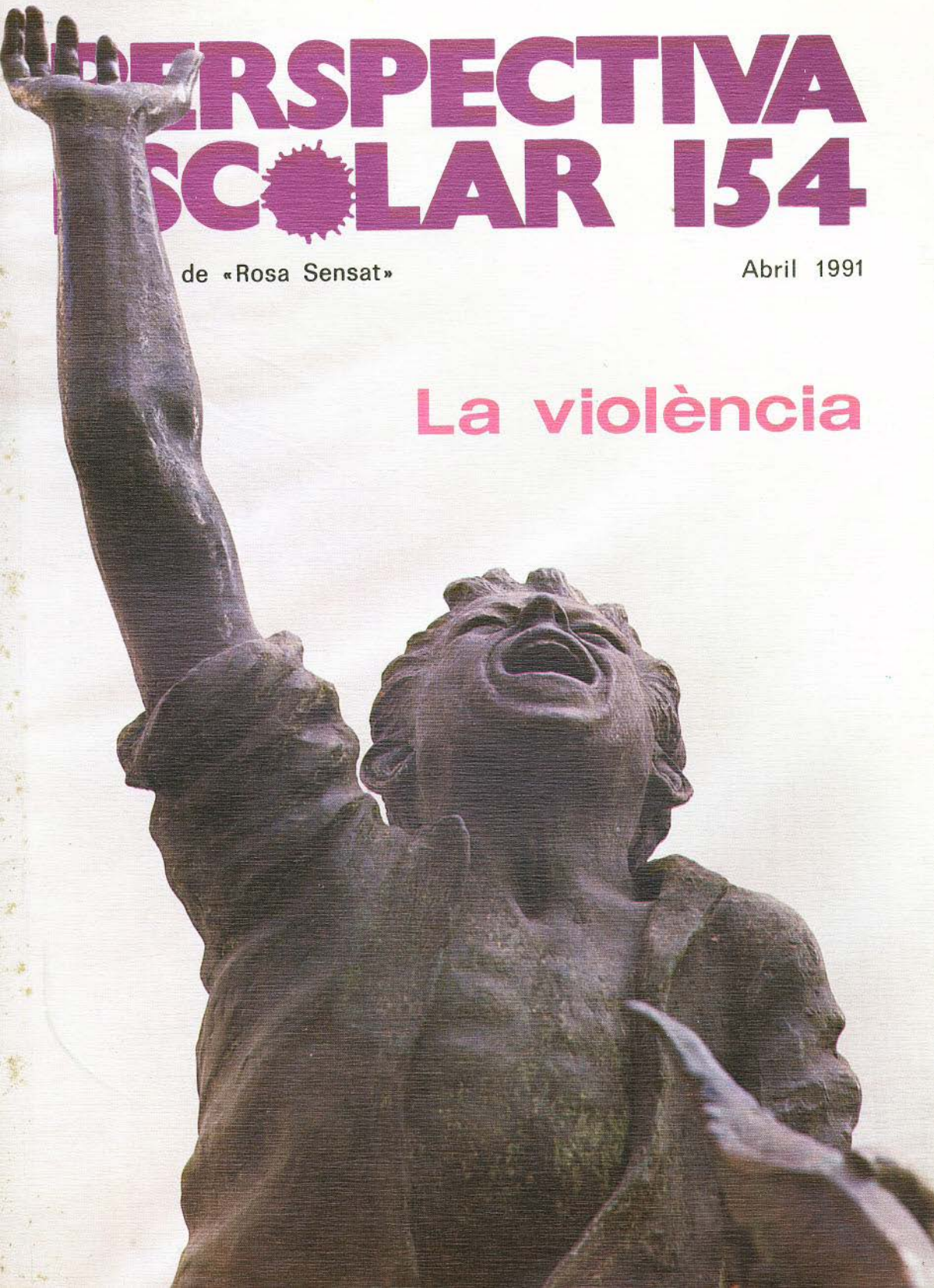


PERSPECTIVA SCOLAR 154

de «Rosa Sensat»

Abril 1991

La violència



ÍNDEX

<i>L'ase dels cops</i>	1
LA VIOLÈNCIA	
1. <i>Conflicte, violència i cultura de la pau</i> , per Joan Gomis	2
2. <i>Les contradiccions d'un bon mestre</i> , per Fabrici Caivano	7
3. <i>La dolça violència</i> , per Joan Batlle i Bastardas	14
4. <i>Carta als nens i nenes que feu dibuixos i escriviu contes i poemes</i> , per Carme Ortoll	17
5. <i>Violència i televisió</i> , per Miquel Ferrando i Aparisi	19
6. <i>Bibliografia sobre violència</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	23
ESCOLA	
<i>Com enfoquen l'estudi els nostres alumnes</i> , per Joan Riart i Vendrell	27
Experiències escolars	
<i>Agrupaments flexibles d'alumnes</i> , per Mestres del CP El Vallès, de Terrassa	33
<i>Experiència interdisciplinària entre les àrees de llengua i matemàtiques</i> , per Xavier Bohigas i Janoher i Lluís F. Larrubia i de Rojas	43
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>És possible un nou model educatiu? Aportacions de quatre anys d'experimentació</i> , per Emili Muñoz	49
Bibliografia	
<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	57
Literatura infantil	
<i>Acte homenatge a Pep Albanell</i> , per Jaume Cela	61
<i>Ressenyes</i>	65
Pei broc petit	
<i>Dissonàncies</i> , per Mireia Puig	68

Foto coberta: Joan D. de Andrés



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, Pere Fortuny, Montserrat Galicia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Subscripcions i distribució a llibreries: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»

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

Subscripció anual: 4.500 ptes. - P.V.P. 550 ptes.

L'ASE DELS COPS

Poc abans de la Setmana Santa es va conèixer la sentència del jutjat de Rubí, en la qual es condemnava l'ex-director del CP Catalunya de Sant Cugat per una falta d'imprudència simple, sense infracció de reglament.

No hi hauria gaire coses a afegir al que s'ha dit i escrit aquests dies. Els fets han tingut un veritable ressò ciutadà. No cal ser massa observador per veure cada dia nens amb els seus mestres pel carrer, als transports públics, als museus, passejant per les ciutats, boscos, camps i pobles amb les carpetes a la mà, i per això aquesta sentència tan discutida ha fet palesa davant l'opinió pública la responsabilitat i alhora la indefensió legal d'un col·lectiu de professionals.

La Conselleria d'Ensenyament s'ha manifestat ràpidament, desitjosa de trobar solucions que evitin situacions com la que s'ha produït. Però no cal oblidar que per començar a parlar de la responsabilitat civil va caldre una forta pressió dels mestres i, per continuar-ho fent, ha estat necessari un accident i una condemna a un mestre, al nostre parer injusta.

Nosaltres, des d'aquí, exigim que aquestes negociacions arribin fins al fons de les diferents qüestions i donin solucions satisfactòries a una problemàtica llargament obviada per les diferents administracions.

Per començar, s'ha de regular clarament la responsabilitat dels directors, que, com en el cas de l'ex-director del CP Catalunya, no tenen potestat per contractar transport escolar, ni determinar els horaris. Una responsabilitat que la LODE delega alegrement als directors, els quals després deixa indefensos, sense cap poder real per garantir-la.

També és imprescindible regular els serveis complementaris, com els menjadors escolars, així com les activitats extraescolars. Regular, i en molts casos paliar l'escassetat de mitjans humans i materials.

És necessari avançar en aquests aspectes, però en l'ànim del col·lectiu de mestres encara hi ha una altra espasa de Dàmocles. Què passa si en horari lectiu, dins o fora de la classe, algun accident fortuït lesiona un alumne? Quin calvari pot esperar a aquest mestre «responsable legal» del nen?

Algun càrrec de l'Administració parlava de la responsabilitat en l'exercici de la llibertat. Unes paraules molt boniques, sobretot quan en l'exercici lliure i responsable de la feina només corre el perill que et caigui un full a terra o se t'espatlli l'ordinador...

Per acabar voldríem remarcar que és imprescindible retornar la confiança a un col·lectiu, al qual sembla que costi tant donar satisfaccions en les seves demandes legítimes i tan poc de desacreditar o vexar.



CONFLICTE, VIOLÈNCIA I CULTURA DE LA PAU

Joan Gomis

Lewis A. Coser ha definit el conflicte social com «la lluita pels valors i per l'estatus, el poder i els recursos escassos, durant el qual els oponents volen neutralitzar, danyar o eliminar els rivals». Ja es veu que, si hi ha causes últimes de conflicte que es queden amagades en el fons dels caus, on difícilment poden entrar, n'hi ha d'altres de més comprensibles: una població excessiva en un territori les característiques geogràfiques del qual han separat en dos grups, i que han de repartir-se recursos escassos, són fets que fàcilment poden provocar el conflicte violent fins i tot el més greu: la guerra.

De manera sorprenent, la majoria de les grans enciclopèdies solen dedicar un espai modest, si no mínim, a la pau, i en canvi gran extensió d'apartats i columnes, fins i tot gràfics i mapes, al mot guerra. Molt més sorprenent és encara la freqüència amb què es dóna com a definició de pau l'absència de guerra. Només la introducció en aquesta temàtica de la noció de conflicte permetria almenys enriquir aquesta pobresa amb al·lusions a la pau com a estadi en el qual els conflictes han estat prou solucionats i es van afrontant amb possibilitats d'èxit.

La història és també la història de la manera de solucionar els conflictes col·lectius —econòmics, socials, polítics, de població, ideològics...—. I la dura realitat és que sovint, la manera de solucionar els conflictes més aguts ha estat la violència, la guerra, la dominació i l'extermini, a la qual tots els pobles dediquen pàgines encomiàstiques en els seus textos més apreciats. «La continuació de la política per altres mitjans», segons va definir Klausewitz la guerra, podria haver estat una frase proclamada segles enrera per Alexandre el Gran o Àtila, Juli Cèsar o Ricard Cor de Lleó, Hernán Cortés o Tamerlà.

Una de les característiques d'una modernitat que comença amb les revolucions polítiques és l'intent de superar els conflictes greus per altres mitjans que no la guerra. Si, significativament, la polemologia o ciència dels conflictes és una tendríssima criatura nascuda en el camp de la investigació i de l'estudi, en rigor hi ha una bona part de temptatives de solució pacífica dels conflictes en els intents democràtics. La votació, primerament restringida i després popular, va ser en definitiva també una manera d'eliminar el conflicte sovint mortal en la lluita pel poder. Amb tots els

seus aspectes pintorescos i limitacions, les eleccions democràtiques vénen a ser un progrés enorme pel que fa als antics mètodes: la lluita armada de capitosts de tribus, senyors feudals, reis absoluts o nebots seus aspirants a ser-ho, juntament amb les respectives forces socials que els empenyien.

Les negociacions sindicals en una indústria o bé les Nacions Unides són altres exemples en àmbits diversos de la mateixa tendència a cercar solucions pacífiques als conflictes. La pau seria així com la continuada solució de conflictes per part dels homes —o dones—civilitzats, i la guerra la resolució de conflictes practicada per dos brètols amb soroll i desfici shakespearians i amb el vessament de molta sang.

Les escales de valors subjacents

En la definició que Coser fa de conflicte hi ha una paraula que convé tenir ara en compte: valors.

En diversos sentits. D'una banda, la guerra suposa una escala de valors. Com també la pau. De l'altra, es podrà descobrir fàcilment que no solament hi ha conflictes entre uns i altres, sinó que

també sovint n'hi ha entre valors pretesos i valors reals en una societat.

Com sempre passa, ja sigui de manera barroera, ja de manera refinada, calen legitimacions de les accions. El protagonista d'una baralla de carrer fortuïta la justifica amb una sèrie d'argumentacions. La invasió vietnamita a Cambotja era legitimada d'una manera determinada, així com la guerra del Golf. Si la guerra ha estat exercici habitual dels pobles i de molts sectors socials, és lògic que se n'hagi edificat una legitimació ideològica.

Una legitimació general que pot tenir després moltes sublegitimacions. Sospito que tot això es troba encara molt necessitat d'investigació i que sovint ens movem encara en aquella astoradora definició de pau que donen grans enciclopèdies redactades per grups nombrosos d'especialistes considerats competents.

Potser si s'estudiés el tema a fons, es veuria que la legitimació general de la guerra descansa en l'afirmació de la desigualtat humana fonamental i de la superioritat pròpia, individualment, sectorialment i col·lectivament. Allò que l'ideòleg racista nazi Rosenberg expressava clarament en dir, referint-se als jueus: «infrahomes, i res més». En tota violència i encara més en tota guerra hi ha



4 un moment en què es fa aquesta operació: passar el rival d'home a infrahome. Els perses eren infrahomes per als grecs; els grecs per als perses; els gals per als romans conqueridors; els indis per als espanyols; els polonesos per als alemanys i els russos, els... Serien innumbrables les mencions, de tot color, època i geografia, si es volgués fer un resum de la qüestió.

Es busca amb tot això que el que és propi sigui elevat a categoria d'absolut, i el que és aliè, menyspreat al màxim. Hi haurà legitimacions nacionals, socio-econòmiques, culturals... que a fi de comptes, i fins i tot en certes ocasions per mitjà d'especulacions intel·lectuals notables, serveixin per a explicar com és de bo, o almenys com és de necessari, que a l'enemic se li talli el cap d'un cop d'espasa —o se li foradi el cor amb una bala, o se'n faci mandonguilles amb l'explosió d'una bomba—. Es tracta de legitimar privilegis. I, ¿quin privilegi més gran que el que jo i els nostres puguem eliminar rivals amb tranquil·litat de consciència?

Consciència és també una paraula que cal tenir present. Els estudiosos de la qüestió diuen que els precedents de les acadèmies militars modernes són a la cort d'Alexandre Magne. Els precedents són molt llunyans. No obstant això, el fet esmentat que la polemologia sigui ciència recent no significa que les acadèmies de pau, per donar-los aquest nom, siguin dels nostres dies. Hi ha hagut filòsofs, després molt cèlebres; hi ha hagut mestres espirituals amb influència; hi ha hagut les grans religions, o la majoria, i els anònims abnegats que han contribuït de manera innegable a l'escala de valors de tots o gairebé tots aquests pobles que s'han passat part de la seva història guerejant.

Es veu aleshores que les escales de valors, les ideologies, en definitiva les cultures, han viscut conflictes interns. Conflictes amb victòries i amb derrotes, amb traïcions. Aquelles legitimacions han procurat reforçar el grup dominant al qual la guerra era més útil, ja que sovint aquesta no ho semblava pas a bona part de la col·lectivitat —era una guerra que convenia al senyor feudal, a l'exportador de cereals, als interessos d'una capa social o altra...—. La ideologia dominant tracta, durant el conflicte, de mantenir la cohesió, enfortir la disciplina, fins i tot —per dir-ho clar— engalipar els que poc van a guanyar en la guerra i que potser hi perdran la vida.

Això és una cosa. Però existeixen també les

traïcions. Perquè resulta que hi ha una part important de les societats que han viscut un conflicte bèl·lic que tenen com a punts suposadament centrals de les seves escales de valors alguns que són contraris als indicats. No és pas que en els grans llibres de lloms daurats de la ideologia d'aquestes societats, almenys per a dies de festa, hi figuri la divisió entre homes i infrahomes i la conducta consegüent. Més aviat al contrari o absolutament al contrari. Mentre a les grans guerres de religió dels inicis de l'edat moderna a Europa es tallaven caps de cristians de diverses esglésies, tot-hom, amb els mateixos reis com a capdavanters, tenien en lloc preminent de la seva escala de valors socialment acceptada l'amor cristià, la fraternitat, l'ajuda al proïsme..., en definitiva l'afirmació emfàtica de la igualtat fonamental dels éssers humans i el tracte almenys benevolent entre uns i altres —per no parlar ja de l'amor als enemics—. Napoleó es movia dins l'estela del lema famós de «llibertat, igualtat, fraternitat», i per tal d'estendre'l va crear el servei militar obligatori i les seves hosts mataben a tort i a dret per tot Europa. Nacions cultes, nascudes de barreges de cristianismes, enciclopedismes i humanistes varen envair a sang i foc multitud de països durant el segle XIX i els convertiren en colònies.

També aquí els exemples esmentats són només una petita mostra dels possibles. Amb el que calgui canviar en cada cas, existia el comú denominador de contradiccions flagrants en les seves escales de valors, oblidats interessats de determinats aspectes o bé simple ceguesa per a advertir les bufetades que uns aspectes clavaven a d'altres.

L'educació i la transformació

Possiblement, segons que es confiï més en el poder de l'individu sobre la societat o bé en el poder dels factors socials sobre els individus, s'insistirà més en l'educació o més en les transformacions de lleis, organitzacions, relacions d'interessos. Sigui el que sigui el que pensi cadascú, un seny pràctic durà a no ignorar ni menysprear cap de tots dos mitjans.

Educació per a la pau és quelcom de què ara es parla força, i no deixa de ser curiós que això passí a aquestes altures de la història, ja que semblaria que són les beceroles. Però la UNESCO ha d'anar proclamant la bona nova de l'educació per a la pau de manera semblant a com l'OMS difon

una vacuna acabada de descobrir. Les coses són així. Mestres ben intencionats discuteixen i practiquen sobre educació per a la pau; es formen grups i grupets que s'hi dediquen o simplement l'estudien. ¿Tot això no hauria d'estar ja des de fa molt temps incorporat a qualsevol activitat educativa?

Tant de bo que ho estigués; però no ho està. Escolteu himnes nacionals: en molts d'ells hi ha ridícules alabances de fets bèl·lics del passat o amenaces satisfetes a possibles enemics. Mireu carrers i places de països amb fama de civilitzats: hi trobareu no poques vegades estàtues eqüestres de cèlebres conqueridors o guerrers menys il·lustres. Fullegeu llibres d'història a les escoles: és cosa gairebé dels nostres dies l'atenció per tal que patrioteris inflamades no ofereixin imatges bel·licoses del passat, i no m'atreveria pas a dir que en tots els llibres nous s'hagi superat. Són tres mostres habituals, entre d'altres, de l'endarreriment en l'educació per la pau.

Connecteu el televisor. No serà gens rar que hi pugueu veure el més frenètic desplegament de violència entre éssers humans. Sembla que totes les advertències que es van fer a l'inici de la televisió pel que fa a aquest punt no hagin tingut cap èxit en molts països. És com si en una societat oficialment puritana, en la qual es defensessin criteris d'austeritat sexual, s'oferissin en abundància telefilms de violacions en què òbviament s'ha invertit molt de capital amb esperança de lucre. Aquella acumulació desbordant de violència, aquella despreocupació absoluta per canalitzar adequadament les potencialitats de l'agressivitat, demostrin fins a quin punt és encara inèdita, a les darreries del segle XX, l'educació per a la pau i la cultura de la pau.

Governants de totes o gairebé totes les tendències donen una mesura d'enorme indignitat moral amb la fabricació d'armes per a comerciar-hi. Potser aquests governants sentirien alguna inquietud de consciència si es tractés de fabricar, vendre i beneficiar-se amb drogues dures. Però armes, perfecte! Un altre indicatiu de la necessitat d'educar per a la pau, si es volen formar les consciències d'una altra manera.

Algú pot adduir que, encara que no sigui l'educació contemporània per a la pau segons la UNESCO, molts esforços i no pas poc meritoris s'han fet a moltes famílies i escoles del passat per fomentar el respecte als altres, la convivència raonable, el refús de l'odi i de la violència. I que no



podem esperar fruits ràpids d'actuals educacions més o menys incipients. «La pau serà obra de la justícia», segons la sàvia sentència d'Isaïes; i quan es trepitgen els camins polsosos i ensangonats d'El Salvador, posem per cas, es pot desitjar vivament que hi hagi negociacions i un futur de bons governants, però es pot pensar que, mentre no acabi la desigualtat brutal en el repartiment de les riqueses en aquelles terres, la violència no deixarà de ser-hi.

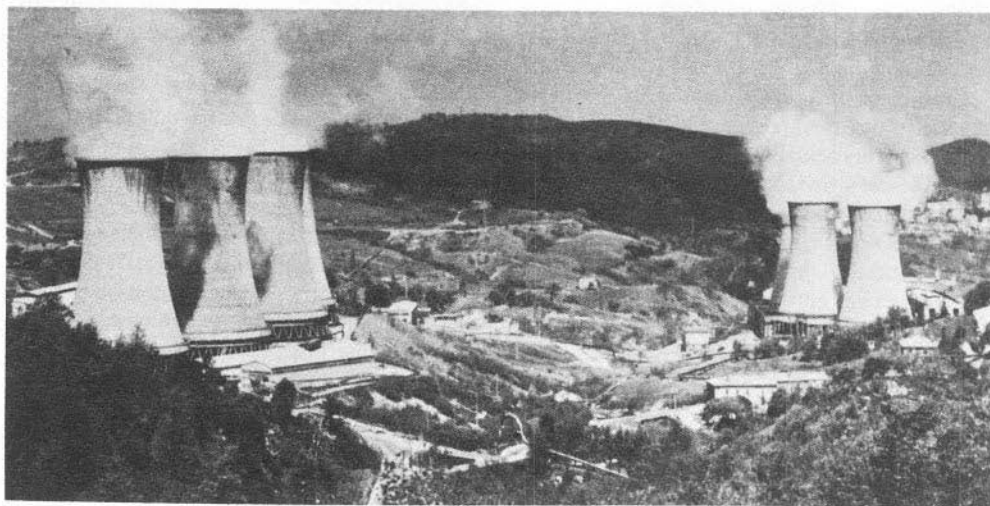
Mentre els països de dotze o quinze mil dòlars de renda per càpita a penes es moguin mandrosament per veure com es podrien millorar les coses als països de 200 dòlars de renda per càpita, serà com a mínim neci que aquella gent tan avançada es meravelli de l'existència de dictadors en països que eufemísticament anomenem en vies de desenvolupament. Mentre existeixin els enormes desequilibris Nord-Sud, hi haurà violència.

Mentre es consideri perillós per a las sobiranes nacionals —de les grans nacions, òbviament— que l'ONU no tingui mitjans suficients per a garantir els drets, la vida internacional oscil·larà entre el retorn a la llei de la selva i les ina-

6 cabables sessions d'interminables conferències que a vegades solament resolen la modificació d'unes comes a fi de millorar una frase.

Són els dos camins de sempre per reconstruir una cultura en el sentit ampli de la paraula. Una educació, en aquest cas superadora d'ideologies de violència i de domini, basada en valors diferents dels que molt sovint són encara vigents en

realitat. I una acció política en el sentit estricte i en el sentit més ample, transformadora almenys de les causes més greus del conflicte i de la violència. L'educació per a enfortir, si no crear, la consciència de la igualtat fonamental de tots els éssers humans en dignitat i en drets, i les transformacions per a arrasar injustícies, privilegis, discriminacions.





LES CONTRADICCIONS D'UN BON MESTRE

7

Fabrizi Caivano

Vivim en una societat violenta. Assistim a l'espectacle d'una guerra que consagra l'hegemonia quasi teològica de la tecnologia destructora, i al d'una pau per a uns pocs que es nodreix de la humiliació de molts. La mort violenta és un hàbit que va des dels centenars dels sacrificats a les carreteres del món desenvolupat, fins als quaranta mil nens que moren cada dia a causa de la pobresa. En aquesta època postmoderna i secularitzada no queda ni tan sols el consol —va però efectiu— dels valors que transcendentalitzen aquesta vall de llàgrimes d'avui sota la promesa del regne del cel per demà.

Aquest conflicte entre la supervivència i la violència, entre eros i thanatos, no seria massa feixuc de suportar personalment si tinguéssim com a ofici el de lampista, taxista o hostessa, tots molt respectables i amb gran futur. Però un assumpte molt diferent és per als que, per ofici o per vocació, han d'educar els infants i la joventut d'un temps, ja que la seva tasca s'alimenta de la vida i es dirigeix a l'esdevenidor. Per què la violència? ¿Educar per a la pau és una pretensió de ximpler quan la norma és la violència?

Són molts els mestres que es troben desarmats davant aquesta flagrant contradicció. Han estat

delegats per a educar en el respecte a la democràcia, la tolerància, l'esperit crític i tot el catàleg inacabable de virtuts públiques. I això sense tenir en compte, a més a més, que, ja que s'han posat a la feina, hauran d'instruir el personal adelantant-lo, si és possible, amb l'àlgebra, la geometria o les ciències socials. Per la seva banda, la societat dels adults, que còmodament guarden les seves cries a l'internat escolar, es dedica a l'extorsió, la intolerància, l'autoritarisme i la competència més galopants. No ens n'hem pas d'escandalitzar. Aquesta moral va funcionar bastant bé força segles. La hipocresia era això que avui anomenem el «currículum ocult», això que ningú no ensenya, però que tothom aprèn curosament.

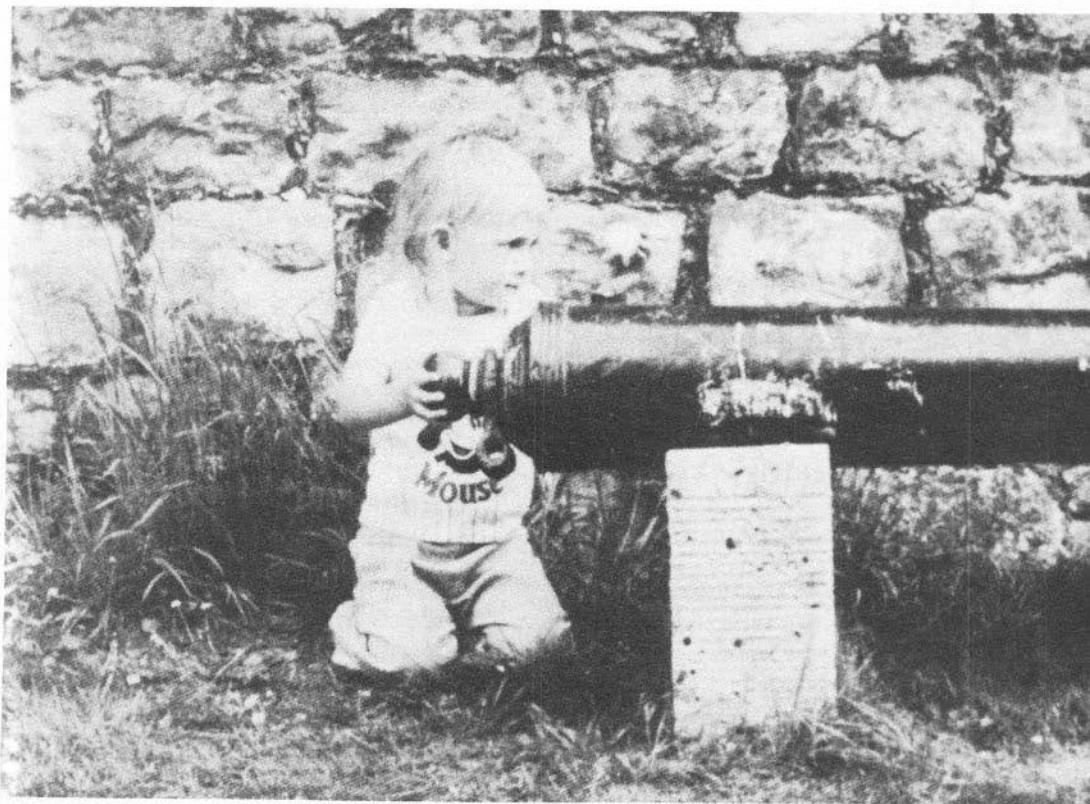
Però, i des de fa relativament pocs anys, assistim a la sincronització de vicis i virtuts públiques: tot està a la vista, tot és susceptible de ser espectacle. Només l'educació continua la seva tasca solitària d'humanització de l'home. Ja no hi ha moral calvinista per a sustentar simbòlicament el capitalisme: s'aguanta sol. Ara la tasca consisteix a dotar-lo d'una ètica presentable, és a dir, a construir-li una bastida, una carcassa moral, una constel·lació de valors que puguin ser transmesos, ensenyats, sense contradiccions estridents amb el

8 nostre vinculant passat judeo-cristià i amb els excelsos valors democràtics que es deriven de la nostra cultura greco-llatina. Com s'ha vist en temps de violència obertament industrial —guerra—, cal fer equilibris per captenir-se com cal. L'esquelet d'aquest nou ordre moral no és altre, per ara, que el de l'ètica del mercat: Vals tant com tens. Aquest esquemàtic moralisme, no exempt de grandesa i que ja compta entre els alumnes amb una èpica i un fetixisme propis, no és un secret, una cosa implícita o vergonyant com podia ser abans de la modernitat, quan s'admetia cristal·linament que no tots els homes són iguals. Ara la igualtat dels humans, almenys en drets, complica extraordinàriament les coses, perquè això pressuposa una base ètica que sustenti aquesta humanitat comuna. A aquesta mitologia jurídicista de la igualtat li cal ser verificada per l'experiència de cada home. Però l'experiència directa comença a ser un bé escàs. Els mitjans de comunicació acudeixen a guarir aquest raquitisme vital de les societats desenvolupades: permeten una «socialització assentada» mitjançant la continua-

da exposició als models, virtuts i arquetips a través de narracions, esdeveniments, relats o informacions. Considerem les tretze mil hores de televisió que un individu absorbeix en el transcurs del seu període escolar (6-14 anys). De manera que som davant d'una substitució de l'experiència directa de les virtuts públiques per una vicària publicitació dels models morals. Les característiques d'aquesta moralitat àudio-visual, que admet múltiples variacions, es concentren al voltant de la fugacitat i l'etnocentrisme.¹

Aquest és el terreny, un xic abstracte i enrevessat, on tinc interès a plantejar el problema que «Perspectiva Escolar» aborda en aquest número. Per a mi seria més fàcil, i per descomptat per al lector, localitzar i capturar el dimoni de la violència mitjançant algun didàctic mecanisme circular (del tipus: societat agressiva/frustració social/agressió...; o el seu correlatiu: societat agressiva/fracàs escolar/ agressió...). Però sovint, i els ense-

1. MARTÍN SERRANO, Manuel, *La producción social de la comunicación*, Alianza Madrid 1986.



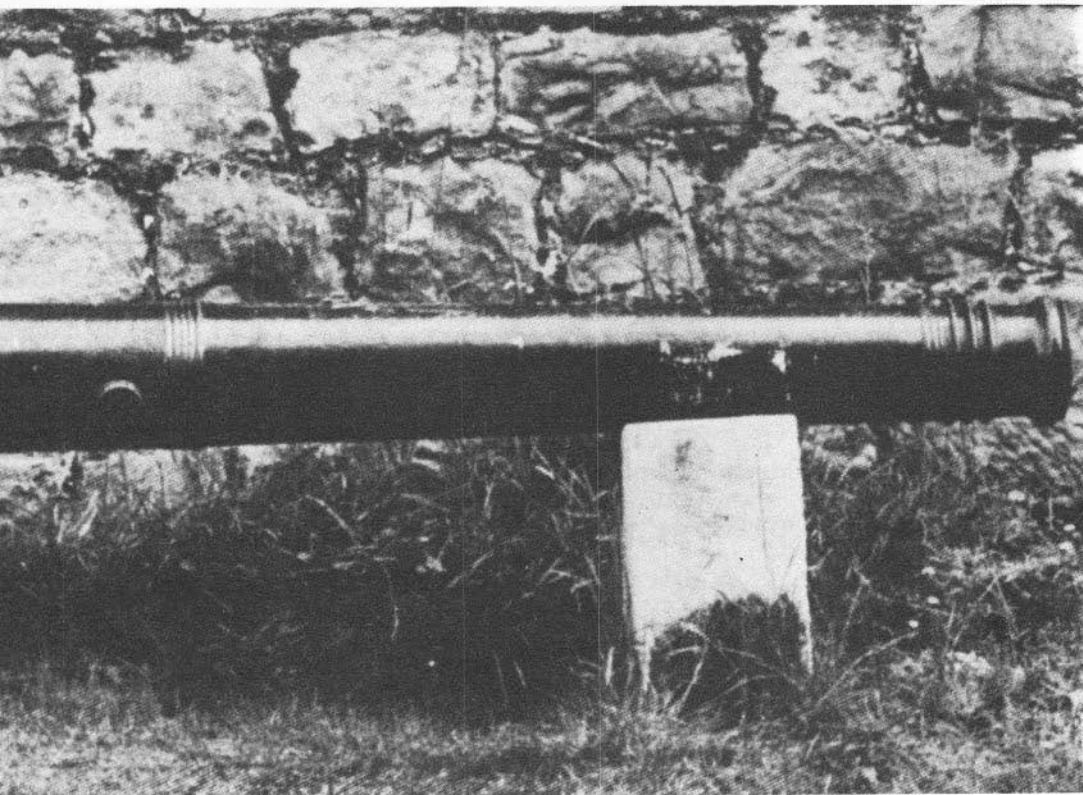
nyats ho saben de sobres, allò que és fàcil no és veritat. Les notes que segueixen, doncs, cal prendre-les amb la consideració que mereixen unes atribuïdes reflexions sobre la violència que es fan a l'acabament d'una guerra. És a dir, amb molt poca o amb molta, segons com siguin les que susciten en el lector capaç d'arribar fins al final.

L'educació a la cruïlla

Són molts els educadors que es troben captius i desarmats davant l'obvietat de la contradicció entre el seu fràgil discurs i el que difonen els mitjans de comunicació de masses, els quals, a través del seu potent i persuassiu exèrcit, són capaços de modelar aspiracions, desigs, conductes. Molt sovint aquests models —se solen citar sense reparar en la redundància: violència, agressivitat, èxit, competitivitat— estan en franca contradicció amb els fins explícits que s'adjudiquen constitucionalment a la tasca delicada d'educar. I diem educar, no instruir, en alguns trams del saber tèc-

nic. Ja Ortega afirmava que l'educació s'havia de realitzar en concordança amb el clima del seu temps. S'exigeix a l'escola que, paradoxalment, inculqui aquells valors que brillen per la seva absència pràctica a la mateixa societat o que es ritualitzen formalment, és a dir amb dissimulació i tebior. Què cal fer?

Som davant una cruïlla i hi ha, a parer meu, dos possibles itineraris. L'un, escabrós i llarg, que mena l'educador a una permanent revisió crítica de totes les realitats que envolten l'escola i que s'oposen flagrantment a la seva concepció teòrica del món. És el camí que mena a l'anàlisi particularitzada de tot allò que és o no és «acceptable» des de la mateixa moral educadora: allò que no concorda amb allò que no sembla convenient per al desenvolupament i l'aprenentatge de nens i joves. Mereix ser desterrat. No sembla necessari demostrar aquí la inutilitat d'aquesta entranyable actitud moralista: la realitat s'esmunyeix per la finestra de l'aula quan li tanquem la porta de l'escola; l'idealisme sol ésser el gel on es conserva aquesta manera de procedir de les ànimes belles,



tan benintencionat com destinat al fracàs o al doctrinarisme. L'altra possibilitat, també costosa, però probablement un xic més útil a la llarga, suposa l'actitud inversa: l'educador coneix primer, i reconeix després, la realitat sense palliatius, amb tota la seva violència, duresa i complexitat (a més a més de la seva harmonia, bellesa i senzillesa). I decideix combatre-la amb les armes de la seva professió. ¿Per on cal començar si la realitat és tan immensa? Per la més pròxima: l'escola. D'aquesta manera, abans d'anatemitzar els gegants que atemoritzen la societat, el mestre fixa la seva atenció en l'escola tal com és, sense l'ortopèdia de la mirada d'altri, tecnocràtica o ingènua. L'escola apareix així sota una mirada crítica, puix que hi habiten també, sota disfresses molt particulars que la fan irrecognoscible cognitivament, la violència, la duresa i l'agressivitat, igual que existeix en aquest exterior que anomenen realitat. I a partir d'aquesta configuració no gens idealista del món i els seus habitants —institució, professors i alumnes inclosos— es tractaria llavors de destillar alguns valors, conductes i procediments per enfrontar-s'hi humanament, és a dir, amb l'optimisme moral que atorga un cert pessimisme enraonat.

Divagacions sobre l'origen de la violència

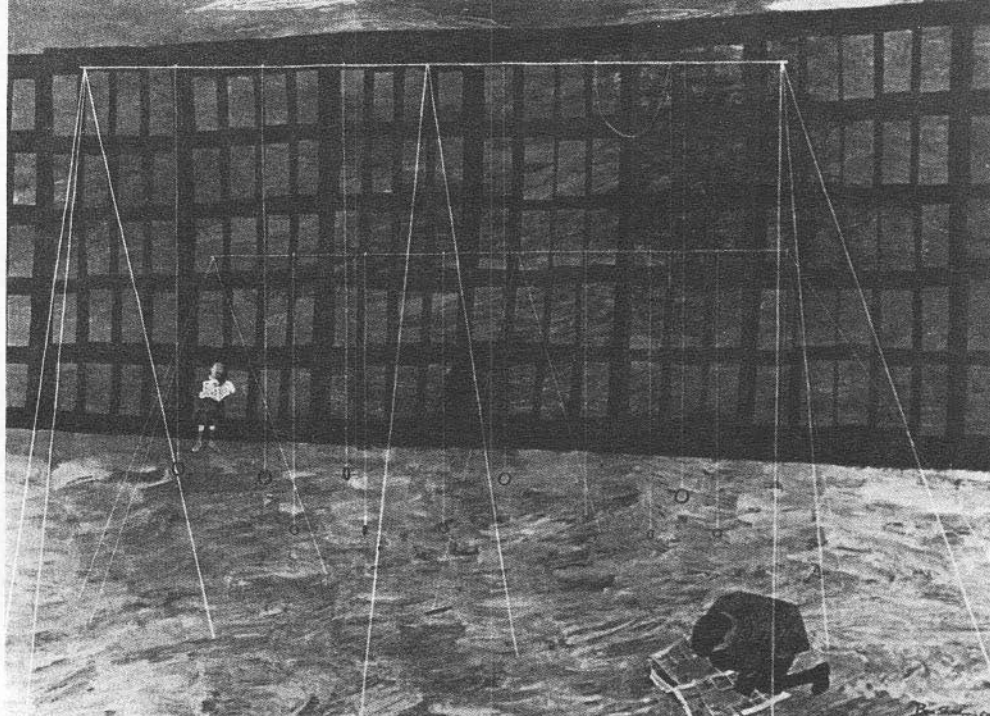
Vivim en un món de violència, dèiem. L'observem espantats en les imatges que la televisió ens serveix amb l'asèpsia de les coses espectaculars. Però també hi ha la microviolència nostra de cada dia, aquesta agressivitat callada que ens impregna a tots, petits i grans. Sembla més operatiu demanar-se com ha arribat tan a prop de nosaltres. Per què és aquí i a tants altres llocs, invisible, insidiosa; per què sembla ser tan necessària per a l'ésser humà avui; quines foscores amaga sota el seu xivarri superficial; d'on neix aquesta incontenible energia seva que ens atemoreix, que és tan universal i tan humana com la seva altra cara: l'amor. No està únicament fora de nosaltres, sinó que habita en nosaltres. Som violents, agressius, inhumans, i encara podem ser-ho més. Pot semblar dura i descarnada, per poc edificant, aquesta acceptació aparent de la bestialitat de l'ésser humà. El qui s'ho estimi més pot continuar invocant la mera condemna moral davant la violència, que sempre serà per a ell patrimoni dels altres: això és un exorcisme que no aconsegueix ocultar

la seva esterilitat explicativa i la seva funció de còmode sortilegi. El fet decisiu és comprendre, dotar-nos d'alguna explicació raonable de la nostra bestialitat, saber per què ens venç a vegades i què podem fer per vèncer-la; quina energia ens arrossega a la destrucció de l'altre i de nosaltres mateixos. Potser aquest camí, que la ciència i la filosofia ja han fet mil vegades sense posar-se d'acord, ens condemna al dolor de saber-nos imperfectes, però almenys no ens porta a la pretensió pedant de voler dur el coneixement als altres sense conèixer-nos, ni que sigui una mica, nosaltres mateixos.

Herència i medi, un altre cop

Però ja ens va advertir Humpty Dumpty, el personatge carrolià, que «el significat exacte de les paraules depèn, ni més ni menys, de qui hagi de ser l'amo del discurs». Què hem d'entendre per agressivitat o per violència? Renuncio a establir, per descomptat, una resposta sociològica d'aquesta pregunta. Em remeto a les reversibles resolucions de l'ONU i a atendre pacientment l'arribada del nou ordre mundial que ens prometen els «amos del discurs». Em centraré, per tant, en el discurs psicològic, menys colonitzat, però tampoc gens innocent. És curiós, i potser no tan casual, que el concepte d'«intelligència» ofereixi gestació i part similars al de violència/agressivitat. Tots dos, filosòficament centrals en el pensament contemporani, són abordats analíticament d'una manera semblant. Així, l'oposició que se suscita entre innatistes i ambientalistes en la controvèrsia sobre l'origen de la intelligència, es reproduïx també —amb les lògiques especificitats— en l'anàlisi de l'agressivitat. La teoria mecanicista dels instints d'origen darwinianà, que a la primeria del segle gaudia d'un sòlid prestigi, va produir un afany impetuós de taxonomitzar tots els afanys de l'home en un llarg inventari d'instints i les seves correlatives conductes.² També aquí, com per a la intelligència, els innatistes, amb K. Lorenz al capdavant, afirmen que el comportament agressiu de l'home es deu a un instint innat, filogenèticament programat, que actua quan es presenta l'ocasió adequada. La «natura» acaba imposant-se a l'ho-

2. FROMM, Erich, *Anatomía de la destructividad humana*, Ed. Siglo XXI, Madrid 1975.



me: racionals, sí, però animals. Per la seva banda, els ambientalistes remarquen la preponderància dels factors ambientals en el paper i el desenvolupament de les tendències agressives, amb una insistència especial en la influència decisiva de l'aprenentatge i de l'experiència. L'home acaba imposant-se a la natura: animals, sí, però racionals. Sembla el mateix debat sobre si la intel·ligència s'hereta o es construeix... A aquest plantejament de Lorenz i Skinner, s'hi oposarà la concepció de Freud i d'alguns dels seus seguidors. En síntesi, per a Freud l'agressivitat és finalment una manifestació de Thanatos, l'instint de mort. Aquests impulsos instintivo-destructius són decisius en l'equilibri psíquic de forces que regulen el subconscient humà, i poden ser culturalment canalitzats cap a objectius socialment acceptables. També es va tractar de relacionar les teories sobre l'agressivitat amb les d'aprenentatge, i s'han adoptat tècniques, com la del *time-out*, per a eliminar l'atenció-recompensa a les conductes agressives dintre de la classe. En tot cas, i més enllà del mer registre de conductes observables del conductisme, emergeix una consideració de la persona com a organisme dotat de pulsions fortes i contradictòries. Després dels primers i inevitables escàndols, es va produir un canvi del concepte que es tenia de l'infant i, per torna, de la seva socialització i processos d'aprenentatge. La

formació psicològica del docent actual manca, en general, d'un coneixement profund dels corrents psicoanalítics i de les seves implicacions educatives. I, això no obstant, existeix una sobredimensió en el camp de les psicologies de l'aprenentatge. Això indica una determinada concepció d'allò que és rellevant per a l'escola... i d'allò que no ho és. La incomoditat que la «violència» i les seves manifestacions escolars produeix en els ensenyants és una bona mostra d'aquesta manca de formació.

La frustració com a mecanisme intermediari

En aquesta breu reflexió prendrem un concepte intermediari, el de «frustració», que permet d'articular aquesta dicotomia estèril entre ambient i herència. L'agressivitat seria, així, per als que sostenen aquesta interpretació, una reacció davant la frustració. S'entén per frustració, doncs, «l'estat d'aquell que està sotmès a una situació insoluble, que es veu privat de la satisfacció d'un desig, defraudat en les seves expectatives de recompensa o bloquejat en la seva acció»³. Igual

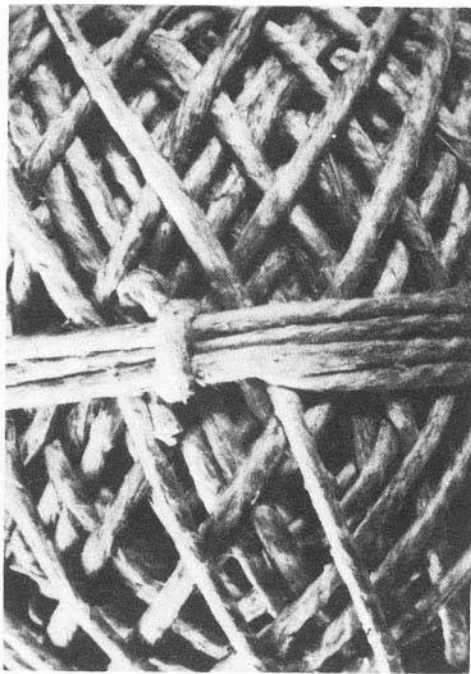
3. *Psicología*, Aula/Santillana. Léxico de ciencias de la educación, 1989.

12 que no tota agressivitat és perjudicial, sinó només algunes formes de manifestar-se, no cal suposar que tota frustració sigui nociva per al desenvolupament i l'aprenentatge. Per a alguns autors, la frustració produeix agressió i aquest fenomen sempre és el resultat d'una frustració. D'altres atribueixen a la frustració reiterada la disminució de les capacitats d'aprenentatge i el retard en el desenvolupament. Finalment, hi ha autors que sostenen que el resultat normal de la frustració és la regressió: una tornada a conductes relativament immadures, pròpies d'una etapa anterior del procés de desenvolupament.

Què tenim fins ara, doncs? En síntesi, primer: les formes d'expressió de l'agressivitat depenen de les condicions, materials i morals, de socialització; segon, la frustració no deriva necessàriament en agressivitat. Essent això així, i bé podria no ser-ho, reflexionem, per acabar, sobre quines són les conseqüències que es deriven del que hem exposat per a aquest àmbit hegemònic de l'educació que és avui l'escola. Però hem d'evitar, en

fer-ho, la «temptació escolarista» d'investigar culpables fora de la mateixa institució, encara que n'hi ha i no pas petits. Cal evitar també, és clar, la temptació del relativisme cultural del «tot s'hi val». Comencem aquestes consideracions pel marc social general, això que anomenem «societat de consum». Sembla obvi que és l'expressió final, la més ostentosa, d'una economia basada en les lleis del mercat, més o menys regulades pel poder públic. També ho és que aquest entramat d'interessos econòmics i de pressions simbòliques excita i manipula aquesta instintivitat humana —tota mena de pulsions més o menys confessables— cap a la venda de productes o serveis la possessió del quals denota poder. Dintre d'unes normes, el més poderós és el més respectable i la mesura d'aquest poder ve donada segons l'ostentació de productes o símbols socialment prestigiats.

La publicitat és l'activitat emblemàtica d'aquesta societat de consum, d'aquest basar mercantil en el qual no solament es venen coses, sinó que a més a més s'hi fabrica el mateix comprador incitant-lo a la immediata realització de desigs, creant-li necessitats, assenyalant-li els horitzons vitals i vampiritzant-li el subconscient. S'admeten tota classe d'excepcions a aquesta norma que, d'altra banda, afecta una íntima minoria de la humanitat i a la qual se sotmetria gustosament la gran majoria d'ella. Per a aquest joc de rols, d'exigències i de sotmetiments, el ciutadà no ha estat preparat. L'educació tracta de la formació del productor segons els cànons dels propietaris de la producció, diria aquí Humpty Dumpty. Semblen obvis els resultats frustrants dels qui queden al marge de la realització dels desigs, de l'adquisició d'aquests atributs del poder, de la bellesa o la superioritat. És clar també que els infants i els joves sucumbeixen especialment als encants d'aquest carrusel mercantil-moral i que són els qui menys capacitat tenen per adquirir un status de prestigi. S'infereix que aquest mecanisme d'estímul/càstig produirà frustració i agressivitat. La frustració que implica tota educació, la proposició dels desigs, l'elaboració d'estratègies d'ajornament dels instints, la comoditat amb les situacions escolars que van acompanyades d'autoagressivitat, etc., podrien ser un entrenament metòdic per al maneig de l'agressivitat i la seva sublimació simbòlica. Però aquesta possibilitat es destrueix amb la pressió de la societat de consum i els seus aparedadors incitants.



Violència en i de l'escola.

L'adquisició d'algunes pautes culturals a través de l'escola, o el fracàs en aquest procés d'aculturació, depenen, entre d'altres coses, d'aquest autodomini de la instintivitat i de l'energia espiritual. El principal objecte del saber seria, d'aquesta manera, un mateix. Igual que per al llenguatge, com ha demostrat Bernstein, aquest entrenament amb les normes implícites i explícites de l'escola és desigual: es distribueixen segons el lloc que s'ocupi en la jerarquia social. La proximitat amb l'escola està també en funció de la proximitat amb un mateix; el coneixement deriva també de l'autoconeixement. L'ensenyança metòdica del maneig de la frustració escolar endògena (i de la que es genera en la família i altres mitjans socialitzants), la clarificació conscient de les normes que l'escola representa i imposa, i l'apre-

nentatge de la democràcia com a experiència de vida on resoldre constructivament l'entramat de les petites agressivitats quotidianes —les sexes, per exemple— podrien ser algunes estratègies per a una formació autoobservadora, discriminadora i conscient del ciutadà menor d'edat. D'aquest *training* escolar —no proposem cap assignatura-producte, sinó una impregnació de totes les vivències escolars— podria sorgir un subjecte amb una autonomia més gran per a negociar les seves frustracions interiors, un ajustament i equilibris més bons davant les d'altri i dotat d'una capacitat aguda de legítima defensa davant la manipulació social de la seva instintivitat bàsica d'animal racional.

Tot queda, doncs, en una reflexió general. Però res no és més concret que una reflexió quan està en molts caps, com algú va dir en alguna altra ocasió.

13

CONTRA EL FUEGO UN JUEGO

II CONCURSO NACIONAL TODOS CONTRA EL FUEGO

A partir del 1 de Mayo y hasta el 15 de Diciembre el I.C.O.N.A. pone en marcha un conjunto de acciones publicitarias y promocionales destinadas a aumentar el nivel de concienciación social ante el peligro de los incendios forestales. Dichas acciones van dirigidas a la población escolar de zonas rurales y urbanas encuadradas en el territorio español y especialmente alumnos de 8º de EGB y de BUP, tanto de colegios públicos como privados.

Un punto clave de esta campaña lo

constituye un concurso organizado en torno al juego "Todos contra el Fuego". Su finalidad es ampliar, mediante un vehiculo entretenido, participativo y solidario, los conocimientos del público infantil y juvenil sobre los medios y recursos empleados en la lucha contra el fuego.

Asimismo se pretende con esta campaña reforzar el papel de liderazgo de todos los sectores involucrados en el mundo de la enseñanza.

Porque acabar con los incendios forestales es un problema de todos.

Infórmate llamando
gratuitamente al
900 10 1361

JUEGASELA AL FUEGO





LA DOLÇA VIOLÈNCIA

Joan Batlle i Bastardas

Em sento un adolescent davant la pantalla de la màquina del «Salón Deportivo» veient matar «marcianitos» en la pantalla de la televisió. Estan trasmetent la guerra en directe a bord del B-52. És la moral de l'electrònica: freda, distant, un botó i... tot pot acabar-se. És ara quan tot just enceto a escriure aquesta col·laboració per a «Perspectiva Escolar». Quin és el posicionament dels adolescents davant els valors que modifiquen les actituds de violència i agressivitat?

Si bé és cert, i podria ser un tòpic socio-educatiu, el fet és que tots som responsables de la violència: de la nostra, dels nostres fills i de la d'aquells de qui tenim responsabilitat. I, a més a més, a tots ens preocupa. També és molt cert que tenim davant nostre un dilema moral/ètic i educatiu continu: «l'intent perquè les relacions entre les persones siguin menys violentes».

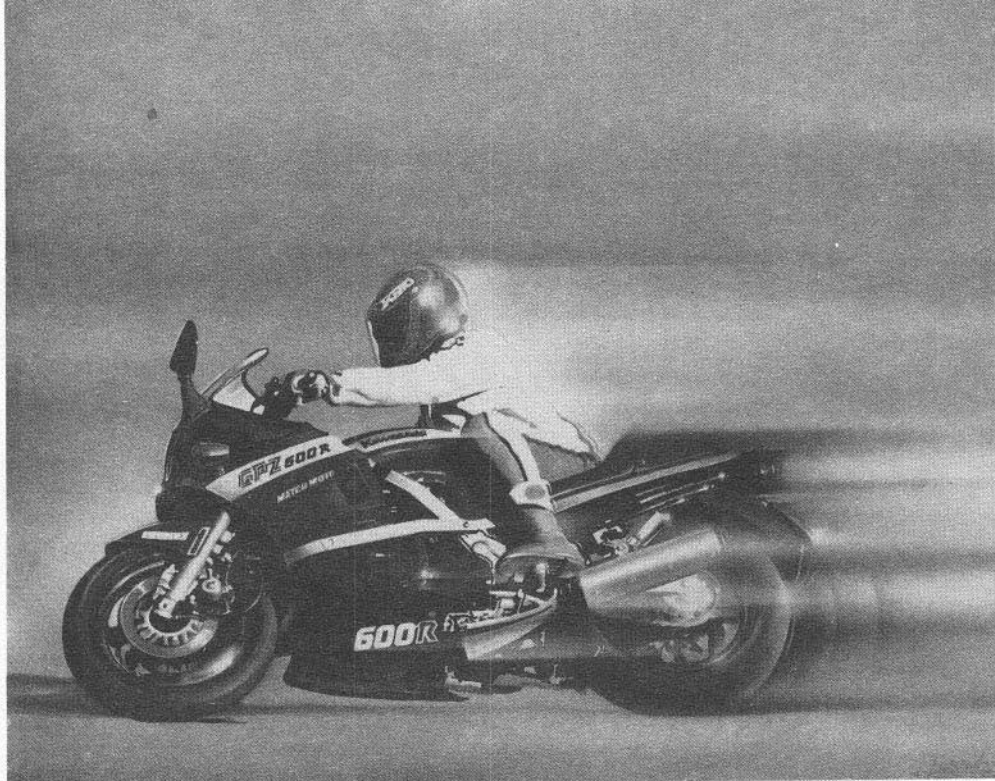
L'experiència de treball en grup, en el marc d'un centre d'esplai amb nois i noies de 13 a 16 anys a Cornellà de Llobregat, de tirar endavant un projecte comú ens demana a tots nosaltres, com a educadors, un posicionament clar en un marc de valors irrenunciables que possibilitin, en l'adolescent, l'assimilació d'un sistema de valors que orientin la seva conducta i afavoreixin alhora

la seva autonomia i també la seva pròpia afirmació.

Cal saber aprofitar l'experiència de la seva efusiva sociabilitat en el grup, en la diversió, en l'amistat, en la seva capacitat d'estimar i d'ésser solidari amb els altres per tal que la nostra funció com a educadors possibiliti la integració d'aquests valors en la seva consciència com a elements de la seva pròpia personalitat o, al contrari, el que passarà és que restaran a la perifèria d'ells mateixos com a valors insignificants per al seu desenvolupament.

L'accés a un marc de valors ètics com: el respecte, la tolerància, la reciprocitat, el desig d'un món millor, la justícia, la pau... ofereixen molts avantatges en la formació dels adolescents, que hauran d'aprendre a contenir-se per viure en una societat plena de tensions i conflictes i, sobretot, per «controlar» les tendències i impulsos del propi organisme psicofísic.

És per tant una constatació el fet que en el marc d'un grup de l'esplai, on hi ha experiència vital plena d'entusiasme i d'idealisme, podem aprofundir aquests valors. I això a partir no dels coneixements científics, tècnics o instrumentals que puguin dominar l'educador, sinó de la capaci-



tat per tirar endavant els projectes de grup, els seus interessos, amb la presència d'aquest educador-monitor capaç de mantenir amb ells una relació de diàleg, de saber escoltar, de recollir les seves necessitats i aspiracions, amb una interiorització d'aquest marc de valors de referència que seran el punt de partida de la intervenció educativa en el temps lliure.

La intervenció educativa en el temps lliure ha de possibilitar l'experiència de créixer en llibertat, ja que la violència no demana mai a ningú el seu consentiment: s'imposa. La violència s'imposa a l'individu; és, per tant, una negació de la llibertat. És asocial, perquè els seus actes destrueixen el pacte que vincula entre si els individus i els permet viure en societat.

Voldria apuntar, encara que fos de manera esquemàtica, aquests posicionaments dels adolescents davant els valors que modifiquen les situacions de violència i agressivitat.

- en el grup tenen la vivència d'un projecte escollit en llibertat;
- en el grup es regula i es normativitza l'estil de viure en comunitat: presa de decisions, resolució dels conflictes intergrupals, acceptació d'una disciplina;
- en el grup s'estructuren mecanismes d'estimulació positiva i de felicitació dels petits èxits individuals i de grup;
- amb el seguiment personalitzat que realitza l'educador-monitor, s'assoleix el trencament de l'anonimat, la integració al grup (societat);
- en el grup es poden abordar les agressions verbals, les crítiques, les desvaloritzacions, les burles, les observacions iròniques, etc.;
- la solidaritat apresada en els projectes de grup possibilita canalitzar i estructurar molt millor les conductes agressives viscudes de l'esperit de competició;
- el treball coeducatiu ajuda a conèixer i descobrir l'altre sexe amb totes les seves diferències i possibilitats. Podem abordar, per tant, les expressions i manifestacions de violència sexual;
- els projectes de grup possibiliten l'exercici d'un espai de «poder»: en la presa de decisions, en la capacitat de començar una feina i acabar-la (superació de la frustració);
- el projecte de grup possibilita una perspectiva de futur a canviar, diferent, a modificar positivament;
- les diferències i conflictes entre els subgrups són assumides i racionalitzades;
- l'extralimitació de la norma pot esdevenir una forma de la interiorització tant de la norma com dels conflictes que es provoquen;



- la tolerància possibilita formular les diferències, i els acords estableixen els mecanismes reguladors;
- l'aprenentatge de control de l'agressivitat i de la violència dóna sentit a la veritable llibertat, fa conèixer els seus límits i acceptar la presència de l'altre;
- caldrà incidir en el treball en el grup i en les seves relacions, en el valor de les diferències i de la seva acceptació.

Quasi bé a tall d'addenda, els pocs llençols blancs que hi havia a les finestres es retiren, tornen a parlar de Pau i els nostres adolescents potser no hauran entès res, tot massa distant, tot massa electrònic..., però els nostres adolescents continuaran reclamant dels seus amics la seva companyia, l'amistat, el reeixir, i ben certament interioritzaran aquestes vivències que, més enllà de les manifestacions esquizofrèniques d'uns i altres, tenen dia rera dia amb uns companys i uns adults que els ajuden a expressar la policromia dels seus sentiments.

febrer - març 1991



CARTA ALS NENS I NENES 17 QUE FEU DIBUIXOS I ESCRIVIU CONTES I POEMES

Carme Ortoll

Nosaltres, els i les mestres, a vegades ens sembla que us ho posem fàcil! Creiem que fem un paper exemplificador, confident, càlid, que us ajuda a reflexionar sobre les causes i les conseqüències dels problemes de cada dia, trobant un punt de compromís per actuar amb un criteri just i específic. Ens sembla que us adrecem cap a l'eix vertebrador d'un futur més humà. Us propiciem l'adquisició d'un codi convivent davant dels grans interrogants.

Amb paraules, moltes vegades arribem al consens i trobem solucions i acords teòrics i pràctics que ens porten cap a la maduresa personal i col·lectiva. Però... en els vostres dibuixos hi veiem molta espasa, moltes pistoles, avions destructors, personatges agressius, coets, bombes... I en els vostres textos es llegeix l'augment d'agressivitat dels personatges, la preocupació per ser més del que sou, per sembla més que ser... i continueu escrivint contes bel·licosos, poemes de bruixes dolentes i superherois consumistes.

Paraules i pensaments dibuixats que van cap a la incògnita de la crua violència.

Als mestres ens agrada parlar-vos de la pau, dels drets humans, de l'ecologia, dels valors, de la justícia, de l'autoestima... Ens agrada propiciar-vos reflexions que us permetin l'anàlisi crítica del

món quotidià; treballant i dialogant per fer i refer qüestions i temes que us suscitin conflictes.

Ens pensem que amb la raó dialògica us ajudem a entrar i a descobrir una conducta que us porti cap a una educació en la no-violència.

Però... la vostra mestra no és tan sols l'Escola: vosaltres teniu, a més a més, conceptes, hàbits, actituds, maneres de fer, fonts d'informació obertes i receptives, interioritzades i enfortides. I, a més a més, encara, teniu «mestres» embotonats que us alligonen amb d'altres metodologies.

Els mestres «botonets» i «caps quadrats» no us posen deures ni us fan raonar les normes. Us ajuden a relacionar-vos amb el món fent servir estratègies diferents de les meves per ensenyar-vos la manera de veure i viure la vida.

La vostra evolució cognoscitiva i social us porta cap a conductes diferents de les que dissenyem des de la vostra escola. La imatge que us donen aquests altres «mestres» us pot conduir en alguns casos cap a la injustícia, l'adaptació a la violència, cap a la prohibició i la inseguretat.

L'altre mestre que teniu el porteu a la butxaca. Monstres de joguina, herois ensangonats, maquinetes competitives... Sou tan poquets els que jugueu amb baldufes!

Però malauradament, em sembla que us co-

18 menço a entendre; des de petits teniu tants «mestres» de fora de l'escola que ja veniu força ensenyats. Us iniciu en la pràctica de jocs estranys,



us tallen la imaginació perquè prement el botonet mireu com a espectadors embadalits com juguen les vostres joguines.

Jugueu a la pau amb mitjans violents, jugueu amb joguines sense sentit de l'humor, d'un color enfosquit per les poques rialles de les vostres cares.

Jo no sabré mai què dibuixaríeu si no tinguéssiu aquests munts de «mestres» que us fan classe fora d'hora; però això no treu que m'agradaria força descobrir-ho en alguna ocasió.

De tota manera, us vull dir que per poc que pugui continuaré parlant-vos de la constància i el compromís, del respecte i la cooperació, de la responsabilitat i la solidaritat, de la tolerància i de l'autovaloració, del rigor de l'ordre, de l'autocrítica i la reflexió, de l'aconseguir i l'apreciar, de l'esforçar-se i el tenir interès per..., del respectar-se i del responsabilitzar-se, del valorar i del col·laborar, del ser conscient i del gaudir de..., de l'interessar-se i del reaccionar, del treballar i del tolerar, del...

Si voleu, aquest any, en aquesta escola, encara tenim oberta la matrícula.



Miquel Ferrando i Aparisi

Tothom culpa la TV d'una cosa o altra. A causa de la reiterada emissió d'escenes violentes en aquest mass-media, la gent en general es pregunta si la TV no genera violència entre els seus espectadors.

Als EEUU calculen que un noi de 14 anys ja ha presenciat a través de la petita pantalla 11.000 assassinats, això sense comptar les baralles, estrangulaments, violacions, pallisses, atracaments i d'altres actes violents.

Existeix el temor que si la TV difon tanta violència, els joves, sobretot, esdevindran més agressius. La pregunta sorgeix immediatament. ¿Cal reduir la violència als àudio-visuals, especialment a la TV?

Agressivitat i violència. Llast biològic i transmissió generacional

Com totes les espècies del planeta, els humans estem biològicament dotats d'una agressivitat (una força o energia) innata, que ens serveix per a defensar-nos de l'entorn, procurar-nos l'aliment i satisfer certes necessitats instintives.

Quan, per qualsevol raó, aquesta agressivitat natural es carrega amb molta afectivitat, la seva

expressió impetuosa l'haurà transformat en violència.

Podem dir, doncs, que la violència és específica de l'ésser humà. D'un animal no podem dir que sigui violent. Un home o una dona, per la seva peculiar afectivitat, sí que poden ser-ho. Tots els humans són potencialment violents i la violència és innata, consubstancial, quasi inevitable en la nostra vida, alhora que específica de l'espècie humana, la qual cosa no vol dir que no pugui ser socialment encarrilada.

En estudiar la violència considerem un aspecte constitucional (biològic i hormonal) i un aspecte social. Pel que fa a l'aspecte social, s'han fet uns estudis que revelen que els trastorns de l'afectivitat que genera la reacció en cadena que transmet de generació en generació la violència tenen la seva base en unes mancances afectives que crispent les relacions humanes. Aquests mateixos estudis han demostrat que els pares violents han estat prèviament infants objecte de maltractaments.

L'afavoriment d'aprenentatges violents

Sempre que parlem del tema de la violència televisiva hi ha un escull: la dificultat de trobar una



relació de causa-efecte entre actes violents i/o delictius i l'emissió de violència.

Fins al moment, l'única cosa demostrada és l'efecte afavoridor d'aprenentatges delictius; John Wetsman entrevistà els interns de la presó de Marquette, a Chicago, i trobà que 9 de cada 10 havien après o millorat «tècniques delictives» a les sèries de TV.

La violència en el nostre context socio-cultural

Tota peculiaritat humana s'ha d'analitzar en el context on l'individu forja la seva personalitat. La violència no n'és cap excepció.

En la nostra societat consumista i competitiva, una persona té molts motius per a patir frustracions, amb tot el que això comporta. Percebre les ansietats frustracionals és tan desagradable que un pot arribar a preferir la irritació i la violència, per esgotadores que aquestes resultin i a la llarga empitjorin les coses.

La irritació té un avantatge decisiu: dona una mena de sensació de poder que et fa pensar que

t'ho pots endur tot per endavant, la qual cosa garanteix la descàrrega emocional del malestar de sentir-se frustrat. Una altra motivació per a la violència, encara que menys important que la anterior, és que aquesta pot ser un mitjà per a la ràpida obtenció dels objectes de consum desitjats, amb la qual cosa pot desaparèixer la frustració social, encara que no la frustració personal.

També l'urbanisme és un factor que incrementa la violència. D'una banda, la estructuració de les nostres grans ciutats no permet esbravar-se els grups amb escreix d'energies, com són els nens i, sobretot, els adolescents. L'esport, amortidor per excel·lència de les conductes violentes, no disposa d'espais on ser practicat. Però l'efecte més negatiu de l'urbanisme és l'amuntegament de la població. Una ciutat de 100.000 habitants triplica el percentatge de delinqüència d'una comunitat humana de 5.000 habitants.

Finalment tenim la violència que sorgeix del desig de seguretat o de restauració de causes injustes, com poden ser la violència institucional o la que respon al sentiment d'inseguretat ciutadana; William Belson considera com les més engendradores de violència aquelles sèries televisives on la defensa de causes justes «obliga» els herois a emprar mitjans brutals, més encara quan es tracta de policies entrebancats per lleis que semblen afavorir només el delinqüent. Per a Belson, la necessitat d'una seguretat fonamental de subsistència es tradueix en un gust per les pel·lícules de violent feixisme psicològic.

L'enquesta de Nova York

Per tal de veure què passa de debò amb la violència televisiva, Neil Posman va fer una enquesta en un barri popular de Nova York, de la qual va treure les següents conclusions.

Primera: L'efecte decisiu de la relació pares-fill

L'actitud del nucli familiar on un s'ha criat és el que més condiona l'actitud dels fills davant de temes com el de la violència televisiva.

Tant l'estona que es destina a veure la TV com la preferència sobre un tipus determinat de programes depèn de les característiques de la relació familiar establerta.

Com més pobra és la xarxa de comunicacions intrafamiliars, més hores passa un nen o un jove davant la TV. En un ambient degradat, les prefe-

rències es decanten cada vegada més cap als programes plens de violència i agressió.

Segona: Els factors que condicionen l'assiduitat

L'assiduitat i el gust pels programes amb violència està directament relacionada amb tres coses:

a) Situació social desfavorida:

La enquesta va revelar que els veritables «adictes» als programes violents eren els membres de les famílies ateses pels Serveis Socials.

b) Baix quocient intel·lectual:

Com que és un fet, arreu demostrat, que una precària condició social es correspon amb uns nivells baixos de quocient intel·lectual i amb una elevada agressivitat, podem dir que una condició social desfavorable és la causa principal d'una assiduitat televisiva més elevada i de la predilecció pels programes violents.

c) Elevada agressivitat:

Relacionada amb la frustració social i personal.

Tercera: La TV reforça actituds preexistents

Les conclusions definitives de l'enquesta estan en la mateixa línia de les investigacions de Klapper. Coincideixen a dir que la TV per ella mateixa no genera violència, però que reforça actituds preexistents de violència. Això és tant com dir que tota persona amb les piles de l'agressivitat ben carregades farà els possibles per veure espectacles violents que estiguin en la mateixa ona del seu món interior. Que per molt que sapiguem que un espectacle és fictici, aquest no deixarà de ser com el ferment que prepara el terreny perquè la violència latent es pugui concretar.

Conveniència d'una reducció de violència als àudio-visuals

Tornant a la pregunta inicial sobre si cal reduir la violència de la TV, cal respondre d'una manera clara i concloent que sí.

Ja sabem que la violència televisiva no es tradueix indefugiblement en actes violents. Si això fos veritat, els nostres carrers serien intransitables i les ciutats inhabitables.

Però, tot i que la TV «per se» no engendra agressivitat, sinó que reforça actituds latents de

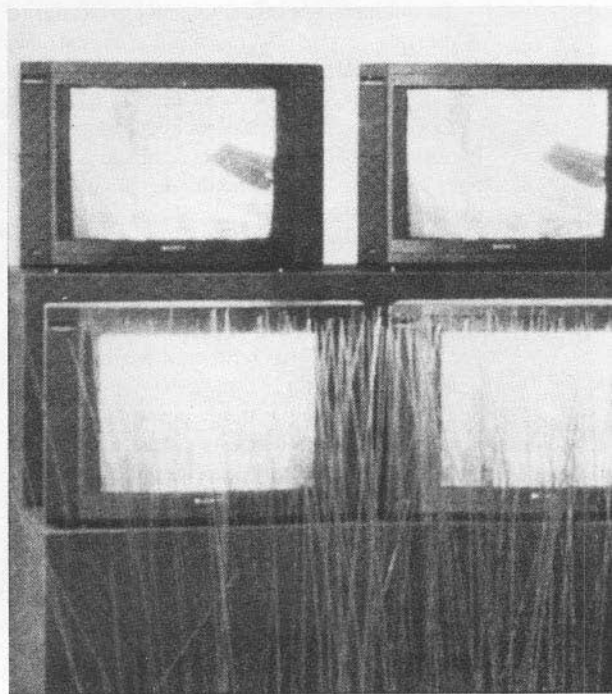
violència, que prenen la forma i el contingut dels espectacles violents que els han atret, sabem que en el pol oposat tenim el noi o adolescent de vida familiar i caràcter estable que resisteix l'impacte de la violència àudio-visual sense més problema.

Per això, perquè en el millor dels casos la TV no neutralitza la violència, estem a favor d'una reducció de les escenes crues dels informatius i de les sèries televisives. Per molt que a la fi guanyin els «bons» o que els mètodes brutals estiguin al servei de la salvaguarda d'uns valors socials, la violència sempre és contextual. I perquè és contextual, caldria reduir-la, com a espectacle, d'una manera considerable.

Per més demostrat que estigui que és la vida desastrosa de moltes famílies allò que prepara el camí a la violència, i que són aquestes condicions de vida les que predisposen els joves a consumir molta violència televisiva, no seria sobrer que la TV no afegís llenya al foc de les seves actituds latents.

De fet, i encara que no sigui comercial, els mitjans de comunicació social, si han de reforçar o fomentar alguna cosa, aquesta no ha de ser pas la violència. És un repte que aquests mitjans han d'acceptar, per molt que puguin perdre «ganxo».

Si és certa la llei psicològica segons la qual d'a-



llò que no interessa no se'n parla, amb la violència dels àudio-visuals hauríem de fer el mateix i evitar de tenir-la sempre davant els nassos. La mateixa història cultural de l'home demostra que els pobles més bel·licosos són aquells que tenen més preferència pels esports marcial i competicions agressives, els quals col·lectivament, més que apaivagar la conducta agressiva, actuen com un estímul (Sipes 1973).

Implicacions pedagògiques

Tret dels casos menys nombrosos de persones ancorades en la violència i conductes antisocials, en el casos més corrents de nens i adolescents hi ha manifestacions d'agressivitat difícils de distingir d'una desviació cap a la violència.

Sense perdre de vista que per a un nen i un adolescent l'agressivitat pot ser una mena d'autoafirmació personal, que ambigüament els proporciona plaer, però també temor, hi ha uns altres casos, sobretot, en els nens més petits, en què els actes de violència signifiquen una demanda d'atenció cap a la pròpia persona. Com també poden ser una manera d'expressar els problemes, tensions i angoixes, alhora que una demanda de reconeixement i estimació.

La conducta agressiva d'un nen provocador no és més que l'expressió d'una ansietat extrema, per sota de la qual, a més d'una voluntat d'autoafirmació, trobem una insaciable necessitat d'amor.

Les conductes que els pares i educadors, a més d'esbrinar si el comportament d'un nen ja és crispat i vehement, poden prendre de cara al problema de la violència són:

a) Posar límits a l'expressió de l'agressivitat:

Pel bé del mateix interessat i de la gent del seu voltant, a l'expressió de l'agressivitat cal posar-hi límits, sense que això representi exercir una repressió molt intensa.

L'infant que no pot treure la seva agressivitat, la guarda dintre seu i aquesta esdevé autodestructivitat. Pensem que en l'espècie humana els aspectes més baixos i els més sublimes estan barrejats. Si ens deixem endur per l'afany d'esborrar tot senyal d'agressivitat, podem anihilar amb ella

les possibilitats de desenvolupament de qualitats més específicament humanes.

b) Racionar el consum de TV

De la mateixa manera que recomanem posar límits a la expressió de l'agressivitat pròpia, també és convenient limitar la contemplació de la dels altres. Per això caldria reduir la visió d'aquells programes més violents: serials, telediaris, etc.

Promoure l'antídote de la paciència

Pot semblar una ximpleria, però intentar l'arduós ensenyament de la paciència és promoure l'antídote de la violència.

En el fons de tot recurs a la violència sempre hi trobarem la impaciència. Quan necessitem per a qualsevol problema solucions ràpides, és fàcil caure en la temptació de la violència.

Però la violència, que pot ser un trencall, sempre és un mal camí. D'aquí que afirmem que la paciència és la veritable vacuna contra la violència, perquè, psicològicament, la paciència és un fre al desbocament de l'afectivitat.

Les altres mesures que poden ajudar a canalitzar en formes socialment acceptables els excessos d'energia, com podrien ser la creació d'espais on el jovent es pugui esbravar, o el millorament de les condicions socials en grups marginats, ja no són al nostre abast. Ja són cosa dels polítics, encara que no està de més que els ho recordem.

Bibliografia

- FERRERO, B., *Formazione e mass-media (La sfida de la TV)*.
- GARCIA ANDRADE, J.A., *En busca de las raíces de la violencia*, Ciclo 1982, pàg. 58-63.
- KLAPPER, J.T., *What we know about the effects of Mass Communication: The Brink of hope*, a «POQ», vol. XXI, n° 4.
- SCHAFFER, H.R., *El context socio-familiar en l'educació de l'infant*, Col·lecció «Temes d'infància», n° 13, AAPSA, Rosa Sensat, Barcelona 1990.
- SIPES, R.G., *War, sports and aggression: An empirical test of two rival theories*, «American anthropologist 75» (1973), 64-86.
- VALTUEÑA, J.A., *Determinismo de la violencia en el adolescente*, «Tribuna Médica», n° 720 (1977).



BIBLIOGRAFIA SOBRE VIOLÈNCIA

23

Biblioteca Rosa Sensat

ASENSIO, J.M. *L'agressivitat a l'escola*. Barcelona: CEAC, 1989 (Educació i ensenyança)

DOT, O. *Agresividad y violencia en el niño y el adolescente*. Barcelona: Grijalbo, 1988 (Autoayuda y superación)

FROMM, E. *Anatomía de la destructividad humana*. 2a. ed. Madrid: Siglo XXI, 1978

GREENFIELD, P.M. *El niño y los medios de comunicación: los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*. Madrid: Morata, 1985 (Psicología: el desarrollo en el niño; 16)

HANKE, B., HUBER, G.L., MANDL, H. *El niño agresivo y desatento*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979 (Biblioteca de Cultura Pedagógica; 168)

HODGE, B., TRIPP, D. *Los niños y la televisión*. Barcelona: Planeta, 1988

LORENZ, K. *Sobre la agresión: el pretendido mal*. 2a. ed. Madrid: Siglo XXI 1976

MARTÍN SERRANO, M. *La producción social de la comunicación*. Madrid: Alianza, 1986

MONTAGU, A. *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza, 1978 (Alianza Universidad; 222)

Per la pau. Bibliografia elaborada per: ACALI, Biblioteca «Joan Miró», Biblioteca «Rosa Sensat». Seminari Bibliografia Infantil, Servei de Biblioteques escolars de l'Amic de paper, Servei de Biblioteques escolars de la Direcció de

Serveis pedagògics-IME. Barcelona: Ajuntament, 1991

Revistes

ARAGÓ MITJANS, J.M. *La violencia en la televisión: su impacto entre los niños y adolescentes*. INFANCIA Y APRENDIZAJE, n. 8 (1979), p. 71-84

ASENSIO, J.M. *Perspectiva biológica de la agresividad humana*. EDUCAR, n° 9 (1986), p. 43-53

BONAL, R. *Classes socials i pautes agressives*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 42 (1980), p. 8-10

COHEN, P., GARIN, C. *Violence au quotidien*. LE MONDE DE L'EDUCATION, n. 124 (1986), p. 28-45

La conducta agressiva. GUIX, n.113 (1987), p. 17-20

EQUIP DE L'ESCOLA BRESSOL NENS I NENES. *L'agressivitat a l'Escola Bressol*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 48 (1980), p. 36-37

GUERAU DE ARELLANO, F. *L'agressivitat en nens*

* Bibliografia que sobre el tema podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- 24 *marginats*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n.42 (1980), p. 11-13
- Les interactions agressives chez l'enfant*. ENFANCE, n. 3 (1980), p. 157-158
- JOUNOT, J. *De l'agressivité*. L'EDUCATEUR, n. 2 (1978), p. 49-51
- LURÇAT, L. *Le vecu televisuel du jeune enfant*. (Ex. fotocopié)
- LURÇAT, L. *La violence a l'école maternelle*. (Ex. fotocopié)
- MARIN, M.L. *Il comportamento aggressivo*. ZEROSEI, n. 10 (1979), p. 36-38
- MATILLA, L. *Consumidores de violencia*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 61 (1980), p. 14-18
- PERRON, R., MISES, R. *Conduites agressives et agressivité en milieu scolaire*. PSYCHOLOGIE SCOLAIRE, n. 38 (1981), p. 49-64
- Quatre catégories de garçons agressifs à la maternelle*. ENFANCE, n. 40 (1987), p. 359-372
- RENAU, M.D. *Manifestacions d'agressivitat a l'escola*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 42 (1980), p. 14-17
- SAN FABIAN MAROTO, J.L. *Els nens davant la violència*. INFÀNCIA, n. 36 (1987), p. 29-31
- SÁNCHEZ I TURET, M. *Psicobiología de l'agressivitat*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 42 (1980), p. 2-7
- La violence des enfants*. LE MONDE DE L'EDUCATION, n. 59 (1980), p. 8-21
- Violences a l'école*. CAHIERS PEDAGOGIQUES, n. 287 (1990), p. 9-42
- Violences au quotidien*. BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL, n. 996 (1988), p. 1-30
- La violència*. REVISTA INTERNACIONAL DEL NIÑO, n. 37 (1978), p. 45-52

La feina
mal feta no té
Futur.

La feina
ben feta no té
fronteres.

Des del més petit taller a la més gran de les nostres empreses, des dels estudiants fins a tota mena de professionals sabem que cal fer la feina ben feta.

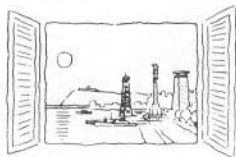
Només així el nostre país i cadascú de nosaltres serem realment competitius arreu del món. Només així demostrarem una vegada més que som un país ple de gent amb empenta, un país que vol ser cada cop més modern, més competitiu i més europeu.

Perquè a Catalunya tenim molt clar que la feina ben feta és l'única que no té límits.



GENERALITAT DE CATALUNYA

CATALUNYA ~~UN PAÍS~~ D'EUROPA



Barcelona

AULA
OBERTA

El programa BARCELONA AULA OBERTA, patrocinat per l'Ajuntament de Barcelona, ofereix a les escoles de fora de la ciutat la possibilitat de fer una estada de dos o cinc dies durant els quals Barcelona es converteix en una gran aula on aplicar els coneixements i les experiències dels joves escolars.

ITINERARIS MONOGRÀFICS

(Un dia i mig)

- | | |
|--|--|
| 1.- BARCELONA OLÍMPICA | 9.- BARCELONA I LA CIÈNCIA |
| 2.- BARCELONA I EL MAR | 10.- BARCELONA I EL CONTROL DEL MEDI AMBIENT |
| 3.- BARCELONA I ELS GRANS SERVEIS | 11.- BARCELONA I LES NOVES TECNOLOGIES |
| 4.- BARCELONA I EL COMERÇ | 12.- BARCELONA I ELS MITJANS DE TRANSPORT |
| 5.- DESENVOLUPAMENT URBANÍSTIC A BARCELONA | 13.- BARCELONA I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ |
| 6.- ROMÀNIC I GÒTIC A BARCELONA | 14.- ESTUDIAR A BARCELONA |
| 7.- MODERNISME A BARCELONA | 15.- INSTITUCIONS POLÍTIQUES A BARCELONA |
| 8.- L'ART CONTEMPORANI A BARCELONA | 16.- MÚSICA I ARTS DE L'ESPECTACLE A BARCELONA |

ITINERARIS GLOBAIS

(Quatre dies i mig)

- 1.- BARCELONA CIUTAT

PER A MÉS INFORMACIÓ:

SECRETARIA TÈCNICA Tel.: (93) 318 92 62

Horari: de 9 a 14 i de 16 a 19 hores.



Ajuntament de Barcelona

COM ENFOQUEN L'ESTUDI ELS NOSTRES ALUMNES*

Cal entendre l'enfocament de l'estudi com el punt de vista, la intenció o l'orientació que assumeix l'estudiant davant l'aprenentatge, originat entre diverses raons, per:

a) Una manera de fer, personal, marcada per l'ambient i l'entorn socio-familiar i pel caràcter.

b) Per la percepció que té de la tasca concreta i el seu marc.

c) Per la influència, potent, dels mestres que ha tingut i del sistema acadèmic soferit.

d) Per la pròpia motivació davant l'aprenentatge, engendrada, així mateix:

a') En l'entorn familiar-social.

b') Gradualment modificada (cas de produir-se actuacions expressives en una o altra direcció) pel grup social d'iguals, la colla, els companys.

c') Motivació en el grup escolar, pre-adolescent, de la qual no és gens aliena l'actuació i les actituds docents de tutors i claudres de professors.

No cal estendre les consideracions sobre aquest conjunt de raons que origina l'enfocament de l'estudi; tot i que cadascuna d'elles per si sola ens hauria de moure a la reflexió amb deteniment. L'objectiu d'aquestes pàgines es limita a reflexionar sobre les maneres diverses d'encarar l'estudi.

Molts autors, majoritàriament anglosaxons, han realitzat investigacions i reflexions sobre la diversitat d'enfocament en l'estudi (Entwistle,

1988); (Gibbs, 1984); (Selmes, 1988); (Desfor-ges).

En els adolescents, els nostres estudiants d'ensenyaments mitjans (12-16 anys), he observat tres maneres d'enfocar l'estudi.

L'enfocament superficial, caracteritzat per:

a) Estudiar perquè un se sent obligat externament per imposició familiar-social o escolar.

b) L'estudiar es fa sinònim d'aprendre de memòria, o bé recordar els fets i conceptes el més fidelment possible. És un estudi mecànic i repetitiu.

c) Estudiar és complir amb l'obligació dels deures, tasques imposades, i passar l'examen com sigui, per memòria o per còpia.

d) L'estudiant fracassa estrepitosament davant preguntes que l'obliguin a relacionar conceptes diferents o a connectar idees amb aprenentatges anteriors.

e) L'estudiant se'n surt si es troba amb controls de preguntes que reclamen raons o fets puntuals, i amb preguntes tipus test d'elecció múltiple (a menys que estiguin ben confeccionades i l'obliguin a relacionar conceptes).

f) En conseqüència, no hi ha una visió global i relacionada de diferents temes i no diguem de diverses àrees acadèmiques.

* Comunicació presentada per l'autor a les Primeres Jornades d'Estudi sobre estratègies d'aprenentatge. CO-MAC. Barcelona, abril 1990.

g) I tampoc no hi ha reflexió sobre les maneres millors d'aprendre, ni sobre les tècniques més adequades; en definitiva, sobre l'aprendre a aprendre, el metaconeixement (paraula de moda últimament).

h) La motivació primera és la por al fracàs (com assenyala Entwistle, 1988, pàg. 75), sigui per raons primitives (càstigs o premis), sigui per raons socials a vegades ambivalents (el grup impulsa: a la despreocupació i a passar-s'ho bé, al fracàs acadèmic, i l'entorn social reclama passar el llistó de l'aprovat).

i) El bon estudiant «superficial» és el que compleix els processos d'estudi, les exigències acadèmiques al peu de la lletra, sense ulteriors consideracions, i a mesura que passa els cursos genera inseguretats en l'aprenentatge i angoixa davant l'estudi cada vegada més difícil per a ell, home mancat de recursos i amb por al fracàs.

j) Diríem que és el «funcionari» de l'estudi.

k) El seu punt fort és dins les tècniques d'elaboració: la memorització.

l) I el punt flac són les tècniques d'elaboració: resums, esquemes generals.

L'enfocament estratègic, caracteritzat per:

a) Un estudi en funció de la «rendibilitat». El temps i l'esforç està en relació directa amb dues variables, treure els millors resultats i/o assolir els millors premis.

b) L'estudi no és repetitiu, és cercar l'eficàcia. Fer-se exàmens previs al control d'avaluació és l'estratègia símbol d'aquest enfocament.

c) L'objectiu no és passar el llistó de l'exàmen, sinó anar «per nota», tot sovint objectiu amagat als companys, i justificar els resultats amb un «vaig tenir molta sort, és l'únic que em sabia».

d) Està atent i coneix els sistemes de puntuació de cada professor i els mecanismes de correcció diversos segons el tipus de control: test d'opció múltiple, preguntes breus, etc.

e) S'adapta, en les respostes, als gustos i preferències dels professors.

f) Mai més no tornarà a fracassar per raó de falta de previsió d'estratègia de respostes.

g) Sap organitzar-se i planificar-se bé el

temps d'estudi. Així com disposar dels materials i apunts amb antelació.

h) Les condicions de l'estudi són el seu objectiu prioritari. Si no té unes condicions adequades (temps, lloc,...) se sent frustrat i fracassa.

i) El que aprèn no l'interessa massa, va a treure's la matèria de sobre, tot i que tant pot recórrer a l'aprenentatge memorístic com a la integració i relació de conceptes amb dades anteriors fent una bona comprensió del significat.

j) L'estudi és un mitjà per obtenir bones notes i/o causar una bona impressió (admiració social).

k) Diríem que és «l'executiu» de l'estudi.

l) El seu punt fort són les tècniques de les condicions de l'estudi: horari, lloc, materials, i les tècniques d'expressió, els exàmens en funció del professor.

m) El seu punt flac són els exàmens (tècniques d'expressió), quan ignora la persona que avaluarà.

L'enfocament profund, caracteritzat per:

a) Estudia perquè li encanta assabentar-se de les coses, aprendre, s'ho passa bé estudiant.

b) Té com un instint per relacionar els conceptes de les coses, que aprèn ara, amb altres anteriors.

c) Memoritzar per a ell és crear una xarxa de relació de conceptes entre els temes diversos, fins i tot amb altres àrees, que facin molt difícil l'oblir.

d) L'encanta recórrer als recursos mnemotècnics quan ha de memoritzar noms estranys, perquè això significa establir connexions encara que siguin exòtiques. Rebutja la memorització per repetició contínua.

e) En cap moment no se sent obligat a estudiar per passar un examen o per assolir les màximes puntuacions. Prepara les avaluacions, però sense la sensació d'obligació.

f) Sempre busca comprendre el que estudia, observar la coherència, la lògica i les raons, el perquè de les coses (aquesta característica típica dels 8-10 anys ens faria pensar que és

una tendència lògica a un enfocament profund des d'un punt de vista evolutiu per a tots els alumnes i que el sistema acadèmic i altres variables, de mica en mica, la van fent perdre).

g) Quan no comprèn les coses —potser perquè li falten dades o en el seu procés evolutiu no ha assolit els nivells requerits— s'angoixa i manté una actitud obsessiva davant el material d'aprenentatge.

h) Vincula els continguts acadèmics amb la seva experiència vital i quotidiana.

i) Vincula el que aprèn amb la professió que vol fer, per raonar-ne la importància.

j) En conseqüència, sap treure conclusions a partir de dades, i li és més fàcil fer deduccions (crec que podem afirmar que l'accés al pensament formal està garantit amb un enfocament profund de l'estudi). Se centra sempre en el significat.

k) Diríem que és «l'intel·lectual» de l'estudi.

l) El seu punt fort són les tècniques d'elaboració: esquemes, resums.

m) El seu punt flac possiblement sigui la distracció, tot i que sap concentrar-se. L'establir relacions entre les coses el porta fàcilment a «estar a la lluna».

Aquestes descripcions dels tres enfocaments típics de l'estudi són pures. Ara bé, els alumnes preferentment s'inclinen per una d'elles, però no de manera exclusiva i pura. Una certa barreja d'enfocaments és dona probablement a causa —raó que anomenava al principi— de la percepció que es té de la tasca concreta i del seu marc, la qual cosa fa que l'enfocament variï en un moment donat.

Així mateix, podríem reflexionar sobre si és possible una altra preferent vinculació: la d'aquests tres tipus d'enfocament amb tres tipologies temperamentals (endomorfo...). No hi ha dubte que alguns trets dels enfocaments en l'estudi semblen pròxims i descriptius de trets caracterials. Possiblement descobriríem determinades correlacions en aquest punt.

Una altra reflexió que també s'aparta de l'objectiu d'aquestes ratlles, però que cal esmentar per la seva importància i transcendència és l'influx potent dels professors i sistema educatiu en la manera d'enfocar l'estudi.

Efectivament, investigacions fetes a Gran Bretanya i a Hongria (Entwistle, 1988, pàg 95) atribueixen a la naturalesa dels exàmens externs la tendència dels alumnes de 16 anys a adoptar enfocaments superficials, cosa que succeeix a Anglaterra i, en canvi, els alumnes hongaresos de la mateixa edat mostren enfocaments predominantment profunds.

També altres autors (Marton, Selmes...) es pronuncien en el mateix sentit. Selmes (1988, pàg 59 ss.) ho formula clarament. Fins als 16 anys —en el sistema escocès d'estudis— l'ensenyament està dominat pel professor i centrat en l'assignatura. La forma d'ensenyar, les preguntes restrictives de l'avaluació, els programes voluminosos i l'accent posat pels docents en els fets en lloc de la comprensió, etc., provoca indirectament un impuls a estudiar segons les característiques superficials. Cosa que varia a partir dels 16 anys i que provoca desconcert i fracàs acadèmic abundant.

Aquí en el nostre país, aquesta ruptura en el sistema d'ensenyament la podríem situar en el pas —sobretot— de l'EGB al BUP? Pot atribuir-se (en una part almenys) el fracàs en el BUP al canvi docent? Si a l'EGB el docent és molt directiu i puntual i impulsa a un enfocament superficial, al BUP es dona una manera d'ensenyar més globalitzadora, més impulsadora de relacions conceptuals, per tant inclina a un enfocament profund. Els alumnes no són capaços de canviar l'enfocament i el fracàs és elevat. Però, és veritat això?, o solament és una variable més a tenir en compte? Realment el professorat de BUP impulsa a un enfocament profund de l'estudi? Tots els interrogants serien discutibles.

Del que no hi ha dubte és que en el cicle superior d'EGB a causa de variables importants, hi ha una pressió des de l'estructura de l'ensenyament perquè els alumnes adoptin —tot sovint— un enfocament superficial de l'estudi. A partir de BUP seria més difícil fer una afirmació contrària.

Les dues variables importants són els programes escolars molt voluminosos i farcits de dades concretes, fets i conceptes puntuals i la formació docent (o la manera d'ensenyar) dels mestres, centrats en l'angoixa per complir «el

programa», amb classes de 40 alumnes, amb problemes d'ordre i atenció típics de pre-adolescència, en la classe magistral i a fer avaluacions on es reclamen fets puntuals, dades concretes, conceptes aïllats del context (evidentment hi ha excepcions!).

Ara bé, fins a quin punt o quina proporció enfocquen l'estudi de manera profunda o estratègica o superficial els nostres alumnes quan comencen els estudis, per exemple del BUP? Seria interessant comprovar en alumnes de 1r de BUP quina proporció d'enfocament es dona, tenint en compte que són alumnes triats, i que per tant, són alumnes que han superat amb el graduat l'ensenyament obligatori (almenys aquesta és la realitat actual).

Un qüestionari que permetés enregistrar-ho hauria de tenir preguntes amb un planteig preferentment superficial, estratègic i profund, i al mateix temps hauria de ser breu i amb qüestions que tot estudiant pogués subscriure. L'elecció entre diverses propostes —per exemple, les 6 preferents— obligaria l'estudiant a manifestar l'enfocament del seu estudi.

En la pàgina següent hi ha el *qüestionari*:

Les *normes* són breus: Les divuit frases són correctes per a tothom, cal que assenyalis les 6 que s'ajusten més a la teva manera de fer. Només sis»

Els resultats d'una mostra d'alumnes són els següents:

Alumnes de primer de BUP, Institut, uns 150;
Lloc: L'Hospitalet de Llobregat.

Enfocament preferent (tres o més respostes).

(S) Superficial un 25%

(E) Estratègic un 22%

(P) Profund un 25%

Empat entre S i E un 11%

Empat entre S-E-P un 12%

S-P un 3%

E-P un 3%

Així mateix *ítem per ítem* els resultats són:

Assenyalats com a preferents:

— un 35% d'ítems S.

— un 34% d'ítems E.

— un 30% d'ítems P.

Trobem doncs uns resultats molt equilibrats quant a la manera d'enfocar l'estudi.

Interrogants que podem plantejar:

- ¿Té alguna relació aquest 25% aproximat d'enfocament superficial—preferent amb el percentatge de fracàs acadèmic a primer de BUP?
- ¿Es donen diferències segons el bloc i procedència (per exemple, públic-privat) dels alumnes?
- Determinades escoles d'EGB presenten una altra proporció d'enfocament en el seus alumnes de primer de BUP?
- I els alumnes de FP?
- Hi ha una correlació alta o baixa amb el seu rendiment acadèmic?
- ¿A tercer de BUP i tercer de FP varien les estratègies d'enfocament d'estudi respecte a primer?
- ¿No seria correcte un enfocament estratègic a primer i segon de BUP, donat el caire d'estudis generals sense opció?
- ¿Es fa necessari a tercer de BUP i COU un enfocament profund, ja que l'elecció d'opcions permet suposar que l'alumne sap el que vol i per tant està motivat i és conscient que comença a preparar-se per a una professió?

Des d'aquí brindo la possibilitat de prosseguir aquest tipus d'investigació intentant donar resposta a aquests i altres interrogants

Bibliografia mínima

ENTWISTLE, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Paidós/MEC, Barcelona 1988.

FLAVELL, S., *El desarrollo cognitivo*, Visor, Madrid 1984.

MORENO, A., *Metaconocimiento y aprendizaje escolar*, «Cuadernos de Pedagogía», setembre 1989, pàg. 53-58.

NISBET, A.; SHUCKSMITH, J., *Estrategias de aprendizaje*, Santillana, Madrid 1987.

SELMES, I., *La mejora de las habilidades para el estudio*, Paidós/MEC, Barcelona 1988.

Joan Riart i Vendrell

Cognoms, Nom:

Curs: Grup:

A L'HORA D'APRENDRE, QUÈ FAS MÉS?

Assenyala amb una creu les 6 frases que s'ajusten més a la teva manera de veure les coses.

1. Complir amb les instruccions de la feina que he de fer.
2. Tinc intenció de comprendre i aprendre bé totes les idees perquè són interessants.
3. Fixar-me molt en cada cosa que aprenc, per ella mateixa, sense embolicar-la amb altres temes.
4. Tinc intenció de treure les notes més altes possibles.
5. Cercar relacions entre els continguts de diversos temes.
6. Aprendre bé de memòria les coses necessàries per als exàmens.
7. Em faig exàmens a mi mateixa per intentar endevinar les preguntes.
8. M'agrada relacionar les idees noves que aprenc amb els coneixements que ja tinc del tema.
9. Procuo buscar quina relació pot tenir el que aprenc amb la vida normal.
10. Penso molt que he d'aprendre les coses perquè tinc exàmens i els professors volen que ho aprengui.
11. Procuo pensar i recordar els sistemes de puntuació dels professors per preparar-me millor.
12. És fonamental per a mi calcular els esforços i mesurar-los per poder obtenir les màximes qualificacions acadèmiques.
13. Procuo no descuidar-me mai de vincular i veure la relació de les dades del principi dels temes amb les conclusions tretes al final.
14. La millor manera d'aprendre'm les coses és fixar-me en els exemples i detalls, més que en els principis.
15. No em descuido mai d'organitzar el temps d'estudi i dels repassos per poder aconseguir uns bons resultats en els exàmens.
16. No em descuido mai d'observar si els arguments i les raons de les coses que estudio són lògics i acceptables.
17. Quan estudio tinc clar que no val la pena discutir ni qüestionar els propòsits de la feina que tinc en aquell moment.
18. Procuo ser pràctic/a i m'asseguro bé els materials que necessito i les condicions millors per estudiar i aprovar.

EGB 91/92

CICLE SUPERIOR
NOVETATS
CIÈNCIES SOCIALS



Tinter – Ciències Socials 6è.
Clip – Ciències Socials 7è.
Ploma – Ciències Socials 8è.

Editorial Teide, treballa per una nova escola.

Per això, els llibres Teide estan pensats perquè els alumnes participin activament a les classes. Per això, els llibres Teide ajuden els professors.



Les Novetats de Ciències Socials completen les col·leccions TINTER, CLIP i PLOMA de Llengua, Matemàtica i Ciències Naturals.

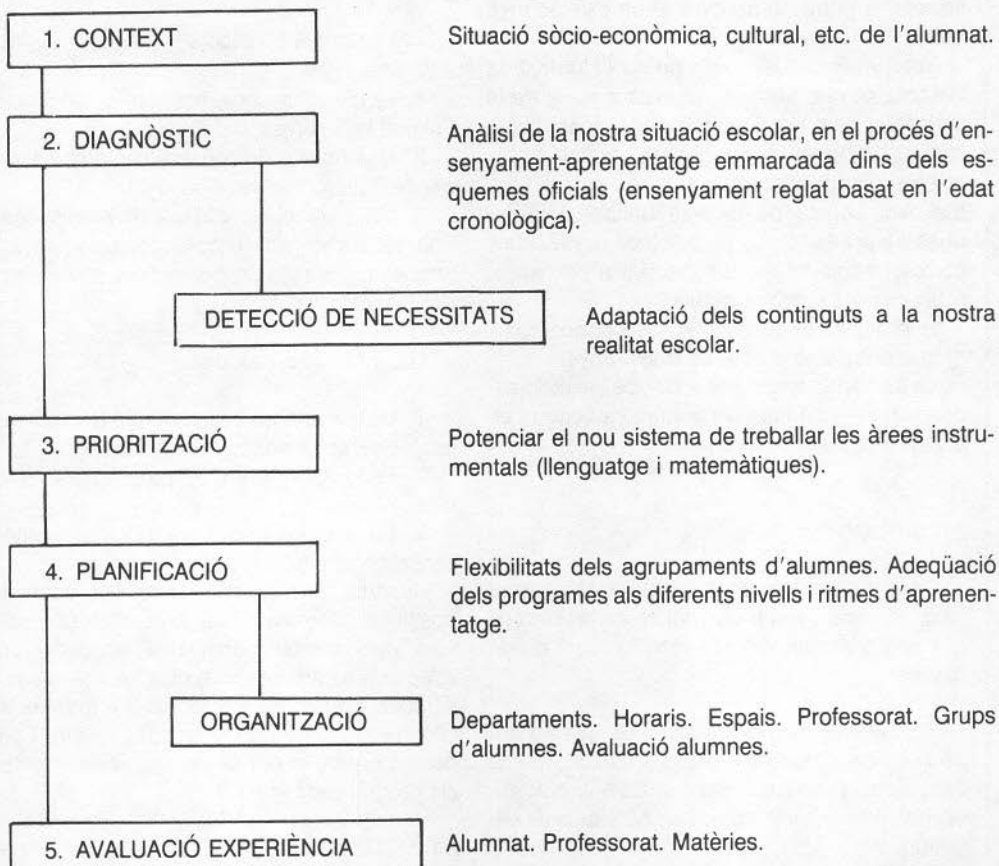
Curs nou, nous llibres... amb Teide!

Editorial Teide - Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029 Barcelona

AGRUPAMENTS FLEXIBLES D'ALUMNES

Experiència en les àrees de Llengua i Matemàtiques a
tota l'EGB al CP El Vallès de Terrassa*

PROCÉS DE PLANIFICACIÓ DELS AGRUPAMENTS



1. CONTEXT

Com és l'escola?

El C. P. «El Vallès» és una escola pública del barri de la Cogullada de Terrassa. Aquest barri es va formar a partir de la creació de tres polígons d'habitatges socials, un als anys seixanta, l'altre als setanta i el més recent, que va coincidir amb la creació de l'escola, a principis dels vuitanta.

L'origen del barri determina que el nivell socio-cultural i econòmic de l'entorn escolar sigui més aviat baix (amb atur i economia submergida). Cal fer notar, però, que al costat d'aquests polígons de pisos hi ha un nucli de cases unifamiliars anterior a la creació dels habitatges socials, la població del qual té un estatus més elevat.

Tot això fa que, si volem definir l'alumnat de l'escola en una paraula, aquesta sigui la de la diversitat: de procedència familiar, econòmica, cultural, d'interessos, lingüística, ètnica...

L'escola funciona des de fa vuit cursos i actualment consta de catorze unitats d'EGB i dues de pre-escolar, i està dotada, a més dels corresponents tutors, d'especialista de català, d'Educació Especial i d'aula taller.

El professorat és estable, catalanoparlant i amb una mitjana d'edat de trenta anys.

La immersió arriba fins a cinquè i al cycle superior hi ha una línia on la primera llengua és el català i l'altra el castellà.

2. DIAGNÒSTIC

Des dels primers anys de funcionament de l'escola, vàrem veure un conjunt de problemes que ens preocupaven i es repetien curs darrera curs:

1. Un elevat nombre d'alumnes que no superaven els objectius mínims establerts per a cada cycle (aproximadament un 25% al cycle inicial, un 40% al cycle mitjà, i un 50% al cycle superior).

2. Força desmotivació escolar i «passotisme» que augmentaven amb l'edat.

3. Un baix nivell general, en no arribar molts grups-classe als mínims que estableixen les programacions oficials.

4. Certa ineficàcia del sistema docent, palesa pel fet que les repeticions en general no mostraven tenir cap èxit i perquè els intents de redefinir els objectius per altres més assolibles només servien perquè tot el grup treballés menys. Els alumnes «despenjats» continuaven desinteressats o bé treballaven a ritme més lent; els alumnes amb més aspiracions no rebien cap mena d'estímul i els professors tenien més feina i s'angoixaven per no poder dividir-se i atendre a tothom.

Vam decidir analitzar les causes per les quals es produïen aquests problemes i les vàrem dividir en dos grups:

Les externes a l'escola

1. La diversitat socio-econòmica, lingüística, cultural i d'interessos de l'alumnat.

2. Una manca de col·laboració amb l'escola per part de moltes famílies.

3. Un sistema educatiu que predisposa a una certa dinàmica escolar (agrupament d'alumnes per classe únicament pel criteri de l'edat cronològica...)

Les internes a l'escola:

1. Definir uns objectius generals difícilment assolibles en el nostre context escolar.

2. Encotillar-nos en les programacions oficials.

3. Dur a terme iniciatives de canvi aïllades i sense continuïtat.

Després d'un procés de reflexió sobre les possibles alternatives, vàrem decidir que optàvem per intentar donar una educació més adaptada a cada alumne, dins les nostres possibilitats, en lloc de voler igualar a tothom, encaminant-lo cap a un únic patró comú. Calia, doncs, perdre la por de no seguir estrictament els programes oficials.

2.1. DETECCIÓ DE NECESSITATS

El model organitzatiu en el qual ens basem

afecta els objectius, continguts i metodologies d'aquestes dues àrees. L'estructura de treball pretén que cada alumne, dins del seu propi cicle, pugui assolir els coneixements per als quals està capacitat segons el seu ritme d'aprenentatge. També volem fomentar una cadena de petits èxits que motivi tothom a continuar aprenent, sobretot els alumnes amb més dificultats, els quals queden integrats en el grups menys nombrosos, on poden rebre una atenció més individualitzada.

3. PRIORITZACIÓ

El nostre projecte implica tots els alumnes i professors d'EGB de l'escola, a les àrees de llengua i matemàtiques, perquè les considerem bàsiques i és on detectem més problemàtiques. No volem altres matèries a fi de no trencar els grups-classe, que creiem que són el nucli de socialització i convivència on cada alumne s'ha de trobar integrat.

Tant pel que fa als objectius com als continguts, hem elaborat una programació vertical, des de primer fins a vuitè, de les dues matèries.

Aquesta programació recull una llista de tots els ítems possibles que es poden treballar, degudament ordenats i numerats, d'acord amb els cursos de la programació oficial i els blocs

temàtics de treball. En aquestes programacions, hem marcat els objectius i continguts mínims corresponents a cada cicle.

A partir d'aquesta programació general, cada mestre elabora, dins del corresponent departament, la programació d'objectius i continguts del seu grup.

Així per exemple, pel que fa a la programació de matemàtiques, hem dividit els continguts en cinc blocs, que són: lògica i conjunts, numeració, operativa, mesura i geometria.

Pel que fa a la programació de llengua, també seguim un esquema similar. Els grans blocs són: expressió oral, expressió escrita i ortografia, morfosintaxi, lèxic, literatura.

Dins de cada bloc estan assenyalats els objectius i continguts que considerem mínims a assolir al llarg del cicle (marcats amb asterisc). La resta seran introduïts pel professor segons les característiques del grup.

A partir d'aquestes programacions generals, cada mestre elabora, dins del corresponent departament, la programació d'objectius i continguts del seu grup.

Si ho concretem en l'exemple següent, veurem que per als grups núm. 4 i núm. 5 de matemàtiques hem programat els següents ítems del bloc d'operativa i pel que fa a la multiplicació i la divisió:

PROGRAMACIÓ DE MATEMÀTIQUES

GRUP 4

Pag: 2

CURS 1.991-92

	Continguts programats	Observacions - comentaris
	4.3 OPERATIVA 4.3.2 MULTIPLICACIÓ #4.3.2.1 Repàs de factors i signes. 4.3.2.2 Propietats #4.3.2.2.1 Commutativa #4.3.2.3 Multiplicació per: 4.3.2.3.1 una xifra 4.3.2.3.2 dues xifres 4.3.2.3.3 per la unitat seguida de zeros 4.3.3 DIVISIÓ #4.3.3.1 Concepte 4.3.3.2 Divisió per: #4.3.3.2.1 una xifra 4.3.3.2.1.1 exacta 4.3.3.2.1.2 inexacta 4.3.3.3 Prova de la divisió #4.3.3.4 Problemes	

	Continguts programats	Observacions - comentaris
	4.3 OPERATIVA 4.3.2 MULTIPLICACIÓ #4.3.2.1 Repàs de factors i signes. 4.3.2.2 Propietats #4.3.2.2.1 Comutativa 4.3.2.2.2 Distributiva 4.3.2.2.3 Associativa #4.3.2.3 Multiplicació per: 4.3.2.3.1 una xifra 4.3.2.3.2 dues xifres 4.3.2.3.3 tres xifres 4.3.2.3.4 més de tres xifres 4.3.2.3.5 per la unitat seguida de zeros 4.3.2.3.6 amb un zero al mig de la xifra del multiplicador 4.3.2.4 Càlcul aproximatiu: #4.3.2.5 Problemes 4.3.3 DIVISIÓ #4.3.3.1 Conceptes 4.3.3.2 Divisió per: #4.3.3.2.1 una xifra 4.3.3.2.1.1 exacta 4.3.3.2.1.2 inexacta #4.3.3.2.2 dues xifres 4.3.3.2.3 tres xifres 4.3.3.2.4 més de tres xifres 4.3.3.3 Prova de la divisió 4.3.3.4 Propietats de la divisió #4.3.3.5 Problemes	

Podem comprovar com el grup 5 treballa, a més a més dels mínims, força més ítems. En canvi, el grup 4 treballa els mínims i algun altre contingut d'ampliació.

4. PLANIFICACIÓ

Per iniciar l'experiència, cada mestre-tutor va fer un informe sobre el nivell que tenia cada alumne en les dues àrees. Posteriorment, aquests informes es van confrontar amb la programació, per tal de configurar els grups necessaris de cada matèria, d'acord amb les disponibilitats de professorat.

Aquest curs (1990-91), pel que fa a les matemàtiques, tenim 7 nivells a cycle superior i 7 a cycle mitjà i, pel que fa a la llengua base, 6 nivells a cycle mitjà i 7 a cycle superior. Al cycle inicial hi ha 5 nivells de llengua base i 2 de matemàtiques.

El professorat de cycle mitjà i cycle superior està agrupat en dos departaments: matemàtiques i llengua. De manera que el departament de llengua està format per 8 membres i el de matemàtiques per 7. Al cycle inicial hi ha només un departament integrat per tots els professors del cycle. Per tal de poder tirar el projecte endavant, cal comptar amb tots els recursos de professorat disponibles: tutors, direcció, especialista d'educació especial, d'aula taller i de català.

Els departaments han realitzat com a funcions bàsiques:

1. L'elaboració de la programació vertical de la matèria i la seva posterior revisió i adequació.

2. La tria i recollida dels materials didàctics a utilitzar.

3. L'elaboració de fitxes i l'adaptació dels textos a cada grup.

4. La creació dels criteris d'avaluació dels alumnes.

Un cop fet això i decidit el nombre dels grups, vàrem col·locar-los en els espais de l'escola: a més de les aules ordinàries, s'utilitzen en aquests moments la biblioteca, la sala de professors i les tutories. Cada espai s'ha retolat amb una lletra i un número, que indiquen el nivell de llengua i de matemàtiques que s'hi fa, per tal que els alumnes s'orientin.

El funcionament en agrupaments flexibles a cycle mitjà i superior es realitza els dilluns, dimecres, dijous i divendres de 9 a 10'50.

El cycle superior fa:

- de 9 a 9'55, matemàtiques;
- de 9'55 a 10'50, llengua base.

El cycle mitjà fa:

- de 9 a 9'55, llengua base;
- de 9'55 a 10'50, matemàtiques.

Segons aquest horari, els professors de

cada departament tenen al seu càrrec un grup de cycle superior i un grup de cycle mitjà.

El dimarts, a cycle mitjà, realitzen la cinquena hora de matemàtiques i llengua, amb exercicis de càlcul mental i lectura.

L'horari del cycle inicial varia de curs a curs, per tal d'aprofitar millor la disponibilitat del professorat.

El responsable del grup elabora un informe de cada nen trimestralment, on reflecteix el nivell d'aprenentatge que ha assolit respecte als objectius d'aquest grup. Aquest informe l'entrega al tutor de l'alumne, que és l'encarregat de realitzar l'acció tutorial pertinent. Així mateix, dins del departament, es discuteix i decideix la promoció o descens d'alumnes d'un grup a un altre, establint els mecanismes d'adaptació pertinent.

Aquests informes interns d'avaluació trimestral de l'alumne que elaboren els departaments de llengua i matemàtiques són els següents:

DEPARTAMENT DE LLENGUATGE. INFORME INTERN D'AVALUACIÓ TRIMESTRAL

Alumne: _____ Classe: _____ Tutor: _____

Grup: _____ Mestre: _____ Data: _____

1. COMPRENSIÓ:

Comprensió oral:
Comprensió escrita:
Lèxic:
Literatura:

2. EXPRESSIÓ:

Expressió oral:
Expressió escrita:
Lèxic:
Lectura:

3. ORTOGRAFIA:

4. GRAMÀTICA:

NOTA GLOBAL D'AVUACIÓ: _____

OBSERVACIONS:

DEPARTAMENT DE MATEMÀTIQUES. INFORME INTERN D'AVUACIÓ TRIMESTRAL

Alumne: _____ Classe: _____ Tutor: _____

Grup: _____ Mestre: _____ Data: _____

1. LÒGICA I PROBLEMES:

2. NUMERACIÓ I CÀLCUL:

3. MESURA I GEOMETRIA:

QUALIFICACIÓ GLOBAL: _____

OBSERVACIONS:

5. AVUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

La següent valoració representa uns punts de reflexió sobre la nostra experiència d'agrupaments flexibles, basada en l'anàlisi de les diferents parts implicades en el projecte:

- a) L'alumnat
- b) Les àrees impartides
- c) Professorat

a) Referent als alumnes, constatem que estan més estimulats i motivats perquè els és més accessible l'assignatura, que està més al seu abast i els és més fàcil obtenir petits èxits que representen la base més palpable del seu progrés personal (sobretot pel que fa als alumnes dels grups de reforç).

Es dona, per tant, una adaptació més gran de l'alumne a la matèria, la qual segueix i entén millor.

L'alumne s'identifica més amb el seu grup

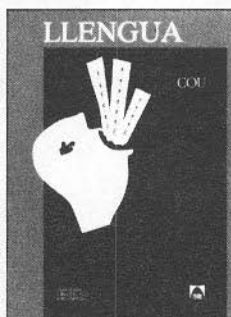
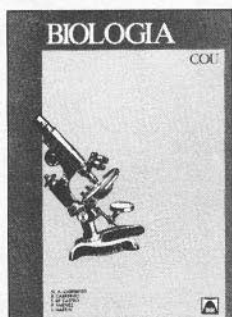
c) Pel que fa al professorat, hi ha una adaptació millor del mestre al grup a causa de la diversitat més petita que hi ha. Això comporta una disminució de l'angoixa provocada per no poder atendre degudament les necessitats de tots els alumnes.

Es dona també la possibilitat d'especialització i domini d'una de les dues matèries, i s'obté una panoràmica més global perquè els problemes de cada àrea es resolen dins el departament.

Dins d'aquesta dinàmica de treball en departaments, ens hem adonat que s'han obert noves vies de diàleg entre els diferents mestres i cicles.

* Han col·laborat en aquest article: Josep Garriga i Biosca, Jaume Pintó i Fusalba, Mercè Soler i Roca, Àngels Ponsa i Roca, Isidre Enrich i Florí, Jaume Micola i Xarpell, Teresa Ribas i Hernández i Anna Benaiges i Rambla

TEIDE - BUP i COU - 91/92



Les novetats

**Biologia
COU**

**Llengua
COU**
(nou programa)

**Geografia
2n de BUP**

La col·lecció completa

- Llengua catalana, 1r, 2n, 3r i COU
- Geografia i Història, 1r, 2n i 3r
- Història de l'Art, COU
- Història del Món, COU
- Filosofia 3r i COU
- Llatí, 2n, 3r i COU
- Grec, 3r i COU
- Música, 1r
- Dibuix, 1r i COU
- Llengua castellana, 1r, 2n, 3r i COU
- Matemàtiques, 1r, 2n, 3r i COU (A i B)
- Física i Química, 2n
- Física, COU
- Química, COU
- Ciències Naturals, 1r i 3r
- Biologia, COU



Curs nou, nous llibres... amb Teide!

Editorial Teide - Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029 Barcelona

NOVETATS
1991

ECOL·LECCIÓ TERRAVIVA

enxipre



Tony Hare, ecologista i presentador de la televisió a Anglaterra, dirigeix aquesta col·lecció que selecciona temes molt actuals i preocupants de la degradació del patrimoni ecològic.

Primers títols:

1. La pluja àcida
2. Els residus nuclears
3. La contaminació del mar
4. La capa d'ozó
5. L'efecte hivernacle

Nous títols de **BIBLIOTECA DE L'UNIVERS**

12. Guia del jove astrònom
13. Mart, un veí misteriós
14. Urà, el planeta inclinat
15. Saturn, el planeta dels anells
16. Què sabien els antics sobre els astres?
17. Com neixen i moren les estrelles?
18. Hi ha vida en altres planetes?
19. Júpiter, el gegant vermell
20. Mercuri, el planeta veloç
21. Ciència o Ciència-Ficció?
22. Deixalles espacials

Comercialitza: CESMA, S.A.

Progrés, 294-296 - tel. 383 10 11 - 08912 Badalona (Barcelona)

editorial cruïlla

EXPERIÈNCIA INTERDISCIPLINÀRIA ENTRE LES ÀREES DE LLENGUA I MATEMÀTIQUES

Durant alguns anys d'ensenyament, hem observat les dificultats que tenen els alumnes per interpretar els enunciats dels problemes de matemàtiques o física correctament. De fet, aquestes dificultats són moltes vegades la causa del fracàs de l'alumnat de secundària en les assignatures de l'àrea de ciències i matemàtiques.

Dels comentaris informals vàrem passar a plantejaments més seriosos i finalment a una col·laboració entre els dos autors d'aquest article, professor de l'àrea de ciències l'un i de l'àrea de llengua, l'altre.

Durant un curs, plantejarem les classes segons un objectiu prioritari: que els alumnes arribessin a un nivell de lectura correcta, que s'adonesin que un text s'havia de llegir i que la lectura correcta implicava un esforç intel·lectual necessari per poder resoldre el problema.

Els resultats obtinguts foren força interessants: els exercicis que prèviament s'havien treballat a la classe de llengua eren resolts amb més facilitat que aquells que no s'hi havien treballat. D'altra banda, les classes de llengua esdevenien força més interessants, ja que els alumnes s'hi trobaven implicats.

El nostre mètode de treball és ben senzill. Com veureu, presentem als alumnes una sèrie de textos de matemàtiques o de física. En primer lloc treballarem aquests textos: idea central, dades que ens proporcionen, dificultats lèxi-

ques i/o sintàctiques, etc. Un cop llegit, passem a fer-ne un esquema tan simple com sigui possible i mirem que els apartats en què hem dividit el text continguin un missatge complet. Després de fer això, en la classe de l'assignatura de què tracta el text es passa a resoldre el problema que planteja tot procurant seguir l'esquema que s'ha fet anteriorment, així a cada apartat correspondrà un pas en el procés de solució.

De vegades, la lectura implica una reflexió lingüística: problemes d'ambigüitat sintàctica, relatius mal interpretats. D'altres, és l'extensió de l'enunciat que pot dificultar la comprensió del text.

Hem d'advertir, però, que aquest treball no pretén ser un manual pràctic per resoldre exercicis de matemàtiques, les dificultats intrínseques d'aquestes matèries no es completen aquí. Tractem només d'ajudar a resoldre un problema previ: la lectura d'un text, concretat en l'àrea de ciències i matemàtiques.

Tot seguit exposem dos exemples que mostren el procés que hem seguit per llegir i resoldre un problema.

Text núm. 1

«La Sònia té dos walkmans i una cinta que costa 1500 ptes. El primer walkman amb la cinta val el doble que l'altre i aquest amb la cinta val 3000 ptes. menys que el primer. Quan val el walkman?»



YÓNICA MARTÍNEZ TIRADO

2^o B.U.P

12/4/91

És, com veiem, un enunciat breu. Tanmateix conté certes dificultats de lectura que el professor de llengua haurà de treballar.

En primer lloc ens trobem un relatiu seguit d'un verb en singular.

Tots els professors de llengua sabem que això de la concordança subjecte-verb no té cap interès per a l'alumne, que no tindria cap problema per decidir que el subjecte de «costa» és dos walkmans i una cinta.

Una altra dificultat resideix en el fet que la cinta no està associada a un walkman, sinó que ho pot estar amb qualsevol dels dos.

Fem ara l'estructura tenint en compte això que acabem de dir:

Separem els missatges que se'ns donen:

M₁ La Sònia té dos walkmans.

M₂ La Sònia té també una cinta.

M₃ El preu de la cinta és de 1.500 ptes.

M₄ El preu del primer walkman amb la cinta és el doble que el del segon (sense la cinta).

M₅ El preu del segon walkman amb la cinta val 3.000 ptes. menys que el primer (sense la cinta).

En aquest darrer missatge cal recordar la funció deíctica dels relatius. En aquest cas, el relatiu aquest assenyalava «l'altre».

Aquests són els missatges que conté el text. Hem subratllat aquells sintagmes que considerem que poden portar a confusió.

L'enunciat no presenta dificultats remarcables, tanmateix es tendeix a interpretar-lo de manera incorrecta.

Com sempre, en aquest tipus d'exercicis, el primer que hem de fer és determinar quina serà la variable que introduïrem per resoldre el problema. En aquest cas sembla el més efectiu representar per X el valor en pessetes del primer

walkman i per Y el valor en pessetes del segon. Recordem que el preu de la cinta ja el sabem.

Així, fixem-nos en la informació M_4 : el preu del primer walkman amb la cinta és el doble que el del segon. Plantegem, doncs, l'equació:

Preu primer walkman + preu cinta = doble preu segon walkman, o bé

$$x + 1.500 = 2y$$

El missatge M_5 ens diu:

Preu segon walkman amb la cinta = preu del primer menys 3.000 ptes, o bé

$$y + 1.500 = x - 3.000$$

Així, doncs, tenim, un sistema de dues equacions amb dues incògnites;

$$x + 1.500 = 2y$$

$$y + 1.500 = x - 3.000$$

El preu del primer walkman és de 10.500 ptes i el del segon 6.000.

És interessant, un cop resolt el problema, comprovar el resultat obtingut a partir de l'enunciat.

Fixem-nos en els missatges numèrics M_4 i M_5 .

Es compleix que

$$M_4 : 10.500 + 1.500 = 2 \times 6.000$$

$$M_5 : 6.000 + 1.500 = 10.500 - 3.000$$

Aquestes dues igualtats ens confirmen que el resultat obtingut és correcte.

Text núm 2

«Tres naufragats arriben a una illa deshabitada. Es dediquen a recollir cocos fins a la nit i decideixen que, al dia següent, se'ls repartiran a parts iguals.

Durant la nit, un dels naufragats decideix prendre la seva part: divideix el pilot de cocos en tres parts iguals i li'n sobra un, que llença al mar per evitar problemes, i amaga la seva part. Un altre dels naufragats també decideix prendre el seu lot, per la qual cosa divideix el pilot que restava en tres parts iguals i també li'n sobra un, que llença al mar, i amaga la seva part. El tercer naufragat fa exactament el mateix que els seus companys.

En sortir el sol, els tres naufragats guarden silenci dels seus repartiments nocturns i, tal com havien convingut, decideixen repartir-se els cocos. En fer el repartiment, corresponen set co-

cos a cada naufragat i els en sobra un que llençen al mar. Quans cocos havien recollit?»

Aquest és un dels enunciats més atractius que hem trobat, no només per la seva extensió sinó també pel seu exotisme i la quantitat d'idees que se'n poden treure per treballar en una classe de llengua (i d'ètica).

Aquest és un text on se'ns presenta una típica historieta embolicada, tant per la quantitat d'informacions que dona com per l'extensió, cosa que fa que, quan arribem al final del text, ja no sabem què deia al principi. Per aquestes dues raons se'ns fa molt necessari, en un text d'aquestes característiques, fer una anàlisi prèvia abans de voler resoldre el problema que se'ns planteja mitjançant una equació.

En aquesta estructuració hem de posar atenció perquè cada missatge contingui dades. Fem-ho així:

M_1 : Tres naufragats recullen cocos i decideixen que, al dia següent, *se'ls repartiran a parts iguals*.

M_2 : Durant la nit un dels naufragats decideix prendre la seva part: *divideix el pilot en tres parts iguals i li'n sobra un*, que llença al mar, i amaga la seva part.

M_3 : Un altre dels naufragats també decideix prendre la seva part i *divideix el pilot que restava* en tres parts iguals; li'n sobra un, que llença el mar, i amaga la seva part.

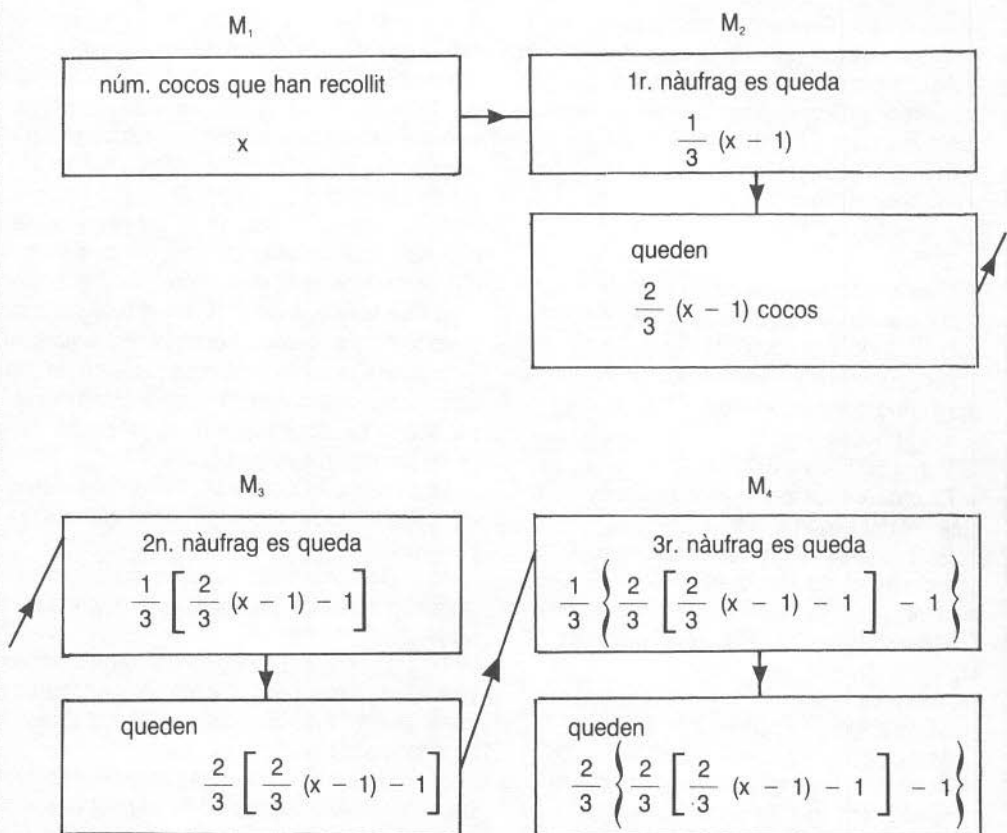
M_4 : *El tercer naufragat fa exactament el mateix* que els seus companys.

M_5 : En sortir el sol decideixen repartir-se els cocos tal com havien convingut. *Corresponen set cocos a cadascun i els en sobra un*, que llençen al mar.

Quants cocos havien recollit?

Una de les dificultats d'aquest enunciat és la seva reiteració. La repetició és una arma perillosa, perquè si d'una banda desperta l'interès del lector, de l'altra pot bloquejar els seus mecanismes d'atenció per avoriment. És per aquest motiu que hem subratllat expressions per evitar que l'alumne les passi per alt.

Amb un gràfic el plantejament de l'equació serà més entenedor; això és útil sobretot en problemes d'enunciats molt llargs.



El missatge M_4 diu que a cada naufrag li corresponen 7 cocos i que tiren un coco al mar, per tant l'endemà hi ha $21 + 1 = 22$ cocos, que són els que realment es reparteixen. Així podem plantejar una equació:

$$\frac{2}{3} \left\{ \frac{2}{3} \left[\frac{2}{3}(x-1) - 1 \right] - 1 \right\} = 22$$

Resolent l'equació surt $x = 79$ cocos.

Nàufrag 1 se'n queda: $\frac{79-1}{3} = 26$

Queden: $79 - 1 - 26 = 52$ cocos.

El naufrag 2 es queda: $\frac{52-1}{3} = 17$

Queden $52 - 1 - 17 = 34$ cocos.

El naufrag 3 es queda: $\frac{34-1}{3} = 11$ cocos

Queden $34 - 1 - 11 = 22$ cocos

I l'endemà es reparteixen $\frac{22}{3} = 7,3$, o sigui 7 cocos cada u i un coco al mar.

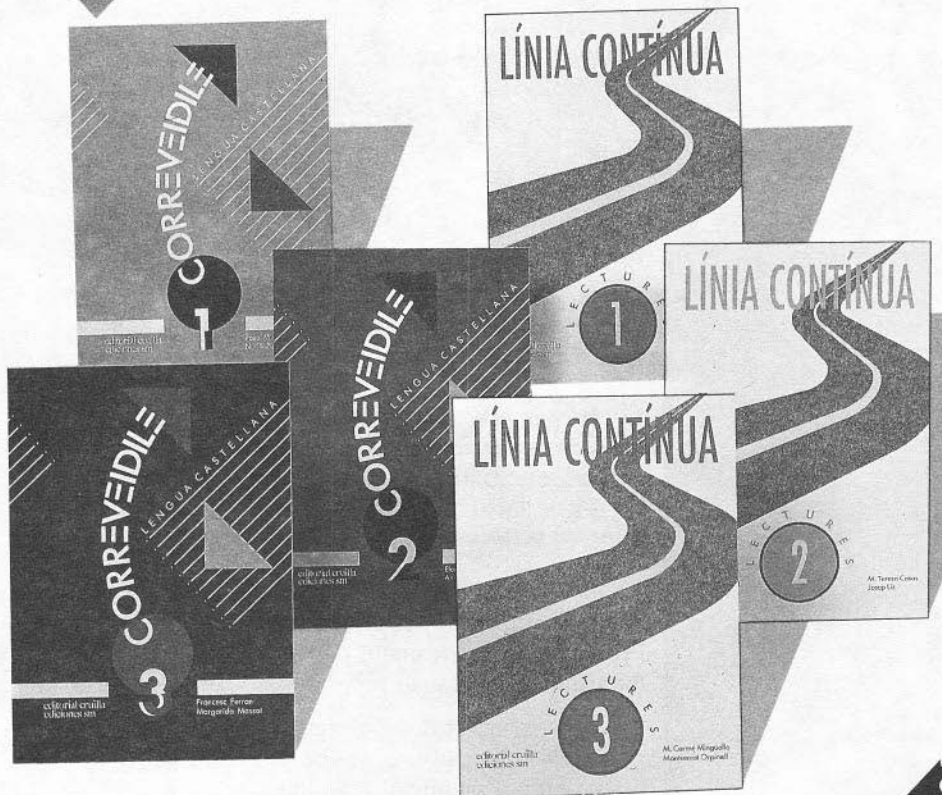
**Xavier Bohigas i Janoher
Lluís Ferran Larrubia i de Rojas**

NOVETATS
EGB

LÍNIA CONTÍNUA

emsa
e

La sèrie de llibres Línia contínua presenta un enfocament dinàmic i innovador de l'aprenentatge de la lectura, amb l'objectiu de formar lectors «eficaços».



CORREVEIDILE

Són tres llibres de llengua castellana per als tres cursos del cicle mitjà, pensats per a alumnes que tenen el castellà com a llengua introduïda en segon lloc a l'escola.

Comercialitza: CESMA, S.A.

Progrés, 294-296 · tel. 383 10 11 · 08912 Badalona (Barcelona)

editorial cruïlla

Libres a mida

 Grup Promotor
d'Ensenyament

Rodolí

Educació infantil
Parvulari

Rodolí és una proposta de Grup Promotor d'Ensenyament per a la reforma d'educació infantil.

Un material obert que permet la participació directa del professor. Amb un plantejament vivencial i significatiu de l'aprenentatge. Amb importants novetats, des d'un suport físic d'enquadernació innovador fins a un material per compartir l'educació amb la família. Amb escenaris per contextualitzar els centres d'interès.

Rodolí, un material fet a mida de l'entorn, del nen i del professor. Un material a mida per a la nova educació infantil.

ÉS POSSIBLE UN NOU MODEL EDUCATIU?

Aportacions de quatre anys d'experimentació *

Quinze professors i professores i cent setanta-dos alumnes iniciaren l'experimentació del projecte de reforma educativa en l'Institut d'Ensenyament Secundari Badalona-7 el curs 1985/86 en unes condicions materials i de recursos absolutament dures durant el primer curs i molt precàries el segon i el tercer. El fet que malgrat aquestes condicions s'hagi fet innovació educativa no autoritza ningú a predicar allò tan vell que el bon mestre en qualsevol condició fa meravelles. Més aviat cal dir que les condicions materials han minvat molt notòriament els efectes de la capacitat creativa que ha desplegat el professorat, la bona voluntat que hi ha posat l'alumnat i l'esforç del personal d'administració i serveis.

Bé és cert que aquest fet torna a fer palesa una conclusió de tots els processos de canvi educatiu: sense la implicació i la convicció del professorat no hi ha mai canvi educatiu profund. Ara bé, més val que els responsables de dirigir i estendre la reforma no abusin de l'abnegació del personal, ja que no corren pas temps d'heroïcitats!

El magnífic edifici i el complet equipament actual del centre tampoc no garanteixen la innovació educativa. Són, però, un rept per a tota la comunitat.

Exposo a continuació algunes reflexions sobre les línies mestres del model pedagògic que s'ha experimentat en els darrers quatre anys.

1. Un model educatiu integrador de tot l'alumnat i promociador

L'objectiu central del nou ensenyament obligatori és educar el millor possible, durant el màxim temps, tota la població del país. O sigui promoció, orientar i no seleccionar. És possible? Estendre en quantitat i qualitat la formació de la població és indubtablement un avenç social.

L'increment de la qualificació cultural i professional dels ciutadans en el nostre context social és una necessitat tant dels individus com de la col·lectivitat. Què pot aportar el nou sistema educatiu en l'assoliment d'aquest objectiu?

La simple observació quantitativa dels itineraris que han seguit els 172 alumnes de la primera promoció no pot donar resposta definitiva a aquest interrogant. Mentre d'una banda es pot dir que *només* 70 alumnes superen les dues etapes de l'ensenyament secundari en quatre anys, de l'altra, trobem que *molts*, 155, van acabar i obtenir el títol del primer cicle, 14/16, entre ells la gran majoria de l'alumnat que va ingressar a l'Institut sense el Graduat.

El 70% de la promoció ha estat fins avui escolaritzada cursant el primer o el segon curs del nou Batxillerat. El 30% restant ha causat baixa per seguir altres estudis o per treballar. La majoria ha rebut l'orientació i l'ajuda del centre per adaptar-se a la nova situació.

D'aquestes dades es pot concloure que hi ha un cert predomini de la continuïtat i la promoció escolar per sobre de l'abandó o el «fràcàs», sobretot pel que fa a l'assoliment del primer cicle de l'ensenyament obligatori i en menor mesura en el cicle postobligatori. Quins factors ho han afavorit?

En primer lloc, la integració de tot l'alumnat en un mateix cicle i en una mateixa aula fins als 16/17 anys.

El treball en comú d'alumnes socialment, culturalment i acadèmicament diferents ha afavorit la cooperació, l'ajuda mútua, la no marginació dels que presenten més dificultats i, en definitiva, la continuïtat escolar.

Aquest fet positiu és alhora un repte per al professorat i per a tot el sistema escolar: la diversitat d'alumnes exigeix nous mètodes, nous recursos, una nova organització escolar i, sobretot, una reducció substancial de la relació entre el nombre d'alumnes/nombre de professors. Hem avançat en aquest camí però encara poc. L'alumnat, en diverses consultes, valora positivament la convivència en la diversitat.

El seguiment del alumnes que fa el professorat, l'orientació dels tutors i tutores i l'esforç per avaluar de manera continuada, globalitzada i no punitiva els assoliments i les dificultats dels nois i noies, és un altre factor que tendeix a afavorir la promoció escolar.

La flexibilitat i l'opcionalitat d'una part de l'horari d'estudi es consolida com un recurs útil i és valorat molt positivament pels alumnes. Crec que ha estat una aportació cabdal de l'experimentació, i en particular de B-7, el precisar les possibilitats i els límits de l'opcionalitat en el nou sistema educatiu.

La tria de matèries en el primer cicle ajuda a orientar i a motivar els aprenentatges, però ha d'estar ben organitzada pels equips de professors perquè no esdevinguin unes matèries de segona fila. La tria dels alumnes s'ha de tutorar per evitar l'especialització excessiva.

En el segon cicle alumnes i professors coincidim en la necessitat de la total llibertat d'opció per permetre el nivell d'especialització que demani cada alumne. Per això cal una major oferta d'opcions reals dins de la via dels mò-

duls professionals com en els batxillerats.

Una de les principals causes de la no continuïtat escolar dels alumnes que han causat baixa així com de les dificultats que alguns/es tenen per seguir els batxillerats és la inadequació de l'actual oferta de la REM a la diversitat d'interessos acadèmics i professionals de les joves i els joves.

Un darrer factor que afavoreix la promoció escolar és la utilització d'una part de l'horari escolar, en grups reduïts, en activitats de reforç en aquells continguts bàsics en els quals els alumnes que tenen més dificultats, així com la substitució de la «repetició» de curs en el primer cicle per l'adaptació a cada tipus d'alumnes dels continguts del curs de reforç. Tot i així, hi ha uns límits a la integració i a la promoció que el nou sistema tampoc no pot superar. Quan els pares no valoren l'estudi dels seus fills i filles, quan els orienten precoçment vers treballs precaris o quan el treball del jove o la jove és una necessitat imperiosa, l'escola ben poc pot fer per la continuïtat i la promoció escolar. En aquest terreny, la responsabilitat ja no és de l'escola sinó d'altres variables socials i econòmiques que ni l'escola, ni la reforma, no pot canviar.

2. Aprendre a aprendre

Els nous continguts dels plans experimentals s'orienten tant o més a desenvolupar capacitats per obtenir i tractar la informació que a transmetre'n molta; a desenvolupar procediments i mètodes d'aprenentatge, a educar en l'autonomia de cada alumne per accedir a nous coneixements, a aprendre, sobretot, a aprendre.

Aquest canvi d'orientació ve exigit tant per l'enorme increment del volum d'informacions de tot tipus i per la sofisticació i popularització dels mitjans per accedir-hi, com per la rapidesa dels canvis tecnològics aplicats a la producció, al consum i a la vida individual i social.

El canvi però no és fàcil d'assimilar des de les conviccions arrelades en la societat i en la comunitat escolar, que entenen la cultura com

a acumulació de coneixements. O que la mesuren per les qualificacions obtingudes en les assignatures-símbol, les matemàtiques fins ara i aviat la informàtica.

El problema dels continguts dels programes de la reforma no és ni que baixin en relació al BUP —quin és el nivell real de mitjana de la totalitat dels alumnes d'una promoció de BUP?— ni que pugin en relació a la FP. El problema és precisar els nous camins, tot i que es conegui la direcció: la prioritat del mètode i de la funcionalitat dels coneixements.

Si haguéssim aconseguit que els alumnes del B-7 sabessin transferir a la Universitat o al treball els coneixements adquirits i els procediments apresos podríem sentir-nos plenament satisfets. Sigui com sigui, estic ben segur que han rebut, si més no, una preparació adient per *aprendre a aprendre tot allò que no els hem ensenyat*.

3. La cultura de la tecnologia i de la imatge

En l'entorn social en què ens movem la tecnologia és un component clau dels processos de producció, però també de la comunicació, de la vida domèstica, de l'oci, de la diversió, de la creació i de la cultura. La cultura tecnològica tendeix a trencar la divisió tradicional entre cultura literària i cultura científica, entre cultura acadèmica i cultura laboral-professional.

Aquest repte pel sistema educatiu està recollit però amb timidesa encara dins dels plans de reforma. L'avenç que significa la introducció de la tecnologia com a àrea comuna i obligatòria i els programes d'informàtica educativa i de mitjans àudio-visuals encara no han transformat les altres àrees i matèries.

Resistències visceralment i uns prejudicis arrelats sobre la divisió entre ciències i lletres estan dificultant el procés. S'ha de trencar la barrera de l'assignatura per ampliar l'aplicació de la tecnologia als processos d'aprenentatge, a la didàctica, a la creació, a la comunicació, a la recerca, a l'organització dels recursos i a la gestió educativa i administrativa dels centres.

De manera semblant, l'experimentació ha incrementat l'atenció a la cultura de la imatge. A més de formar part de la cultura tecnològica a la qual ens referíem abans, aporta uns canvis a la comunicació social i interpersonal de tals proporcions que allò que es fa a l'escola està encara molt al darrera del que els ciutadans, i per tant l'alumnat, viu, coneix i usa quotidianament.

L'educació plàstica i visual no pot limitar-se als minvats crèdits destinats a l'àrea artística. Ha d'impregnar també el conjunt de les altres àrees i activitats educatives.

4. Estudiar i treballar

Una altra vella separació s'ha esquinçat en els darrers anys a la nostra societat: estudiar o treballar. La necessitat de formació a nivells cada vegada més qualificats per a la majoria de professions, la necessitat de formació permanent, de l'educació en contacte directe amb la pràctica i amb la realitat social i productiva, l'adaptabilitat als canvis, la perllongació de l'edat per trobar una ocupació estable, la necessitat d'humanitzar i democratitzar les relacions laborals, plantegen a l'escola una demanda ben precisa: *educar per al treball i en el treball*.

En el primer cicle d'ensenyament secundari s'ha iniciat un cert contacte amb el món productiu que caldrà desenvolupar més agosaradament.

Cal aconseguir que es compleixi una recent orientació del Parlament Europeu que demana que cap jove no acabi el temps d'escolarització sense haver obtingut alguna qualificació professional reconeguda.

La lentitud i timidesa amb què s'ha iniciat l'experimentació dels mòduls professionals i l'escassa atenció esmerçada per garantir que tots els alumnes de l'ensenyament postobligatori puguin realitzar un període de formació en l'alternança escola-treball no afavoreix l'assoliment d'aquella orientació.

L'Institut ha proposat a l'Administració Autonòmica i a l'Administració Local que s'estableixi un acord per crear un Servei Local de re-

lació entre l'escola i el medi socio-econòmic. Malgrat el vist i plau d'ambdues institucions, s'han fet pocs passos en aquesta direcció.

Mentrestant la realització de les pràctiques a les empreses dels alumnes de batxillerat no es pot fer plenament i més aviat sembla que es tendeix a suprimir aquest recurs formatiu de la programació del batxillerat. La nostra experiència ens indica que el contacte amb el món productiu i, en concret, les pràctiques de formació laboral en l'empresa són un recurs de gran eficàcia educativa.

5. Escola catalana i normalització lingüística

L'escola ha de ser també una eina per promoure la convivència de tots els ciutadans i ciutadanes del país en una sola comunitat nacional.

L'Institut, que practica des del primer moment l'ensenyament en català, ha tingut cura de promoure, segons diu el Projecte Educatiu, «l'arrelament de l'escola a l'entorn ciutadà i nacional i l'obertura a altres pobles i cultures».

L'adopció del català com a llengua habitual en les activitats lectives, culturals, tutorials i administratives no ha suposat cap dificultat especial ni a l'alumnat ni al professorat castellano-parlant.

El factor «llengua» no influeix negativament en els resultats acadèmics, segons hem pogut comprovar en l'estudi dels resultats de la primera promoció. Així mateix, els alumnes reconeixen molt majoritàriament en diverses consultes que no ha estat un factor de discriminació de cap tipus ni ha dificultat la convivència.

6. Educar en valors

El programa de la REM inclou l'educació en valors i el PEC defineix els valors que han d'inspirar tota l'activitat escolar: tolerància, racionalitat, col·laboració, participació, esforç, sentit crític... La profunditat del canvi educatiu a l'ensenyament secundari es podrà mesurar per l'a-

tenció que es dedicarà als aspectes educatius que no són estrictament acadèmics.

L'adaptació de l'escola als canvis tecnològics i productius ha d'anar també acompanyada d'una resposta adient a les necessitats dels adolescents i joves en l'educació per l'oci, el plaer, la relació, els sentiments... no fos cas que succeís el que tem el cantant Sting quan diu:

«D'aquí a cent anys s'atreviran a dir-nos que un mitjà científic d'estimar substituirà el petó humà, que una reacció atòmica en cadena potser sacsejarà el cervell, que una reacció bioquímica eliminarà el romanç».

La comunicació fluïda entre professors i alumnes, la solució dialogant i persuasiva dels conflictes, les sortides i viatges de convivència, l'assemblea de curs, la inclusió dels valors bàsics del Projecte Educatiu del Centre (PEC) en el treball acadèmic... han estat recursos educatius que, tot i la dificultat d'avaluar els seus efectes, han estat decisius en la integració escolar i en la formació dels nois i noies.

7. Un nou model d'organització i de funcionament escolars

Desplegar el model pedagògic de la reforma exigeix un model de centre definit pel treball coordinat i en equip del professorat, per la participació de tots els sectors de la comunitat en l'elaboració i aplicació del Projecte Educatiu i per la dotació d'uns recursos humans i materials adients.

Aquests aspectes també han estat objecte d'experimentació en el centre. L'elaboració del PEC amb la participació de tota la comunitat educativa ha estat un factor decisiu per orientar de manera coherent la multitud d'activitats educatives. La potenciació de les funcions del Consell Escolar perquè assumeixi realment la representació dels diversos sectors i sigui l'organisme de planificació general i de seguiment del centre és una característica de l'organització de l'Institut.

Sense treball en equip del professorat no és

possible l'aplicació dels pressupòsits educatius de la reforma: és indispensable per donar coherència a la intervenció educativa.

8. Una nova professionalitat

El model pedagògic de la reforma pressuposa una nova professionalitat del professorat l'eix central de la qual és la capacitat d'innovació, de creació i d'adaptació a situacions canviants i ben diverses.

Som davant de la necessitat d'una autèntica *reconversió professional la responsabilitat de la qual recau sobre l'administració però també sobre el col·lectiu del professorat.*

Els canvis afecten el professional de l'educació en una triple dimensió:

- el perfeccionament *científic i tècnic* en els nous continguts i en els camps de la psicopedagogia i de la didàctica;
- l'ampliació de les *funcions professionals*: a més de la funció més habitual, l'*acadèmica*, esdevé indispensable la plena assumpció de la funció *educativa* així com l'exercici de tasques *organitzatives*;
- l'assimilació d'una nova *identitat professional* és la dimensió més complexa i delicada de la nova professionalitat però també la més indispensable per fer possible el nou model pedagògic. Tota la competència tècnica i totes les funcions que ha de realitzar el professorat han de convergir en un *canvi d'identitat*: del professional de la transmissió i de la reproducció del model pedagògic selectiu i classificador del BUP-FP, al professional de la promoció humana i cultural dels adolescents i joves del país.

L'Administració ha de posar els mitjans, l'organització i l'impuls del canvi. De poc servirà, però, si el professorat no assumeix la seva pròpia responsabilitat. Penso que el professorat del B-7 està fent el que s'ha de fer. No és cap voluntarisme, sinó professionalitat. En tot cas, podem dir que no sempre hem tingut el suport necessari o que no es reconeix prou la feina de

creació i innovació realitzada, o que la major part del sistema no funciona així.

Això és ben cert i el desencís per la lentitud del canvi pot òbviament dificultar el manteniment d'una professionalitat que, tot i que cal, el sistema no la demana ni la reconeix.

No cal amagar tampoc que sovint ens hem creat expectatives poc realistes sobre els resultats immediats de la reforma, i del nostre esforç, en el rendiment dels alumnes i en el canvi del sistema. Continuar l'experimentació i la innovació demana també reduir una mica la intensitat i l'extensió dels projectes de canvi.

Hem pogut experimentar també el que significa el *cos únic* de professors pel que fa a les tasques i funcions professionals en el centre. Si els actuals cossos s'adiuen poc a les funcions educatives reals encara s'adiuen menys a les funcions que exigeix la reforma: del mestre de taller fins al doctor tots hem hagut d'aprendre moltes coses noves i compartir funcions i tasques per criteris que poc tenen a veure amb el cos administratiu al qual es pertany.

Conclusions

1. El nou model pedagògic és possible:

La integració de tots els nois i noies en un mateix projecte educatiu que respecti les seves diferències, que promoció i no selecció, que adapti els continguts i els mètodes d'ensenyament a les necessitats del creixement personal dels alumnes i a les característiques i demandes de la societat, la cultura i la tecnologia actuals, són línies educatives possibles de seguir.

Calen, però, unes condicions indispensables: el perfeccionament del professorat i l'assumpció d'una nova professionalitat, la previsió dels recursos materials necessaris per al canvi, l'extensió de la reforma de manera assistida i l'adequació de l'organització escolar i de l'administració educativa a les demandes del nou model pedagògic.

2. L'extensió de la reforma serà més decisiva que el model teòric per canviar a fons el siste-

ma. Els grans interrogants del futur del canvi són els següents:

a. Beneficiarà socialment els que més ho necessiten?

b. S'adreçarà només a l'adaptació del Sistema Educatiu al sistema productiu o també a l'alliberament dels individus i dels col·lectius?

c. Serà un canvi de façana formal, del pla d'estudis, o afectarà els fonaments del sistema?

Finalment proposo *donar nom a l'Institut*. Malgrat el caràcter entranyable dels noms provisionals que prenen les coses quan s'inicien, com ens succeeix amb el nom de B-7, cal pensar en el futur i en la nova etapa que, acabada la primera promoció, comença l'Institut.

Per això proposo a la comunitat educativa del centre i a l'administració que considerin el nom que, a títol personal, els suggereixo.

És el nom d'una persona que ha estat relacionada amb totes les iniciatives de renovació pedagògica que hi ha hagut a la ciutat en els darrers trenta anys: participació en la recuperació de l'escola activa catalana, impuls de la renovació pedagògica i de l'escola democràtica des de Rosa Sensat i des de l'Institut Municipal d'Educació de Badalona, impuls de la formació d'adults i de la difusió de la llengua catalana en els barris populars de la ciutat.

El nom d'una persona que aquests dies fa un any que va morir: Teresa Lleal.

Permeteu-me unes darreres paraules per als joves que iniciàren l'experimentació.

L'opinió unànime de la mostra d'alumnes de

quart curs que va entrevistar un grup de recerca és que tot i haver-se sentit insegurs en el començaments i intranquils pel volum de novetats que han viscut en el decurs de l'experimentació, ara, amb ple coneixement de causa, es tornarien a matricular en el Badalona-7.

Crec que no us equivoqueu. La vostra aportació ha estat decisiva per a la futura reforma del sistema educatiu. Teniu raó també quan deieu que a vegades heu tingut la sensació de ser conillots d'índies. Però haureu de reconèixer que les ferides innecessàries obertes en aquesta operació us han estat curosament guardades.

D'altra banda ho teniu quasi tot per fer i disposeu de tot el temps del món.

Potser us sonin millor les paraules de Bruce Springsteen:

Vàrem sortir corrent de la classe per allunyar-nos d'aquells bojos.

D'una cançó de tres minuts apreníem més que tot el què vàrem aprendre a l'escola.

Estàs cansat, vols tancar els ulls i deixar anar els teus somnis.

Vàrem fer una promesa i juràrem de recordar-la sempre:

no retrocedir, no rendir-se

Emili Muñoz

Badalona, 22 de juny de 1989

* Aquest article recull les paraules pronunciades per l'autor a l'acte de comiat de la primera promoció d'alumnes i d'inaguració del nou edifici de l'Institut d'Ensenyament Secundari Badalona-7.

Llibres a mida

Quaderns de Lectoescriptura

Filaberquí



Filaberquí obre una via innovadora en l'aprenentatge de la lecto-escritura del català. Integra els principis fonamentals dels mètodes analítics i dels sintètics. Utilitza com a recurs bàsic la gran quantitat de paraules monosil·làbiques de la nostra llengua. Parteix d'un conte i d'una làmina i treballa una dotzena de tècniques per a cada fonema.

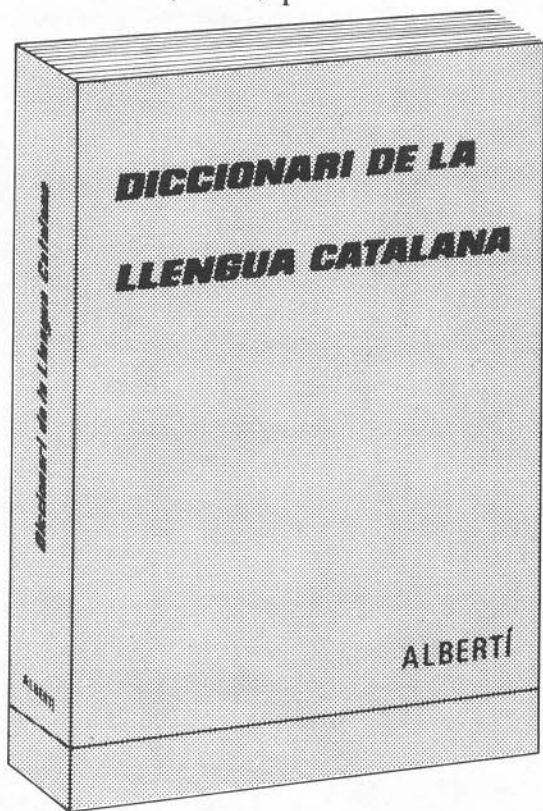
 Grup Promotor
d'Ensenyament

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

27.^a edició, 1440,- ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

18.^a edició, 4290,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

9.^a edició, 1710,- ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

10.^a edició, 1240,- ptes.

ALBERTÍ • Editor / Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

NOVETATS

ARNOLD, J. *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata: MEC, 1991 (Educación infantil y primaria; 17)

Extracte de l'índex:

Deporte, educación moral y desarrollo del carácter; Las consecuencias sociales y morales de la deportividad; Deporte competitivo, victoria y educación; Educación estética y la naturaleza de las actividades físicas; Creatividad, autoexpresión y danza; Planificación racional por objetivos del «currículum» del movimiento; Evaluación del «currículum» y el rol del profesor.

CALDERO FERNÁNDEZ, Jesús; CALVO BRIOSO, Bernardo; GONZÁLEZ-MORO ZINCKE, M. Elisa. *Experiencias didácticas en ciencias sociales*. Salamanca: IUCE, 1990 (Documentos didácticos; 144)

Extracte de l'índex:

Un día en la vida de Roma: aspectos teóricos, desarrollo práctico de la experiencia, valoración de la experiencia; La elaboración de maquetas y su utilización didáctica.

CANCIO, Miquel. *La enseñanza reproductora y/o transformadora: sociología de la educación y de la cultura de Pierre Bourdieu*. Santiago de Compostela: Coordinadas. Revista Universitaria de Cultura, 1988 (Monografías; 8)

Extracte de l'índex:

La Universidad como campo específico de dominación; La Enseñanza superior como

campo específico de transformación social; Bibliografía de Pierre Bourdieu y de su equipo en materia de sociología de la educación y de la cultura; La Comprensión y la dificultad del discurso científico sociológico. Funciones sociales del discurso sociológico.

CARENAS I SANZ, Francina. *Joc vivenciat per a infants amb trastorns sensorials i motrius*. Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar social, 1990

Extracte d'índex:

La paràlisi cerebral; Característiques específiques dels nens.

CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990 (Akal Universitaria. Serie Pedagogía; 142)

Extracte de l'índex:

La didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje; La enseñanza como comunicación; La investigación sobre la enseñanza; La teoría del currículum; La práctica del currículum: diseño, desarrollo y evaluación; El profesor ante el currículum. Argumentos para la acción.

DEVAL, Juan. *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI, 1990 (Educación)

Extracte de l'índex:

La educación como institución social; La educación animal y humana; La evolución de la educación; La educación actual; Las



tensiones de la educación actual; La educación moral y social; La necesidad de un nuevo humanismo; La formación de los profesores; La formulación de objetivos educativos; Los fines de la educación.

ESCOTET, Miguel A.; ALBORNOZ, Orlando. *Educación y desarrollo desde la perspectiva sociológica*. Salamanca: Universidad Iberoamericana de Postgrado, 1989

Extracte de l'índex:

Sociedad, educación y desarrollo: sociología de la expansión educativa: revisión crítica, la discordancia entre educación y empleo; Educación superior, formación y desarrollo: la educación, las mujeres y el mercado de trabajo: perspectiva mundial; Cultura, educación y desarrollo: la educación, el desarrollo del lenguaje y las clases sociales.

GALINO, Angeles; ESCRIBANO, Alicia. *La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea, 1990 (Apuntes IEPS; 54)

Extracte de l'índex:

La educación intercultural. Orígenes y enfo-

ques; La realidad intercultural y sus retos; Experiencias.

GARCÍA SANCHEZ, Jesús Nicasio; CANTÓN MAYO, Isabel; GARCÍA SOLÍS, Manuel. *Cómo intervenir en la escuela: (Guía para profesores)*. Madrid: Visor, 1990 (Aprendizaje; 68)

Extracte de l'índex:

Aproximación a la orientación y acción tutorial: Psicología evolutiva e intervención psicoeducativa; El alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.); Innovación educativa; Análisis ambiental socio-educativo; Elaboración de instrumentos prácticos; Selección de instrumentos para la orientación; Modelos y estructura del Departamento de Orientación.

GARTON, Alison; PRATT, Chris. *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1991 (Temas de educación; 21)

Extracte de l'índex:

Alfabetización: el lenguaje hablado y escrito; Explicaciones del desarrollo del lenguaje hablado; Interacción social y desarrollo del lenguaje; La comunicación a través del lenguaje; La reflexión sobre el lenguaje; El aprendizaje de la escritura; El logro de la alfabetización.

GONZÁLEZ GARCÍA, Luis. *Psicomotricidad para deficientes visuales (4-7 años)*. Salamanca: Amarú, 1990 (Ciencias de la educación)

Extracte de l'índex:

Definiciones de ceguera y ambliopía; Clasificación de las deficiencias visuales; Normo-videntes; Deficientes visuales; Programa psicomotriz.

JAUBERT, Jean-Noël; DUCHESNE, Jocelyne. *La Percepción del olor en la educación infantil*. Madrid: Narcea, 1990 (Primeros años)

Extracte de l'índex:

El órgano olfativo; Sustancias olorosas. Breve vocabulario; Descubrimiento de los olores; Papel del olfato en la vida; Los oficios de la nariz; Oler por la boca; Memorizar-reconocer; Armonía de olores; Grandes juegos de olores.

MOYLES, Janet R. *El juego en la educación in-*

fantil y primaria. Madrid: Morata: MEC, 1990 (Educación infantil y primaria; 16)

Extracte de l'índex:

Juego de aprendizaje; El juego a través de y con el lenguaje; Resolución de problemas a través del juego; Juego y creatividad; Juego, «currículum» y organización; El juego y el niño «diferente»; El juego y las expectativas de los adultos; El juego en la niñez y en el estado adulto.

RUL, Jesús. *El Projecte de gestió del centre educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1990 (Eines de gestió; 1)

Extracte de l'índex:

El centre educatiu, sistema d'organització i gestió; L'administració educativa i el centre educatiu; El projecte de gestió del centre educatiu: estil d'organització i gestió escolar, instruments i tècniques; Els òrgans de govern del centre; El disseny curricular del centre.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*.

Granada: Universidad de Granada, 1990 (Pedagogía; 99)

Extracte de l'índex:

La formación del profesorado como campo de intervención de la didáctica; Paradigmas y teorías formativas; Investigación sobre formación del profesorado; Profesión docente: concepto de profesionalización de la función docente, funciones, la profesión de la enseñanza según profesores expertos y noveles, cultura y valores, la profesión en el pasado, evaluación docente; Formación inicial; Inducción profesional: problemas de profesores principiantes; Desarrollo profesional del docente; procesos de aprendizaje de los profesores.

Biblioteca Rosa Sensat
gener 1991

LA MILLOR TRIA DE LLIBRES IL·LUSTRATS

NOVA COL·LECCIÓ
DE COMICS



Descobreix les
noves aventures
de Petzi i els
seus amics!

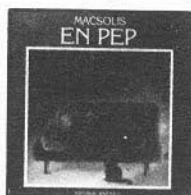
A partir de 3 anys



A partir de 2 anys

COL·LECCIÓ: TITELLES

Situacions properes al nen que li faran
passar una estona agradable.



A partir de 5 anys

COL·LECCIÓ: QUADRADA



Editorial Joventut

ACTE HOMENATGE A PEP ALBANELL*

Una obra literària admet moltes lectures. La Caputxeta Vermella és la història senzilla d'una nena que porta el menjar a l'àvia i com que no fa cas dels consells de la mare se la cruspeix el llop, i ben fet que fa perquè un llop ha de fer la seva feina i fer-la ben feta. Però també pot ser llegida com una història tèrbola si pensem que l'acte final té per escenari un llit. Moby Dick és una novella d'aventures apassionant, on un home s'entesta a caçar una balena. Aquest cetaci farà mans i mànigues per fer fracassar la voluntat del capità balener. Però també és la història de l'home que lluita contra allò que el supera, que el transcendeix. La balena és Déu, o una mena de Déu, en aquesta segona lectura. I ara que, sortosament, corren vents ecologistes, algú pot veure el capità Acab com un mal parit que vol trencar el fràgil equilibri de la natura.

Moltes obres d'en Pep Albanell admeten aquesta pluralitat de lectures, i precisament aquestes són les que considero grans obres, clàssiques ja, justament per aquesta diversitat.

Per exemple, *El Barcelonata* pot ser llegida com la història d'un noi que vol fugir de la ciutat i perd el billet que l'ha de retornar al paradís enyorat de la infantesa, a l'Arcàdia perduda. Però també pot ser el relat del naufrag ciutadà que en la recerca que porta endavant coneixerà una bona colla de gent, fins arribar a l'amor, que li faran entendre que l'aventura i que el paradís pot estar allà on som o bé en el mateix

viatge, idea aquesta que ja apareix en l'Odissea. Aquesta és una lliçó que jo he extret d'aquest llibre, considerat un dels relats més emblemàtics del corrent realista. Hi ha molta saviesa en aquestes pàgines. Només vull citar el que diu un dels personatges referent a un tema que amoïna molt els mestres i a la societat quan s'insisteix inútilment que la literatura ens portarà a l'èxit. Diu el personatge lector de l'obra:

«Els llibres que vaig anar llegint l'un darrera l'altre m'han servit per aprendre moltes coses, però no em van proporcionar cap mena d'èxit professional.» I continua: «Els llibres m'han proporcionat el que no m'ha proporcionat Barcelona: companyia, sentit crític, solidaritat...»

No em direu que aquesta declaració de principis no és una de les millors defenses que mai no s'han fet del perquè és important llegir, desvinculant-ho del concepte d'èxit, que és una de les premisses de la nostra societat competitiva. Flaubert ja ho deïa quan explicava en una carta per què escrivia. L'autor francès deïa que: «Escriure és una cosa deliciosa, no ser tu mateix, circular per dins la creació de la qual estàs parlant. Avui, per exemple, home i dona a la vegada, amant i estimada al mateix temps,

* Presentació de l'acte homenatge a Josep Albanell, organitzat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat, el 30 de gener de 1991, amb motiu de la concessió del Premi Nacional de Literatura Infantil 1990 per la seva obra *La Rosa de Sant Jordi*.

m'he passejat a cavall per un bosc un migdia de tardor sota fulles grogues, i jo era els cavalls, les fulles, el vent, les paraules que es deien, el sol roig que feia mig tancar les seves parpelles vençudes d'amor.»

Mireu si n'és de senzill: llegir ens fa més savis perquè en l'acte lector ens apropiem de l'experiència dels personatges del relat. I ho fem per diferents processos: per identificació, per oposició, per complementació, etc.

Quantes experiències no devem a les obres de Pep Albanell, quanta saviesa no ens ve dels seus llibres!

Passem a un altre llibre d'en Pep: *El llapis fantàstic*. Una obra breu on els llapis són capaços d'escriure els començaments, els nusos o els finals de la història. Però la resta és cosa del creador que té aquesta meravella entre els seus dits. Aquest llapis m'il·lustra la teoria de l'ham poètic del poeta Carner. Tots sabem que la inspiració és un invent que ha donat molts bons resultats, però aquesta senyora tan esti-

mada pels grecs és de presència breu. Després hi ha molta feina al darrera per acabar el treball del llapis. El llapis del conte ens dona una idea, una pinzellada, ve a ser com el regal dels déus del qual parlava un poeta francès que no recordo mai si era en Verlaine o Mallarmé.

Ara vull parlar des de la perspectiva de l'escola. En Pep és un autor molt llegit a l'escola i espero que fora d'ella també. Els mestres hem introduït moltes tècniques partint dels seus relats. Qui no ha caigut en la temptació de presentar *El Barcelonauta* com un reguitzell de tècniques diverses que no fan altra cosa que enriquir les possibilitats d'escriure dels nostres nois i noies? Qui no ha aprofitat el relat on explica qui és Joles Senell per parlar del paper de l'autor, de les diferències entre autor/narrador/personatge? Qui no ha utilitzat la *Rosa de Sant Jordi* per treballar l'obra sorgida d'una obra ja creada? Qui no ha fet servir en *Pantacràs Xinxolaina* per reflexionar sobre la finíssima frontera que separa allò que en diem «rea-



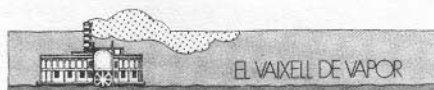
litat» d'allò que en diem «imaginació». I tot per arribar a la conclusió que tot és realitat o tot és imaginació. Qui no ha establert un diàleg narrador/lector sobre què representa veure amb els ulls de la imaginació, sobre què representa necessitar dels altres com necessita l'Alicorn de *La guia fantàstica*? Les seves obres m'han ajudat a entendre que qualsevol narració és real o és imaginada, com més us agradi, perquè un escriptor no fa altra cosa que donar forma a tot el que porta dins i en el nostre interior conviuen la solidesa de la fusta d'una taula, el color d'uns ulls, els somnis més pregons o els desitjos més intensos. El que hi ha darrera el mirall és tan real com el que hi ha al davant. Si algú dubta pot preguntar-ho a Àlicia o al Bastian de la narració de *l'Ende*. I convertit en àngel del Senyor, us anuncio que ben aviat sortirà un nou llibre «Zoa», que ens donarà més possibilitats per continuar la reflexió sobre aquesta qüestió.

En Pep és un dels autors que més ha sabut jugar amb aquestes dues parts inseparables, com també és un dels autors més rics en la matèria primera que configura la literatura: el llenguatge. En aquests aspectes, en Pep Albanell salvaria la vida com una nova Sherezade.

Però ara diré l'elogi més gran que un autor pot sentir de boca d'un mestre, i estic temptat per fer-vos posar dempeus: En Pep Albanell ha superat amb èxit la prova de foc que suposa la lectura obligatòria o la lectura condicionada que moltes vegades fem els mestres. Em refereixo a aquells exercicis que, amb molt bona fe, els mestres preparem per veure que n'han tret els nostres alumnes. En Pep ha superat el reuig que sovint acompanya aquesta mena d'exercicis. Per l'experiència que en tinc, tant directament com indirecta, els nois i les noies, els nens i les nenes demanen un altre llibre d'en Pep. Demanen més llibres d'aquest autor, el coneixen pel seu nom.

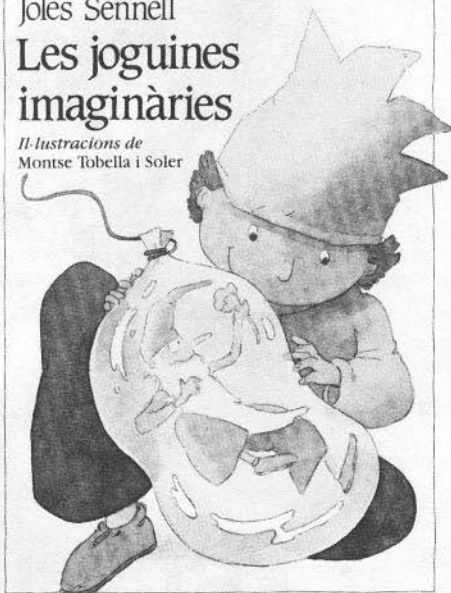
Crec que l'èxit dels llibres d'en Pep Albanell rau en tres fets que enumeraré molt ràpidament:

- El llenguatge acurat, viu i precís, ric i intens.
- El perfecte tramata de les seves històries.



Joles Sennell Les joguines imaginàries

Il·lustracions de
Montse Tobella i Soler



editorial cruïlla / ediciones sm

- I el fet que les seves obres donen possibilitats que els lectors esdevinguem creadors, perquè en molts dels seus llibres hi ha una invitació explícita a la creació.

Pep, vull demanar-te que continuis contemplant el món amb aquesta expressió de nen entremaliat, amb aquesta mirada viva que et permet descobrir les coses que nosaltres no sabem veure i que les transformis en literatura. Fes-ho com a Pep Albanell, com a Joles Sennell o com a part d'aquest cos esplèndid que endevino darrera de l'Ofèlia Dracs. Tria el nom que vulguis, però continua escrivint. Així tots esdevindrem una mica més savis, una mica més bons, que bona falta ens fa.

Jaume Cela



Per veure'ls així, porta'ls al Tibidabo.

Al nou Tibidabo ells estan al seu ambient. I tu també. Perquè ho teniu tot per passar un dia fantàstic. Des d'atraccions emocionants com l'Aladino, el Pirata, el Tibidabo Exprés, el Diàvolo i el Castillo Misterioso, fins a zones de descans, servei de seguretat, les millors vistes de la ciutat i tot allò que us vingui de gust per menjar i picar.

Pots venir al Tibidabo amb els teus alumnes el dia que vulguis, però sobre tot truca'ns abans per assegurar-te de que el Parc està obert.

Els grups escolars tenen quasi un 40% de descompte i una foto de tota la classe, de regal.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Veuràs com t'ho agraeixen.



La Muntanya Mágica

Pl. del Tibidabo, 3-4. Tel. (93) 211 79 42. Fax (93) 211 21 11. 08023 Barcelona



BARBER, Antonia; BAYLEY, Nicola, *La gata de Ratera*, Lumen, Barcelona 1990.

Llibre de tapa dura amb il·lustracions a tot color. Text en lletra d'impremta voltat d'orles de delicada factura. Cal apuntar que la traducció en castellà està millor resolta que la catalana.

Un petit poble a l'extrem més remot d'Anglaterra. Aquesta vila té un minúscul port al qual s'entra per un accés entre grans esculles de roca. Per això l'anomenen «La Ratera». En una de les cases del poblet hi viu Gatona, una gata que ja ha criat els seus fills, que té una bona llar, un confortable balancí amb coixins i un perfecte «animal domèstic»: un vell pescador anomenat Tom. La gata i el pescador s'entenen a la perfecció sobretot a l'hora de degustar els saborosos plats de peix que cuina en Tom.

Però un dia d'hivern el temps es torna terrible. «El Gran Gat Tempesta està esvalotat» —pensa Gatona. Ningú no pot sortir a pescar. S'acosta Nadal i la fam cau sobre el poble. En Tom i la gata decideixen marxar amb la barca i no tornar sense pesca. Tots dos, vells i sense ningú que els esperi a casa, són els més indicats. Al moment de creuar la bocana del port, la Gatona sent pena pel miol trist i

gegantí del Gran Gat Tempesta i decideix consolar-lo tot entonant un encisador cant com si fos una sirena... Un joc s'estableix entre ambdós: ella canta, ell escolta; ella xerroteja, ell s'endormisca... Mentre en Tom pesca i pesca...

Es fa fosc, cal tornar a casa. Tot el poble els rep il·luminant les finestres i el port amb espelmes i llanternes.

Hi hagué un gran àpat aquella nit a Ratera. I cada any des d'aquell dia, la vigília de Nadal, tot el poble de Ratera s'omple de centenars de llums en record de la bella història protagonitzada per un felí i el seu animal domèstic.

Llibre que explica una bonica llegenda de Cornualla a base d'un text acurat i unes precioses il·lustracions. De la seva lectura, en poden gaudir tan grans com petits, només cal tenir un esperit obert a les narracions tendres.

Lola Casas

BAUDEZ, Claude; PICASSO, Sidney, *Las ciudades perdidas de los mayas*, Aguilar Universal, Madrid 1990 (Col. Arqueología).

Aquest llibre es troba dins la línia de la resta dels editats en aquesta col·lecció: llibre de butxaca, acurat disseny, moltes il·lustracions i fotografies, imprès a tot color sobre paper d'alta qualitat, cosit amb fil. Explica com van ser descobertes les ciutats maies i els estudis que es van fer al seu voltant a partir del s. XVI pels primers exploradors, conqueridors i missioners fins que es comencen els estudis més seriosos d'aquestes ciutats «perdudes» i de les cultures que les envolten.

En una segona part aporta els testimoniatges i les cròniques directes d'alguns dels protagonistes

d'aquestes descobertes i d'aquests estudis.

L'estil és directe, amb moltes anècdotes, i fa fàcil i amena la lectura.

Hi adjunta bibliografia sobre el tema i referència d'on han estat extretes les il·lustracions i fotografies.

Pot ser d'utilitat en la introducció de temes d'arqueologia, història i antropologia.

L'estructura del llibre és una mica confusa; hi contribueix el fet que els peus de fotografia i de les il·lustracions són llargs i s'arriben a confondre amb el text. L'estructura no és lineal. És un llibre que es pot recomanar per a la lectura individual a partir dels 14 anys, tot i que el tema és molt específic.

Cristina Vallés.

CARBÓ I MASLLORENS, Joaquim, *La ciclista Caterina*, il. Irene Bordoy i Garcia, Cruïlla, Barcelona 1990 (Col. Vaixell de vapor).

Llibre de butxaca amb quaderns cosits i cobertura plastificada i il·lustració de color. Conté unes quantes il·lustracions en blanc i negre de caire entre realista i humorístic.

Romà, Estrella i Pol, tres germans de 15, 13 i 11 anys viuen sols en un pis, ja que són orfes. Tenen per tutor un veí de l'escola que no intervé gaire. De fet, la mare ja vídua i malalta els havia preparat força bé per viure independents. Els germans s'entenen bé i s'organitzen la vida de manera que alternen primer els estudis, després el lleure, les excursions, el bàsquet o la moda, segons el tarannà de cadascú, i si queda temps, que poc en queda, tenen cura del pis.

De mica en mica s'acostumen a menjar pastissos i beure begudes en llauna, les quals s'amunteguen

al pis. Un dia Romà porta a casa Caterina, una noia de 18 anys que arriba d'un poble i busca una habitació. L'allotjament de la noia que havia de ser provisional s'allarga, perquè els quatre hi fan una bona amistat i a poc a poc Caterina va introduint a la casa costums de vida més higiènics i sans.

Malgrat que la situació en si raneja a la inversemblança, almenys als ulls adults, els joves tindran en aquesta novel·la un model per enfrontar-se a situacions difícils. Joaquim Carbó no ha volgut fer cap melodrama, sinó que hi trobem una barreja molt equilibrada de tendresa, humor, coratge i sobretot fraternitat.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 12 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

COMPANY, Mercè, *Una mentida llarga i grassona*, il. Josep M. Lavarello, Plaza i Janés, Barcelona 1990 (col. Plaza Joven Club).

Libre de butxaca, il·lustrat en blanc i negre, amb capítols curts. L'Octavi té una serp a casa i ningú de l'escola no el creu. Per Sant Jordi es convoca un concurs de redaccions basades en un fet real. És l'ocasió perfecta perquè l'Octavi demostrí que no és un mentider. Am l'ajut del pare, que és escriptor i li explica les quatre nocions bàsiques per fer la redacció, l'Octavi ens explica tota la vida de la serp Siribeta.

És una serp fora de sèrie, que sap fer de tot i que entén les persones i té sentiments.

Malgrat que l'Octavi no guanya el premi literari, es demostra que no és un mentider i tots els companys de l'escola i professors coneixen la Siribeta.

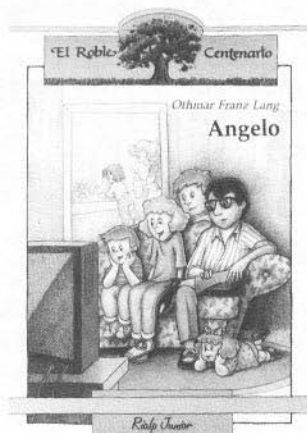
La idea d'un animal (i rèptil) poc comú com a domèstic, ja ha estat

tractat en el llibre *Una troballa sorprenent*, de Jaume Cela, el protagonista del qual és un cocodril amb les mateixes característiques que la Siribeta: inofensiu, intel·ligent, amb sentiments... un perfecte animal de companyia.

Aquest conte és fàcil de llegir, el podria haver redactat qualsevol noi de 10 anys com l'Octavi. Les frases són curtes i hi ha força diàleg. Segueix l'estructura d'inici, nus i desenllaç.

Es recomana per a la lectura individual a partir dels 9 anys.

Pilar Garriga



LANG, Franz Otmar, *Angelo: Una historia familiar nada cotidiana*, il. F. García de Aguila, Rialp, Madrid 1990 (Rialp Junior; El roble centenario).

Libre de butxaca, amb il·lustracions en blanc i negre, tipus realista.

Malgrat el subtítol, la família Geiger és del tot normal: pare, mare, quatre fills, dues àvies i un món de vivències quotidianes en el qual no són absents les friccions. Un bon dia apareix Angelo, un nen que

sembla un àngel, o qui sap si no ho és? El noi et ho arregla tot, ajuda la mare a rentar els plats, a cuinar, evita que el pare tingui accidents amb el cotxe, li suggereix que la seva filla gran necessita una mica la seva presència. Total: ajuda tothom i cadascú amb una gran delicadesa, i quan desapareix, tan de sobte com ha vingut, el comportament de tota la família ha millorat.

Una novel·la molt simpàtica que agradarà a nois i noies a partir d'11 anys.

Cal destacar: la vida en família, friccions, solidaritat, etc.

Françoise Samuel-Lajeunesse

RUCK-PAUQUET, Gina, *Cuentos del duende de los sueños*, il. H. Lentz i P. Ott, Destino, Barcelona 1990 (Col. Destino juvenil).

És un llibre de contes curts que té tres parts. La primera són «Cuentos del pequeño sereno»; la segona, «Cuentos del pequeño mago» i la tercera, «Cuentos del pequeño jefe de estación». A cada una de les parts el protagonista és el que dóna el nom a les històries i soluciona situacions conflictives que se li presenten en la seva feina.

Els tres personatges són entranyables. Delicats, sensibles, humans, traspuen bondat pertot arreu. Amb senzillesa ajuden a tothom a resoldre els conflictes que sorgeixen en el seu petit món. Potser es pot trobar una mica massa dolç i massa bonic.

A mi m'ha agradat. De cara als nois es pot fer pesat, ja que tots els contes tenen una semblança. Els poden trobar tous i ensopits.

No el recomano per llegir-lo senec, sinó millor un o dos contes.

El llenguatge és senzill, amb frases curtes i lèxic a l'abast.

Carme Minguella

TEIDE

La

Dotze-18 més gran.

Novetats 91-92

- **ESCRIURE**
Pràctiques de Llengua i
Literatura
- **GRAMÀTICA**
Pràctica de l'Anglès

Una col·lecció complementària per
als alumnes de dotze a divuit anys.
Llibres de suport a les explicacions
del professor, textos d'ampliació i
manuais de reforç, amb diversos
reculls de problemes i exercicis.

Altres títols

- Geografia de Catalunya
- Roma. Set aspectes de la cultura llatina
- Audició musical
- Tècniques d'escriptura
- Lliguem mots
- Explicar mots i fets
- Papers de comunicació
- Fonètica catalana
- Ecorama
- Problemes de física
- Problemes de química
- Arbres de Catalunya



Curs nou, nous llibres... amb Teide!

Editorial Teide. Viladomat, 291 - Tel. 410 45 07 - Fax 322 41 92 - 08029 Barcelona

DISSONÀNCIES

Per practicar l'ús de les majúscules, demano als de la classe que m'escriguin una llista de conjunts musicals que els agradin.

Les respostes són aquestes: Polla records, Desperdicios Clínicos, Seguridad Social, Fullim-Fullam, No me pises que llevo chancas, 24.000 japoneses, Los Inhumanos, Los Refrescos, Tancat per defunció, Sopa de Cabra, Els pets, Sangtraït, El Último de la Fila, Toreros Muertos, Hombres G, Siniestro Total, los Ramones, Dinamita pa los pollos, Kortatu, Pingüino en un ascensor, Pabellón Psiquiátrico, Sex Pistols, Barricada, Locomia, Presuntos implicados, Los Limones, Celtas Cortos, La Trampa, Cómplices, Eskorbuto, Cicatriz, Tijuana in blue, Potatoes, Pisando fuerte, Antiexmàtikis, Vómito social, Dead Paquirri y Los Pantoja, R.I.P., OK. Corral, M.C.D., Juanito Piquete y los mata esquirols, Decibelios, L'odi social, Excremento, Los Últimos de Cuba, Katakarak, Tarzán y su puta madre buscando piso en Alboeda...

I jo intentant que s'aprenquin «La vaca cega».

Mireia Puig

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per onzena vegada el "**Premi Rosa Sensat de Pedagogia**", per a treballs individuals o en equip que suposin una millora en el camp de l'escola en el nostre país.

La data màxima per a l'entrada d'originals serà el **4 d'octubre de 1991**, aniversari de l'inici de "Rosa Sensat". El veredictes es farà públic el **30 de novembre de 1991**.

Trobareu les bases a l'Associació!



Còrsega 271, baixos
08008 Barcelona
Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80

**PREMI
«ROSA SENSAT»
DE PEDAGOGIA
1991**

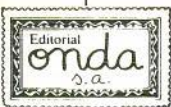
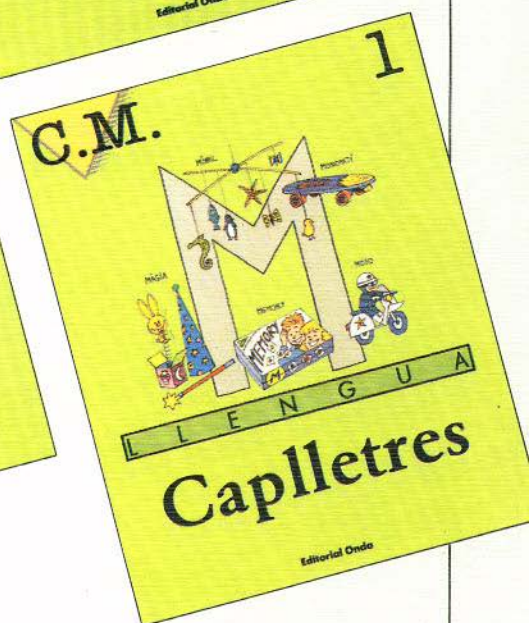
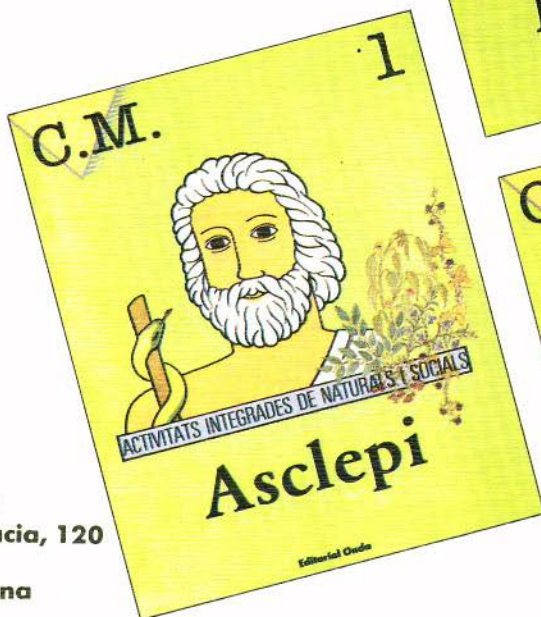
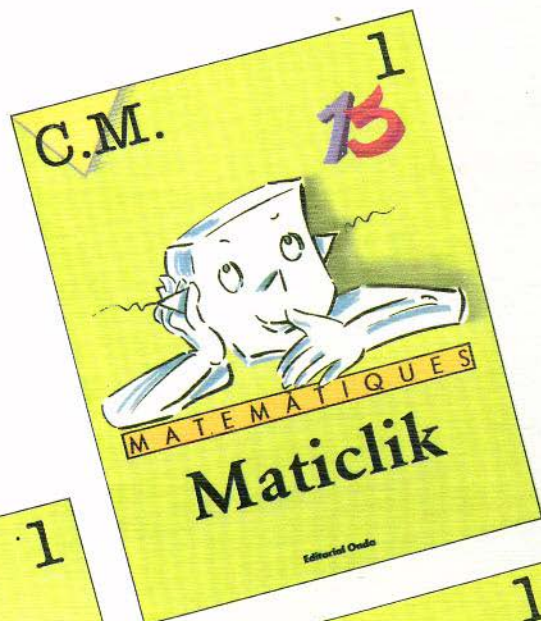
ROSA SENSAT
Edicions 62

N O U C I C L E M I T J À

CAPLETRES 1 i 2

ASCLEPI 1 i 2

MATICLIK 1 i 2



Editorial Onda
Passeig de Gràcia, 120
Tel. 415 02 12
08008 Barcelona

NOVA

COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT