que es desenvolupen de manera separada. Així, podem considerar que el concepte de moral ha dividit la psicologia empírica i, consegüentment, el tipus d'investigacions seguides pels uns i pels altres han estat clarament diferents. Ara bé, com assenyala Marchesi (1981), encara s'hi pot afegir un tercer punt de discrepància. Així, els teòrics de l'aprenentatge han dedicat els seus estudis a la investigació de la conducta relacionada amb normes o convencions socials, mentre que els cognitivistes han dedicat els esforços a l'estudi del judici moral. Avui aquesta distinció és com més va menys nítida, ja que els primers tenen en compte el coneixement del codi moral per part del subjecte que realitza una conducta i els segons tendeixen a estudiar el judici moral de l'infant en el marc de la seva conducta en situacions socials més que en casos hipotètics que disten enormement de la seva experiència diària.

En tot cas, els estudis que diferencien entre norma social i moralitat constitueixen, a parer

nostre, els més interessants per a comprendre el desenvolupament moral. Entre aquests, el treball de Kohlberg, inspirat directament en l'obra de Piaget (1932) *El criteri moral en l'infant*, és probablement el més elaborat i el més suggerent.

Kohlberg començà els treballs el 1955 amb l'objecte d'elaborar la tesi doctoral, que presentà el 1958. El seu treball es limità a un estudi sobre el desenvolupament moral de 72 nois i noies pertanyents a diversos suburbis de Chicago d'edats compreses entre els 10 i els 16 anys. Posteriorment ha fet noves recerques i ha incorporat una perspectiva transcultural al seu treball en tractar també amb mostres de països tan distints com Taiwan, Turquia, Mèxic o Canadà.

La seva metodologia consistí en la proposició als seus subjectes de deu problemes morals en una situació suposada. Aquests problemes morals hipotètics eren, en definitiva, dilemes entre complir o desobeir les diferents normes socials i legals en funció de la satisfacció de les necessitats de la gent o d'obtenir-ne el benestar. Per exemple, Kohlberg demanava si estava bé o malament robar un determinat medicament quan no es tenia prou diners per a comprar-lo per a salvar la dona moribunda. També demanava sobre problemes tocants a l'eutanàsia i altres similars. El subjecte havia de decidir i justificar la seva elecció davant cada un dels deu dilemes.

Les respostes foren classificades segons trenta dimensions de la moralitat que incloïen aspectes de contingut del judici moral, maneres diverses de judici moral i principis d'aquests judicis. La seva anàlisi li permeté l'elaboració de sis estadis diferenciats, cada un dels quals mostrà una gran consistència. Justament aquesta apreciació permeté a Kohlberg rebutjar la concepció neoconductista que veia el desenvolupament moral com format per virtuts aïllades. Contràriament, apuntà que el desenvolupament moral s'articula segons una seqüenciació jerarquitzada d'estadis, els quals comparteixen les característiques que Piaget estableix per als estadis del desenvolupament de la intel·ligència. És a dir, 1) són invariants; 2) són universals; 3) formen estructures de conjunt i 4) estan jeràrquicament interrelacionats.

Posteriorment (Kohlberg, 1973; 1976), reformulà algun aspecte de la seva teoria en donar menys pes als aspectes de contingut dels judi-

cis, ahora que hi introduí la possibilitat d'un setè estadi que incloïa els principis universals sobre les coses bones de l'estadi 6 integrats en una perspectiva sobre el significat últim de la vida. És a dir, en aquest últim estadi Kohlberg pressuposa un canvi des d'un pla moral a un altre universal o religiós. En aquest punt, Kohlberg es distancia significativament de Piaget. Per a aquest autor, el desenvolupament moral no solament és concebible segons un sistema d'estadis tal i com proposa Kohlberg, sinó que a més a més nega l'existència d'un desenvolupament en estadis en l'edat adulta. Això no obstant, Kohlberg creu en l'existència d'estadis psicològics en l'edat adulta que són el producte de la interacció amb l'ambient i que no estan vinculats a la maduració biològica.

El quadre I presenta la descripció dels estadis de Kohlberg tal i com ha estat proposada en les últimes formulacions, mentre que el quadre II els relaciona amb el sistema piagetí.

Direm per sobre que Kohlberg distingeix tres nivells, que reben el nom de pre-convencional, convencional i postconvencional, i hi inclou dos

estadis que poden incorporar subestadis. Treballs posteriors han confirmat la seqüència dels quatre primers estadis, els quals poden considerar-se estadis piagetians en sentit estricte. Així, els dos primers estadis, recollits en el nivell pre-convencional, responen a l'estructura lògica dibuixada en el període de les operacions concretes, mentre que els dos següents ho fan a una estructura lògico-formal. Això no obstant, el nivell postconvencional, tal i com hem assenyalat anteriorment, ha suscitat nombroses crítiques des d'una perspectiva evolutiva i genètica. En general, existeix una forta resistència a considerar l'existència d'estadis morals en l'adult i s'han elaborat distintes alternatives a les propostes de Kohlberg. (Vegeu quadre II.)

Kohlberg no es limita a descriure els estadis del desenvolupament moral, sinó que la seva teoria també pretén una explicació als distintes canvis que es produeixen en el desenvolupament moral. Així, reprèn els factors proposats per Piaget, el desenvolupament cognitiu i la interacció social, i se'ls fa seus ahora que els dona una cohesió i articulació més grans. En primer



QUADRE I

Els sis estadis morals i els seus continguts (Kohlberg, 1976)

18

Nivell i estadi

Allò que està bé

NIVELL I:
PRE-CONVENCIONAL

Estadi 1. Moralitat heterònoma.

Evitar transgressions normes sancionades amb càstigs, obeir per obeir i evitar el dany físic a persones i propietats.

Estadi 2. Individualisme, propòsit instrumental i intercanvi.

Seguir les regles solament quan va en l'interès immediat d'algu; actuar per obtenir els interessos i necessitats propis i deixar que els altres facin la mateixa cosa. Allò que està bé és també l'equitatiu: un intercanvi igual, un tracte, un acord.

NIVELL II: CONVENCIONAL

Estadi 3. Expectatives interpersonals, mútues relacions i conformitat interpersonal.

Viure d'acord amb el que esperen les persones que ens són pròximes, amb allò que les persones en general esperen de les persones que ocupen el rol d'un mateix com a fill, germà, amic, etc. «Ésser bo» és important i significa tenir bons motius, mostrar preocupació envers els altres. I també significa mantenir relacions mútues tals com la confiança, la lleialtat, respecte i gratitud.

Estadi 4. Sistemes socials i consciència.

Complir els deures actuals amb els quals s'està d'acord. Les lleis han d'ésser complides excepte en els casos extrems en els quals entren en conflicte amb altres deures socials establerts. Allò que està bé és també contribuir a la societat, al grup o a la institució.

Estadi 5. Contracte social o utilitat i drets individuals.

Ésser conscient que la gent manté una varietat de valors i opinions i que la majoria dels valors i les regles són relatius al propi grup. Aquestes regles relatives han d'ésser normalment respectades, això no obstant, en benefici de la imparcialitat i perquè són un contracte social. Això no obstant, alguns valors i drets no relatius, com la *vida* i la *llibertat*, han d'ésser defensats en qualsevol societat i a pesar de l'opinió majoritària.

NIVELL III: POSTCONVENCIONAL O DE PRINCIPI

Estadi 6. Principis ètics universals.

Seguir principis ètics escollits per un mateix. Les lleis particulars o els acords socials són normalment vàlids perquè es basen en tals principis. Quan les lleis violen aquests principis, hom actua d'acord amb el principi. Els principis són principis universals de justícia: la igualtat dels drets humans i el respecte a la dignitat dels éssers humans com a persones individuals.

Evitació del càstig i el poder superior de les autoritats.

Satisfer les pròpies necessitats o interessos en un món on cal reconèixer que els altres també tenen els seus interessos.

Necessitat d'ésser una bona persona davant dels altres i d'un mateix. Preocupar-se pels altres. Creença en la Regla d'Or. Desig de mantenir les regles i l'autoritat que serveix de base a la conducta estereotípica.

Mantenir la institució en conjunt; evitar la ruptura del sistema «si tothom ho fa», o complir per imperatius de consciència amb les obligacions. (Es confon fàcilment amb l'Estadi 3, creences en les regles i en l'autoritat; vegeu el text).

Un sentit d'obligació a la llei degut al contracte social de fer lleis i fer-les complir per al benestar de tothom i per a la protecció dels drets de tothom. Sentiment de compromís contractual, lliurement acceptat, amb la família, l'amistat, la confiança i les obligacions laborals. Preocupació perquè les lleis i els deures estiguin basats en càlculs racionals d'utilitat general: «el bé més gran per al nombre més gran de persones».

La creença com a persona racional en la validesa del principis morals universals i un sentit de compromís personal amb ells.

Punt de vista egocèntric. No considera els interessos dels altres ni reconeix que són diferents dels seus. No relaciona dos punts de vista. Les accions són considerades més en termes físics que d'interès psicològic dels altres. Confusió de la perspectiva de l'autoritat amb la pròpia.

Perspectiva individualista concreta. Consciència del fet que tothom ha de perseguir els seus propis interessos i que aquests interessos entren en conflicte, de manera que el bé és relatiu (en un sentit individualista concret).

Perspectiva de l'individu en relació amb d'altres individus. Conscient dels sentiments, acords i expectatives compartides que prevalen sobre els interessos individuals. Relaciona els punts de vista a través de la Regla d'Or concreta i es posa al lloc dels altres. Encara no considera una perspectiva generalitzada del sistema.

Diferència el punt de vista de la societat dels acords o motius interpersonals. Adopta el punt de vista del sistema que defineix els rols i les regles; considera les relacions individuals en funció del seu lloc al sistema.

Perspectiva anterior a la societat. Perspectiva d'un individu racional, conscient d'uns valors i drets anteriors als vincles i contractes socials. Integra les perspectives mitjançant mecanismes formals d'acord, contracte, imparcialitat objectiva i consideració d'obligatorietat. Considera els punts de vista morals i legals; reconeix que a vegades estan en conflicte i resulta difícil integrar-los.

Perspectiva des d'un punt de vista moral del qual deriven els acords socials. La perspectiva és la de tot individu racional que reconeix la naturalesa de la moral, o el fet que les persones són fins en si mateixes i han de ser tractades com a tals.

QUADRE II

Relacions entre els estadis lògics de Piaget i els estadis morals de Kohlberg (Kohlberg, 1973; 1987)

Estadi lògic	Estadi moral
Pensament simbòlic, intuïtiu.	Estadi 0: allò bo és el que vull i m'agrada.
Operacions concretes, Subestadi I classificació categorial.	Estadi 1: Orientació cap al càstig-obediència.
Operacions concretes, Subestadi 2 pensament concret reversible.	Estadi 2: Hedonisme instrumental i reciprocitat concreta.
Operacions formals, Subestadi 1 relacions que impliquen la inversa de la recíproca.	Estadi 3: Orientació cap a les relacions interpersonals de mutualitat.
Operacions formals, Subestadi 2.	Estadi 4: Manteniment de l'ordre social, regles estables i autoritat.
Operacions formals, Subestadi 3.	Estadi 5A: Contracte social, perspectiva utilitària cap al compliment de la llei.
	Estadi 5B: Orientació basada en la llei superior i la consciència.
	Estadi 6: Orientació basada en principis ètics universals.



lloc, Kohlberg veu un paral·lisme o isomorfisme entre el desenvolupament de les formes del judici lògic i les del judici ètic, de manera que el factor bàsic que explica el progrés moral, igual que el progrés cognitiu, és l'equilibrament. Per això, cada estadi en el desenvolupament moral no solament té les característiques de conjunt que tenen els estadis del desenvolupament intel·lectual, sinó que sorgeix gràcies a les distintes coordinacions en el pla lògic que realitza el subjecte en les seves interaccions amb el medi. Per tant, Kohlberg no té més que concloure que el desenvolupament moral depèn del desenvolupament cognitiu, mentre que el desenvolupament moral no influeix gens en el desenvolupament intel·lectual.

Ahora que considera el desenvolupament cognitiu com a condició necessària per al desenvolupament moral, Kohlberg introdueix també el concepte de *role-taking* o habilitat per a col·locar-se en el punt de vista de l'altre. Aquest concepte té com a objecte tractar els aspectes de tipus socio-cognitiu implicats en el desenvolupament moral. De fet, el concepte de *role-taking* constitueix l'intermediari necessari per al desenvolupament entre les capacitats estructural-cognitives i el nivell del desenvolupament moral assolit.

Un altre cop Kohlberg recorre a l'isomorfisme i proposa que l'habilitat per a col·locar-se en el punt de vista de l'altre i la noció de justícia estan íntimament relacionades, ja que totes dues comparteixen la mateixa estructura d'igualtat i reciprocitat. Per tant, existiran situacions conflictives per a l'infant que seran decisives per al seu progrés en el desenvolupament moral. Així, el conflicte sorgirà entre les seves accions i avaluacions i les accions i avaluacions dels altres. El conflicte, viscut per l'infant com les contradiccions existents entre els seus desigs i els desigs de l'altre, de manera similar al procés de descentració en relació a l'egocentrisme, s'erigeix com el factor decisiu en l'esfera moral que garanteix el seu desenvolupament.

Aquest darrer aspecte té una gran importància en les reflexions de Kohlberg sobre l'educació. L'autor considera que si les oportunitats de *role-taking*, així com la creació de conflictes en l'esfera moral de l'individu, són claus, al costat del desenvolupament cognitiu, en el progrés del desenvolupament moral en el sentit d'una ètica universal, l'educació ha d'incloure en el currículum la discussió sobre qüestions morals i les tècniques necessàries per a estimular-ne el desenvolupament. Igualment, la incorporació dels estudiants a una estructura democràtica de govern que els permeti assumir responsabilitats i percebre la comunitat com a justa, segons Kohlberg, és un altre aspecte fonamental per a garantir el desenvolupament moral.

Fins aquí una somera visió de les posicions de Kohlberg. A la seva obra, com hem vist, apareixen alguns problemes encara no resolts, però no hi ha dubte que constitueix una de les aportacions més importants per a comprendre el desenvolupament moral.

BIBLIOGRAFIA

- KOHLBERG, L., «Continuities in childhood and adult moral development revisited,» a P. B. Baltes y H. W. Schaie (eds.), *Life-span developmental psychology: personality and socialization*. Academic Press, Nova York 1973
- KOHLBERG, L., «Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach,» a T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, Holt, Rinehart & Winston, Nova York 1976.
- MARCHESI, A., «El desarrollo moral,» a J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.), *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*, Alianza Universidad, Madrid 1984.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, París 1932.





L'EDUCACIO MORAL A L'ESCOLA, QUÈ CAL FER?

per Josep M. Puig Rovira

Els canvis socio-polítics i la ràpida evolució de les creences i costums, junt amb el progrés científic i tècnic, han modificat tan radicalment l'escenari de reflexió i acció pràctica que no sempre resulta fàcil reorientar-se. Al mateix temps, l'escola, en un afany d'incrementar l'eficàcia tecnològica dels currículums i l'èxit escolar i professional dels alumnes, ha dedicat gairebé tota l'atenció als coneixements considerats més útils. Uns motius i altres són, entre altres coses, causa del desconcert i buit en què molts ensenyants i escoles es troben quant a la formació moral dels seus alumnes. Malgrat tot, como que no deixen de produir-se efectes educatius en l'àmbit socio-moral, s'imposa la necessitat de revisar els models pedagògics existents, i definir les postures que ens semblen més desitjables.

Models d'educació moral

A continuació referirem aquells models d'educació moral més característics i que amb diferents nivells de consciència han estat aplicant en successives etapes els educadors.

El primer model, que anomenarem de *valors absoluts*, sol fonamentar-se en concepcions del món que permeten derivar valors indiscutibles i immutables. Valors que s'imposen amb l'a-

jut d'algun poder autoritari i que regulen minuciosament, per mitjà de normes i lleis, tots els aspectes de la vida personal i social. Una claredat i contundència semblants desemboquen en explícites i insistents pràctiques educatives. Pràctiques que tindran com a finalitat principal la transmissió dels valors i les normes que hom vol fer respectar. La imposició d'un model d'aquesta mena acaba generant també l'aparició d'un tipus de pensament cívic-moral i d'educació moral diferents i netament reactius. Sobre qualsevol problema social o moral per definició s'afirma i es vol fer gairebé sempre el contrari del que proposa la postura antagònica.

Quan per diversos motius aquesta opció entra en crisi, sol dibuixar-se un segon model d'educació moral basat en una concepció *relativista* dels valors. Aquesta posició es fonamenta en la creença que l'acord en el tema dels valors és una qüestió casual —que no hi ha unes opcions de valor preferibles sobre les altres—, i que de fet donar valors és una decisió que es fonamenta totalment en criteris subjectius, emotius i utilitaristes. En conseqüència, ens trobem amb un panorama oposat a l'anterior en el qual no es pot dir que un valor és bo o dolent del tot, ja que depèn de circumstàncies, condicions o moments que cadascú ha d'avaluar. Socialment es dona una coexistència, més o menys pacífica, de valors, però en qualsevol cas allunyada d'una



situació de convivència constructiva. Pedagògicament, aquest model tendeix a limitar el paper de l'educació moral. De fet no hi ha res a ensenyar, llevat potser de l'habilitat per a decidir en cada situació allò que a cadascú convé.

Malgrat tot, aquests no són els únics models d'educació moral que avui podem referir. Cada vegada són més clars els passos per definir una educació moral basada en la *construcció racional i autònoma* dels valors morals. L'esmentat model no defensa uns determinats valors absoluts, però tampoc no és relativista. Afirmar que no tot és igualment bo, i que hi ha possibilitats basades en la raó, el diàleg i l'afany de valor de determinar alguns principis mínims de caire abstracte i universal que poden servir de guies de la conducta dels homes en situacions concretes. L'esmentat model permet albirar un tipus d'acció educativa en l'àmbit moral que a continuació detallarem.

A continuació enunciaré, en forma de punts breus i sense justificar, alguns trets d'allò que pensem que hauria de ser l'educació moral per a una concepció basada en la construcció racional i autònoma dels valors.

I. Partirem de la distinció entre principis —o formulacions generals i abstractes dels valors, per exemple: el respecte a la vida humana, la fonamentació de la vida social en el diàleg i el consens,...—; i normes —o regles circumstancials i històriques, que realitzen creativament en la pràctica quotidiana els principis morals: maneres de repartir els recursos econòmics, de pensar sobre l'avortament o l'eutanàsia, o d'organitzar l'intercanvi d'opinions. Basant-nos en aquesta diferenciació, pensem que l'educació moral ha de renunciar a transmetre un conjunt precís de normes als alumnes. Així mateix és també convenient renunciar a l'esperança d'aconseguir determinar, després de tants canvis socio-culturals, aquelles normes que avui hauríem de suggerir als educands.

II. L'escola, impulsant determinats aprenentatges, ha de facilitar la manifestació i desenvolupament de les estructures morals universals que permeten la definició de principis. En concret, ens referim a l'assoliment dels mecanismes superiors de raonament moral i a la potenciació de la tendència natural del home a «valorar els valors».

III. L'escola hauria d'abstenir-se de derivar normes a partir dels principis que els alumnes van assolint. Les normes han de ser elaborades per cada persona, de forma autònoma, però en el si d'una situació de diàleg raonat, i en concret per a cada situació.

IV. Amb tot, l'escola ha de dotar els seus alumnes de les eines necessàries perquè siguin capaços de derivar autònomament les normes concretes que considerin justes. Això implica almenys el següent: a) formar actituds que facilitin una correcta aplicació dels principis —respecte als altres, empatia,...; b) formar actituds creatives i imaginatives per a solucionar dilemes morals, així com habitar a fer-ho; c) donar tots els coneixements i informacions que permetran una anàlisi objectiva de la realitat sobre la qual estan i estaran jutjant i actuant.

V. L'escola, durant les edats que així ho re-

24 quereixin i en els casos que ho consideri oportú, transmetrà als nois aquelles normes de caire eminentment convencional que es considerin necessàries per a la vida en societat.

VI. L'escola s'organitzarà de manera que permeti viure experiències reals d'acció, cívica, social i moral.

VII. L'educador no ha de voler transmetre els seus propis valors, però tampoc no ha de ser fals i amagar les seves posicions. Serà bo que les manifesti quan els alumnes li ho demanin i, evidentment, que actuï en la vida quotidiana de l'escola en coherència amb elles.

VIII. Una educació moral així pressuposa una escola que es vulgui i s'accepti com a pluralista.

Propostes per a un currículum d'educació moral.

Un currículum d'educació moral ha de garantir almenys dos grans tipus d'experiències: a) les que tenen el seu origen en l'organització i la vida del grup-classe, i b) les que es basen tant en el treball específic d'educació moral com en qualsevol altre feina escolar.

a) *La construcció d'una «comunitat justa».*

Abans i després que ho escrivís Piaget, l'autogovern dels nois ha estat un objectiu i un mitjà recurrent en totes les propostes progressistes d'educació cívica, social i moral. Per a l'esmentat autor, la formació moral pressuposa que de la mateixa manera que per «aprendre la física o la gramàtica no hi ha mètode millor que el de descobrir per un mateix, per mitjà de l'experimentació o de l'anàlisi de textos, les lleis de la matèria o les regles del llenguatge, per adquirir el sentit de la disciplina, de la solidaritat i de la responsabilitat, l'escola «activa» s'ha d'esforçar a col·locar el nen en una situació en la qual hagi d'experimentar directament aquestes realitats espirituals i vagi descobrint a poc a poc, per si mateix, les lleis constitutives. Però donat que la classe forma una societat real, una associació que descansa sobre el treball en comú dels seus membres, és molt natural confiar als mateixos nens l'organització d'aquesta societat. Treballant ells mateixos les lleis que han de reglamentar la disciplina escolar, elegint ells mateixos el govern que ha d'encarregar-se d'executar aquestes lleis i constituint ells mateixos el po-

der judicial que ha de tenir per funció la repressió dels delictes, els nens adquireixen la possibilitat d'aprendre per l'experiència allò que és l'obediència a la regla, l'adhesió al grup social i la responsabilitat individual. Lluny de preparar-se per a l'autonomia, l'escolar descobreix les obligacions morals per mitjà d'una veritable experimentació que interessa la seva personalitat sencera.¹ D'acord amb aquesta opinió i les investigacions que la fonamenten, ens sembla poder afirmar que l'autogovern, en qualsevol de les seves variades formes i intensitats, ha de ser el rerafons necessari de les altres formes d'educació moral i una font privilegiada d'experiències significatives. També altres autors, com per exemple Kohlberg, han insistit en la conveniència que tot pla d'educació moral s'inscrigui dins un projecte de construcció d'una «comunitat justa». D'un grup humà en què tots els seus

1. PIAGET, J, y otros: *La nueva educación moral*, Losada, Buenos Aires 1967 (3ª edició), pp. 35-36.



membres —en aquest cas educands i educadors— puguin discutir d'igual a igual, ho facin sobre el nombre més gran possible de temes de la vida del grup i de la feina escolar, discuteixin de forma dialogant, basant-se en bones raons i no en l'autoritat, de manera que s'acostin cap a un consens sobre les normes que regularan la vida en comú. Basant-nos en aquests principis d'organització del grup-classe, podem endegar plans més o menys ambiciosos i amplis, però sembla inajornable possibilitar en qualsevol cas un mínim d'experiència d'autogovern en un pla complet d'educació moral.

b) L'estudi, la reflexió i la discussió en educació moral

És també Piaget qui ens indica altres camins d'educació moral quan es pregunta per la possibilitat que l'autogovern faci desaparèixer la «lliçó» moral. La resposta és clara: «la lliçó de moral no ha de descartar-se de cap manera»,² sempre que compleixi amb el requisit que tota lliçó ha de satisfer: «constituir la resposta a una pregunta previa.»³ És a dir, el valor de la lliçó no es discuteix, però queda condicionat a la motivació de l'alumne, i al sentit que, donada la seva edat, coneixements i experiències prèvies, tingui el contingut que es considera. En cas contrari, cap lliçó, ni de moral ni de res, té l'eficàcia desitjada.

La lliçó com a intent de formació del judici moral ens la trobem, travessant qualsevol feina escolar, i també durant el temps i els exercicis específicament destinats a educar moralment. Pel que fa a la primera modalitat, pensem que l'actitud d'esforç, col·laboració i solidaritat amb què es pot dur a terme qualsevol tasca escolar és una font important d'aprenentatges cívico-morals. Alhora, el contingut de totes les disciplines és ple de fets i informacions que tenen vessants morals i que qualsevol educador sensible podrà destacar i convertir en tema de reflexió i debat. Així mateix, el treball

escolar pot esdevenir també un moment d'implicació i compromís personal en la realització d'alguna tasca que, amb transcendència fins i tot extraescolar, tendeixi a millorar algun aspecte de la vida social.

En tant que segona modalitat, ens trobem amb el temps que l'escola destina, o hauria de destinar, a treballar específicament i directa la formació moral dels escolars. Durant aquestes estones, i mitjançant unes tasques escolars convenientment programades i preparades, es tracta de formar les capacitats i donar els coneixements necessaris per a fer possibles un judici moral madur i una conducta responsable i autònoma. En concret, pensem que una formació d'aquesta mena representa potenciar les següents competències i destreses personals:

- La capacitat d'autoconeixement, d'anàlisi del que es desitja i es vol i de clarificació dels valors propis.
- La capacitat de reflexionar i judicar en els àmbits social i moral de manera plenament desenvolupada.
- La capacitat d'argumentar racionalment i respectuosa, així com d'intervenir en un diàleg constructiu i obert.
- La capacitat d'adoptar perspectives socials, de posar-se en lloc dels altres, d'entendre els seus punts de vista i tenir-los en consideració.
- La capacitat d'informar-se objectivament sobre la història, el desenvolupament, la situació actual i també els possibles futurs d'aquells temes de caràcter sòcio-moral que successivament preocupen o preocuparan els alumnes.

Per aconseguir aquests objectius s'han elaborat diversos mètodes i tècniques, entre els quals destacariem la clarificació de valors, els dilemes de desenvolupament cognitiu, els procediments de simulació i joc, els debats, els exercicis de previsió de conseqüències i de comprensió conceptual, entre altres. Una síntesi coherent d'aquests i altres procediments constituiria una bona contribució a la programació i preparació de materials d'educació moral.

2. *id.*, p. 32.

3. *id.*, p. 31.





EXPERIÈNCIA DE L'E. P. MONTSENY SOBRE EDUCACIÓ MORAL

E. P. MONTSENY

Sant Just Desvern

Escola del CEPEPC, cooperativa privada fins l'any 1984; des de llavors entra a forma part de la xarxa pública.

Nombre de nens: 376

Nombre de mestres: 15 + 3 especialistes

L'objectiu de l'educació no és únicament moral, sinó també ètic. L'escola es planteja l'educació moral pel lligam que té amb la convivència.

Hom intenta que es creïn normes en el si de la col·lectivitat, per al seu desenvolupament i per al de l'individu.

L'escola està dins la societat i s'hi plantegen dos tipus d'aprenentatge, l'un d'allò que s'anomena matèries i l'altre de la vida.

La moral social és canviant, les normes d'aquesta minisocietat que és l'escola també han anat variant a la seva ombra.

A l'escola s'ha tingut en compte una moral de convivència: el respecte a si mateix, el respecte als altres com a individus i com a col·lectivitat, el respecte als objectes i al material, el respecte a l'escola.

S'està a l'aguait i s'és sensible als canvis interns que es produeixen, així com als canvis de l'evolució social.

S'ha treballat per tal de potenciar la individualitat i arribar així a un creixement humà i col·lectiu. Hi ha una convivència de respecte mutu. Si hi ha cap enfrontament entre mestres i alumnes, o bé entre els mateixos alumnes, es relativitza al màxim, fent veure així que el problema pot estar en una discrepància puntual d'idees i no es fan altres plantejaments, que es podrien extrapolar a aquella situació.

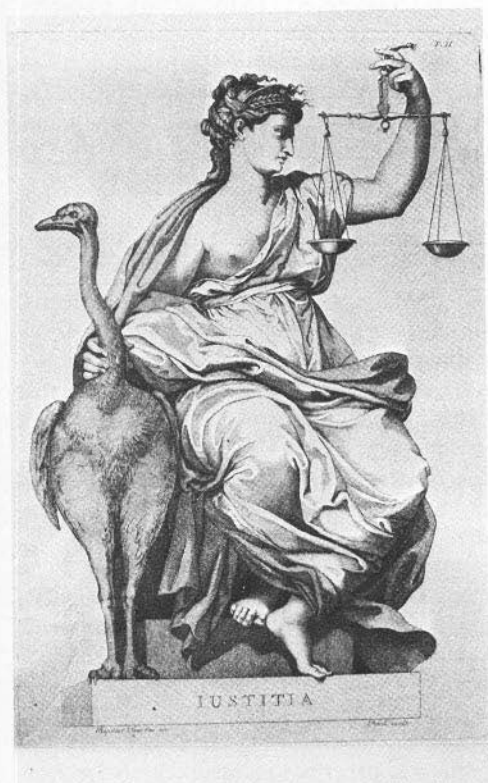
Es parla de temes que interessin els nens: la convivència amb la generació del pares, els càstigs, la violència..., sobre ells i els que els envolten.

Una eina concreta és la lectura de notícies; a partir d'aquesta lectura es treballa comentant diferents assumptes que els puguin interessar.

Es fan activitats amb d'altres escoles del poble. Es coneix el medi on es viu.

Com a eina molt important també hi ha l'assemblea, en la qual es planteja l'educació moral a dos nivells: un primer seria l'àmbit intern de la classe, treballant l'organització i l'assumpció de responsabilitats, i un segon seria l'àmbit de la comunitat escolar; es treballen així els possibles enfrontaments existents i es van formant, segons el pensament de cada nen, els seus valors.

Les colònies, com a eina d'educació moral, són valorades tenint en compte la seva situació ambiental diferent. S'hi treballen aspectes de



convivència, l'acceptació de grup com a tal, podent generalitzar-ho a diferents situacions; s'hi van integrant els nens que poden estar deslliats del grup.

Dintre de les matèries que es treballen a classe es destaquen els temes que poden sorgir en ciències socials i ciències naturals, on apareixen qüestions d'ètica. S'aprofiten lectures i es fan comentaris de text. Es planteja l'expressió oral i escrita de manera que es puguin reflectir els neguits, els problemes o les idees i els nens els puguin exterioritzar.

Es va fer un treball, que va sortir de l'exposició organitzada per l'IME, «L'escola sota el franquisme».

Inicialment, l'objectiu del treball era una aproximació a un fenomen social contemporani dins del context de la programació de Ciències Socials de 8è. d'EGB, que preveu l'aprofitament de treballs de camp com a eina d'estudi.

La sortida de treball va aportar elements nous: els alumnes varen quedar força sorpresos per l'«xotisme» del contingut de l'exposició;

per diferents elements normatius que s'hi reflectien (és a dir criteris de comportament, actitud i formes de treball que eren conseqüències d'uns principis ètics i morals de la ideologia falangista-franquista que nodria l'Estat); el paper de la nena-dona, la qüestió del català, els càstigs, la urbanitat i la moral diferenciada nen/nena, els mètodes de treball i material a la classe, la disciplina com a virtut per ella mateixa, el tractament acientífic de les matèries fruit de la ideologia dominant, el domini dels criteris religiosos (nacional-catolicisme) com a norma d'escola...

L'interès pel tema i la perplexitat dels alumnes va fer necessari aprofundir, verificar i donar un marc més ample a l'espontània comparació i valoració que feien en posar en comú el treball realitzat en l'exposició.

La descripció del treball:

a) Treball de camp: Visita a l'exposició; obtenció, per grups, de dades escrites i gràfiques dels següents punts: L'àmbit físic de la classe, plànol i dibuix, cançons escolars, ambientació general, material i feines escolars. Matemàtica. Ciències Naturals, Geografia i Història. Llengua i tractament del català. Religió. Els llibres de text, continguts. La urbanitat; criteris diferenciats sobre el comportament de la nena/dona i del nen/home.

b) Posada en comú amb l'objectiu de comunicar inicialment la informació dels diferents grups. Debat i correcció.

c) Confecció de la informació en dimensions susceptible de ser compaginables com a mural.

d) Avaluació a partir d'una doble valoració: la del treball de cada grup i la d'una prova escrita amb material (els murals) per reflectir el grau de comprensió del conjunt del tema.

La posada en comú va suggerir l'ampliació dels objectius i del treball, que va ser incrementat amb els següents aspectes:

b.1) La posada en comú va mostrar la necessitat d'aprofundir el tema: Es va confeccionar una llista d'expressions i temes per aclarir i definir.

b.2) Amb la llista anterior es va confeccionar una enquesta per als pares amb la finalitat que aportessin elements de la seva història escolar personal que reafirmessin, neguessin o ampliessin els aspectes enquestats.



b.3) El buidatge de l'enquesta. No va ser mecanitzat, sinó que a partir d'una resposta es va completar amb les altres. El buidatge així descrit va permetre aclarir conceptes per part del mestre.

c.1) La informació en forma de mural sobre aspectes de la exposició es va ampliar amb el text de l'enquesta i amb els corresponents resultats, que es van editar en ciclostil per incloure'ls en el dossier personal de l'alumne juntament amb l'altre material elaborat.

e) El debat sobre el tema va portar a les següents conclusions:

— Malgrat el refús de base, es va entendre la coherència entre el que en podríem dir els principis morals del franquisme/falangisme/nacional-catolicisme i la seva aplicació a l'escola franquista amb l'ajuda del concepte de disciplina sense cap element crític i el domini dels mestres sota l'amenaça de depuració si no es mostraven submissos a la ideologia imperant.

— La comparació entre els criteris dominants a l'escola franquista i els de l'actual va ser motiu de reflexió, sobretot els actuals, que els alumnes consideraven «a priori» com l'estat de bona salut, que mai no és prou apreciat fins que la persona es posa malalta.

— Es va valorar especialment l'actual respecte a la persona i als seus criteris i conviccions personals; l'escoltar abans de tot i la participació de la comunitat en les decisions d'escola, així com l'esperit crític.

— Es va criticar especialment la manca de racionalitat en les matèries escolars, la tendència a la dirigisme i fosc estètica en els textos escolars, la persecució injusta de la llengua catalana, el paper discriminat de la nena i dona, la religió «perquè sí» i distorsionadora de la realitat, el treball avorrit i reiterat de la classe així com el seu ambient fosc i tancat.





«VOSTÈ JUTJA», «ESCRÚPOLS» I EDUCACIÓ MORAL

per Josep M. Puig Rovira

A l'entorn dels problemes ètics i morals es poden assenyalar d'un temps ençà, iniciatives de caire molt divers que tenen, però, notables coincidències entre elles. Vegem-les i mirem què tenen a veure amb l'educació.

El programa televisiu «Vostè jutja» és un exemple del que en Pedagogia s'anomena educació informal. O sigui, d'aquells processos educatius, fins i tot volgudament educatius, que no es donen en el si d'institucions o formes organitzades amb aquest fi. En concret, aquest programa és un intent informal d'educació moral. Amb això no vull dir que el programa sigui moralista o pretengui vehicular determinats continguts ètics. Vull dir simplement que és un programa-concurs que combina, evidentment amb originalitat, els ingredients propis d'aquesta modalitat televisiva, però esdevé també, potser amb intenció, una eina educativa. Però una eina que, posat que no transmet normes morals, ha de tenir una altra mena de funció pedagògica. Penso que fonamentalment és —o podria ser— la d'ensenyar a solucionar situacions morals difícils a base de raó, comprensió dels altres o empatia, i diàleg. Com ho aconseguir? Quins són els passos essencials del programa que ens permeten fer aquesta afirmació? En primer lloc, es comença presentant un dilema moral; és a dir, bàsicament un conflicte d'interessos en una situació concreta. És lògic començar així, ja que sovint s'ha dit que el dis-

cur moral ens ha de servir per donar solucions a la necessària jerarquització de desigs oposats. Després, dues persones prenen els rols d'atacant i defensor respectivament, i es converteixen en els representants de les postures o interessos enfrontats. Representar aquest rol correctament voldrà dir informar-se bé dels motius, conseqüències, alternatives i altres aspectes de la situació que es debat. D'aquí crec que es deriven tres supòsits importants: 1) és bàsic ser capaç de posar-se en el lloc de l'altra persona; 2) és possible transformar un diàleg real, potser viscut individualment, en un diàleg organitzat del qual s'espera que s'obtindrà quelcom; 3) la discussió i possible solució ha de fonamentar-se en un coneixement de totes les circumstàncies —personals, socials, polítiques, científiques,...— que tenen a veure amb el cas. En tercer lloc, es procedeix, amb diverses tècniques, a exposar una argumentació veraç, potent, convincent i, en cert sentit, dialogant. D'aquí es pot inferir que es creu possible caminar cap a una solució dels problemes morals per mitjà del consens entre els afectats. Com que el programa ha d'acabar i ha de repartir premis, no es pot deixar que els concursants discuteixin fins arribar a l'acord, i cal la participació dels jurats per donar el veredict, que en certa manera és una forma de trencar el fràgil diàleg argumentatiu.

Un altre exemple el tenim en un joc que en-



tre nosaltres s'acaba de posar a la venda però que als Estats Units ja ha fet parlar. Els noms del joc ens diuen prou bé de què tracta el seu contingut: «Escrúpulos. Una cuestión de principios. (El juego de los dilemas morales)». Sense voler resumir les cinc pàgines d'instruccions, podem dir que és un exercici de preguntes mútues i discussions sobre la reacció que hom diu que tindria davant d'una situació de conflicte moral. A partir d'aquí, hi ha una mecànica d'argumentació, anticipació del que els jugadors diran, i de convenciment dels altres jugadors sobre la veracitat de la pròpia postura. Sembla,

doncs, que calen habilitats semblants al cas anterior: raonament dialogant amb ànim de convèncer i empatia.

Els exemples anteriors tenen a veure de prop o de lluny amb l'obra psicopedagògica de Kohlberg. Aquest autor, molt proper als pressupòsits de Piaget, ha investigat sobre el desenvolupament del judici moral i les possibilitats d'acció educativa en aquest camp. Ho va fer partint d'uns dilemes morals a propòsit dels quals preguntava sobre la millor solució i sobre els motius per considerar-la així. Aquestes recerques li permeteren establir sis estadis successius en la forma o estructura del raonament moral. Estadis que no expressen un contingut moral concret, sinó una seqüència invariable en les tipologies de raonament moral. Per altra part, la tècnica dels dilemes morals també li va servir com a nucli central en la construcció de currículums escolars. En ells tractava d'enfrontar els nois amb un dilema que els fes viure un conflicte cognoscitiu de caire moral. La superació del conflicte situa la persona en un estadi superior. És, per tant, un mètode d'educació moral basat en la reflexió, l'empatia i el diàleg.

De tot això penso que es poden deduir, almenys, dues conseqüències per a l'educació moral. Primera, sembla que estem tan lluny d'una moral acabada, que es transmet autoritàriament i dogmàticament, com d'una formació moral defensiva que no considera cap altra acció que la espontània convivència amb els companys. Sembla possible una educació moral que trobaria en la reflexió racional, l'argumentació i el diàleg, l'empatia i la informació, els instruments per a bastir les formes superiors de raonament moral i dotar-les de contingut just. En segon lloc, penso que el programa televisiu «Vostè jutja» i el joc «Escrúpulos» són dos exemples, limitats però importants, a partir dels quals l'educació moral pot treure alguna inspiració.

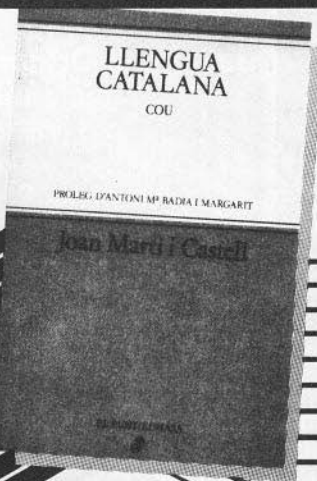


BIBLIOGRAFIA PER CONTINUAR

31

- BANDURA, A., *Teoría del aprendizaje social*, Espasa-Calpe, Madrid 1982.
- CORTINA, A., *Ètica mínima*, Tecnos, Madrid 1986.
- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P., *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, València 1986.
- FOUCAULT, M., *L'usage des plaisirs*, Gallimard, París 1984; *Le souci de soi*, Gallimard, París 1984.
- FREINET, C., *L'educació moral i cívica*, Laia, Barcelona 1972.
- FRONDISI, R., *¿Qué son los valores?*, FCE, Mèxic 1958.
- HABERMAS, J., *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona 1985.
- HERSH, R.; MILLER, J.; FIELDING, G., *Models of moral education*, Longman, Nova York 1980.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, D., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid 1984.
- LICKONA, T. (edit), *Moral development and behavior*, Holt, Nova York 1976.
- PAGÈS, J. i altres, *L'educació cívica a l'escola*, Rosa Sensa/Edicions 62, Barcelona 1981.
- PETERS, R. S., *Desarrollo moral y educación moral*, FCE, Mèxic 1984.
- PIAGET, J., *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona 1971.
- PIAGET, J., i altres, *La nueva educación moral*, Losada, Buenos Aires 1967.
- SAVATER, F., *Invitación a la ética*, Anagrama, Barcelona 1982.
- TURIEL, E., *El desarrollo del conocimiento social*, Debate, Madrid 1984.

Joan Martí i Castell es professor titular de Gramàtica Històrica Catalana i d'Història de la Llengua Catalana a la Universitat de Barcelona. Doctor per les universitats de Barcelona i de Roma, es, també, coordinador de Llengua i Literatura Catalanes a les PAAU. Ha escrit diversos textos per a l'ensenyament i estudis especialitzats. En aquesta Llengua catalana de COU ha aconseguit un recull excepcional que depassa, de molt, els llibres d'exercicis o antologies a l'ús. La seva rigorosíssima exposició teòrica, absolutament posada al dia (història interna de la llengua, descripció sintàctica, sociolingüística, dialectologia...) va acompanyada per una àmplia i nova selecció de textos amb els exercicis corresponents.



Altres obres
de la col·lecció EL PUNT:

edhasa

Gramàtica Catalana (curs elemental), J. RAFEL i FONTANALS
Gramàtica Catalana (curs mitjà), J. MARTÍ i CASTELL
Gramàtica Catalana (curs superior), J. MARTÍ i CASTELL

Literatura Catalana dels inicis als nostres dies,
A. ESPADALER, A. CARBONELL, J. LLOVET, A. TAYADELLA

EGB

editorial cruïlla

Material
complementari per a
l'ensenyament
del Català



Activitats de Llengua cicle inicial

(2 quaderns)

M. Seix/A. Masip
T. Mayor

Il·lustracions de Fina Rifà



Quaderns d'Ortografia cicle inicial

(9 quaderns)

M. Seix/A. Masip
T. Mayor/E. Juvé

Il·lustracions de Montse Ginesta



Quaderns d'Ortografia cicle mitjà

(20 quaderns)

Margarida Canonge / Antònia Colom
Il·lustracions de Roser Capdevila



Contes Escolars cicle superior

(15 quaderns)

Francesc Sales

Il·lustracions d'Eulàlia Sariola

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona
T. 383 10 11

VISITEM UN ARTESÀ DE LA CISTELLERIA

«Hi ha oficis que són bons perquè són de bon viure.»

JOAN SALVAT-PAPASSEIT

Introducció

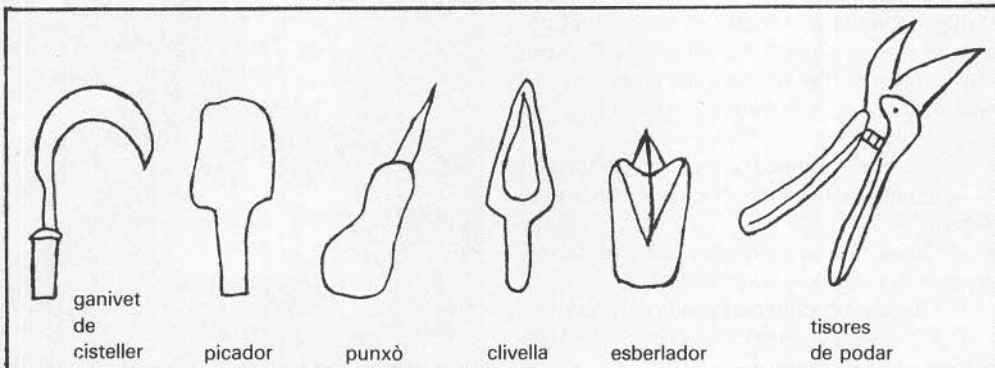
La cistelleria és un dels oficis manuals més antics. Els primers materials emprats en aquesta tècnica pels cistellers van ser: escorça d'arbres, fulles de palmera, fibres vegetals... Actualment, però, han estat substituïts per uns altres: vímet, canya, palla, palma, margalló, jonc i, fins i tot, branques d'avellaner.

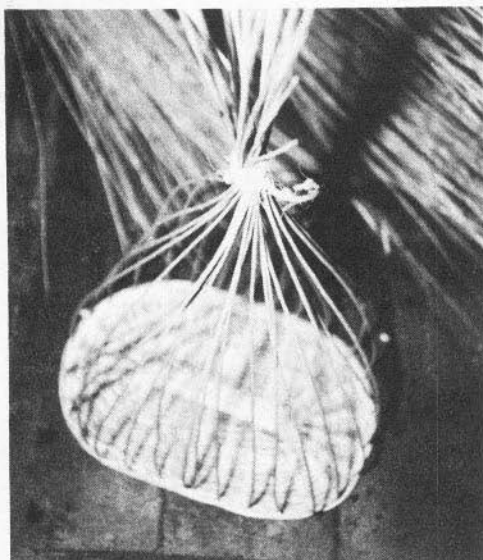
La cistelleria, com tota l'artesanía popular, s'està perdent a poc a poc per la manca de persones que s'hi vulguin dedicar, ja que és una feina poc agraïda econòmicament, si es té en compte la quantitat d'hores de treball i la dedicació que requereix. El propés tècnic ha com-

portat que les feines mecanitzades substitueixin les de tipus artesanal. Així, doncs, la cistelleria no es fa imprescindible a causa d'aquesta substitució per materials sintètics.

Objectius específics

- Iniciar-se en l'observació dels diferents oficis de la localitat.
- Conèixer l'artesanía com a forma de vida i treball.
- Habituar-se a dialogar i a reflexionar col·lectivament.
- Habituar-se a cercar informació i treure conclusions en equip.
- Valorar la feina de les persones que fan una feina artesanal.
- Adquirir una percepció global en l'elaboració de cistells, així com el nom dels estris que s'hi fan servir.





Durant la sortida

Anem a casa del senyor Joan, cisteller de Sabadell. Sembla satisfet que ens interessem per la seva feina.

El senyor Joan viu en una casa anglesa, antiga. Just entrar a la casa ens situem al taller del cisteller. Es una sala gran, més aviat fosca i bastant humida, que ell ha adaptat a les necessitats de la seva feina: de dues habitacions n'ha fet una, tirant un envà a terra. Això li ha permès de guanyar espai. Ha col·locat un prestatge llarg on acostuma a deixar les eines, dos armaris on té alguns dels cistells que fa per vendre, cabassos a terra, també per vendre, i una basseta de ciment, allargada, on deixa en remull els vímets que ha de fer servir.

«Hola, nois, comencem a treballar?» D'aquesta manera ens rep el cisteller tot fent-nos una

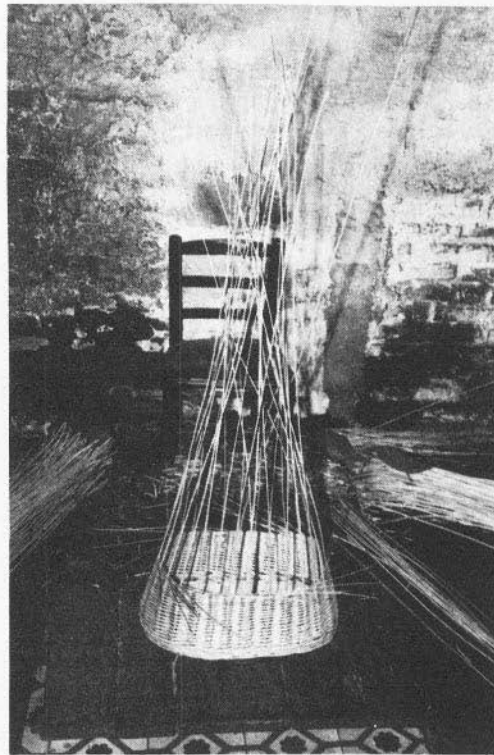
Continguts

- El treball de l'home.
- El treball artesanal, motor del treball col·lectiu.
- La cistelleria, vell ofici popular.

Preparació de la sortida

Tot parlant a la classe del treball que desenvolupa l'home, sorgeix la proposta de conèixer directament un treball artesanal. La idea és ben acollida ja que, fins i tot, no cal que ens desplaçem gaire lluny: a la nostra mateixa ciutat podem trobar un artesà de la cistelleria. Ens posem a treballar. Per petits grups preparam una enquesta. Sorgeixen aquests aspectes:

- Primeres matèries que emprà el cisteller.
- Estris que fa servir. Per a què serveix cadascun.
- Quins són els productes acabats. Coneixement del seu cost aproximat.
- Forma de distribució i venda del producte.
- Quantes persones hi treballen. Quin horari fan.

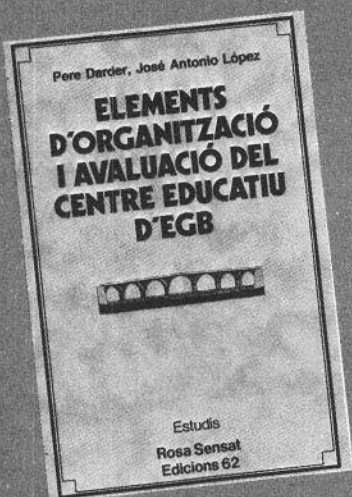


edicions62s|a

Col·lecció Rosa Sensat

Sèrie Didàctiques i Estudis

provença, 278 / 216 00 62 / 08008 barcelona



Llibres per a una escola en transformació

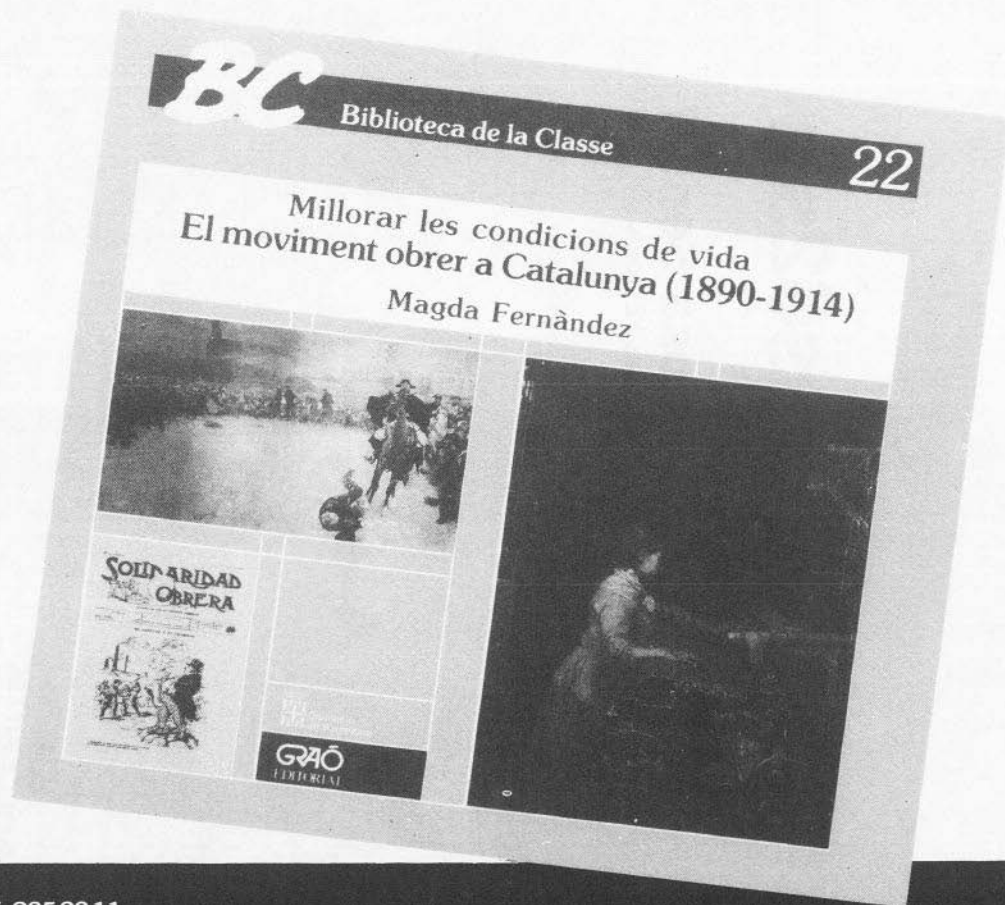
No n'hi ha prou de parlar de renovació a l'escola. Necessitem noves alternatives per a dur-la a terme.

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

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

GRAÓ
EDITORIAL

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

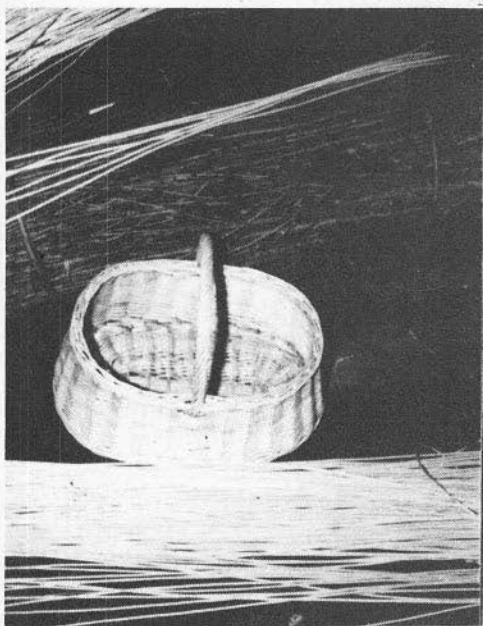


Per a més informació adreceu-vos a:

GRAÓ EDITORIAL, c/ de l'Art, 81, baixos — telf. 2352311

forta encaixada de mans. Seguidament s'asseu i comença a teixir un cistell de vímet. Al seu voltant, a terra, hi té algunes eines: el ganivet que fa servir per tallar els vímets per la meitat; el punxó i la clivella són per fer lloc: es posa entremig de dos vímets i queda un forat per poder passar-ne un tercer; el picador l'utilitza quan vol que el teixit del cistell quedi ben compacte; les tisores de podar són per tallar i acabar de polir els cistells i l'esberlador per partir els vímets en tres llenques (de dalt a baix). «Els vímets no donen per a més, en canvi, de les canyes se'n poden arribar a treure de cinc a sis llenques.»

Observem que aquests estris són molt vells, els de fusta fins i tot es veuen gastats. «Ui, si en tenen, d'anys! Els tinc des que em vaig posar a treballar. Ens explica que va ser als 12 anys, quan es va posar a fer de cisteller. El seu mestre va ser el senyor Gori, que tenia el seu taller a Caldes de Montbui. Allà eren sis operaris. Però aquest no era el taller més important, el de més anomenada era el de «Cal Menut», on treballaven de 15 a 20 homes. «En aquell temps n'hi ha-



via molts, de cistellers.» Mentre parla, les seves mans no deixen de treballar. Són unes mans seques, primes, nuoses, però alhora fortes. Corren més les seves mans que la vista de qui l'observa quan treballa.

Al cap d'una estona, el senyor Joan s'aixeca i ens diu: «Au, vinga, ara us toca treballar a vosaltres, jo me'n vaig a berenar.» Ens ensenya com es teixeix i ens deixa tots plegats fets un embolic amb les tiges del vímet.

«És tot un art això de fer cistelles, no ho pot pas fer tothom», li diem quan torna.

«Oi tant que sí, si els ceguets ho fan, per què no vosaltres?»

El senyor Joan, cada divendres a la tarda, va a un centre de rehabilitació de cecs a ensenyar-los l'art de la cistelleria. Diu que se'n surten força bé i que fan coses realment boniques.

A terra, en una part de la sala, veiem que té algunes peces acabades, junt amb d'altres que li porta la gent per arreglar. Té coves allargassats, paneres i cistelles de diferent tipus.

Al llarg de l'estona hem vist com va teixint el cistell. Ha començat per formar l'estructura del cul del cistell, després ha enlairat les parets i, finalment, va enrotllant els vímets que donaran lloc a la nansa.

Apreciem en el cisteller una habilitat especial per enrotllar els vímets de la nansa. «El vímet és una matèria molt dòcil i flexible. Fixeu-vos que no cal fer gaire esforç per cargolar-lo.»

El cistell ja és acabat. El senyor Joan l'acosta a la seva senyora perquè el poleixi. «Au va, noia, ja tens feina.»

La dona del cisteller, la senyora Teresa, l'ajuda. Poleix totes les peces que fa el seu marit. A més a més folra els cistells amb plàstic. «Acostumo a posar els més bonics que trobo perquè les senyores, quan el vénen a comprar, es fixen més en el folre que no pas en el cistell», ens diu.

Ha arribat el moment d'acomiarar-nos del senyor Joan. Li estem molt agraïts per haver-nos permès visitar el seu taller i per introduir-nos en l'art de la cistelleria.

«A reveure, senyor Joan.»



Després de la sortida

En dies posteriors a la visita al cisteller, desenvolupem a la classe aquestes activitats:

- Assenyalar en un plànol de la localitat l'itinerari que hem fet fins al taller del cisteller.
- Dibuix del taller.
- Dibuix de les primeres matèries que emprava el cisteller.
- Redacció escrita sobre què ens ha semblat la sortida, aspectes que podem valorar.
- Treball de lèxic sobre cada un d'aquests oficis:

Fer un cistellet de medul·la (l'estructura d'aquest cistell és molt més senzilla que la d'un cistell fet amb vímet).

Bibliografia

Orientacions i programes Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
Gran Enciclopèdia Catalana.
Enciclopèdia Espasa-Calpe.

Ofici	Matèria	Eines	Lloc de treball	Producte
Cisteller	Vímet, etc.	Tisores, etc.	Taller	Cistell
Fornier	-----	-----	-----	-----
Fuster	-----	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----

Anna E. Toro i Martín

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,

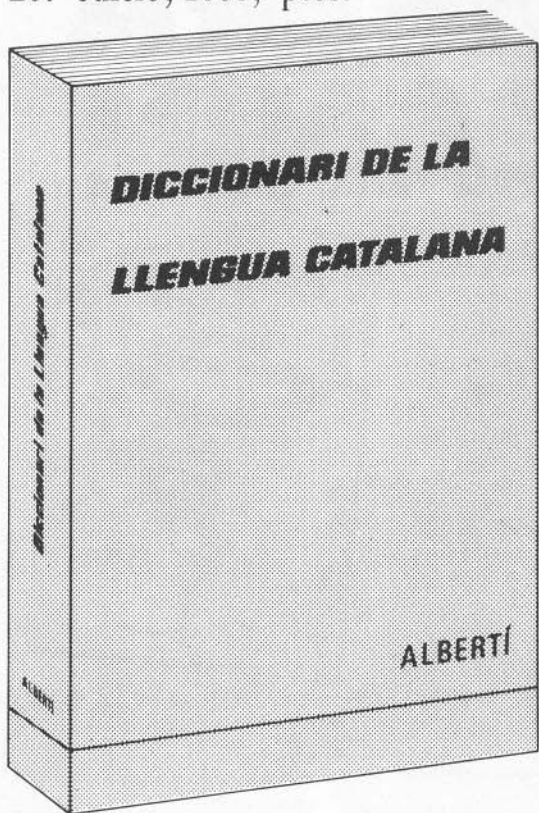
PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN i PINTURA CREATIVA GATS.

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

20.^a edició, 1060,- ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Gros

15.^a edició, 3180,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Mitjà

8.^a edició, 1166,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà**

Petit

8.^a edició, 901,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

INTRODUCCIÓ A UN ESTUDI SOBRE QUÈ PENSEN DEL CREIXEMENT UNS NENS I NENES DE 7 ANYS

El nostre treball ha estat dirigit a observar com vivencien i quin concepte tenen del propi creixement els nens de 7 anys d'una població escolar determinada. Per realitzar-lo hem tingut en compte bàsicament tres factors: el nivell socio-econòmic o cultural, l'edat i el sexe.

Mostra analitzada

Vam escollir una mostra de 100 nens i nenes procedents de quatre tipus d'escoles diferents quant a nivell socio-econòmic. Vam intentar que els quatre nivells fossin ben diferenciats. Així, una de les escoles es caracteritzava pel seu elevat nivell (escola privada del barri St. Gervasi de Barcelona). La segona, amb una població escolar de nivell mitjà, és una escola privada del barri St. Pere, Nord de Terrassa. La tercera es tractava d'una escola pública de nivell baix, situada al barri Can Parellada de Terrassa. La quarta, també escola pública, es caracteritzava per acollir nens de nivell socio-econòmic molt precari, situada al barri Campoamor de Sabadell.

La talla està molt relacionada amb l'edat. Sabem que existeixen unes diferències individuals en el ritme de maduració física. El grau de variabilitat és considerable. Les condicions ambientals dolentes i la nutrició inadequada retarden el desenvolupament físic, però sempre existeixen diferències.

No hi ha procediments socials per reduir significativament les diferències individuals de velocitat de la maduració física.

Sabent que actualment en el període d'edat comprès entre els 7 i 9 anys, el ritme de creixement físic és elevat, i que per tant els nens vivencien el concepte creixement amb èmfasi, i que d'altra banda en edats inferiors el nostre estudi no hauria tingut sentit pel fet que els nens no ofereixen encara una opinió personal sobre el tema, hem optat per nens de 7-8 anys (2on. EGB).

Metodologia

La metodologia emprada per a l'estudi es basà en una enquesta passada a cada un dels nens, en la qual havien de respondre dues preguntes i fer un dibuix atenent a unes normes donades. Les preguntes eren les següents:

1. Què creus que és el creixement?
2. Digues tot el que penses que et fa créixer.

Quant al dibuix, vam repartir folis blancs apaisats, en els quals havíem fet una ratlla horitzontal de cap a cap del full, a uns tres centímetres, aproximadament, de la part inferior. Aquesta línia representava el terra, amb la finalitat de donar-los un punt de referència fixat.



Al damunt de la línia havien de dibuixar-se ells mateixos i dos companys més de la classe, un a cada costat seu; aquests dos companys havien de ser l'un més alt i l'altre més baix que ell.

Amb aquesta metodologia concreta, el que preteníem era obtenir dos tipus d'informació: d'una banda, amb les preguntes, el concepte que tenien del seu creixement, a partir de les influències externes rebudes, i de l'altra, amb el dibuix, que quedés reflectida la pròpia vivència inconscient del seu creixement.

Recull de dades

Per fer el buidatge de totes les dades obtingudes a partir de les enquestes, de manera que ens permetés assolir els objectius abans esmentats, vam individualitzar les preguntes per un cantó i els dibuixos per un

altre. Totes les respostes les vam agrupar, per similitud, en sis grups que vam simbolitzar amb lletres:

1a. pregunta (Què creus que és el creixement?)

- A. Resposta amb el mateix verb créixer (créixer molt, etc.)
- B. Resposta amb increment d'alguna qualitat (fer-se mes gran, més alt...)
- C. A + B
- D. Altres (respostes curioses)
- E. Confusió
- F. No contesta

En els dibuixos vam seguir el mateix criteri, però simbolitzant el tipus de contingut en signes:

- a. Els nens dibuixats corresponien a les talles demanades (un més alt i l'altre més

DICCIONARIOS VOX HACEN SABER



Desde hace más de cincuenta años, VOX ha ayudado a estudiar, a comprender el significado de las palabras y a conocer los idiomas clásicos y actuales a muchas generaciones.

VOX, del Grupo Anaya, sigue constantemente introduciendo nuevas acepciones, términos y significados para que todos sus diccionarios estén siempre al día. Haciendo saber.

Diccionarios
VOX
para que sepas

GRUPO ANAYA

EL PONT



Per entrar a l'escola

UNA obra per començar bé l'educació bàsica.

Una obra que facilita la transició suau entre el Pre-escolar i el Cicle Inicial. Que globalitza totes les àrees. Que pren com a punt de partença l'experiència i els interessos del nen. Aquest és El Pont que hem fet. El Pont per entrar a l'escola. Per començar bé.



Grup Promotor/Santillana

baix que ell mateix) i la proporció del dibuix era més o menys correcta.

- b. No corresponien a les talles.
- c. Corresponien a les talles, però el dibuix era molt desproporcionat.
- d. Confusió en el dibuix.

Hem completat aquesta informació mesurant l'estatura de cada nen, així com el pes, i l'hem situat respecte al gràfic obtingut de la distribució del grup classe.

Conclusions

Aquestes preguntes ens han permès de recollir unes opinions de nens/neses de 7 anys sobre el creixement.

Amb tot aquest recull hem pogut constatar com les opinions exposades tant en les respostes a les preguntes com en el dibuix estan directament influïdes per l'experiència personal de cada nen o nena interrogat.

Hem observat que els nens han transmès fidelment a través de les preguntes la motivació que reben de la seva família, tant psicològicament com materialment, anomenant tot el que reben o fan per créixer. El dibuix ens ha permès veure quin lloc ocupa el creixement dins l'escala d'interessos de cada escola.

També hem pogut observar com el dibuix s'allunya de la realitat i es dibuixen els més alts quan en realitat no ho són i també alguns es dibuixen més petits del que són. Això era fàcil de deduir perquè teníem les mesures reals de cada nen/nena.

Sabem que per quantificar aquestes dades calia una mostra més elevada de la població infantil, però de tota manera algunes dades agrupades són aquestes.

En la primera, la resposta més freqüent ha estat la B, amb una tònica bastant comuna a les diverses escoles (fer-se més alt, gran, fort, llarg, etc.); i en la segona pregunta la resposta A, on anomenen en general diversos aliments. Amb tot, cada escola ha mostrat certa particularitat en les respostes, i aquest ha estat l'aspecte que ens ha per-

mès de fer una valoració del nivell d'adquisició del concepte creixement en cada una.

L'escola de nivell socio-econòmic més alt ha reflectit en la primera pregunta el superior nivell escolar dels nens respecte a les altres escoles; un 26% dels nens ha donat respostes reveladores de l'adquisició d'un concepte ampli i objectiu del creixement (es fan llargs els ossos, el cervell va creixent, etc.). La segona pregunta ha verificat les condicions favorables en què aquests nens es mouen; un alt percentatge de nens ha anomenat l'esport, a més a més de l'alimentació, com a influent en el creixement. Hi ha hagut un 8% de nens que ha respost curiosament (tenir febre, reposar, treballar, etc.), reflectint probablement experiències personals.

La segona escola quant a nivell socio-econòmic s'ha mogut dins el marge de normalitat; hi ha predominat la resposta B en la primera pregunta (increment d'alguna qualitat) amb un 65,5% (fer-se més alt, més

NOM: _____ N° de gemells 3 Lloc: 3

CURS: 2^{on} de Bàsica ESCOLA: _____

DATA DE NAIXEMENT: _____

ALçada: 136 PES: 34

ESPORT: ENTREDESCAR NO

Conteste aquestes preguntes:

1) Dub creix que és el creixement?

Jo crec que quan menjaris set grams llargs els ossos.

2) Digues tot el que penses que et fa créixer.

L'esport, menjar verdura, i tenir febre, reposa, la pastanaga.

gran, etc.), i l'enumeració d'aliment en la segona pregunta. Només un 10% dels nens ha anomenat l'esport. També en aquesta pregunta hi ha hagut algunes respostes curioses en un 13% del nens (els anys que passen, el singlot, les fulles de menta, etc.), fruit d'experiències personals. Contràriament al que passava en la primera escola, hi ha hagut alguna confusió que creiem causada per la lectura de la paraula «naixement» en lloc de «creixement» (pregunta 1: surts de la panxa de la mare, neix un nen; pregunta 2: el pare i la mare).

La tercera escola ha destacat per un considerable índex de confusió, així com alguna resposta curiosa a la primera pregunta (*cosa buena para el cuerpo, que se hace hombre, ...*) que han reflectit el poc assoliment del concepte pels nens. En la segona pregunta, és curiós observar que no hi ha hagut cap nen que hagi anomenat l'esport. Bàsicament l'alimentació ha estat la tònica general, i això ja es correspon amb l'entorn familiar en què viuen, on segurament aquesta és la preocupació fonamental.

La darrera escola ha mostrat la mateixa tendència que l'anterior, però amb alguns trets encara més accentuats. Així, en la primera pregunta, no solament hi ha hagut

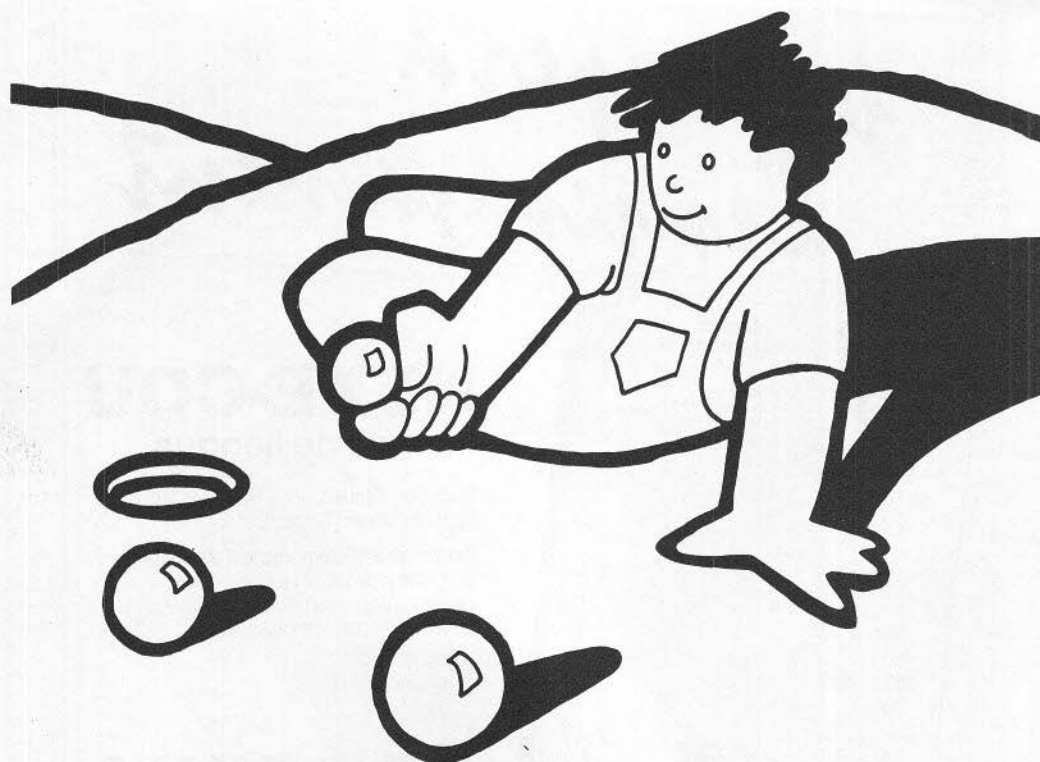
gran confusió, sinó que a més a més, alguns nens no han contestat o ho han fet amb la mateixa paraula «créixer» (*crecer mucho, etc.*). Els que han respost acceptablement han reflectit un grau força precari d'adquisició del concepte (*hacerse gordito, una cosa muy chula, es una cosa que al crecer duelen las piernas y el cuerpo...*). La segona pregunta ha tingut una resposta unànime vers l'enumeració d'aliments. A diferència de l'anterior escola, hi ha hagut un 9,5% de nens que ha anomenat algun esport. No hi ha dubte, doncs, que el principal centre d'interès d'aquests nens, menjar i moure's, ha quedat plasmat. Les seves condicions familiars són molt precàries.

Les actituds pròpies de cada sexe no han estat encara elaborades.

Els resultats obtinguts nó són més que un estudi de caràcter preliminar.

La finalitat de la nostra enquesta era avaluar les respostes i la seva variabilitat. Constatarem les diferències obtingudes i també les diferents experiències viscudes.

Rosa Carrió
Rosa M. Rius
Glòria Soler



PAM i TOC

UN TOC D'ENCERT PER COMENÇAR

Una nova sèrie de Pre-escolar per començar bé.
Per aprendre jugant. Per jugar aprenent.
Coordinada amb *El Pont*, el nou cicle inicial
de Grup Promotor-Santillana



Grup Promotor/Santillana

textos per a l'ensenyament

**NEXE
COU**

**Manual
de llengua**

Núria Cot
Manuel Llanas
Ramon Pinyol i Torrens
Llorenç Soldevila

Edicions 62



COP D'ULL

Libre de l'automne

Textos i exercicis
per a la
comprensió lectora
i l'expressió escrita

Daniel Cassany
Jordi Fauli
John McDowell
Octavi Roca

Edicions 62



NEXE-COU Manual de llengua

(Clau d'exercicis a part)

**Núria Cot, Manuel Llanas, Ramon Pinyol i
Torrens i Llorenç Soldevila**

Textos per a l'Ensenyament, 9. 432 pàgs.

Un manual que respon plenament a les
exigències de l'actual programa de COU per a
l'ensenyament de la llengua catalana.

COP D'ULL Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita

(Libre del professor a part)

**Daniel Cassany, Jordi Fauli, John McDowell
i Octavi Roca**

Textos per a l'Ensenyament, 10.

Un mètode eficaç per a l'aprenentatge de la
lectura i l'escriptura del català, especialment
dedicat al públic adult.

SOLC. Literatura catalana amb textos comentats / 3r. BUP
GARBA. Antologia de textos literaris catalans / 3r. BUP i COU
JONC. Llengua catalana / 1r. BUP
FEIX-1. (abans FEIX). Exercicis de Llengua / 1r. de BUP
MARGE. Llengua i literatura / 2n. de BUP
FEIX-2. Textos i exercicis de llengua catalana / 2n. de BUP
FEIX-COU. Textos i exercicis de llengua catalana / COU
NEXE. Compendi d'història de la llengua

De venda a totes les llibreries

edicions 62

SORTIDA A VENTALLÓ

Procés de fabricació de l'oli

Objectiu específic

L'objectiu de la sortida és veure el procés industrial i artesà des de l'origen de les matèries primeres fins al producte elaborat.

Contingut

- Estudi de l'olivera. Morfologia
- Estudi del trull i procés d'elaboració de l'oli
- Processos físics en la producció de l'oli
- Contingut alimentari de l'oli
- Utilització de l'oli

Didàctica

Ha estat una sortida preparada per una escola unitària en la qual hi ha nens de primer curs fins a vuitè.

A classe hem fet grups de quatre nens, procurant que a cada grup hi hagués nens de totes les edats, ja que així el treball i l'ajuda d'uns i altres és més profitós i enriquidor. Cada grup ha preparat un seguit de qüestions sobre l'olivera i les olives que no sabia contestar i estava interessat a saber.

També a classe s'han preparat unes enquestes (una cada grup de treball) sobre el trull i el procés de fabricació de l'oli.

El mestre per la seva banda ha elaborat unes fitxes de treball senzilles per a fer un estudi morfològic de l'olivera.

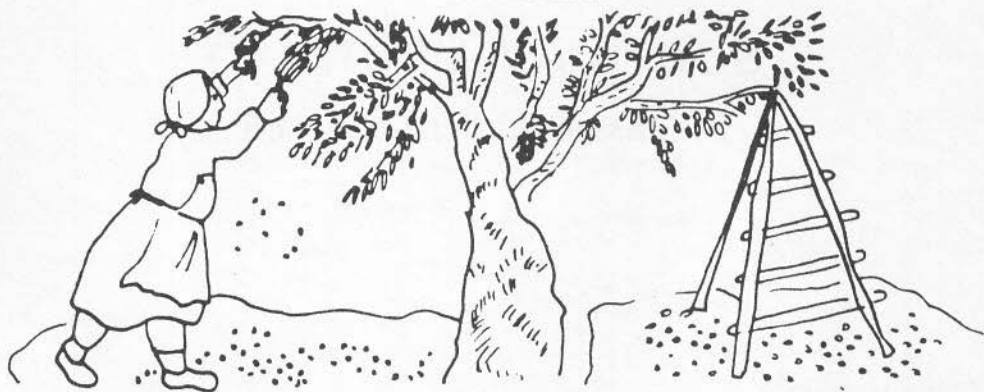


Un cop preparat tot això ens hem traslladat a Ventalló, poble d'oliveres i on encara treballen dos trulls, un de força modernitzat i un d'artesà (encara amb rodes de molí).

Hem anat primer a un camp d'oliveres mil·lenàries (la gent del país ens va explicar que eren les més velles de Catalunya) i hem començat a fer l'estudi de l'arbre, les seves fulles, l'escorça, fruit... Un cop fet això, els nens, per grups, s'han repartit per les diferents masies del voltant i han anat a demanar informació sobre els dubtes que tenien i s'havien qüestionat sobre les oliveres.

Seguidament hem anat a visitar els trulls on ens han explicat el procés d'obtenció de l'oli a partir de les olives.

OLIVERA



Hem pogut observar les diferències entre el trull antic i el modernitzat (maquinària, processos, producció)

Per grups, els nens han passat les enquestes preparades per tal d'arrodonir la informació. Ara ja podem anar cap a l'Escola i treure'n conclusions i acabar de parlar sobre tot el que s'ha vist anteriorment.

Treball posterior a la visita:

Posada en comú de la informació rebuda per cada un dels grups.

Passada de diapositives (muntatge elaborat per l'EAU) sobre el procés d'elaboració

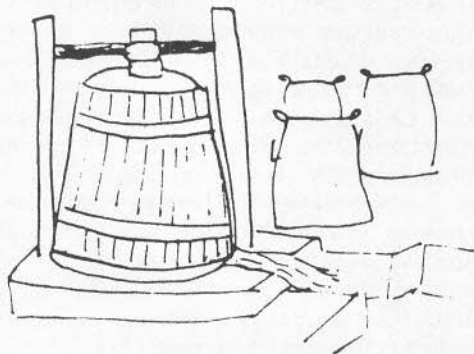
de l'oli, per tal de resumir i tornar a veure tot el procés altra vegada.

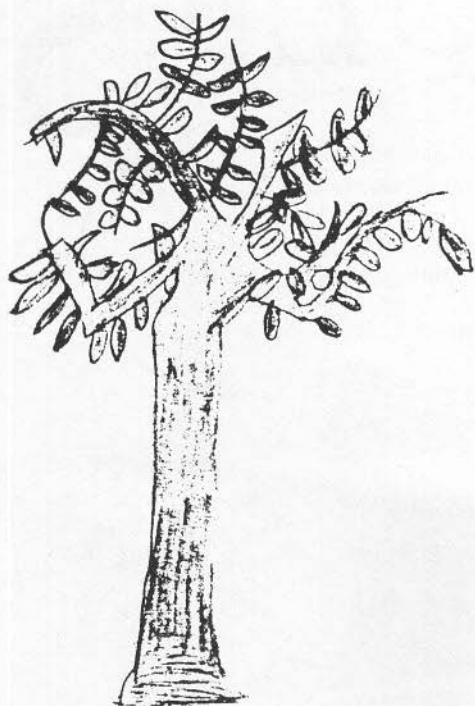
Treball en grup d'explicació per escrit i amb dibuixos o esquemes sobre la producció de l'oli.

Estudi i aprofundiment dels conceptes de: centrifugació, premsa, filtració, per part dels alumnes de cycle superior.

Estudi de les qualitats alimentàries de l'oli. Situació dins de la roda d'aliments. Classificació dins del greixos com a aliment energètic.

I així acabaria el treball sobre la sortida. Crec que és un tema interessant i que és un bon exemple d'un procés industrial o artesà complet.





ENTREVISTA PER PASSAR EN EL TRULL

1. Ens pot explicar el procés de l'oli?
2. Fa molts anys que està construït el molí d'oli?

3. En aquest anys hi han afegit alguna màquina nova?
4. Quants treballadors hi ha al molí?
5. Treballen moltes hores?
6. Quants litres es fan al dia?
7. Se'ls ha espantat alguna vegada el molí?
8. Quants quilos d'olives es necessiten per fer un litre d'oli?

ENTREVISTA AL PAGÈS

1. Com es planten les oliveres?
2. A quina època es planten?
3. Quants anys triga una olivera a donar olives després de plantar-la?
4. A quina època surten les olives?
5. A quina època es recullen les olives?
6. S'ha de cuidar molt una olivera? Cal molta experiència per fer-ho?
7. L'olivera requereix un tipus de terra especial per créixer o no?
8. Les perjudica el fred, les gelades?
9. Quants anys pot viure una olivera?
10. Quants anys tenen les seves oliveres?
11. Hi ha moltes classes d'olives?
12. Totes les olives tenen pinyol?

Margarida Palomeras

PARAULES

Aquest mètode és bàsicament global, aprofitant les onomatopeies i els avantatges que ofereix la graduació de dificultats del sistema sil·làbic. El mètode és concebut per a treballar simultàniament el so, la lectura i l'escriptura, car si li manqués aquesta última, podria esdevenir que el nen, necessitat de fixació, memoritzés les paraules sense arribar a assolir-les.



PRE-LECTURA

2 quaderns de 32 pàgines amb exercicis per a treballar la mecànica de la lectura d'una manera globalitzada.

PRE-PARAULES

5 quaderns d'exercicis grafomotors graduats per a treballar la direccionalitat, lateralitat, sentit rítmic, seguretat en el traç i situació espacial.

ESCRITURA

7 quaderns de 32 pàgines del núm. 0 al 6.

CARTILLA

3 cartilles, la 1a. part de 20 pàgines, la 2a. i 3a. de 32 pàgines.

ELS CONTES DE LES LLETRES

Lletres publicades: a, é, è, i, ó, ò, u, c, d, f, g, l, m, n, ny, p, r, s, t, v.

RETALLAR

Un retallable per a cada setmana del curs escolar.

- n.º 1 Pre-escolar 1.º (4 a 5 anys)
- n.º 2 Cicle Inicial 1.º (5 a 6 anys)
- n.º 3 Cicle Inicial 2.º (6 a 7 anys)
- n.º 4 Cicle Inicial 3.º (7 a 8 anys)



EDITORIAL
MIQUEL A. SALVATELLA S.A.
C/ SANT DOMÈNEC, 5 BARCELONA 08012

J. V. FOIX: POETA I MESTRE

Amb el poeta J. V. Foix ens ha deixat un mestre. Més: hem perdut un mestre de mestres. Si tots els poetes són —els uns volent-ho, els altres sense saber-ho— mestres, J. V. Foix ha estat un cas excepcional en la mesura que el seu no imposat magisteri s'ha estès força més enllà del límits estrictes de la poesia. Com Maragall, com Riba. Si els mestres hem de beure sempre a la deu nodridora de la poesia, en el cas de J. V. Foix podem i hem d'anar a beure també a la deu dels seus escrits d'home públic, perquè en ell, per fortuna, tan rica i cabalosa és la primera deu com la segona. Aquesta afirmació pot sorprendre més d'un lector actual de la seva obra poètica, acostumat a heure-se-les amb una poesia rica, complexa i imaginativa, que exigeix tant del lector com va exigir de l'autor a l'hora de néixer, i que podria desvetllar en el lector esmentat la temptació d'imaginar-se J. V. Foix reclòs en una bella torre de vori, a Sarrià, des d'on només obria la boca per formular, com un oracle, els seus poemes inefables. Però el meu lector imaginari s'erraria de mig a mig. I s'erraria senzillament per un pecat, ben perdonable, de joventut. I és que la veu pública del ciutadà Foix va callar amb la nostra infausta guerra, ja vella de cinquanta anys. Però fins aleshores, el jove Foix havia estat una de les veus públiques més lúcides, entusiastes i intel·ligents de la Catalunya encara renaixent dels anys vint i trenta. I, afortunadament, ara ja no cal acudir a una hemeroteca per comprovar-ho: a finals de 1985 s'editava, a cura de Manuel Carbonell, el vo-



lum titulat *Articles i assaigs polítics*,¹ que jo, en el cas ben improbable que fos conseller d'Ensenyament, faria arribar a totes les escoles del país. Perquè, malauradament, les reflexions en veu alta de Foix en aquells anys encara no han passat de moda. Ben al contrari: encara són una eina de primer ordre per a tots nosaltres, i molt en particular per als mestres. Hi trobarem escrits sobre la

1. J. V. Foix, *Articles i assaigs polítics*, Edicions 62, Barcelona 1985.

25 ANYS DE «CAVALL FORT»

«Cavall Fort» ha complert els seus vint-i-cinc anys. Un quart de segle dedicat als nois i noies del país. La premsa ja n'ha donat, en el moment, una complida referència.

I s'ha fet una merescuda lloança de la revista, del seu contingut, de la seva trajectòria i del que ha significat per a la normalització de la nostra llengua.

Poca cosa queda per afegir. Voldria recordar especialment la seva presència a les classes, quan no hi havia gaire a triar per fer escola en català. Per als mestres que començaven la represa pedagògica i lingüística, «Cavall Fort» significava disposar d'un material valuós: els contes, els articles de temes diversos, els jocs de llengua, els còmics...

Avui, sortosament, s'ha produït un esclat de publicacions en català, adequats per als nens i nenes, nois i noies: llibres de didàctiques, de recursos, de contes, endevinalles, temes diferents..., que estan a disposició dels mestres.

Encara, però, «Cavall Fort» continua sent la revista que cal fer servir a l'escola, pels seus articles ponderats sobre temes científics, socials, etc., pels còmics, que tenen tan bona acollida a les nostres classes de llengua, per... tot.

Des d'aquí volem aprofitar per brindar amb un xampany imaginari pels propers vint-i-cinc anys de «Cavall Fort».

I.S.E.P.

I N S T I T U T
S U P E R I O R
E S T U D I S
P S I C O L Ò G I C S

DEPARTAMENT
DE FORMACIÓ
CONTINUADA

55

• EDUCACIÓ ESPECIAL

Duració: 1 any acadèmic
Convocatòria: 3è. any

• DROGOTERAPEUTAS

Duració: 1 any acadèmic
Convocatòria: 2on. any

• PSICOMOTRICITAT

Duració: 1 any acadèmic
Convocatòria: 2on. any

• LOGOPEDIA

Duració: 2 anys acadèmics
Convocatòria: 5è. any

Aquest curs té el Privilegi d'Oficialitat de la Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat.

Per mestres, pedagogs i psicòlegs o estudiants d'últims anys d'aquestes carreres.

Informació: I.S.E.P.

C/. Balmes, 32, pral. 2a.
Tel. 318 56 70/08007 Barcelona

Editorial Casals

Al servei de tots.
Del més petit al més gran.



POT DE PINTURA

Fernanda Cuadrado,
M. Jesús Espelt
i M. Ginesta.
Quadern de treball i guia
didàctica.
A partir dels 5 anys.

Col·lecció QUADERNS DE LÒGICA

M. Jesús Espelt
i M. Ginesta.
● LA SABATA
De 5 a 6 anys.



GATET MIXET 2

Mercè Abeyà, Àngels Prat i
Fina Rifà.
Cartereta per a l'alumne amb
fitxes de treball i guia didàctica.
De 4 a 5 anys.

MATERNAL - PRE-ESCOLAR - EGB - BUP



Editorial Casals, S. A. Casp, 79. 08013 Barcelona. Tel. 232 37 13

LA SIDA I ELS INFANTS A L'ESCOLA

Sembla que la SIDA ha esdevingut la malaltia de moda també a Catalunya, ja que darrerament mereix una gran atenció per part dels mitjans de comunicació social. Tot i que el nombre del casos al nostre país és molt baix, el caràcter transmissible i epidèmic de la malaltia, el fet de no disposar d'un tractament eficaç i les dificultats d'obtenció d'una vacuna, així com el grau d'afectació de determinats grups de la població (homosexuals, drogaaddictes i hemofílics principalment) fan de la SIDA una malaltia amb un gran ressò social. Aquestes raons justifiquen la màxima difusió de les mesures preventives per controlar-ne la transmissió i sobretot la informació precisa als educadors i responsables de les col·lectivitats per tal de donar criteris d'actuació sense provocar situacions de pànic injustificat en la població, tot garantint les mesures de control i el suport psicològic als afectats.

La malaltia

La SIDA o Síndrome d'Immunodeficiència Adquirida és una malaltia produïda per un virus, el VIH o Virus de la Immunodeficiència Humana, que provoca una minva de les defenses naturals de l'organisme i per tant dóna lloc a l'aparició d'infeccions greus, produïdes per gèrmens que normalment no ens afectarien, i de determinats tipus de càncers. El VIH també pot afectar directament el sistema nerviós provocant alteracions neurològiques. Però no totes les persones que entren en contacte amb el virus presentaran la malaltia. Segons els estudis disponibles, sembla que això succeirà només en un 10-30 % dels individus i al cap

de 2 a 5 anys. La resta, en la majoria dels casos, poden no tenir cap tipus de símptoma (portadors asimptomàtics). En qualsevol cas, la presència del virus dóna lloc a la fabricació d'anticossos que podem detectar mitjançant determinades proves dites serològiques. Per tant, quan una persona presenta anticossos (és diu que és seropositiva) significa que ha estat en contacte amb el virus, i que és potencialment transmissora, però en canvi no vol dir que estigui malalta.

Les formes de transmissió i de no transmissió

El VIH s'ha trobat a la sang, al semen, a les secrecions vaginals, a la saliva, a les llàgrimes, a la llet materna i a l'orina. Però no tots aquests productes tenen la mateixa capacitat de contagi, ja que aquesta depèn de la concentració de virus i del tipus de contacte físic que s'estableixi. Així està ben demostrat que el VIH es transmet per:

- El contacte sexual íntim amb una persona infectada.
- La transfusió o inoculació de sang o productes hemàtics contaminats.
- La donació d'òrgans, semen o altres teixits contaminats.
- L'intercanvi de xeringues i agulles contaminades.
- Via materna al nen durant l'embaràs, en el moment del part o en el decurs de la lactància.

En canvi, no hi ha evidència de transmissió del virus per:

- El contacte social habitual (donar-se la mà, besar-se, etc...).

- L'aire, a partir de les gotetes que llançem en parlar, estornudar, o tossir.
- Els objectes, fins i tot els utilitzats per beure i menjar.
- La utilització dels lavabos.

Alguns estudis publicats en els darrers mesos corroboren el fet de la no transmissibilitat del VIH en els contactes familiars i convivents de malalts amb SIDA,^{1,2} entre nens hemofílics i no hemofílics que conviuen en la mateixa escola,³ després d'una mossegada d'un malalt amb SIDA.⁴

Cal doncs pensar que a l'escola, el risc de transmissió de la SIDA és pràcticament inexistent, sempre que es mantinguin les condicions higièniques necessàries per evitar la transmissió de qualsevol malaltia.

Nombre de casos en nens

Un aspecte que té interès comentar és el fet que el nombre de casos de SIDA en els nens és ara per ara molt baix a Catalunya (1 sol cas) com a Espanya (7 casos). Els casos de SIDA pediàtrics es donen en nens que han rebut sang o productes hemàtics contaminats (hemofílics, transfusions) o bé en fills de mares infectades (mares que han tingut contacte amb el virus). Tenint en compte que al nostre país es donen proporcionalment molts casos de SIDA entre els drogaaddictes per via endovenosa és possible que es produeixi un augment progressiu dels casos de SIDA en nens fills de mares drogaaddictes.

El nen infectat a l'escola

Les recomanacions dels grups d'experts internacionals^{5,6} coincideixen en la valoració dels següents aspectes: l'assistència dels nens infectats a l'escola, el suport psicològic a infants i pares i la confidencialitat de la informació individualitzada només a les persones responsables del nen. L'acord res-

pecte a les activitats sense risc i aquelles que representen un possible augment del perill de contagi, i que requereixen mesures preventives.

L'assistència

El fet que el nen infectat amb el virus de la SIDA assisteixi a l'escola no significa més risc per als altres nens de la classe, ni de l'escola, ni dels convivents familiars. La relació amb els altres infants és beneficiosa per a ell i no ha de ser objecte de separació per causa de la infecció mentre no hi hagi indicació mèdica que ho justifiqui.

La confidencialitat

El coneixement individualitzat dels infectats cal que el tinguin només les persones que tenen una responsabilitat sanitària o social directa sobre el nen o l'escola. És necessari tractar amb molta delicadesa aquesta informació, per tal de no crear situacions de rebuig col·lectiu injustificat, que augmenten el patiment psicològic del nen afectat i de la família, i no milloren les actituds envers el fet, sinó al contrari creen situacions de difícil control en la població.

Activitats que no presenten risc

Qualsevol activitat normal a l'escola es pot desenvolupar sense risc. Així el fet que els nens comparteixin llapis, joguines o altres materials no comporta risc elevat. Tampoc no presenta risc xumar-se els dits, llepar joguines o mossegar llapis o altres objectes, o tocar instruments de vent. Si es mantenen les condicions higièniques que requereixen els infants en col·lectivitat, els nens poden tenir una relació habitual sense perill de contagi. Els exercicis físics i la natació es poden realitzar normalment en conjunt, excepte contraindicació mèdica per

al nen afectat. Quant a les excrecions d'orina i de femta, cal observar les mesures higièniques que evitin la seva disseminació. És fonamental seguir les mesures establertes per tal d'evitar la transmissió d'altres infeccions (rentar-se les mans després de manipular cada nen, llençar les deposicions al water o en lloc segur que impedeixi contactes posteriors...).

Situacions susceptibles d'augmentar potencialment el risc

Tota manipulació de sang d'un nen infectat pel virus de la SIDA pot comportar risc. Així, en cas de ferides en nens afectats, cal utilitzar sistemàticament mesures desinfectants amb els antisèptics habituals, i amb lleixiu diluït per als objectes tacats.

Si un nen infectat pateix un deteriorament mental o una baixa important de defenses, serà competència sanitària determinar la situació més adient.

En conclusió

La presència a l'escola de nens infectats pel virus de la SIDA no ha de comportar un risc de contagi per als nens o per als adults, sempre que s'observin les mesures higièniques reglamentàries i hom conegui les mesures que cal prendre en cas de situacions particulars.

La cooperació entre educadors i personal sanitari per a la difusió de la informació sobre les mesures preventives és necessària per evitar les situacions de pànic col·lectiu injustificat i promoure actituds positives per a la salut pública.*

Dolors Orta
Mercè Forés

Bibliografia

1. FRIEDLAND, GH; SALTZMAN, BR.; ROGERS, MF. et al. «Lack of transmission of HTLVIII/LAV infection to household contacts of patients with AIDS or AIDS related complex with oral candidiasis». N. Engl. J. Med 1986; 314: 344-349.
2. FICHL, MA; DICKINSON, JM.; SCOTT, GB. et al. «Evaluation of heterosexual partners, children and household contacts of adult with AIDS». JAMA 1987; 257: 640-644.
3. BERTHIER, A.; FAUCHET, R.; MONTAIGNER, L. et al. «Transmissibility of HIV in haemophilic and nonhaemophilic children living in a private school in France». The Lancet 1986; ii: 598-601.
4. DUMOND, J. A. «Seronegative 18 months after being bitten by a patient with AIDS». JAMA 1986; 256 n^o 17.
5. *Guidance on schoolchildren and AIDS*. Department of Education and Science and Welsh Office. Londres. Gener 1986.
6. *Asistencia a la escuela de niños y adolescentes con infección por HTLVIII/LAV*. Committee on School Health and Committee on Infections Disease. American Academy of Pediatrics. «Pediatrics» (ed. esp.) 1986; 21 n^o 3 193-195.

Altra bibliografia d'interès

Orientacions sanitàries per a llars d'infectats. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Barcelona, abril 1985.

Síndrome de Inmunodeficiència Adquirida: medidas preventivas I y II. «Boletín Epidemiológico semanal», n^o 1725-1726. Ministerio de Sanidad y Consumo. Dirección General de Salud Pública. Madrid. Juny 1986.

* Article aparegut a «Infància», núm. 36 (maig-juny 1987), p 38-40.

NOVETATS PER A L'ESCOLA EN CATALÀ



PRIMERES PLANES

Es un material per a l'aprenentatge de la lecto-escritura que presenta les grafies d'una manera progressiva.

Aquest material ha estat elaborat per Adelina Palacin i Assumpta Verdaguer, mestres de l'Escola Pública «Guillem de Montrodon», de Vic. Hi han col·laborat Montserrat Canudas, mestra de la mateixa escola que les autores, i Josep Tió, professor de l'Escola Universitària de Mestres d'Osona.



TRAMA LECTURES

PER AL CICLE INICIAL / 1

Es el primer de dos llibres de lectura pensats per a l'exercitació de les primeres capacitats lectores de l'alumne.

Els autors són M. Carme Bernal, Francesc Codina, Assumpta Fargas i Josep Tió, professors de l'Escola Universitària de Mestres d'Osona. Les il·lustracions són de Conxita Rodriguez i Esther Jaume.



COM SÓN LES COSES VOCABULARI D'ADJECTIUS EN IMATGES

Es un material que ha estat elaborat conjuntament per Josep M. Caralt, Mercè Peroliu, Maria Rosa Roca, Montse Solà, Rosa M. Solerdelcoll, professors del C.R.A.L.L. (Centre de Reeducació de l'Audició i el Llenguatge, de Vic) i Francesc Codina, professor de l'Escola Universitària de Mestres d'Osona.

E U M O E D I T O R I A L
CARRER DE MIRAMARGES S/N
TEL (93)8860794 / 08500 VIC (OSONA)

MORENO, Montserrat: *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona 1986.

El llibre de M. Moreno forma part d'una col·lecció, «Ocho de marzo», creada l'any 1986 per l'editorial Icaria amb la finalitat de divulgar els plantejaments actuals en una sèrie de qüestions que afecten sobretot la situació i interessos de les dones: treball, maternitat, avortament, educació, etc. Es tracta de temes sobre els quals hi ha encara poca investigació feta al nostre país, però van apareixent alguns treballs, o sobretot han rebut una forta empena de reflexió i investigació en altres països, especialment en els de l'àrea cultural anglo-saxona; de manera que moltes de les idees tradicionals estan variant molt de pressa, a la llum de la nova informació que es va produint. Dins d'aquest projecte, el llibre de M. Moreno presenta les aportacions recents al coneixement de com es produeix l'educació de les nenes i les anàlisis relatives al sexisme present en el sistema educatiu i en la cultura.

El plantejament divulgador del llibre podria fer pensar que es tracta d'una obra menor, consistent únicament en el resum de treballs fets per altres persones. La realitat, però, no es aquesta; si bé el llibre està escrit en forma senzilla i entenedora, sense cap propòsit erudit, l'autora fa una construcció molt personal dels temes tractats, basant-se en una sèrie de materials procedents sobretot de llibres de text i de la història de les idees. M. Moreno parteix del fet que l'escola, i la cultura que hi és transmesa, s'alimenta d'idees rebudes, de prejudicis gairebé mai contrastats amb la realitat; i entre aquestes idees hi ha també aquelles que passen per científiques, i que, de fet, no fan sinó reflectir un determinat estadi de coneixements de la ciència.

Així, l'autora descobreix com s'han dit i transmès —i continuen transmetent-se— immenses ximpleries sobre les dones, les seves capacitats i les seves funcions; i com,



sobretot, les dones, els seus fets i les seves aportacions a la cultura han estat ignorats per uns discursos dominants, científics o no, elaborats des de l'androcentrisme, és a dir, la creença que l'home és la mesura de totes les coses. I posa de manifest com el llenguatge escolar continua ignorant les nenes, com les relacions que s'estableixen a l'aula continuen minusvalorant la seva presència, alhora que minusvaloren totes les actituds, necessitats i aportacions de les dones. Per posar en relleu aquest fet, M. Moreno utilitza sobretot la ironia, instrument bàsic de qualsevol desemmascament que vulgui anar més enllà de la queixa per mostrar no solament el greuge comparatiu, sinó l'estupidesa de moltes de les afirmacions sexistes que volen passar per científiques i no són més que prejudicis que tracten de mantenir una situació de poder.

L'autora ens diu, finalment, que, davant aquest estat de coses, cal pensar a canviar-

les, a fer un esforç imaginatiu, a alliberar i alliberar-nos dels models, a mirar el món d'una altra manera. Potser és un somni, potser una utopia. Però són els somnis i les utopies els que han ajudat a canviar el món, i comença a ser hora que també les dones siquem capaces de formular-les.

Val la pena llegir aquest llibre. Sota una aparença tranquil·la i divertida, confiada en l'evidència del que exposa, M. Moreno està dinamitant algunes de les creences rebudes

que avui ens resulten més negatives tant individualment com socialment. Tots els centrismes hi apareixen com a absurds i opressors: l'autora ens invita a una celebració de les diferències, que no tenen perquè convertir-se en elements de desigualtat, sinó en un augment de les possibilitats personals i col·lectives.

Marina Subirats



CONFÉRENCE INTERNATIONALE D'EDUCATION (40): 1986: Genève).

El passat desembre de 1986 se celebra a Ginebra la 40^a Conferència Internacional de l'Educació que aplegava gairebé totes les Delegacions dels Ministeris d'Educació del món, i en la qual cada país presentava el seu corresponent informe sobre el desenvolupament de l'educació durant el trienni 1984-1986.

Els països dels quals la biblioteca Rosa Sensat disposa ja dels reports oficials presentats a aquesta 40^a Conferència són:

Alemanya (Rep. Democràtica); Alemanya (Rep. Federal); Algèria; Angola; Aràbia Saudita; Argentina; Austràlia; Bahames; Baryn; Bangladesh; Bèlgica; Bielorússia; Brasil; Botswana; Bulgària; Burundi; Camerun; Canadà; Corea (Rep. de); Corea (Rep. Popular); Cuba; Dinamarca; Egipte; Espanya; França; Filipines; Finlàndia; Gabon; Guinea; Hongria; Índia; Iraq; Irlanda; Iugoslàvia; Japó; Jordània; Kenya; Kuwait; Líban; Líbia; Luxemburg; Malàisia; Malta; Marroc; Mauritània; Nigèria; Noruega; Països Baixos; Pa-

kistan; Polònia; Portugal; Qatar; Romania; Sierra Leone; Síria; Sri Lanka; Sudan; Suècia; Suïssa, Suriname; Tailàndia; Tanzània; Tuníssia; Turquia; Ucraïna; Unió Soviètica; Veneçuela; Xile; Xina; Xipre i Zimbabwe.

Responent a un qüestionari tipus, cada país incideix més o menys extensament en l'evolució de la seva política educativa durant aquest període concret.

A grans trets, els informes donen a conèixer l'organització i estructura del sistema educatiu dels respectius països: objectius, administració, gestió, finançament...; el desenvolupament de l'educació entre 1984-1986: política educativa, innovacions, investigació...; problemes amb què es troben pel que fa a la infraestructura, equipaments, formació del professorat, etc.; cooperació internacional; seguiment de les recomanacions apuntades per la Conferència Internacional en anteriors reunions i, finalment, referències bibliogràfiques.

Tot això il·lustrat, especialment les dades presentades pels països que formen part de la nostra àrea cultural, amb quadres i gràfics molt útils a l'hora de fer un estudi comparatiu dels diferents sistemes educatius.

Aquestes obres són una mostra de les novetats ingressades a la Biblioteca Rosa Sensat durant el mes de maig.

LA ESCUELA ANTES DE LOS SEIS AÑOS: (Guía del maestro). Françoise Aubert (et al.) Barcelona: Martínez Roca, 1987 (Educación).

Traducció de: «L'école avant six ans. Guide du maître». Extracte de l'índex: La escuela infantil de hoy; La organización de las clases; Talleres y trabajo en grupo; Las áreas exteriores de juego; La evaluación en la escuela infantil; Las actividades en la escuela infantil; Actividades tecnológicas; El descubrimiento del medio; La educación sensorial; La expresión plástica, Algunas situaciones matemáticas; La información; La motricidad, etc.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. *El maestro docente.* Barcelona: Laia, 1987 (Cuadernos de Pedagogía; 32) Extracte de l'índex:

La enseñanza es sueño; La función de un enfoque teórico; Indicadores del malestar docente; La función docente: contestación y contradicciones; Modificación del apoyo del contexto social; La imagen del profesor; Recursos materiales y condiciones de trabajo; Violencia en las instituciones escolares; El agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor; Consecuencias del malestar docente: Absentismo laboral y abandono de la profesión docente; Repercusiones negativas de la práctica docente sobre la salud de los profesores; Las enfermedades de los profesores; Estrategia para evitar el malestar docente y Bibliografía.

GARVEY, Catherine. *El habla infantil.* Madrid: Morata, 1987 (Psicología: el desarrollo del niño; 18) Extracte de l'índex:

La naturaleza del habla; El sistema de transmisión; Seguimiento y guía; El sistema de facilitación; Negaciones; La vida social; Voces y Bibliografía

ELS GRANS AUTORS I L'ESCOLA. A cura de Jaume Carbonell (et al.). Vic: Eumo, 1982 (Interseccions; 5).

Ofereix una mostra de les maneres com la literatura s'ha referit a l'escola: L'alumne; El mestre; Relacions mestre-alumne; Trapelleries; L'internat; L'educació dels valors; Models i procediments; L'examen; El càstig; Inadaptació escolar.

HOMERO JARQUE, Luis; NÚÑEZ DE ARENAS I MENSION, Montserrat. *Models per a la redacció d'un projecte pedagògic-didàctic.* Barcelona: Laertes, 1987 (Pedagogia; 52). Extracte de l'índex:

El nou sistema educatiu; Prova de maduresa professional; Projecte pedagògic-didàctic de caràcter curricular: Concepte, Elements; Situació inicial, Formulació d'objectius, Explicació de continguts, Metodologia, Proposta d'activitats, Recursos, Temporalització, Avaluació, Resum; Desenvolupament de supòsits pràctics i bibliografia

ÒDNA, Pepa. *L'infant i l'escola bressol.* Barcelona: Rosa Sensat, 1987 (Temes d'Infància; 4). Extracte de l'índex:

Coneixement i educació de la primera infància: l'infant abans dels tres anys; Les necessitats de l'infant; La situació de la primera infància en la societat actual; Què entenem per educar?, Educar què?; La pedagogia de les primeres edats; L'escola bressol: l'escola com a lloc de vida; Un model d'escola; l'element humà de l'escola bressol; Programació; Les activitats del nen a l'escola bressol; El material; L'espai; El temps; L'organització; Les «unitats de vida»; Una vida col·lectiva; Període d'adaptació i Bibliografia.

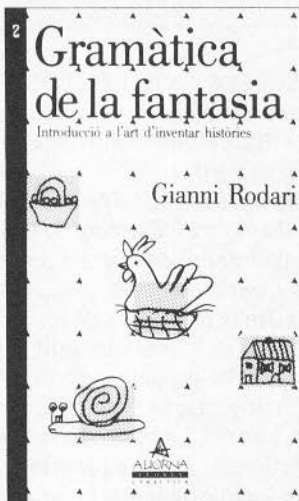
Creativitat

en primer lloc

Aquesta és la divisa de la col·lecció «Aliorna Teoria i Pràctica», una col·lecció que forneix als educadors materials pràctics i de reflexió sobre l'escola entesa com a dinàmica creativa.

Primers títols:

- Exercicis de fantasia
- Gramàtica de la fantasia
- L'educació del rol femení
- Gesticulant



ALIORNA BAOBAB

Llibres per a la lectura personal, lúdics, perfectament utilitzables també a l'escola com a material de lectura.

A partir de 7 anys.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <i>A. Turmeda</i> | <i>Y. Rivais</i> |
| La disputa de Fra Anselm amb l'Asc | Vés xerrant! |
| <i>Ronyós de la Cua Tallada</i> | <i>I. Schwartz</i> |
| <i>F. Tashlin</i> | Minie Malakoff la ratolina del metro |
| Però jo sóc un ós | <i>E. Bayé</i> |
| <i>R. Rocha</i> | Sis punts a part |
| Dos idiotes que seuen cadascun al seu barril | <i>M. Rudo</i> |
| <i>E. Larreula</i> | La Diana i |
| Les bèsties vergonyoses | l'Alexandre. El pastis |
| <i>G. Pussey</i> | <i>M. Rudo</i> |
| Les carbasses del diable | En Pau i l'Àngela. |
| | <i>R. Alcántara</i> |
| | La Maredeiaigua |
| | <i>W. Busch</i> |
| | Max i Möritz |

ALIORNA JOVE

Germana bessona d'Aliorna Baobab. Aliorna Jove posa la literatura a l'abast dels alumnes del Cicle Superior d'E.G.B.

- | | |
|-----------------------------|--|
| <i>A. Moravia</i> | <i>M. R. Farré</i> |
| Històries de la prehistòria | Ah, si jo fos un monstre! |
| <i>J. Vallverdú</i> | <i>M. Grimaud</i> |
| La caravana invisible | Els Pataplaf |
| <i>G. Rodari</i> | <i>L. Bojunga</i> |
| Vint rondalles més una | <i>Nunes</i> |
| <i>L. Lowry</i> | Adéu |
| Anastàsia | <i>P. Gripari</i> |
| Krupnik | Història del príncep Pipó |
| <i>Ph. Dumas</i> | |
| El professor | VOLUM SINGULAR |
| Octavi | <i>S. Benni</i> |
| Gastó-Crustó | Els meravellosos animals de Terrastranya |
| <i>F. Wilson</i> | |
| La Superiaia | |

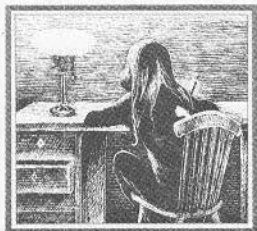


QUALITAT I IMAGINACIÓ

Distribueix ITACA, S.A. Tel. 381 73 11 Barcelona

Maria Gripe

EL PAPÀ DE NIT



Joventut

GRIPLE, Maria, *El Papà de Nit*, il. Harold Gripe, Joventut, Barcelona 1986.

Aquest llibre tracta sobre la relació d'una noia d'uns 11 anys i un xicot gran que de nit té cura d'ella. Mitjançant una sèrie de cartes que escriuen alternativament els dos protagonistes es va explicant com es va iniciar i va evolucionar la seva relació i diversos aspectes de la vida de cadascú. La *Contraban*, l'òliba companya del Papà de Nit, també es fa amiga de la Júlia, i és gràcies a ella que la noia pot demostrar als seus companys d'escola que ella també té un papà, malgrat només sigui de nits. La novel·la, d'estructura lineal, està escrita en primera persona, a causa del caire personal i directe de les cartes, essent, però, dos els narradors. Els personatges queden descrits des del punt de vista de l'altre i del propi.

Cada carta és com un capítol, però sense títol; tan sols els dibuixos d'ambdós personatges i el seu nom ens indiquen qui escriu cada carta.

La traducció, molt acurada, uti-

litza un llenguatge molt depurat, que expressa molt bé els sentiments dels protagonistes. Dues paraules, *Okayj* (expressió que fa servir el Papà de Nit) i *Contraban* (l'òliba) estan escrites en lletra cursiva, i en majúscula algunes expressions que denoten la importància que tenen per als dos en el context de llurs cartes. (11 anys.)

Marta Padrós

LARREULA, Enric, *Kanguelis Pocapor*, il. Pau Estrada, La Galera, Barcelona 1986 (Col. La Gavina).

En Kanguelis Pocapor és un fantasma carregat de bonhomia. Tot el que no sigui terrorífic o paorós li fa por.

Viu al castell dels Rocaplana, des de fa cinc-cents anys; ara un senyor ric l'ha comprat i vol obrir-hi un hotel-restauran. Kanguelis, cansat d'aquest home ric, decideix anar-se'n. Després de recórrer camps, cementiris i ciutats aconsegueix el lloc adient per a ell: la casa de la bruixa d'unes atraccions. Allà, encara que poc, fa el que a ell li agrada, fer por. La narració, d'estructura lineal, destaca per tres motius: el *llenguatge ric en lèxic, en repeticions i amb una sintaxi fluida i rica, alhora que senzilla; l'humor, aconseguit pels jocs de paraules i les escenes divertides que conté la narració, i la imaginació, que arriba a tenir tal punt de creativitat que al llarg del text no decau la sorpresa, la sortida inesperada o l'estirabot. Els refranys i les frases fetes estan col·locades amb una habilitat que reforça el to divertit de l'obra i la caracterització del pro-*

tagonista i de la resta de personatges. (A partir de 9 anys).

César Vázquez

LOWRY, L., *Anastàsia Krupnik*, il. Valentina Cruz, Aliorna, Barcelona 1987 (Col. Aliorna jove).

L'Anastàsia és una nena de 10 anys, filla única d'una pintora i d'un professor de literatura. Va a l'escola i té amics. També té problemes amb la professora, que fa la impressió que no l'entén gaire i, de vegades, també en té amb els pares. Especialment quan, sense haver-li «consultat» el seu parer, li comuniquen, amb tota la tranquil·litat del món, que tindrà un germanet. Un dels secrets de l'Anastàsia és la llibreta on escriu les coses que li agraden més o bé les que no li agraden gens.

De fet, l'Anastàsia és com qualsevol altra nena de la seva edat: incansable tan físicament com mental, espontània i arrauxada. Sembla que es aquesta la primera d'una sèrie de narracions sobre aquest personatge que publica Aliorna, i ben segur que, de seguir el to iniciat aquí, promet de ser molt interessant i divertida i, sobretot, refrescant, ja que presenta uns personatges amb relacions interpersonals sense traumes.

Escrita en un to humorístic, la narració no perd en cap moment l'agilitat i la vivacitat del començament. Aquest to d'humor, però, no fa oblidar a l'autora que en la vida quotidiana hi ha moments de tendresa, poesia... i també d'enueig i de tristesa. (A partir de 12 anys).

Anna Gasol

NOVETATS

Joventut

COL·LECCIÓ: JUVENIL NOVEL·LES

LITERATURA BRASILEIRA EN CATALÀ

EDY LIMA



LA VACA VOLADORA
LA VACA A LA SELVA

LYGIA
BOJUNGA
NUNES



LA BOSSA GROGA
CORDA FLUIXA
LA CASA DE LA PADRINA
ELS COMPANYS

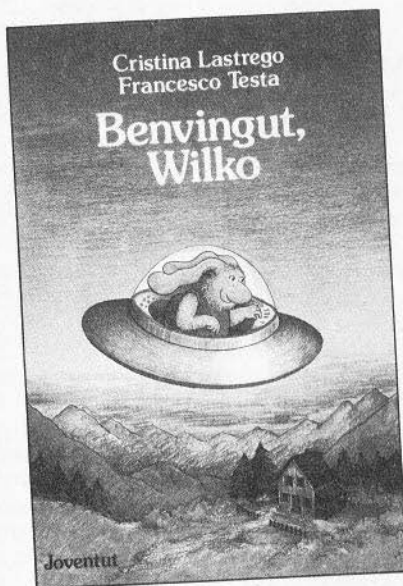
PREMI
ANDERSEN

BENVINGUT, WILKO

CRISTINA LASTREGO I
FRANCESCO TESTA

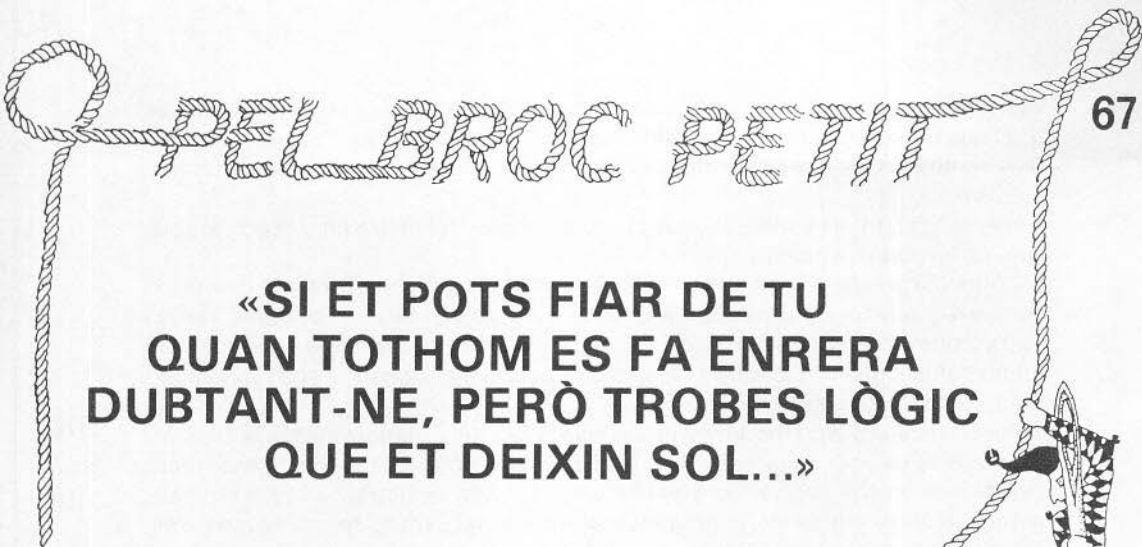
*Premi d'il·lustració de la Biennial
de Bratislava.*

*Premi a la Fantasia «Gianni
Rodari»*



Aquesta història, a partir del personatge,
suggereix als nens idees originals per a
desenrotllar la seva imaginació.

Editorial **EJ** Joventut



«SI ET POTS FIAR DE TU QUAN TOTHOM ES FA ENRERA DUBTANT-NE, PERÒ TROBES LÒGIC QUE ET DEIXIN SOL...»

Cada tercer dimecres de mes vaig a casa de la meva amiga Gwana Shombé.

Gwana és una dona negra, d'amples malucs i cara rodona que sap els misteris pregons de les selves verges i coneix el nom i les propietats de les herbes i de les pedres. Endevina el futur i té poders extrasensorials que et tallen l'alè com si fos un tros de formatge.

Hi vaig fer amistat durant un curset sobre «Esoterisme, heurística i hermenèutica de bases antropològiques» i des de llavors que cada tercer dimecres li faig una visita.

Parlem de temes variats fins que entra en èxtasi i es posa en comunicació amb el més enllà. Cada mes tinc el goig de parlar amb éssers desapareguts que em donen notícies d'èpoques passades, informacions de primera mà que jo aprofito per preparar les meves classes de socials, o escolto relats d'habitants d'altres galàxies que ni l'Spilberg ha pogut imaginar.

Però l'altre dia, la veu del més enllà em va fúmer una escandalera com mai no he rebut en el món dels vius.

Parlava amb la Gwana de la situació de la Pantoja quan inesperadament es va quedar garratibada. És el primer símptoma que s'inicia el procés de comunicació intergalaxial i intertemporal. La seva pell negra com la més negra de les nits pren aleshores un to verd-pruna i les seves mans s'esvaloten com un estol de perdius alertat pels trets d'un caçador. Al cap de pocs moments se sent perfectament una veu que no és la seva. Comença l'emissió del més enllà.

El procés és sempre el mateix, però aquell dia hi havia una mena de violència continguda. La veu era profunda, una veu d'home que si pertanyés al món dels vius podria anunciar marques de colònia per la tele. La veu es va dirigir a mi personalment, em va cridar pel meu nom, cosa aquesta del tot inusual. Tenia la sensació de conèixer-nos de tota la vida.

— Mireia, estimada filla, que m'heu fet? Fa cinquanta anys que vaig abandonar aquesta selva que anomenem Terra per anar al món dels justos, i vosaltres, tu sobretot, Mireia, no n'heu dit res. Quina vergonya, filla meva, quina vergonya! Imagino que l'oblit és perquè heu fet cas a aquests criticots que han escampat que vaig ennoblir l'imperialisme britànic, que vaig escampar la visió blanca del món. Has oblidat, Mireia estimada, que tu vas saber perquè els elefants tenen trompa o com es

va domesticar el gat llegint els meus contes. ¿No recordes, Mireia, com t'estremies a les nits quan escoltaves embadalida el teu pare -aquell senyor Puig de victorians bigotis- quan t'explicava les aventures de Mowgli i tu somiaves que l'ajudaves a vèncer Shere Khan?

Has oblidat, filleta estimada, que et vas enamorar del meu Kim. Mireia, Mireia, com us ho podré perdonar!

L'altre dia prenia el te en el meu tros de cel amb els germans Grimm. Ells ens explicaven que la teva revista els havia dedicat un monogràfic. La Fontaine, Verne i Poe escoltaven silenciosos les seves explicacions mentre Swift feia una becaineta en un balancí que tinc al porxo. Jo pensava que ben aviat veuria el meu nom imprès a les vostres pàgines.

Però ha acabat l'any i res de res, ni una sola línia. Quina vergonya, Mireia. Oi que...

La veu es va anar esllanguint fins arribar al silenci total i Gwana va anar recuperant el seu color normal. Jo devia fer un posat estrany barreja d'esglai i tristesa perquè la meva amiga em va preguntar què coi havia sentit aquesta vegada. Vaig respondre no recordo què i me'n vaig anar capcota cap a casa.

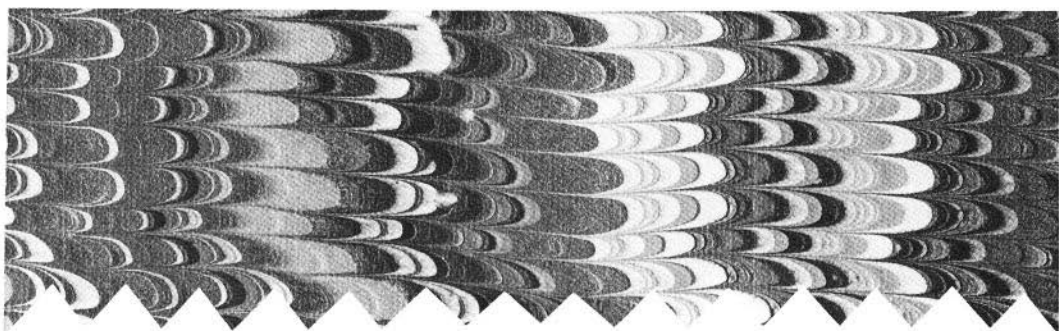
Després de sopar, quan els nens ja dormien, vaig omplir el menjador de tires de paper de color verd i marró que volien imitar una selva. Vaig seure a terra amb les cames creuades i vaig començar a llegir en veu alta:

Ara Rann, l'esperver, acompanya la nit,
que el rat-pennat Mang deslliura.
En la cleda els ramats són tancats
i l'ampla nit és nostra i lliure.
Aquesta és l'hora d'orgull i poder,
del pas astut i de l'urpa i de l'ungla.
Oïu el cant! Bona caça per tots
els que serveixen la Llei de la Jungla!

El meu marit va telefonar al metge d'urgències, que em va recomanar una setmana de repòs absolut.

Mireia Puig





Les Sortides

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



dossiers
ROSA SENSAT



*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.*



DOSSIERS
ROSA SENSAT

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

La reforma és a "onda"

Textos per a Preescolar i E.G.B.

Un programa coherent i gradual
per a alumnes de 5 a 14 anys



Demaneu informació
i catàleg a:
Editorial Onda, S.A.
Passeig de Gràcia, 120
08008 BARCELONA
Tel. 218 21 26

