

PERSPECTIVA ESCOLAR 156

Publicació de «Rosa Sensat»

Juny 1991

Cal que ensenyeu els vostres fills, tal com nosaltres fem amb els nostres, que la terra és la mare de tots nosaltres. Tot allò que esdevé a la terra, esdevindrà també als seus fills.

Quan els homes escupen la terra, s'estan escopint ells mateixos.

Temps de reflexió
i d'alternatives



ÍNDEX

<i>Quin mestre, quina escola?</i>	1
-----------------------------------	---

TEMPS DE REFLEXIÓ I D'ALTERNATIVES

1. <i>Temps de reflexió i d'alternatives</i> , per Biel Dalmau	2
2. <i>Els valor en l'educació i la societat del futur</i> , per Jordi Porta	3
3. <i>La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, més que un instrument jurídic</i> , per Jordi Cots i Moner	7
4. <i>Per a la dignificació d'un vell i bell ofici</i> , per Jaume Carbonell	12
5. <i>És temps d'alternatives</i> , per Enric Tello	19
6. <i>Innovació tecnològica i noves formes de producció i d'organització de la feina</i> , per Faustino Miguélez	25
7. <i>Bibliografia complementària</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	31

ESCOLA

<i>Organologia a l'escola. Els instruments de l'orquestra a l'abast de tothom</i> , per Xavier Vilajosana i Carvi i Mercè Sesé i Sabertés	36
---	----

Didàctica

<i>El nostre entorn. I. Geologia</i> , per Josep Callis i Franco	43
--	----

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>Valoració de la política de formació del professorat del Departament d'Ensenyament per CC.OO., USTEC, UGT i FMRP de Catalunya</i>	51
<i>Nicaragua: alfabetitzar, encara</i> , per Enric Vilaplana	53

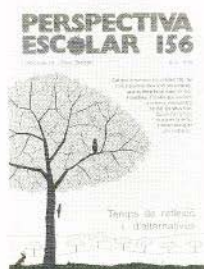
Bibliografia

<i>Novetats</i> , per Biblioteca Rosa Sensat	56
--	----

Literatura infantil

<i>Graham Greene</i> , per Jaume Cela	58
<i>Novetats</i>	59

Text i il·lustració coberta: *Així s'acabarà la vida*, editat per diversos col·lectius, Barcelona 1990.



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.

QUIN MESTRE, QUINA ESCOLA?

És ja una tradició que ve de lluny, del temps de la Generalitat Republicana, que a les escoles d'estiu s'organitzi un tema general, és a dir, un tema normalment psicopedagògic que debaten tots els assistents sobre la base d'unes ponències preparades prèviament.

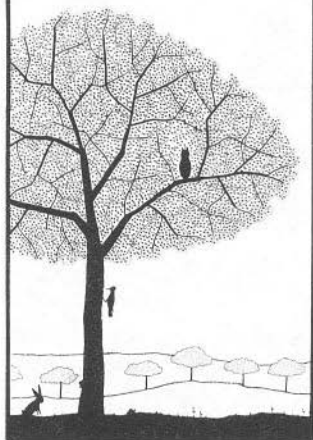
Aquest any s'hi afegeix una novetat important digna de destacar: per primera vegada tots els moviments de renovació pedagògica han sentit la necessitat de tractar un mateix tema, a partir, és clar, de les especificitats pròpies, dels punts de vista i de la pràctica de cada un d'ells.

Val la pena posar en relleu la importància d'aquest fet: el tractament coordinat per part dels mestres de les diferents comarques de Catalunya d'un tema d'interès general, viscut en la pràctica quotidiana de la seva professió i discutit democràticament amb l'objectiu d'arribar a una presa de posició conjunta.

El tema de discussió d'enguany gira sobre la qüestió *Quin mestre, per a quina escola?* «A l'entorn d'aquest tema cada Escola d'Estiu dels Moviments de Renovació Pedagògica ha organitzat alguna activitat. ¿És que canvia la nostra funció o canvia la funció de l'escola? Potser els moviments pensen que no solament cal ser bon professional, ben format, reciclat i reformat, sinó que també hem de saber per a què, per a qui, amb quina finalitat.» Aquestes paraules són les que presenten el Tema General de les escoles d'estiu dels moviments.

L'objectiu és, d'una banda, arribar a transformar les reflexions teòriques —sorgides de la pràctica quotidiana— altra vegada en pràctica pedagògica amb propostes globals a partir de realitats particulars; de l'altra, establir aquest lligam tan necessari entre escola i societat —de la qual aquella forma part— i redefinir la funció del mestre en un context social com més va més complex.

El Tema General s'inicia a les escoles d'estiu, però no s'acaba en elles. Està pensat com un procés que continuarà, per avançar en el model educatiu dels mateixos mestres que fan la feina dia a dia, per tant, en el model dels moviments de renovació.



TEMPS DE REFLEXIÓ I D'ALTERNATIVES

Biel Dalmau

«L'interluni és un moment en què no hi ha lluna, però no és un moment tancat, s'insinua un cert camí.»

Miquel Martí Pol

Hem volgut preparar aquest monogràfic amb la intenció d'iniciar una mirada global sobre alguns aspectes de l'escola i la societat dels anys 90, és a dir, intentar fer aquest exercici, tan difícil en tots els camps, de veure el bosc —a més a més dels arbres—, conscients que vivim un moment de perplexitat, sovint de confusió i desànim, i de crisi de l'escola i la professió.

Sobretot els mestres que ens sentim deixebles de la generació republicana que feia de l'escola una eina de regeneració moral i social del país, de la qual encara tenim tants exemples vius, com Joan Coromines, que als seus 86 anys acaba de concloure, amb el IX volum, l'extraordinari *Diccionari Etimològic i complementari de la Llengua Catalana*. D'ell escriu a l'AVUI Joan Solà: «Durant anys ha anat darrera el mot per fer la història total de la paraula. Coromines i la terra són la mateixa cosa, la mateixa memòria, la mateixa tossuderia i saviesa».

Nosaltres, amb els infants i amb la nostra llengua, sentim una mica el mateix i esperàvem que, després de 40 anys de dictadura del general Franco, en la llibertat i la democràcia, l'educació i el mestre tindrien prioritats i serien revaloritzats, sobretot a nivell públic i social. En comptes d'això, hem assistit al creixement de valors com l'individualisme, el consumisme, la imatge, el diner i «el

passar-s'ho bé», el luxe i sovint la insolidaritat, que estan ben lluny d'aquell concepte de llibertat que havíem après del gran mestre i pedagog italià Bruno Ciari: «La llibertat entesa com a respecte a la individualitat i expressivitat de l'infant i la democràcia com un instrument per a la recerca de normes comunes en la vida i en l'acció cooperativa».

Podríem fer ben nostra aquella reflexió del savi Albert Einstein: «Mai com a la nostra època hi ha hagut tants mitjans, però al mateix temps tanta confusió en les finalitats».

En aquest monogràfic ens centrem en les qüestions que hem cregut més importants, segur que n'hi ha d'altres en l'àmbit de l'educació: els valors, l'ecologia, la infància, la funció del mestre i la qüestió del treball i de les professions en la societat de les noves tecnologies; per això hem demanat la col·laboració a persones de llarga experiència i reflexió en aquests camps.

Volem acabar aquesta breu nota amb el que diu Jordi Porta en l'article d'aquest monogràfic *Els valors en l'educació i la societat del futur*, en què reivindica: la ideologia, que viscuda per l'home com a opció, facilita la tolerància; el gust pels productes culturals més enllà de la pura memòria, i el valor de la gratuïtat, d'aquells actes que no reporten un interès calculat.



ELS VALORS EN L'EDUCACIÓ I LA SOCIETAT DEL FUTUR

3

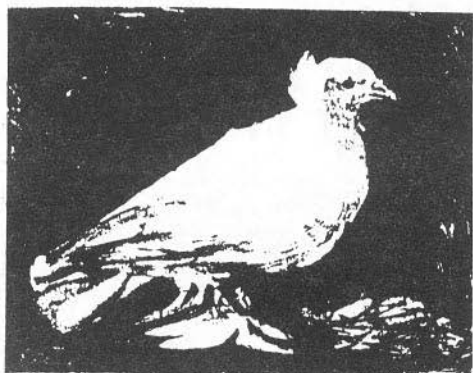
Jordi Porta

No em veig amb cor de fer prospectiva amb gaire rigor. Tampoc no em sento capaç de parlar de valors educatius sense implicar-hi les meves dèries moralitzadores. Intentaré, per tant, exposar sincerament aquelles idees que la invitació de col·laborar en aquest número de la revista m'ha suscitat.

Avui està de moda parlar dels escenaris del futur. És una manera de fer previsions que permeten orientar la nostra activitat present. En imaginar el futur, però, hem variat alguns dels criteris que fèiem servir anys enrera per dissenyar la utopia (utopia en el sentit més etimològic del terme, és a dir, com aquella forma d'organització social o de model de convivència encara no realitzats que representaria un millorament qualitatiu considerable respecte a la forma actual). Abans, les utopies del futur es construïen a partir de les ideologies, és a dir, aquell conjunt ordenat d'idees i conceptes amb coherència interna que donaven sentit global a l'existència de persones i col·lectivitats. Ara, en carvi, el futur s'imagina a partir d'aquells indicadors extrems de les diverses evolucions «previsibles» del present sense implicar cap acte de voluntat que inclogui una presa de posició ètica i global sobre la humanitat. Com sempre, aquest canvi d'enfocament ve avalat per una etiqueta de prestigi: es pretén fer prospectiva des

d'una base «científica». Val la pena dir que moltes vegades els practicants d'aquesta prospectiva «científica» són els mateixos que fa anys pretenien conèixer i controlar les claus de la ciència de la història des d'una base que, en el fons i com no podia ser d'altra manera, era ideològica. Deixeu-me dir de passada, avui que les ideologies estan tan de baixa, que una ideologia no és una malformació perniciososa del pensament humà. Tot el contrari, és una construcció teòrica, de caràc-





ter no científic, però absolutament indispensable per a la vida dels grups humans i de la societat i que té la funció bàsica, entre d'altres, de recordar el salt que sempre hi ha entre les finalitats darreres que motiven l'acció i les deficiències inevitables de les realitzacions concretes.

Tot això ve a tomb per dir que, des d'un punt de vista educatiu, un futur imaginat com el resultat de la simple inèrcia de les forces dominants del present, té èticament menys interès que una proposta de futur que pretén corregir i, si és possible, transformar positivament aquestes inèrcies. Una educació sense una base ètica pot ser domesticació, acumulació d'informació, capacitat tècnica, però no serà pròpiament educació.

La societat

Els canvis dels darrers temps semblen consolidar el fet, almenys en el nostre món occidental, que l'únic sistema social i econòmic compatible amb un marge de llibertat, considerat satisfactori per una gran majoria dels ciutadans, és el sistema que s'havia anomenat capitalista, el qual avui es caracteritza per l'estímul que proporciona a la iniciativa personal, pel valor de la competitivitat, per l'adquisició privada no només de béns de consum, sinó de béns de producció, i per l'ampliació indefinida de la capacitat de consum garantida per un poder adquisitiu mínim generalitzat al conjunt de la població i per una publicitat encaminada a desvetllar en les consciències la imprescindible de nous productes. També sembla assumit com a inevitable i sense gaire discussió que aquest sistema va consolidant l'existència d'empreses transnacionals que concentren el poder econòmic

i fan cada vegada més opacs els mecanismes de les preses de decisió que afecten la vida quotidiana dels ciutadans. Fins i tot sembla que s'està assumint que la tasca dels poders públics ha de consistir prioritàriament a garantir que això sigui possible i poca cosa més.

El neoliberalisme a ultrança, per tant, és la ideologia realment triomfant en aquest final del segle XX, amb l'avantatge adicional de presentar-se asèpticament com la desaparició de les ideologies. La socialdemocràcia i el liberalisme presents a l'Europa Occidental com a forces polítiques dominants no són més que lleugeres variacions d'un únic model de societat bàsicament compartit.

Sorgeixen, això no obstant, alguns símptomes que demostrarien que aquesta tendència global no és tan monolítica i segura com sembla. Hi ha efectes nocius del funcionament del sistema massa evidents perquè es puguin dissimular, malgrat que es disposin de prous elements per distreure la ciutadania de les conseqüències d'aquests efectes. El mercantilisme sense límits pot, per exemple, estimular el comerç d'armes fins arribar a convertir el món en un autèntic polvorí. L'optimització dels beneficis a curt termini pot, per exemple, destruir irremissiblement l'entorn natural. La productivitat com a valor suprem pot discriminar injustament certs col·lectius i, per exemple, no fer compatible el treball de la dona amb la maternitat. Els desequilibris mundials entre països rics i països pobres no semblen disminuir, ans al contrari. Però no parlaré ara dels valors educatius del pacifisme, de l'ecologisme, del feminisme o de la solidaritat internacional, perquè crec que aquests temes es tractaran més extensament i millor en altres espais d'aquest mateix número de la revista. Voldria, això sí, parlar d'un altre fenomen que, sembla que inesperadament per a alguns, ha aparegut amb força aquests darrers temps. Em refereixo als moviments de reivindicació nacional del centre i l'est d'Europa.

El procés d'integracions econòmiques cap a espais cada vegada més vastos va fer pensar en la inexistència d'altres referents col·lectius generadors de voluntat política. Les reivindicacions nacionalistes, tot i tenir també rerafons econòmics, reclamen una institucionalització política pròpia sobre la base dels fets nacionals i, malgrat la propaganda dels poders estatals establerts en sentit contrari, no es presenten com a insolidaritat internacional, sinó com a recuperació del sentit ori-

ginari de la solidaritat. El moviment reivindicatiu nacionalista del centre i de l'est d'Europa ha posat sobre la taula, una vegada més, els fets nacionals com a constitutius de voluntat política i com la primera expressió democràtica presentada amb contundència després de llargs períodes de totalitarisme. Sembla que ni tan sols els que imaginaven escenaris de futur al servei de la Perestroika van preveure la importància política que adquiriria aquesta reivindicació.

L'educació

L'educació va normalment al darrera dels valors socials imperants i no al davant. La capacitat

transformadora de l'educació ha estat sempre el principi que ha motivat els educadors amb vocació i amb inquietuds, malgrat els intents de les administracions per convertir-los en funcionaris al servei de la perpetuació de l'estatu quo. Però avui, més que anys enrera, ens adonem de les dificultats per contrarestar els efectes d'una tecnologia ben desenvolupada posada al servei de la transmissió de valors i formes de conducta.

I quins semblen ser aquests valors dominants? No sé si es pot dir que els criteris fonamentals que han guiat la reforma educativa recent, en el supòsit que hagin estat el fruit d'imaginar uns escenaris de futur no sols previsibles, sinó més aviat probables, permeten concloure que la nostra societat de demà serà un model ampliat de la inèr-



6 cia del present. Però sí que sembla versemblant pensar que aquesta societat serà més aviat tecnocràtica, desideologitzada, poc humanista i orientada a gaudir dels plaers del benestar material sense massa referència a alguns productes importants de la cultura. Els valors imperants semblen estar al servei d'un «home hàbil» en un doble sentit. Hàbil en el sentit de tenir la capacitat de dominar algunes tècniques necessàries per al desenvolupament de la societat amb l'orientació que ja hem descrit, i hàbil en el sentit de tenir la capacitat individualista de fer-se un lloc en la jungla competitiva per tal d'escalar la cota més alta possible de l'estratificació social. Sembla que no caldrà entendre els mecanismes i els interessos que mouen la societat global, d'altra banda difícils de copsar i encara més difícils de controlar. (Això probablement explicaria el descrèdit creixent de la política.) Sembla, en canvi, que valdrà la pena dirigir els esforços a conèixer els mecanismes de l'univers professionalment proper per tal de situar-s'hi convenientment. Per tant, si des d'un punt de vista ideològic el valor dominant sembla ser el neoliberalisme, des d'un punt de vista de l'acció el valor dominant sembla ser el pragmatisme posat al servei de la promoció individual.

Crec que, davant d'això, el paper de l'educació no pot ser el de simple reproducció dels valors i condicions necessaris per a la perpetuació de la situació actual. Crec que una educació per al futur hauria d'incrementar la capacitat crítica per tal que l'educand no sigui un simple producte inconscient de l'entorn social. Crec també que caldria revaloritzar els referents simbòlics constitutius d'identitats col·lectives com una manera de contrarestar l'homogeneïtzació cultural empobradora. Aquests referents haurien de ser la millor garantia d'un diàleg intercultural enriquidor. Contràriament a la tendència actual, em sembla que caldria també afavorir la definició ideològica. La ideologia, viscuda per l'home com a opció, facilita la tolerància perquè sap que no és una veritat científica i necessita el diàleg amb els altres. Al mateix temps caldria fer trobar el gust pels productes culturals més enllà de la capacitat de registrar-los memorísticament pròpia dels concursos televisius. Finalment, crec que caldria redescobrir el valor de la gratuïtat i, per tant, valorar aquells actes que no reporten un interès calculat.

Vet aquí, a parer meu, el repte de l'educació del futur.

Març 1991

SOLSTICI

Reconduïm-la a poc a poc, la vida,
a poc a poc i amb molta confiança,
no pas pels vells topants ni per dreceres
grandiloqüents, sinó pel discretíssim
camí del fer i desfer de cada dia.

Reconduïm-la amb dubtes i projectes,
i amb turpituds, anhels i defallences;
humanament, entre brogit i angoixes,
pel gorg dels anys que ens correspon de viure.

En solitud, però no solitaris,
reconduïm la vida, amb la certesa
que cap esforç no cau en terra eixorca.
Dia vindrà que algú beurà a mans plenes
l'aigua de llum que brolli de les pedres
d'aques temps nou que ara esculpim nosaltres.

Miquel Martí i Pol



LA CONVENCIÓ DE LES NACIONS UNIDES SOBRE ELS DRETS DE L'INFANT, MÉS QUE UN INSTRUMENT JURÍDIC

7

Jordi Cots i Moner *

Una Història de la Infància

La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant forma part de la història de la Infància.

Durant els primers anys del curs de tarda de «Rosa Sensat» s'impartia una matèria que anomenàvem *Història de l'escola*. No era exactament una Història de l'Educació, o de la Pedagogia, i encara menys de les idees pedagògiques. I, per descomptat, no es feia a la manera de l'Escola Normal oficial dels seixanta. Tampoc no era una Sociologia de l'Educació. La Història de l'Escola fou un assaig modest d'evocar la pràctica quotidiana a l'escola a través dels temps. No sempre ens en sortíem, perquè ens mancava preparació. Per a l'edat antiga, bàsicament el món grec i romà, manejàvem l'obra d'Henri Irenée Marrou, un tractat excel·lent que utilitzava, com a fonts, dades proporcionades per peces de teatre, en especial costumistes, cartes, etc.

En aquella Història de l'Escola, m'atreveixo a dir, hi havia la intuïció del que molts ja en diuen la Història de la Infància. Intuïció, en el sentit de pressentir-ne la necessitat. El seu objectiu és conèixer la vida diària de l'infant, com se'l conside-

ra i com se'l tracta, l'evolució del concepte d'infant, de la seva condició. En definitiva, conèixer l'infant real per poder-lo educar.

És natural que això no es produís fins que estudiosos no consideressin, per a dir-ho amb Vicens Vives, *l'home comú* com a protagonista de la Història. Primer, l'home; després, l'infant.

En un article com aquest no hem de fer la història de la infància; no és el seu objectiu. Però la demanem, i confiem que aviat figuri en el currículum de les Facultats de Pedagogia i Escoles Universitàries de formació de mestres. La bibliografia anglosaxona és abundant, i a França tenen un clàssic en aquest camp, Philippe Ariès.

El que resulta evident és que el ple reconeixement dels drets de l'infant ha arribat —si més no en el paper— quan s'ha produït el reconeixement de la seva identitat. Costa d'acceptar que els infants són els nostres iguals i que poden tenir drets. «Hem viscut amb la idea que gran val més que petit», deia el pedagog polonès Janusz Korczak a *El dret de l'infant al respecte*. És cert, com també s'ha

* Secretari de la Comissió de la Infància, de Justícia i Pau.

8 assenyalat, que ara l'infant comença a sortir d'una situació de privacitat i d'exclusió, i que pot parlar-se d'una progressiva democratització de les seves relacions privades amb ell, democratització que substitueix a poc a poc les relacions de domini. Tot això entraria en una Història de la Infància. Els canvis jurídics recullen i estimulen aquesta situació de l'infant. El sentit de la pàtria potestat ha evolucionat i es posa al servei del desenvolupament de l'infant. Però encara hi ha la societat i la mateixa escola. No fa gaire, una mestra em comentava que, en canviar de centre i ser-li atribuïda una classe de grans, li semblava que l'escola no havia canviat massa des que ella era petita. I la societat fa la impressió que no sap trobar-li amb naturalitat el lloc que li correspon: tot i que l'infant, i els que saben defensar-lo, no reclama pas privilegis. L'infant té iguals drets i diferents necessitats; simplement això.

Però això costa. En els moments de reconeixement formal dels drets dels infants hi sol haver una gran unanimitat. Aquesta unanimitat va produir-se quan el 1924 la Societat de Nacions adoptà la «Declaració de Ginebra», o quan les Nacions Unides aprovaren la Declaració de 1959 i més endavant la Convenció de 1989. També hi hagué unanimitat en el Parlament de Catalunya quan es votà la Resolució 37/1, de 10 de desembre de 1981, sobre els drets de la infància. Arribaríem a creure que aquesta unanimitat és sospitosa, sobretot si no va acompanyada d'una acció continuada que respongui a una política global. És més fàcil convertir l'infant en el protagonista d'un dia o si voleu d'un any (per bé que l'Any Internacional de l'Infant, celebrat el 1979, va rebre crítiques molt injustes) que acceptar la seva capacitat per a ser subjecte de dret. I mentre alguns parlen de l'autodeterminació i fins i tot, amb el títol d'una obra que es féu famosa els anys setanta, de «descolonització» de l'infant, n'hi ha que cada vegada que es proclama un text sobre els drets de l'infant reclamen amb una certa rancúnia on són els seus deures. S'ha de saber encertar l'equilibri.

La Carta d'un pedagog

Pròpiament, la primera Carta de drets de l'infant fou la «Declaració de Ginebra», a la qual ens hem de referir de seguida. Però abans, i encara que no sigui anterior cronològicament, voldria presentar la «Declaració dels drets de l'infant» de

Janusz Korczak, citat ara mateix. No sé situar amb precisió aquest text en el temps. El recullo d'una de les seves biografies. Korczak fou assassinat pels nazis, el 1942, juntament amb dos-cents nens jueus de l'orfenat que dirigia a Varsòvia. Havia nascut el 1878.

Es reconeixia a Korczak una gran capacitat de diàleg amb els nois. El darrer col·loqui organitzat per l'Associació que porta el seu nom tenia com a lema «Com podem parlar amb un infant avui dia?»; i se subratllava aquest *amb* per contraposició a parlar *a* un infant. Ressaltarem tan sols alguns dels drets enunciats en aquesta Declaració:

- l'infant té dret al respecte;
- l'infant té el dret de viure en el present;
- l'infant té dret a ser ell mateix;
- l'infant té el dret a l'error;
- l'infant té dret a ser pres seriosament;
- l'infant té el dret de desitjar, de demanar, de reclamar;
- l'infant té dret a tenir secrets;
- l'infant té dret que hom li respecti la seva tristesa;
- l'infant té dret a ser defensat davant d'un tribunal de justícia especialitzat en la infància.

Podríem reproduir-ne d'altres, no tan evidents per si mateixos. Aquestes formulacions provenen de l'experiència personal de Korczak, del tracte amb els nois, de la seva gran intuïció de pedagog. Reelaborant aquestes expressions amb una altra intencionalitat, podríem arribar a un instrument jurídic de força vinculant. Podríem fer-ne la prova comparant aquests «drets» amb el contingut de la Convenció de 1989. En aquesta darrera es reconeixen als infants drets civils i polítics, bàsicament el dret a manifestar la seva opinió, la llibertat d'associació, la llibertat d'expressió, el dret a la vida privada, com també el dret de gaudir de garanties processals específiques en el cas de transgressió de la llei.

L'origen dels drets de l'infant. La «Declaració de Ginebra»

La presentació de la Carta de Korczak ens porta al tema de l'origen dels drets de l'infant. Podem preguntar-nos d'on surten, qui els redacta, d'on els treu. La mateixa pregunta podríem fer-nos respecte a qualsevol Declaració sobre drets

humans, des de la Declaració d'Independència dels Estats Units o la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà de la Revolució Francesa, fins a la Declaració de les Nacions Unides de 1948. En el cas dels infants també podríem preguntar-nos si són susceptibles de tenir drets, i si tenen els mateixos que els graus.

De fet, els drets ja existeixen. Cal trobar-los, cal poder-los reconèixer, identificar-los; i aleshores saber expressar-los. Una Declaració no s'inventa els drets, els proclama. Segons una definició clàssica, un dret és un interès jurídicament protegit. I qui diu dret diu necessitat. Avui la Convenció protegeix aquelles necessitats que Korczak exposava.

La primera veritable Carta de drets dels infants fou, com s'ha dit, la «Declaració de Ginebra». És un text breu, de cinc punts, de llenguatge directe, d'afirmacions clares i precises. N'és un bon exemple el punt segon: «L'infant que té fam ha de ser alimentat; l'infant malalt ha de ser curat; l'infant retardat ha de ser estimulat; l'infant desviat ha de ser atret, i l'orfe i l'abandonat han de ser recollits i atesos». Anuncia, així mateix, que ha de pro-

der desenvolupar-se d'una manera normal, que ha de ser posat en condicions de guanyar-se la vida i protegir-se contra qualsevol explotació, que ha de ser el primer a rebre auxili en moments de desastre i que ha de ser educat en un esperit de solidaritat.

D'on provenen, aquests drets? I encara: són veritablement drets? Aquest text és degut a l'anglesa Eglantyne Jebb (1876-1928), la qual trobem el 1913 a la guerra dels Balcans. És testimoni de les corrues de refugiats defallits i sense esperança; dels infants separats dels pares que fan llargues cues per obtenir la sopa de la cantina mòbil de la qual ella forma part; nens i nenes que no saben somriure, ni jugar, ni fer amics. Acabada aquesta guerra, torna a Londres amb el propòsit de salvar els infants de la malaltia i la inanició. Però l'agost de 1914 esclata la Primera Guerra Mundial. «Els diaris, escriu a la seva germana petita en uns termes que són de perenne actualitat, són plens de titulars sobre les batalles; però ¿quants, a Anglaterra, saben què està passant amb els nens?».

Eglantyne Jebb organitza col·lectes de fons i socors d'urgència; escomet el bloqueig i procura



*drets dels infants,
dels nens i nenes*

Les Nacions Unides van dir, l'any 1959, que els infants, els nois i noies, tenen **dret a:**

- ser considerats tots iguals, sense discriminacions
- la protecció de la llei per créixer i fer-se grans de cos i d'esperit
- un nom i una pàtria
- aliments, casa, bons serveis mèdics
- atencions especials per aquells que tinguin algun defecte físic o mental
- poder ser estimats per tothom; i que els pares puguin tenir-los al seu costat i donar-los el que necessiten
- una educació perquè un dia puguin guanyar-se la vida i ajudar els altres; i ara també jugar
- ser els primers a rebre ajut si passa una desgràcia
- no ser explotats, ni maltractats, ni treballar abans d'hora
- ser formats per estimar la pau i comprendre els altres

10 fer arribar el seu ajut als infants d'ambdós bàndols contendents. El 1919 funda la «Save the Children Fund» (la Fundació «Salveu els infants!») i l'any següent la «Unió Internacional de Socors als Infants». «Els problemes no queden resolts, diu, quan els centenars de boques s'han alimentat i els cossos malalts són vestits i atesos». I afegia que a més de la guerra hi ha les males condicions socials, la ignorància, l'odi, o, simplement, la indiferència. És amb motiu de crear aquesta organització internacional, amb la qual vol emprendre una acció a llarg termini, que ha d'anar més enllà dels socors d'urgència, que sent la necessitat d'una Carta; i el 1923 redacta la «Declaració de Ginebra». La Societat de Nacions farà seva la Declaració el 1924, i serà el text vigent fins que les Nacions Unides, com veurem, redactin la seva pròpia Carta.

La «Declaració de Ginebra» té, doncs, aquest origen. En el seu contingut hi ha l'experiència personal d'aquesta dona singular, i el seu llenguatge respon al seu tarannà. No té precedents en cap declaració sobre drets humans preexistents. Hi ha una visió general de la infància i un sentit preventiu. No es pot parlar pròpiament de drets. No utilitza aquest mot ni es tracta d'un instrument vinculant. En el paràgraf introductori diu que es tracta de deures de tota la Humanitat envers els infants. Amb tot, en la seva redacció utilitza sempre formes imperatives («ha de ser ...alimentat», «ha de ser ... curat», etc.) i no condicionals. És el primer pas seriós cap a la conceptualització dels drets de l'infant.

Els textos de les Nacions Unides: La Declaració de 1959 i la Convenció de 1989

El 1946, després de la Segona Guerra Mundial, les Nacions Unides comencen a redactar la seva pròpia Carta dels drets dels infants. La «Declaració de Ginebra» era ja insuficient, és cert; però hi havia altres qüestions. Es vivia en un clima de restauració dels valors humans. Grans formulacions i plans d'educació sorgeixen després de moments de desastre. Un nom conegut dins de la Història de l'Educació, Roger Gal, comentava amb un cert sarcasme que arran de tota guerra i en els períodes de crisi profunda hom es recorda de l'educació.

Potser els principals valors de la «Declaració de Ginebra» radiquen en el reconeixement que

comporta d'unes necessitats específiques de la infantesa, o potser una visió específica de les necessitats de la infantesa; en el seu gran respecte per l'infant i en el desig de fixar els deures de la humanitat envers l'infant. Però el concepte de la protecció de l'infant (no encara el concepte mateix d'infant) havia canviat. Calia que aquesta protecció formés part del sistema general de la seguretat social; fer ressaltar la importància de la llar i la família per al desenvolupament de l'infant; avançar en la idea de prevenció, especialment en el camp de la malaltia i de la delinqüència; ampliar els principis no discriminatoris enunciats d'una manera genèrica en la Carta d'Englantyne Jebb.

La discussió d'aquest document —del tot vàlid, cal recordar-ho, malgrat que s'hagi aprovat la Convenció de 1989— va durar tretze anys, perquè els debats es van interrompre dos cops. I no solament es van interrompre, sinó que, en un moment donat, es va arribar a dubtar de la conveniència d'una Declaració específica per als infants. Això succeí quan el 1948, com se sap, es va aprovar la Declaració Universal dels Drets Humans. Aleshores es va pensar que molts d'aquests drets ja servien per als infants i que bastaria afegir-hi un article final que en fes una adaptació genèrica a la infantesa. Però no era tan sols això. Els autors de la Declaració de 1959, amb tot i que ja parlaven de drets, dubtaven de si se'n podia parlar en sentit estricte. Es deia que «és discutible parlar de drets de l'infant en sentit jurídic», perquè «el nen no és un subjecte de dret normal, no és un ciutadà com els altres», o s'allegava que érem davant d'obligacions morals de la societat, dels pares o de l'Estat, però no drets personals de l'infant, o bé que es tractava de drets que s'exerceixen «a través dels altres». I aquesta darrera observació és molt lúcida, perquè aquí rau la veritable condició jurídica particular de l'infant. Fins a l'Any Internacional de l'Infant (1979, en què va commemorar-se els vint anys de la Declaració de 1959), es parlava de «drets protegits però no exercits».

L'Any Internacional de l'Infant va tenir, si més no, dues virtuts: va donar lloc a estudis seriosos sobre la infància, no prou aprofitats, i es va iniciar la preparació d'una Convenció. Una Convenció és un instrument jurídic amb força de llei. La idea d'una Convenció ja era continguda, en germen, en la Declaració de 1959. No va resultar senzill convertir un text de principis generals que no

més tenia força moral i voluntat orientadora en un document per a la garantia estructurada de les necessitats dels infants. Es van esmerçar deu anys en aquesta tasca. El 20 de novembre de 1989, trenta anys més tard, dia per dia, de l'aprovació de la Declaració les Nacions Unides adoptaven la Convenció.

La Convenció no sols fa vinculants els principis de la Declaració, sinó que els amplia. Aquesta ampliació és particularment significativa en el camp dels drets civils i polítics que per primera vegada s'atorguen als infants. S'ha dit que l'estat d'infantesa es caracteritza per l'absència d'aquests drets. Ara l'infant en té. Té el dret d'expressió, la llibertat de reunió i associació, la llibertat de pensament i de cercar informació, etc. I això és el que fa l'infant subjecte de drets. És cert que la Convenció no ho resol tot, encara. Però, més enllà de la regulació que conté, en ella trobem el pròposit clar d'estimular la participació dels infants i nois.

Importància de donar a conèixer als nois i noies els drets que els han estat atorgats.

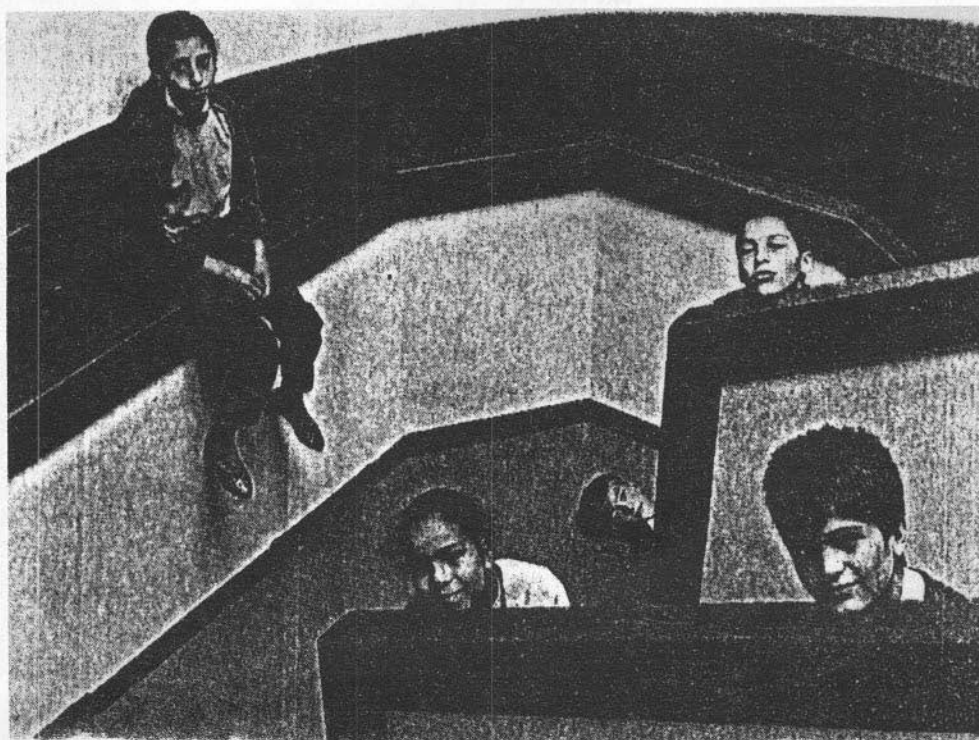
Amb la Convenció, els infants, els nois i noies, ja són ciutadans com els altres. Avui es parla amb

naturalitat dels «drets humans dels infants». El país que l'hagi ratificat (com ho ha fet l'Estat espanyol) s'obliga a fer-los complir, perquè ja els ha incorporat, de fet, al seu dret intern.

Però aquests drets, en la majoria dels casos, no són coneguts dels nois, ni tan sols de molts ciutadans adults. I són drets fonamentals. I aquesta tasca ens incumbeix a tots. L'escola és un àmbit molt apte per a fer-ho. La Convenció és més que un instrument jurídic; és una visió de la infantesa i és un instrument pedagògic. És a dir, és un altre mitjà de conèixer la realitat, de créixer, de prendre responsabilitats; i és una eina de diàleg amb els nois.

Seràn els nois mateixos que, sovint, se'ls hauran de defensar i és per això, sobretot, que els han de conèixer. No explicar-los-els amb tota lleialtat significaria negligència i alhora un recel injustificat.

La garantia internacional de la Convenció és feble. No hi ha un tribunal específic on acudir. Un comitè de deu experts mundials examinarà els informes periòdics que els Estats estan obligats a presentar primer cada dos anys i després cada cinc. Per això, el coneixement d'aquests drets n'afavoreix el compliment. No és difícil obtenir el seu text. I n'hi ha versions abreujades i fins, ben aviat, adaptables als nois i noies.





PER A LA DIGNIFICACIÓ D'UN VELL I BELL OFICI

Jaume Carbonell

Deu rostres d'una crisi, deu mirades al futur

Els darrers temps, la bibliografia sobre el professorat és abundant. Potser perquè existeix un cert convenciment que els canvis a l'ensenyament —en l'estructura, en el currículum o en la qualitat— són irrealitzables sense una revisió a fons d'aquesta professió. Gairebé tots els estudis i anàlisis coincideixen a assenyalar una crisi d'identitat d'aquest col·lectiu. Una crisi que té a veure amb la indefinició actual de les seves funcions i responsabilitats, amb la devaluació del seu estatus social i amb el creixent desconcert i malestar que produeix un ofici cada vegada més complex i saturat de noves dimensions i funcions.

Per qualificar el caràcter d'aquesta crisi es parla de proletarització de la docència, de desqualificació professional o d'intensificació de les tasques quotidianes. El professorat es troba submergit en un procés de proletarització perquè està sotmès a una pèrdua progressiva del control del seu treball pel fet de poder intervenir menys, a la pràctica, en les decisions que afecten el currículum i la programació, els horaris, les avaluacions, l'elecció de materials curriculars i diverses normes de funcionament. Popkewitz pensa que aquest fenomen, als Estats Units, és la conse-

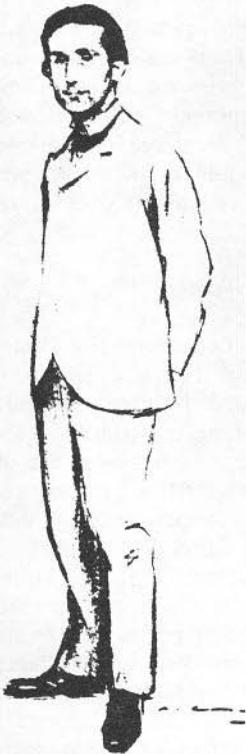
qüència d'una reestructuració del capitalisme que porta a una accentuació en la divisió del treball, la separació de tasques, l'augment de volum de treball i en el control ideològic i tècnic. Apple continua l'anàlisi de la divisió i la jerarquització del treball i ens explica la creixent separació entre la docència i la gestió de centres i, sobretot, entre la majoria del professorat, sotmès a una desqualificació i rutinització de la seva feina, i una minoria que es va requalificant en tasques tècniques i de gestió (direcció, disseny curricular, assessorament,...). Els processos de proletarització i desqualificació han estat poc estudiats a casa nostra, però hi ha prou indicis per preveure que la progressiva consolidació i burocratització del nostre sistema educatiu farà que el professorat acabi fortament afectat pel mateix fenomen.

Un altre element emblemàtic en la mutació d'aquest ofici és la intensificació o sobrecàrrega de tasques, rols o facetes. ¿Qui no ha fet l'inventari encara de les nombroses funcions i ocupacions que s'amaguen sota el fer de mestre? Aquesta diversificació i ambigüïtat de rols fa que es parli de semiprofessió o de professió de professions, sobre la qual qualsevol ciutadà es veu ca-



pacitat de dir-hi la seva. Cosa ben diferent del que succeeix amb altres professions, com les del metge o l'arquitecte, de perfils nítids i definits.

No es pot pas dir que les desigualtats i les diferències entre els diversos grups del professorat siguin un fet recent. L'estratificació pel que fa a la distribució de la riquesa i del poder —condicions de treball, prestigi, oportunitats de promoció,...— ve de lluny. Però també és cert que la ideologia de la meritocràcia i el credencialisme, amb el culte al consum de títols i la carrera docent, ha atomitzat encara més les categories i les diferències d'estatus entre unes i altres. A aquest fet, cal afegir-hi la pèrdua de poder adquisitiu del mestre, que no pot gaudir del nivell de consum d'altres velles i noves professions. A molts països, el sou dels mestres ocupa el graó més baix de l'escala funcional. Les recents vagues multitudinàries a Bèlgica, Itàlia, Gran Bretanya i Espanya per les millores salarials han posat prou en relleu la



Pompeu Fabra

situació límit que viu el Magisteri a molts països. Tal com es posa de manifest en la dificultat que té França per captar aspirants a la docència o el grau d'abandó d'aquesta professió quan es troben oportunitats al mercat de treball.

Alguns estudiosos de la professió defineixen la crisi en termes de malestar docent, produït per algunes de les causes assenyalades i d'altres com la competència i la inhibició d'alguns agents socials en la socialització i culturització de la infància, la ruptura del consens sobre el que ha de fer el professor a l'escola, la inseguretat davant l'avenç i la complexitat dels coneixements, la pèrdua de prestigi i suport social o les precàries condicions de treball. Les conseqüències d'aquest malestar es tradueixen en situacions límit: problemes de salut mental, inhibició o abandó de la professió, o bé en estats més generalitzats d'insatisfacció, descoratjament, desconcert i frustració. Aquesta es fa més evident encara quan les Administracions, en proposar canvis i reformes, fan el panegíric sobre la importància social i el protagonisme pedagògic del mestre sense modificar-ne l'estatus i condicions de treball.

La desorientació que viu el Magisteri, però, forma part del desconcert que envolta el futur de l'escola. Vegem-ne, sinó, uns exemples, encara que sigui de manera esquemàtica. Els problemes derivats del pas d'un sistema d'ensenyament elitista a un ensenyament de masses no han estat encara resolts. Les noves exigències formatives de la societat en general, i de la infància en particular, no poden integrar-se —i potser no ho han de fer— a l'escola sota la responsabilitat exclusiva dels professors. Els sistemes educatius es van burocratitzant cada vegada més, imposant uns models més intervencionistes, formalitzats i tancats (en el currículum, organització del treball escolar, participació...), dificultant l'autonomia i la democràcia real, així com els processos d'innovació que escapen massa del model oficial. A l'escola han proliferat els referents tecnològics, didàctics i psicologistes per transmetre amb més eficàcia els coneixements o per conèixer millor l'alumne, i en



canvi falten referents pedagògics, filosòfics i ideològics que ens ajudin a comprendre millor el sentit de les tensions i contradiccions de l'educació, el tipus de cultura i valors que volem transmetre, la funció educadora de l'escola i la formació bàsica que han de rebre els ciutadans del futur. Potser alguns d'aquests referents s'han de construir o descobrir, però d'altres potser solament cal recuperar-los, repensar-los de nou i recontextualitzar-los. I és que l'escola té la funesta mania de guiar-se massa per les modes, d'enterrar idees abans que hagin tingut temps de penetrar, i d'oblidar, massa sovint, que la institució escolar és una invenció social i ideològica que es van reproduint i reconvertint en funció d'interessos que es confronten amb més o menys intensitat. Finalment, l'educació, i sobretot el tram de l'educació obligatòria per a tothom, desperta més una preocupació retòrica que no pas real entre els governants. La insuficiència d'inversions, la formació dels mestres i la seva consideració social en són mostres prou evidents.

Els comentaris fets fins ara es refereixen al conjunt del professorat dels països occidentals, per bé que en alguns casos les referències s'hagin centrat més específicament en els mestres de l'escola primària i a l'Estat espanyol. El to obligat de generalització no permet entrar en una diferenciació dels diversos col·lectius de professorat, a l'estadi dels distints itineraris professionals —des del mestre novell fins al que és pròxim a la jubilació— i a les diverses sensibilitats pel que fa a la cultura i el compromís davant la renovació pedagògica. El col·lectiu docent és, per tant, extraordinàriament heterogeni. Ben segur que hi ha professors que pel lloc que ocupen, per les circum-

tàncies actuals de la seva trajectòria professional, perquè tenen una vocació a prova de foc o per diverses raons estan satisfets del que fan i de com ho fan. Malauradament, però, hem de constatar que la tendència actual està produint més casos i motius d'insatisfacció i desconcert. Els esdeveniments conflictius de la primavera del 88 i l'escàs debat i entusiasme que ha produït la Reforma són dos detonants que corroboren l'anterior hipòtesi. No disposem, de moment, d'estudis i dades per avaluar aquestes afirmacions i ens movem, per tant, en el terreny de l'especulació.

Decàleg per al benestar del mestre i el canvi a l'escola

A la segona part d'aquest article, assenyalaré deu aspectes de la crisi o del malestar docent que afecten, sobretot, el mestre de primària a Catalunya, amb la mirada posada a l'Europa del final de la dècada. Aquestes deu pinzellades expressen dubtes i interrogants a debatre, més que no pas respostes. De la manera que aquestes i d'altres qüestions òbvies que eludim —com la millora salarial— s'enfrontin, en dependrà el futur de la dignificació del mestre i, per descomptat, de l'escola. L'extensió de l'article solament ens permet plantejar-les de manera sintètica i com a punts de debat.

1. L'escola no és l'únic espai formatiu i d'aprenentatge.

L'escola és un mercat excel·lent per a vendre i experimentar l'eficàcia de productes de tota mena. La pluja d'ofertes entra i surt per les seves portes sense que existeixin massa criteris per a seleccionar-les o integrar-les dins d'un projecte educatiu. Els mestres, i sobretot els més innovadors, són sobrecarregats o «castigats» amb més feina, i els sabers del currículum es van eixamplant fins a límits insospitats. Algunes d'aquestes ofertes són el resultat de la pressió d'interessos corporativistes o privats, però en altres casos responen a demandes socials i culturals prou justificades que l'escola, que va sempre a remolc de la societat, no ha sabut recollir en el seu moment.

La societat, i no solament l'escola —vet aquí la diferència essencial—, ha d'assumir els nous reptes formatius i culturals. No sóc partidari de les tesis que propugnen la desaparició de l'escola, però sí d'aquelles que qüestionen la insuficièn-

cia de la institució escolar per enfrontar-se als nous reptes educatius i instructius. De fet, dins del territori, ja existeix una xarxa paral·lela d'ofertes (educació no formal i informal); caldria, però, que adquirissin un protagonisme més gran i que el conjunt d'instàncies i agents socials assumissin una quota de responsabilitat per tal de pensar i coordinar allò que pertany a l'oferta formativa a la infància, destriant allò que pertany al mestre i a l'escola i allò que s'ha de resoldre en altres espais educatius i d'aprenentatge.

Pel que fa a l'interior de l'escola, està pendent l'elaboració d'un estatut del mestre que estableixi amb nitidesa les seves tasques i responsabilitats, els drets i els deures. L'altre element polèmic a dilucidar és el lloc dels especialistes. ¿Fins a quin punt han d'intervenir a l'ensenyament bàsic i com s'integren dins d'un projecte unitari de centre? Com també s'hauria de debatre la funció dels càrrecs de direcció i gestió, en relació a altres figures de simple gestió administrativa i burocràtica, o la presència de monitors, estudiants de Magisteri o mestres novells en la realització de tasques complementàries o període de pràctiques. El tema central d'aquesta controvèrsia, d'enorme complexitat, és com aconseguir descarregar de feina el mestre sense generar una jerarquització i



compartimentació de rols que dificulti el treball en equip i dilueixi el projecte educatiu.

2. L'ètica i la reflexió, dos components essencials.

¿Què cal exigir al mestre? Penso que l'essencial és recuperar la idea del mestre clàssic i renaixentista que prefereix la cultura de visió àmplia a l'especialització del saber, i que es presenta davant del deixeble com un model de comportament ètic, que transmet valors i ensenya a llegir la realitat i a viure.

D'altra banda, l'allau ininterromput de nous continguts, procediments i recursos obliga el mestre a un procés constant de reciclatge. I probablement sigui inevitable que hi adquireixi un cert domini en aquest terreny. Ara bé, la solidesa en la nova professionalitat del mestre no es construeix a partir d'ampliar el catàleg de receptes i habilitats tècniques per ensenyar o resoldre situacions, sinó a partir de la capacitat de reflexionar sobre la seva pràctica, de comprendre què s'està ensenyant i aprenent i el perquè de fixar-se més en el procés que no pas en els resultats immediats. Els moviments educatius que avalen la recerca a l'escola o la investigació en l'acció insisteixen precisament en aquest punt: l'elaboració de la cultura professional a partir de la reflexió teòrica i compartida amb altres companys sobre tot allò que afecta el procés d'ensenyament-aprenentatge. Solament així es pot comprendre millor la realitat i tractar de transformar-la.

3. Poder i autonomia professional restringits.

El discurs de l'Administració educativa sobre l'autonomia professional és una nova versió tecnocràtica del discurs sobre la regulació i el control del canvi a l'escola. De fet, existeix una forta dissociació entre la retòrica de l'Administració a l'hora de presentar les reformes i altres canvis aparentment innovadors, que fa un cant a l'autonomia il·limitada dels mestres, i la realitat pràctica, sotmesa a un fort procés de dirigisme i uni-





formització curricular i a una innovació profundament dependent de les condicions de treball dels mestres i d'una legislació molt encotillada.

Alguns autors (Hoyle, Stenhouse) han teoritzat àmpliament sobre les competències restringides de la professionalitat —les que se centren, per exemple, en el nen, la matèria i l'aula— i les competències ampliades —que afecten la presa de decisions en àmbits de la institució escolar o de la planificació del currículum—. Husén posa en relleu que un dels fracassos dels processos de canvi i innovació ha estat perquè s'han fet per als professors, però mai amb els professors. Apple, per la seva banda, critica el fet que el professor sigui concebut com un simple tècnic que aplica rutines preestablertes a problemes estandarditzats com la millor forma d'orientar racionalment la seva pràctica. Popkewitz assenyala que la planificació se separa de l'execució i que els debats sobre el contingut del currículum es redueixen a qüestions de procediment.

I des de diversos angles se subratlla l'escàs poder i autonomia del mestre davant d'uns programes oficials excessivament precisos, d'unes normes d'avaluació prescriptives i d'uns llibres de text que, en un bon nombre de casos, es converteixen en els intermedaris que diuen què s'ha de fer i com s'ha de fer.

Aquesta tendència solament es pot contrarestar amb una major participació democràtica dels mestres en les decisions que afecten l'elaboració i el desenvolupament del currículum, i en un augment del poder de les escoles per bastir projectes educatius diferenciats tant pel que fa als objectius

i continguts com a l'organització escolar. I això naturalment, una flexibilització en la legislació actual.

4. Unes relacions conflictives.

La relació amb els alumnes presenta un grau de dificultat i complexitat més elevat que fa uns anys. En primer lloc, cal assenyalar el tractament de la diversitat d'alumnes, cada vegada més heterogenis. En segon lloc, la falta de motivació o el refús que mostren davant l'escola, sobretot a les poblacions socialment més marginades. En tercer lloc, la dificultat de seleccionar i promocionar alhora tots els alumnes perquè obtinguin el «nivell». I en darrer lloc, el creixent clima d'agressivitat i violència a les escoles. La situació no és alarmant com als EEUU i al Regne Unit, però sí que comença a ser preocupant. Tot plegat és font d'inseguretat i de tensió entre els mestres que, sobretot en aquest darrer cas, se senten impotents per crear un model disciplinari d'acord amb un projecte educatiu democràtic i innovador.

La relació amb els pares potser no és tan conflictiva, però sí distant i escassa. El mestre se sent amb poc suport en la seva tasca i no hi troba massa col·laboració. L'experiència dels consells escolars, on els pares no han trobat el seu lloc, han contribuït més aviat a refredar la comunicació entre aquests dos col·lectius.

La relació amb els companys d'escola és sovint una altra causa d'insatisfacció. Ningú no ha ensenyat els mestres a treballar en equip i són comprensibles les actituds individualistes i el treball centrat solament a l'aula. Això, però, dificulta els projectes col·lectius i abona l'escepticisme, ja que la frustració és molt contagiosa.

Finalment, existeix un fort grau de desconfiança envers l'Administració causat per moltes de les raons exposades al llarg de l'article. A més, la Inspecció és vista encara com un element de control i no pas de col·laboració.

5. De la sollicitud a la cooperació.

L'ofici del mestre és un dels més solitaris quan l'activitat se centra a l'aula i no es transcendeix aquest espai. Per això el fet de compartir neguits, problemes i experiències, a part de contribuir a la millora de l'escola, és també una necessitat de supervivència i benestar personal i professional.

Penso que no cal insistir massa en els beneficis de l'intercanvi cooperatiu de reflexions i experiències per a tractar de comprendre i canviar

l'escola, perquè la nostra història recent és plena d'exemples il·lustratius. Solament voldria incidir en l'interès que solen tenir els processos, debat democràtic quan s'incorporen altres persones o collectius interns o externs a l'escola (assessors, pares, alumnes...). En qualsevol cas, el que convé debatre és sota quines premisses es dona el contrast de punts de vista perquè el debat sigui útil i enriquidor per a tothom.

6. Una formació inicial radicalment diferent.

Un dels aspectes crònics de la poca consideració social del Magisteri és el caràcter i la duració dels seus estudis. Es tracta d'una carrera refugi per a molts estudiants que no poden tirar endavant amb altres estudis, com ho prova el fet que un bon nombre d'ells l'ha triat com a quarta o fins i tot sisena opció. Per a d'altres és una carrera de pas per accedir més endavant a la llicenciatura.

Sigui com sigui, no hi haurà dignificació professional fins que els estudis de Magisteri no siguin equiparats, en anys i en nivell d'exigència, a d'altres estudis universitaris superiors. Potser es tracta d'una aspiració utòpica, però més utòpic és pensar que amb l'actual formació inicial dels mestres es pot dignificar i renovar gaire l'escola.

L'altre repte pendent té a veure amb el pla d'estudis on es fa necessari una reforma radical. Perquè la formació humanística i científica del



mestre sigui més ample i polivalent. Perquè la teoria es vinculi més estretament amb la realitat escolar. I perquè es vagi forjant un nou mestre, en l'ètica del comportament, en el treball cooperatiu i en la reflexió sobre l'activitat educativa.

7. No tot és vàlid a la formació permanent.

Darrerament s'observa una atenció creixent de les Administracions educatives cap a la FP. Les ofertes són diverses i un bon nombre de professors se n'han beneficiat. En aquest punt, se m'acudeixen tres reflexions. La primera fa referència a les modalitats de la formació: en nom de la llibertat i de la diversitat s'abonen tota classe de propostes i models, alguns dels quals han estat amplament criticats pels professors i per la mateixa Administració. ¿No seria hora que la preocupació quantitativa anés acompanyada d'un rigor qualitatiu, que s'avaluessin resultats i s'analitzés fins a quin punt contribueix cadascun dels models a formar una nova cultura professional que incideixi en la innovació educativa i el canvi a l'escola? En aquest sentit, ¿no s'haurien de preferir, bàsicament, models tipus de formació en el centre, que impliquen tot l'equip de mestres i incideixen en el projecte educatiu i en els problemes que van sortint cada dia?

La segona reflexió té a veure amb les condicions en què s'imparteix. En aquest sentit caldria que una bona part d'aquesta formació fos inclosa dins la jornada laboral. I la darrera reflexió, relacionada amb l'anterior, planteja l'espínós tema de l'obligatorietat o voluntarietat de la formació. Penso que es poden alternar les dues fórmules, però que seria convenient exigir una quota mínima de reciclatge a tots els mestres, distribuïda al llarg del seu itinerari professional.

8. Al voltant de la promoció i la incentivació.

La polèmica sobre els estímuls o incentius diferenciadors és, sens dubte, en el si del Magisteri, una de les qüestions més contradictòries i controvertides. Molt sovint els collectius de mestres s'han oposat frontalment als projectes de carrera



18 docent que estableix categories i jerarquies entre els mestres. Aquesta posició s'entén per raons altruistes, molt arrelades en aquest ofici, i per la defensa de la reivindicació del cos únic d'ensenyants, almenys fins allà on sigui possible.

De tota manera, des de l'Administració i alguns sectors socials es pressiona perquè el discurs neotecnocràtic de la promoció a partir del rendiment s'installi a la nostra escola. Hi ha almenys un parell de símptomes que caldria analitzar detingudament per conèixer més a fons la posició dels mestres: l'un és l'allau de curssets i diplomes que a vegades expressen una simple demanda formativa, però que en altres casos conté també un desig inequívoc de mobilitat ascendent; l'altre es manifesta en el fet que molts mestres que s'esforcen extraordinàriament i participen en tota mena d'innovacions demanen un mínim reconeixement o una certa incentivació.

Les fórmules d'incentivació poden ser diverses: reducció de jornada, períodes sabàtics, incentius econòmics temporals per a activitats de formació, innovació o recerca, contractes temporals o comissions de servei per participar en plans de formació inicial i permanent del professorat, accés temporal o definitiu a altres llocs de treball més qualificats (nivell d'ensenyament superior, inspecció, orientació escolar, projecte d'innovació,...). El que ja no són tan clares són les formes d'avaluació del professorat —òvoluntàries o obligatòries?— per a regular la promoció i la mobilitat del professorat.

9. *El temps, un bé escàs.*

Mentre es teoritza cada cop més sobre la civilització de l'oci, el mestre, igual que d'altres professionals, experimenten una saturació de treball que, si actuen amb responsabilitat, els obliga a fer força hores extres i no remunerades. La civilització de l'oci és un mite, una il·lusió.

Per satisfer algunes de les velles i noves exigències educatives cal fer un replantejament radical de la jornada laboral, que repercuteixi en una reducció de l'horari docent i una ampliació del temps dedicat a tasques de programació, coordinació, tutoria, avaluació, treball en equip i formació permanent.

10. *Cap a un nou concepte de militància.*

El vell concepte de militància és en crisi i no serveixen les referències als bons i millors temps passats. Però també cal dir que si es vol canviar l'escola no hi ha més remei que comprometre's èticament i ideològicament. Perquè és inútil recordar que la neutralitat de l'escola és una fal·làcia; que el consens escolar és un desig molt lloable, però que l'escola és plena de tensions i contradiccions culturals i de classe que no es poden eludir; que els problemes pràctics de l'escola no són de naturalesa tècnica, sinó fonamentalment ideològics o que no hi ha substància educativa sense un pensament reflexiu i un comportament ètic.

La construcció de la nova escola demana esforços individuals i col·lectius per comprendre millor el discurs del poder i de l'ocultació, per desemmascarar la lògica de la racionalitat tecnocràtica i per construir una alternativa recolzada en els valors de la solidaritat, la igualtat i la democràcia reals. I per això és bo no renunciar a una utopia que apunta cap a horitzons llunyans, però que és capaç alhora d'analitzar amb rigor i fermesa les situacions i les realitats concretes de cada dia.

Bibliografia

- APPLE, M. W., *Maestros y textos*, Ed. Paidós, Barcelona 1989.
- ELLIOT, J., *La investigación-acción en educación*, Ed. Morata, Madrid 1990.
- GIROUX, H. A., *Los profesores como intelectuales*, Ed. Paidós, Barcelona 1990.
- HUSÉN, T., *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona 1988.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, S., *Renovación pedagógica y emancipación profesional*, Universitat de València 1989.
- POPKIEWITZ, Th. S., *Formación del Profesorado*, Universitat de València 1990.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Ed. Morata, Madrid 1984.
- VERA, J., *La crisis de la función docente*, Promolibro, València 1988.



ÉS TEMPS D'ALTERNATIVES

19

Enric Tello

El prestigiós biòleg nord-americà Barry Commoner, inspirador des de fa molts anys de l'ecologisme polític, proposa en el seu darrer llibre que fem les paus amb el planeta Terra. Avui ja és acceptat per gairebé tothom que la Humanitat està començant a patir les conseqüències globals del «dràstic desajust entre els processos cíclics, auto-perpetuadors i autoconsistents de l'ecosfera, i els processos lineals, innovadors i ecològicament desestabilitzadors de la tecnosfera».¹ La guerra entre ecosfera i tecnosfera va començar fa molt de temps: no trobaríem probablement cap civilització ecològicament innocent en el registre històric. Però l'escala de la destrucció ha crescut exponencialment des que el capitalisme industrial va fer un tomb, després de la Segona Guerra Mundial, cap a un seguit de tecnologies «productives» i maneres d'emprar l'energia particularment desballestadores dels sistemes naturals.

1. COMMONER, Barry, *Making Peace with the Planet*, Pantheon Books, Nova York 1990. Podeu trobar un breu extracte en català a la publicació *Deu bones raons per viure sense nuclears*, distribuïda aquesta primavera de 1991 a quioscs i llibreries per la campanya «Viure sense nuclears». Vegeu també el número 121, de setembre de 1989, de la «Revista Internacional de Ciencias Sociales», de la UNESCO, que porta per títol «Reconciliar la sociosfera y la biosfera».

Els primers crits d'alerta es llançaren ja fa vora vint anys. Han passat gairebé dues dècades des que es feren els primers advertiments que la capa d'ozó s'aprimava perillosament, que l'acumulació de CO₂ i altres gasos a l'atmosfera estava provocant un efecte hivernacle planetari, que la indústria nuclear estava obrint una terrible caixa de Pandora, que molts isòtops radioactius de llarga vida alliberats al medi penetraven a les cadenes tròfiques i eren acumulats pels éssers vius en la seva constitució interna; o que l'anomenada «revolució verda» estava fent recolzar l'obtenció mundial d'aliments en unes poques llavors híbrides depenents dels fertilitzants químics que —a més de destruir la fertilitat dels sòls i contaminar-ne les vies de l'aigua— s'obtenen de les bosses de petroli del subsòl, objecte d'un vertiginós esgotament en l'espai de poques generacions.² Quan fa quinze o vint anys aparegueren els primers informes globals de prospectiva —el manifest per la supervivència, els estudis del Club de Roma, «El cercle que es tanca» de Barry Commoner, entre d'altres— la reacció majoritària a tort i a dret fou d'incredulitat i hostilitat. La fe tecnocràtica en un

2. BROWN, Lester L., *Edificando una sociedad perdurable*, FCE, Mèxic 1987



creixement indefinit (i en què tota esperança de millora social depenia d'aquesta palanca), l'adoració del gegantisme i el menyspreu per l'impacte mediambiental, encara no s'havien esberlat culturalment.

El principal resultat del combat ecologista d'aquestes dues dècades ha estat, justament, esquarterar profundament aquella fe en el mite del creixement il·limitat en un món de recursos finits. Tal com ha dit recentment Robert Jungk, la principal victòria del moviment antinuclear i ecologista ha estat de naturalesa espiritual, cultural: afavorir la presa de consciència de moltíssima gent.³ No cal dir que successives catàstrofes — Tsuruga, Harrisburg, Seveso, Bophal, Txernòbil, entre moltes d'altres— han contribuït també a desmuntar els mites tecnocràtics avalant amb fets segons unes previsions inicialment blasmades d'apocalíptiques. Però la irrupció sobtada de catàstrofes reveladores mai no hauria pogut ella tota sola transformar les idees preconcebudes. Per a tota una civilització, l'aprenentatge per «xoc» no existeix: quam hom no n'entén la causa, la desgràcia pròpia o aliena només acostuma a portar la recerca desesperada d'un líder que hi posi remei; i si la catàstrofe és massa grossa, el clam per un salvador pot alimentar nous ecofeixismes. Només una tasca cultural que doni sentit als problemes emergents i ofereixi alternatives transformadores pot moure les consciències de la gent, sacsejades per dificultats noves i inesperades, cap a una direcció alliberadora.

Bona prova d'això és el contrast, en els grans fets decisius, entre el que s'ha avançat amb el cap i la profunda innació de fons en els fets. Ara ja quasi tothom reconeix com a problema que l'expansió de la nostra civilització industrial pot por-

tar a un col·lapse ecològic. Però molt poques persones, i sens dubte gairebé ningú en els cercles polítics i econòmics on es decideix diàriament el destí de tots, no sembla disposat a treure la lògica conseqüència d'extirpar el mal des de l'arrel. El darrer llibre de Comoner ja citat és un punyent al·legat contra els esforços malversats als Estats Units al llarg d'una dècada per fer front a l'impacte ambiental destructor de l'aparell productiu, el sistema energètic o el sistema de transport, mitjançant un seguit de normes, lleis i multes de l'administració pública. En lloc de dedicar els recursos a evitar que es produeixi contaminació o que es generin residus tòxics, reconvertint de soca-arrel el model productiu, energètic i de transport, s'ha perllongat la cobertura assistencial del *Welfare State* tractant de regular també l'impacte ecològic. Bona part de la recent «ecologització» del discurs liberal i socialdemòcrata a Europa no sembla tampoc capaç d'imaginar res gaire més enllà d'un «ecokeynesianisme» que cerqui corregir des de l'Estat les disfuncions ecològiques bàsiques del sistema econòmic.⁴

Però *gestionar* la destrucció ecològica, regular-la, vol dir considerar-la inevitable i, per tant, renunciar a eliminar-la. I com que l'esforç «curatiu», en lloc del preventiu, exigeix molts recursos per què al capdavant tot continuï més o menys igual, els propagandistes neoliberals poden posar en dubte la seva eficàcia comparant les limitades millores ambientals aconseguides amb l'encariment dels productes que comporten. I amb la seva facilitat per saltar-se fronteres nacionals, els grans inversors internacionals poden amenaçar fàcilment amb el «dumping» ecològic. No és estrany que mentre en el vessant social «l'Estat del Benestar» sofreix l'assalt implacable del neoliberalisme, apareguin propostes com les del president Bush d'inaugurar un nou mercat: el mercat de la contaminació, on el públic «vengui» a les empreses el dret a contaminar per damunt dels límits ja considerats «tolerables». Vet aquí la misèria on pot abocar-nos l'estretor del principi «qui contamina paga»!

L'alternativa és clara: *refer la tecnosfera*. Produir, transportar i emprar l'energia d'una altra

3. JUNGK, Robert, «Contra la resignació: de resistir a transformar», a *Projekt Ermutigung. Eine Streitschrift gegen die Resignation*, Rotbuch Verlag, Berlín 1988, traduït al català a la publicació *Deu bones raons per viure sense nuclears*, op. cit., pp. 11-14

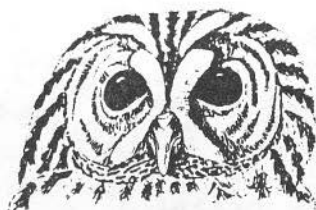
4. Un bon esbós de cap a on es mou ara la coloració de l'espectre polític-electoral europeu amb la recepció de la nova dimensió ecològica, i de les cruïlles que implica, podeu trobar-la a ANTUNES, C., i altres, *Por una alternativa verde en Europa. Manifiesto ecosocialista*, «Mientras tanto», 41, 1990, pp. 59-171.

manera. L'esforç inversor i la tasca que això representa és, sens dubte, força més gran inicialment. Però és l'únic camí que pot oferir resultats que valguin la pena. L'únic que pot portar-nos a fer les paus amb el planeta, i entre nosaltres mateixos. És per això que vivim un temps de cruïlla civilitzadora. Un temps d'alternatives. Ja no n'hi ha prou amb la denúncia, el crit d'alerta. Els moviments ecologistes, antinuclears i pacifistes han de ser capaços de fer el salt —en paraules, un cop més de Robert Jungk—, «de resistir a transformar»:

«Crec que els moviments de resistència, més enllà de les protestes sempre noves i imaginatives, haurien d'esdevenir una 'caldera bullent d'idees', i generar sempre noves solucions als problemes que es plantegen. (...) Ens cal un fort moviment de fantasia en què participin no solament uns quants experts, sinó tots els interessats, i per tant també llecs. Vull incitar cada vegada més contemporanis i contemporànies perquè ofereixin resistència espiritual, amb la seva reflexió concreta sobre noves relacions socials, altres possibilitats productives, sense que puguin saber per endavant com i quan seran dutes a termes. Només qui inventa el futur, en una tasca d'anticipació, pot esperar influir-hi eficaçment».⁵

Una caldera bullent d'idees

Refer la tecnosfera vol dir transformar també la sociosfera i la pròpia cultura, la *noosfera*. Una tasca civilitzadora d'aquesta envergadura té, sens dubte, moltes dimensions. L'aliança entre les forces transformadores i la ciència n'és una. La presa democràtica del poder de decisió que ara monopolitzen uns pocs centres financers, militars i polítics, l'avenç cap a «una democràcia que abasti no solament les llibertats personals i polítiques, sinó també les decisions fonamentals que determinen com viurem nosaltres i el planeta»,⁶ n'és tota una altra. La rediscussió de valors clau de la nostra cultura com «benestar» i «malestar» i «igualtat», «conquerir» i «tenir cura» —particularment des de la dimensió del gènere femení— constitueix una dimensió fonamental. I l'educació ambiental, que com l'educació per la pau en



cap cas no pot reduir-se només a l'àmbit escolar i infantil, té un paper de gran importància en un desafiament que comporta transformar d'arrel tota la civilització del capitalisme industrial.

Però tant si es tracta d'elaborar propostes de transformació concretes per a una intervenció política de la lluita ecologista, com d'esclarir la intel·ligència i posar en discussió valors agressius en la tasca de fons d'una educació ambiental, la necessitat d'esbossar alternatives implica d'antuvi conèixer a fons la realitat que volem transformar. Implica començar a anar més enllà de meres declaracions vagues sobre els perills genèrics, i superar també qualsevol estretor de mires particularista. Es tracta de saber ben bé quines són les amenaces més grans que exigeixen una atenció prioritària, i de considerar les solucions alternatives en totes les seves implicacions: ecològiques, econòmiques, energètiques, tecnològiques, so-



5. JUNGK, R., *op. cit.*, p.14.

6. COMMONER, B., *op. cit.*, p. 8.



cials i polítiques. I aquest catàleg de problemes, solucions i implicacions és ara imprescindible precisament per fer front a l'operació, cada cop més freqüent per part dels qui volen conservar un o altre component d'aquest model social globalment destructor, consistent a *contraposar* un desafiament als altres. L'exemple més clar és la defensa de l'energia nuclear a partir de l'efecte hivernacle: només una visió parcel·lada pot empassar-se l'ham.⁷

Així, per exemple, és important saber que el sistema energètic és, ell tot sol, responsable d'una gran part de la contaminació atmosfèrica i l'efecte hivernacle, a la vegada que comparteix amb la producció i circulació d'armes nuclears la responsabilitat de la contaminació radioactiva, la generació de residus que perduraran milers d'anys i del risc cada cop més gran de paorosos accidents com el de Txernòbil. El 80% de les emissions de CO₂, el 35% de les de metà —que també accentuen l'escalfament de l'atmosfera— i el 50% dels òxids de nitrogen provenen de l'activitat energètica.⁸ Això vol dir que una part molt gran de la destrucció ecològica té a veure amb encendre el llum, fer anar electrodomèstics, escalfar amb resistències elèctriques o moure motors elèctrics. Una altra gran part de la contaminació atmosfèrica prové del sistema de transport fonamentat en l'automòbil privat: una família britànica de quatre persones «produceix» 44 tones de CO₂ a l'any, 11 de les quals provenen de l'automòbil i només el 3% dels transports col·lectius.

Cada bombeta de 75 wats i mil hores de vida

7. «Nucleares y efecto invernadero», dossier coeditat per Greenpeace i «Integral» (podeu demanar-lo gratuïtament als locals de Greenpeace). Vegeu, també, DAMBORENEA, J. J. de, (ed.), *Desarrollo y destrucción. Una introducción a los problemas ecológicos de España*, AEDENAT/Libros de la Catarata, Madrid 1990.

8. SERRANO MARTÍNEZ, F., *Ahorro, eficiencia y energías alternativas: una inevitable opción de futuro*, «Economía Industrial», gener-febrer 1990, pp. 157-166.

mitjana que substituïm per una de fluorescent compacta de 15 wats i deu mil hores de durada, que proporciona la mateixa lluminositat, equival a estalviar 350 quilos de carbó que, cremats a una central tèrmica, abocarien a l'atmosfera 700 quilos de diòxid de carboni (contribuint a l'efecte hivernacle) i uns 8 quilos de diòxid de sofre (responsable de la pluja àcida i la desforestació que, al seu torn, incrementa l'efecte hivernacle). La substitució de 800.000 bombetes de filament per altres de fluorescents pot fer tancar de cop una central nuclear com la de Vandellòs I. Als Estats Units, la il·luminació representa el 20% del consum de l'electricitat. Si pensem que a cada casa hi ha de deu a vint bombetes, i afegiu l'enllumenat dels edificis comercials i de serveis, podeu calcular fàcilment vosaltres mateixos quants centrals nuclears o tèrmiques convencionals es podrien tancar només millorant l'eficiència en la il·luminació.

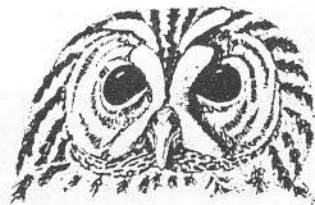
Però hi ha moltes altres coses que funcionen amb electricitat. Un refrigerador convencional de 200 litres de capacitat acostuma a consumir uns 500 Kw/h a l'any, però els models de baix consum ja existents al mercat no arriben als 90 Kw/h. El 1979 i 1987 dues normes aprovades per l'Estat de Califòrnia exigint als fabricants i instal·ladors la millora de l'eficiència de les neveres van fer baixar un 40% el consum de l'electricitat. Moltes puntes de consum elèctric, de gas o de fuel tenen a veure amb les estufes que s'engegen els dies de més fred o amb les refrigeracions els dies de més calor de l'any: als Estats Units, només evitant algunes pèrdues de calor o fred mitjançant finestres dobles a tots els edificis s'estalviaria l'equivalent a 6 milions de barrils de petroli diaris. S'estima que les pèrdues tèrmiques per les finestres equivalen al 4% de tota la despesa energètica nord-americana: una quantitat equivalent a les importacions diàries de petroli o tres vegades més grans que l'extracció al jaciment d'Alaska.⁹

Aquests pocs i limitats exemples serveixen per a adonar-nos que no hi ha una relació ineluctable entre il·luminar-nos amb electricitat, mouren'ns amb ferrocarrils elèctrics o endollar electrodomèstics i haver d'omplir la terra i l'aire de deixalles radioactives o gasos tòxics. En primer

9. ROUTIER, Jacques, i MILLS, Evans, *El ahorro de energía: la escuela de Berkeley*, «Mundo científico», 112, abril 1991, pp. 440-450; vegeu també el número 170 d'«Investigación y Ciencia» novembre 1990, íntegrament dedicat a l'energia.

lloc, perquè amb molta menys energia podem aconseguir els mateixos serveis si augmentem l'eficiència en les formes d'emprar-la. Cada cop es parla més de *megawats*, del fet que al món industrialitzat hi ha immensos «jaciments d'estalvi energètic», i que l'energia que menys contamina és aquella que no cal produir.¹⁰ No hi ha cap misteri en això. Per raons termodinàmiques inevitables, qualsevol central tèrmica —sigui convencional o nuclear— malbarata dos terços del calor alliberat pel combustible primari, i només l'altre terç s'aprofita realment convertit en electricitat. És evident que tornar a convertir després electricitat en calor per escalfar-nos, escalfar aigua o cuinar suposa una barrabassada, si hom pot utilitzar directament una font primària —gas natural o radiació solar— per obtenir el mateix servei. Atès que hi ha una pèrdua tan considerable en el pas del calor a electricitat, cal diversificar els usos de l'energia emprant en cada cas la forma i la font més adient.

I com que l'electricitat és una forma d'energia d'alt nivell, molt adient per a molts usos (electrodomèstics, moviment mecànic, enllumenat), sempre que s'hagi d'obtenir a partir d'una font tèrmica caldria fer-ho amb sistemes de *cogeneració*: recuperant bona part de la calor malbaratada a les centrals convencionals, emprant-la com a tal per a feines útils. Val la pena saber que a tots els països industrialitzats la demanda del calor representa la meitat o més del consum energètic total, mentre que les tasques concretes per a les quals estaria justificat emprar electricitat no superarien el 8% del total, si la fèssim servir assenyadament. Però la lògica de la *cogeneració* (obtenir calor i electricitat a la vegada) col·lisiona amb el model d'electrificació desenvolupat després de la Segona Guerra Mundial, consistent a concentrar la producció en grans centrals i distribuir-la després al llarg de molts quilòmetres de línia elèctrica (ella mateixa consumidora d'energia) fins als usuaris finals. Encara que la calor no convertible en electricitat es pugui emprar com a tal en una



planta cogeneradora, només es pot transmetre a distàncies molt curtes. Ningú no vol viure tan a prop de grans centrals elèctriques, especialment si són nuclears! En definitiva: per avançar cap a un ús eficient de l'energia que «faci les paus amb el planeta» cal *descentralitzar* dràsticament l'actual model energètic, substituint les velles centrals gegantines per unitats molt més petites, diversificades i properes als usuaris.

A més, aquesta descentralització pot preparar el terreny per a una entrada no merament marginal i subalterna de les energies alternatives renovables: eòlica, solar tèrmica i fotovoltaica, mini-hidràulica, de la biomassa, geotèrmica i del mar. Cap d'elles no aconseguirà casar amb l'actual model mastodòntic i malbaratador, precisament perquè en imitar la naturalesa mateixa en la captació del flux solar —directe o indirecte— obeeixen una lògica de la dispersió i la proximitat entre transformació i ús de l'energia.¹¹ Però són la segona raó per la qual disposar d'electricitat no ha de voler dir necessàriament destruir la biosfera.¹² En definitiva, ens cal alguna cosa més que la mera substitució d'uns procediments tècnics per uns altres. Cal un canvi complet de model, una autèntica *revolució energètica*.¹³ I com que continua havent-t'hi poderosos interessos econòmics, militars i polítics profundament arrelats en el vell model ara en crisi, la revolució energètica pendent té fortes implicacions polítiques: significa acabar amb l'actual estructura de poder dels grans monopolis elèctrics que segresten diàriament la voluntat popular amb la seva immensa capacitat de parasitar les administracions públiques.

El dilema energètic, que constitueix una cruïlla decisiva de la crisi ecològica i del fossar del

10. Vegeu els treballs citats a la nota anterior. El setembre de 1987 l'Institut de Recursos Mundials de Washington va publicar l'informe *Energy for a Sustainable World*, de José Goldemberg, Thomas B. Johannsson, Amulya K. N. Reddy i Robert H. Williams, on es demostra que amb uns bona inversió en estalvi i millora de l'eficiència només serà necessari augmentar un 10% més el consum mundial d'energia fins a l'any 2010 per tal d'abastir dignament tota la humanitat (incloent-hi els habitants dels països més pobres del Tercer Món).

11. PUIG, Josep; COROMINES, Joaquim, *La ruta de la energia*, Anthropos, Barcelona 1991.

12. LOVINS, Amory B., «Una banyera més gran o un bon tap?», a *Deu bones raons per viure sense nuclears*, op. cit., p. 7.

13. DELÉAGE, Jean-Paul, i HÉMERY, Daniel, *Promouvoir une révolution énergétique pour assurer un avenir équitable*, «Le Monde Diplomatique», març 1991, pp. 26-27.

24 subdesenvolupament, que ja ha alimentat la primera guerra del segle XXI pel petroli i que pot alimentar-ne moltes d'altres, es dirimeix en la lluita entre, en primer lloc, els grans bancs, les empreses constructores i subministradores d'equips nuclears, que han fet grans negocis amb la *construcció* de centrals nuclears i tèrmiques, i esperen continuar-se fent en el futur; en segon lloc, les companyies elèctriques que han acumulat un deute bilionari en enterrar ingents recursos en unes centrals nuclears l'exploració real de les quals ha donat uns resultats econòmics desastrosos, i que primer de tot volen recuperar aquesta inversió fallida traspasant la factura a les butxaques dels usuaris i contribuents; i, finalment, els moviments ciutadans, ecologistes i antinuclears que cerquen accelerar la reconversió imprescindible del sistema energètic cap a les fonts, les tecnologies i les formes de gestió alternatives que poden sustentar un «benestar» força més real en harmonia amb l'entorn. Després de la guerra del Golf, ja sabem quin futur ens espera si continuen prevalent els interessats a mantenir a qualsevol preu el model caduc.¹⁴

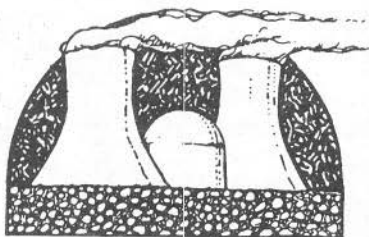
La campanya «viure sense nuclears», promoguda aquesta primavera a l'Estat espanyol per més de dues-centes organitzacions antinuclears i ecopacifistes, que cerca recollir mig milió de signatures per a un projecte de llei per iniciativa legislativa popular que establiria —cas de ser aprovat el Congrés de Diputats— la renúncia a la generació nuclear d'electricitat, és una bona mane-

ra de començar l'enorme tasca de fer emergir en el debat polític, ara tan anodí com la pitjor publicitat televisiva, els vertaders grans problemes de civilització de la nostra època.¹⁵ A Suècia, que tenia un grau de nuclearització comparable al de l'Estat espanyol, la decisió parlamentària presa el 1987 d'abandonar progressivament la producció d'electricitat nuclear fins a l'any 2010 ha posat en marxa un ambiciós pla de desenvolupament de l'estalvi energètic i les energies renovables alternatives. Viure sense nuclears, reduir la petroleo-dependència,¹⁶ inaugurar una nova era energètica solar, reconvertir l'actual indústria química contaminant per una altra química «tova», superar la irracionalitat i vulnerabilitat de l'actual agricultura ultraquimitzada que obté del petroli uns excedents cada cop més desastrosos per als agricultors del Nord, mentre impedeixen als del Sud trobar productes exportables: aquests són els veritables problemes contemporanis dels quals depèn que fem les paus amb el planeta i entre nosaltres mateixos; o que la guerra dels posseïdors contra els desposseïts per controlar uns recursos vitals cada cop més destruïts per una civilització ecocida acabi convertint la Terra en un desert regat amb sang.

14. ARKIN, William; DURRANT, Damian, *De desierto a desierto*, CIP/Greenpeace Madrid, 1991.

15. Si voleu col·laborar-hi, adreceu-vos a la Comissió Promotora de «Viure sense nuclears a Catalunya», Centre de Treball i Documentació, c/ Gran de Gràcia 126-130, pral., 08012 Barcelona, telf. (93) 217 95 27.

16. És un error creure que tancar les centrals nuclears i reduir la dependència del petroli són objectius incompatibles: vegeu l'informe «Vivir sin petróleo y sin nucleares», Greenpeace, febrer 1991 (podeu demanar-lo a Greenpeace, Pelai, 32, àtic, 08001 Barcelona, telf. (93) 318 77 49).





INNOVACIÓ TECNOLÒGICA 25 I NOVES FORMES DE PRODUCCIÓ I D'ORGANITZACIÓ DE LA FEINA

Faustino Miguélez

Introducció

La temàtica de la innovació tecnològica és, sense cap mena de dubte, una de les que fan córrer rius de tinta d'un temps ençà. A vegades amb una visió bastant ahistòrica, com si mai abans en la història no s'hagués produït cap innovació tecnològica. D'altres vegades, amb un punt de vista molt acrític, com si la innovació tecnològica influís sobre tota la resta, i encara més, com si fos una variable externa a tots els fenòmens.

És indubtable que la innovació tecnològica influeix el canvi de les maneres de treballar i de produir i que aquest fet té conseqüències importants a la vida i convé entendre que no és l'únic factor influent. És més, la innovació tecnològica pot anar en una direcció o una altra, amb un ritme més ràpid o més lent —i, per tant, amb unes conseqüències o unes altres—segons l'estructura social on s'insereixi, cosa que vol dir segons la tipologia de relacions socials en què es desenvolupa.

Amb altres paraules, la innovació tecnològica no és una variable externa sobre la qual influeixi cap altre factor, sinó que està condicionada i justament aquest condicionament pot ser la clau per entendre les diferències que es registren en el treball, segons els països, sectors o col·lectius.

Dir que la innovació tecnològica està revolucionant les maneres de produir i d'organitzar la feina pot ser una afirmació acrítica. Segons els països i sectors i, dintre d'ells, de les estratègies d'empresaris, sindicats i treballadors, així com la implicació de la mateixa Administració, dels mitjans de comunicació i d'altres institucions socialitzadores, la influència de la innovació tecnològica sobre la feina pot ser molt variada. Pot estar canviant poc o molt la feina, fer-ho d'una manera dramàtica o bé amb consens, i a un ritme més ràpid o més lent.

Perquè d'innovació tecnològica, n'hi ha hagut sempre. Avui, però, té dues característiques que la contradistingeixen del seu propi passat: d'una banda, que es tracta principalment d'un procés d'informació (acumulació, processament i comunicació de milions de dades); de l'altra, que aquest procés té temps d'actuació cada vegada més breus. Això comporta que no tots els actors tenen les mateixes oportunitats d'utilitzar un instrument tan gran, cosa que, d'altra banda, havia passat en èpoques anteriors, però, a més a més, que el seu control pot multiplicar extraordinàriament la capacitat d'actuació i, per tant, de poder —cosa que abans no era possible— d'alguns d'ells.

26 La innovació tecnològica a la feina

És un fet indubtable que la novetat fonamental en els processos productius no està en la nova maquinària, sinó en el «cor» de les màquines, per mitjà dels avenços de la microelectrònica. Això està possibilitant l'automatització de processos que fins ara requerien més intervenció directa de les persones (principalment als tallers); o bé l'emmagatzemament de grans quantitats d'informació i el seu processament a gran velocitat a través de la informàtica (fet que s'esdevé bàsicament a les oficines); o que les mateixes màquines facin una sèrie de feines determinades a priori a través d'un programa (màquines d'un control numèric, robots, etc.). Aquestes innovacions en el procés productiu i distributiu tenen repercussions de diversa índole sobre la feina com a tal. Analtzarem ara de manera breu algunes de les que se'ls pot atribuir una transcendència més gran.

La innovació tecnològica, pel fet de fer disminuir la intervenció directa de les persones, hauria de reduir els aspectes penosos del treball: risc, esforç, fatiga. En realitat, els resultats són molt més complexos. En algunes tasques, amb la utilització de màquines eina s'ha incrementat la seguretat i ha disminuït la fatiga física, però en canvi ha augmentat la mental pel fet que l'operari ha d'atendre més màquines que en temps passats. En la utilització de la informàtica no solament s'ha incrementat la fatiga mental, sinó el risc de malalties noves. En d'altres rams, com la construcció, tot i la innovació tecnològica, els accidents s'han incrementat al nostre país. Aquest augment s'ha produït també en d'altres rams. És evident que estan actuant altres factors a banda de la innovació tecnològica.

Per tant, un primer balanç que podem fer és que la innovació tecnològica ha permès —no pas provocat— una important intensificació de la càrrega de treball per a molts treballadors, cosa que no vol dir que s'hagi traduït sempre en esforç físic, sinó que sovint es manifesta en forma de fatiga mental.

La innovació tecnològica ha tornat a encendre el debat sobre la qualificació o desqualificació del treball. No és possible dir, sense més ni més, que hi ha sectors en els quals les tasques es qualifiquen davant d'altres en què es desqualifiquen. En l'electrònica, per exemple, hi ha molta feina desqualificada —feta, per dones, a vegades a casa, per hores, mal pagades— en les fases de

montatge. En feines d'oficina és cert que cal l'aprenentatge de noves tècniques (processament de textos, tractament de dades, etc.), però de vegades això comporta una superespecialització que fa perdre la visió més omnicomprensiva que abans es tenia de la feina. L'automatització de molts processos pot requerir la presència de treballadors altament qualificats, els quals, això no obstant, exerceixen poc els seus coneixements. Certament les empreses demanen una formació més alta als seus treballadors i també l'ofereixen a uns quants.

Però aquesta formació té clarament dues funcions: una tècnica, que té relació amb els coneixements que cal aplicar a la feina, i una altra social que significa una possibilitat més elevada d'integració als ritmes de l'empresa. En el primer cas, el balanç que podem fer és ambivalent: la innovació tecnològica requereix unes vegades una qualificació més alta; d'altres, contràriament, simplifica les feines fins a tal punt que els coneixements requerits són molt menys. Però, evidentment, qualificació no és solament coneixements, sinó que també és prestigi, status, simbolisme que té el tipus de treball que es fa. En aquest sentit, la innovació tecnològica tendeix a prestigiar moltes feines pel fet que permet de realitzar-les mudat i sense embrutar-se les mans.

Molts investigadors parlen d'enriquiment de la feina en relació amb la innovació tecnològica i les noves necessitats de qualitat que el mercat està exigint, pel fet que una implicació més intensa del treballador garantiria productes més ben fets, serveis de més qualitat i per tant més vendibles. Aquest enriquiment significa que està en crisi la parcel·lació fordista que convertia el treballador en un apèndix automatitzat i sense iniciativa de la màquina. Des d'aquest punt de vista es podria esperar que la persona tingués més autonomia, més possibilitat d'implicar i desenvolupar les seves capacitats i, per tant, de sentir-se més satisfet davant l'obra ben feta.

Cal ser crítics amb aquest punt de vista. En primer lloc, en no desaparèixer la divisió capitalista del treball difícilment els treballadors sentiran que estan fent allò que volen fer, com ho volen fer i per a allò que volen fer, —que aquest seria el veritable enriquiment—. En altres mots: la constricció capitalista persisteix.

Però no hi ha dubte que per a certes tasques, particularment en alguns sectors dels països centrals, és possible d'enriquir les feines gràcies a les



possibilitats que proporciona la innovació tecnològica. D'altres feines quedaran tant o més emporbrides que en el passat, cosa que equival a dir que seran poc satisfactòries, amb poca iniciativa, etcètera.

Destrucció o creació de feina?

Una de les qüestions clau en la relació innovació tecnològica-feina és la que es refereix a la creació o destrucció d'ocupació o, per ser més precisos, al saldo final de feina que produeixen les noves tecnologies. És difícil donar una resposta exacta a la qüestió perquè no disposem d'estudis globals per països i menys encara —cosa que seria més concloent— per àrees de països.

Això no obstant, es pot dir que la feina s'està retallant, globalment, a la indústria, però en canvi se'n crea als serveis. Ara bé, part de l'ocupació que es crea en aquest camp no depèn de la innovació tecnològica sinó de necessitats personals o col·lectives que el mercat o l'estat estigui disposat a cobrir. Aquest i no la innovació tecnològica és el punt clau respecte al futur de l'ocupació: als països en els quals particulars o l'estat estiguin disposats a pagar perquè tinguin recursos per fer-ho, per la satisfacció de necessitats —les quals són quasi infinites— l'ocupació continuarà creixent. Però disminuirà on no existeixen aquests recursos.

A la indústria, la nova maquinària tendeix a reduir l'exigència de treball, fet que no implica la

necessitat urgent de retallar la jornada laboral, si volem repartir més adequadament la feina que la indústria necessitarà. Però aquesta doble afirmació necessita una matisació important per a adequar-la a la realitat: la referència a la divisió del treball. A la indústria dels països centrals, la innovació tecnològica pot donar un saldo positiu d'ocupació, ja que és allí on es fabriquen les noves màquines i on cal l'aplicació massiva de coneixements —tècnics, treballadors especialitzats, etc.— al procés de renovació de la tecnologia. El fenomen contrari es pot esdevenir als països perifèrics. En un mateix país aquesta polaritat es pot donar entre regions, entre sectors o bé entre empreses.

Tot això explica que al nostre país la indústria hagi perdut un nombre important de llocs de treball i els serveis n'hagin guanyat. Tot i així, la innovació tecnològica no és el darrer factor: si les empreses poden mantenir costos baixos de producció —gràcies, per exemple, a modalitats específiques de contractació— tendiran a mantenir la seva mà d'obra; contràriament, tendiran a substituir-la per maquinària.

L'exigència de la formació

En paràgrafs anteriors hem alludit ja al tema de la formació en el nou context d'innovació tecnològica. No es pot dubtar que l'exigència d'una formació més completa és a l'ordre del dia tant si ens referim a la reglada com a la no reglada.

S'està potenciant més i més el capital cultural i podem descriure dos tipus de raons que hi tenen a veure.

Hi ha raons vinculades a la innovació que en maquinària i processos productius introdueixen les empreses. Per a certes feines cal saber més o bé saber coses diferents o aprendre'n altres amb una gran rapidesa. Això vol dir que caldrà una formació de base més global i polivalent, mentre que l'especialització conjuntural —és a dir, la lligada als canvis tècnics— haurà de ser adquirida a l'empresa. Això probablement haurà de repercutir sobre els criteris i les formes d'ensenyament, en particular a la secundària i a la universitat. Però tampoc no cal magnificar les necessitats de la formació per al treball, ja que moltes màquines requereixen un aprenentatge que és mínim.

Però amb independència de la formació que calgui estrictament per a realitzar unes operacions o altres al treball, el fet és que les empreses exigeixen cada dia més formació en el moment de la contractació i ofereixen formació específica als seus treballadors (en particular als tècnics). Els interessa de tenir mà d'obra preparada i disposada a dur a terme nous aprenentatges. Però també pressuposen que les persones amb més formació assumiran més fàcilment les noves polítiques d'organització del treball i de personal. Producció per objectius, cercles de qualitat, grups de millora, integració als objectius de l'empresa, són aspectes que —se suposa— les persones amb un nivell més alt de formació o amb una facilitat més gran per a rebre i assimilar curssets, reciclatges i informació en general acceptaran amb més facilitat i rendiment. Per això la garantia de l'ocupació estarà cada vegada més lligada a un nivell elevat de formació.

Les estratègies empresarials i sindicals

El que he pretès de deixar clar a l'apartat anterior és que la innovació tecnològica és ambivalent. En teoria pot millorar el treball com a esforç i com a professió, contribuir a una organització del treball més adequada a les necessitats de la persona, millorar la jornada de treball i amb ella les relacions persona-entorn. A la pràctica, però, molt sovint no és així, sinó ben al contrari: assistim a un empobriment del treball i a una intensificació més gran de l'esforç que cal, a jornades que per a molts treballadors s'han fet infer-

nals, a l'obligació de fer torns de nit, de cap de setmana, etc.

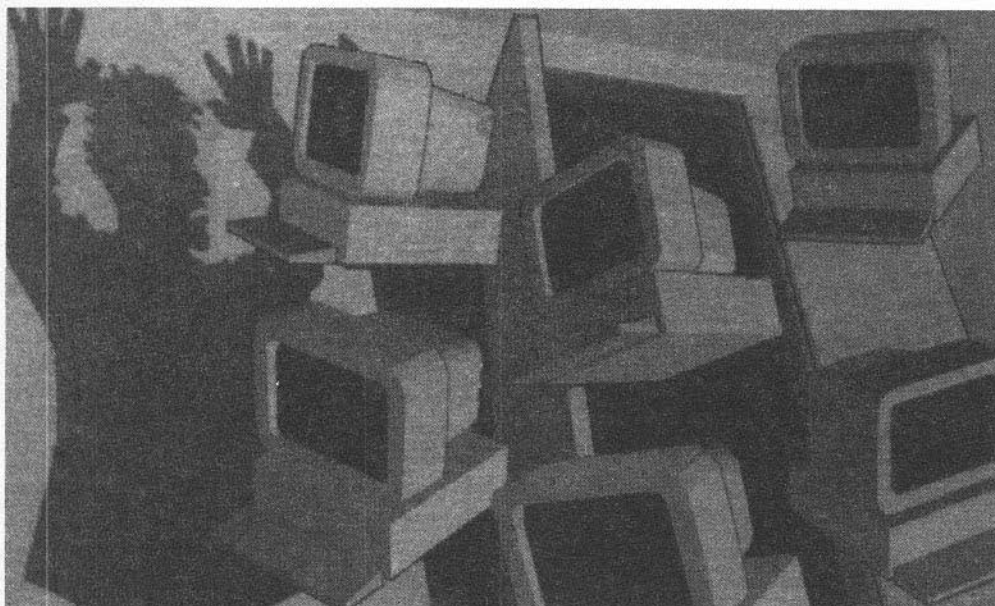
La realitat és que la innovació tecnològica, per si mateixa, no produeix cap de tots aquests efectes; és un instrument en mans de les estratègies que duen o intenten dur a terme les empreses. I les empreses continuen pressionades per la competència (necessitat d'incrementar la productivitat i reduir costos), per uns mercats com més va més difícils de mantenir (en alguns països, però no en d'altres i depenent del tipus d'empreses, per descomptat) i per la necessitat d'haver de planificar a llarg termini sense una excessiva conflictivitat laboral o amb una conflictivitat controlada.

La innovació tecnològica és un factor estratègic justament en allò que fa referència a l'increment de la productivitat i en la disminució de certs costos, com també en el manteniment de la qualitat. La seva introducció requereix prendre decisions no solament respecte a les innovacions com a tals —canviar o no certes màquines— sinó també respecte a l'organització de la feina i a les polítiques de personal, en general. La jornada i els torns, la mobilitat, la formació del personal, l'estructura de categories i molts altres aspectes entren en aquest àmbit.

Les estratègies empresarials poden ser de tres tipus. En primer lloc les merament impositives, amb la introducció de les innovacions i la realització d'una sèrie de canvis per fer-les productives al màxim, comptant fonamentalment amb els interessos de l'empresa. Aquesta imposició pot ser autoritària o paternalista, però els efectes sobre el treball vénen a ser els mateixos en tots dos casos. En general hem de parlar d'un empitjorament de les condicions de treball. Solen tenir lloc a les empreses petites, en sectors molt poc sindicalitzats o de poca tradició, en països en què pot haver-hi fortes pressions per a l'acceptació de qualsevol mena de feina (per exemple amb un atur elevat, etc.).

En segon lloc hi ha les estratègies empresarials que difonen una certa informació dels objectius de l'empresa, de les innovacions, dels plans a curt i mitjà termini. Les polítiques empresarials de mà d'obra han desenvolupat molts aspectes els darrers anys, particularment les empreses grans, amb l'objectiu de guanyar un consens entre els treballadors que faci factible l'acceptació dels canvis, la mobilitat i la flexibilitat que les empreses necessiten per a enfrontar-se als nous reptes.

La política d'informació al conjunt de treba-



lladors pot ser realitzada com a complement de la que es dóna als representants o bé al marge, en un cert intent d'anul·lar-ne el paper. En tot cas, quan no va més enllà de la informació fàcilment pot deixar en mans de les empreses la possibilitat de crear els llocs de treball a la seva conveniència: per exemple enriquint-ne alguns (tècnics, certs col·lectius de treballadors i alguns treballadors qualificats) a costa de mantenir-ne d'altres a un nivell molt tradicional; o bé millorant els llocs de treball a les unitats centrals a costa de mantenir feines empobrides a les empreses auxiliars o en les tasques que han estat descentralitzades.

Finalment tenim l'estratègia empresarial obrerta a la consulta i a la negociació de les innovacions tecnològiques i dels aspectes organitzatius que aquells canvis poden significar. Aquesta consulta i negociació, un altre cop, pot tenir una doble tàctica: pot ser realitzada amb els representants dels treballadors (comitès i sindicats) i dependrà bastant d'aquests organismes el fet que tots els treballadors hi participin d'una manera o altra (a través de debats, assemblees, referèndums, comunicació a tots els nivells) o bé consolidar la relació individualment amb petits grups o personalment amb els treballadors.

Que s'imposi una estratègia o una altra en al-

guna de les seves modalitats no depèn només de la cultura empresarial, més o menys dialogant, més o menys democratitzadora (que pugui entendre que una certa «democràcia industrial» és compatible amb l'empresa capitalista), sinó que depèn també de la força que tinguin els sindicats i comitès i de la mateixa orientació d'aquests organismes. Aquest últim aspecte té una importància extraordinària, perquè a vegades els sindicats i els representats han pensat que els interessos dels treballadors passaven principalment per la negociació de salaris i jornada, i menyspreaven tota la resta o bé assumien que era competència de la contrapart capitalista.

Al país nostre, la primera estratègia predomina clarament a la majoria de les petites empreses i en una part important de totes les empreses en rams bastant desestructurats sindicalment, com són el comerç, la construcció, l'hostaleria, els serveis de neteja i altres serveis personals. Algunes empreses comencen a desenvolupar polítiques d'informació de força envergadura, però hi ha una certa tendència a informar els treballadors al marge dels comitès, com tractant de crear un clima de consens directe amb aquell col·lectiu. El tercer tipus de pràctiques té lloc en empreses amb una forta tradició sindical, però fins i tot en aquestes empreses no són gaires les que negocien

30 la introducció d'innovació tecnològica i discuteixen les repercussions que aquesta innovació té sobre el treball i el ritme amb què hauria de ser introduïda perquè la repercussió fos positiva.

En part, la no negociació d'aquestes qüestions es deu a una estratègia sindical que fins al moment, i des de 1975, aproximadament, ha estat molt polaritzada per una concepció de la crisi que, tot i ésser justa («la crisi és provocada pel capitalisme i el capitalisme hauria de pagar-la, no per tots els treballadors», podria ser la síntesi d'aquesta postura) ha oblidat altres aspectes de gran transcendència per al futur del treball i, finalment, de les pròpies relacions laborals. Aquesta concepció ha provocat una concentració dels esforços sindicals en la consecució que empreses paguessin salaris més bons i que empreses i estat garantissin la conversió dels beneficis en nous llocs de treball. Justíssim, però insuficient i, sobretot, alacurt a un termini llarg. Avui el sindicalisme té un repte bàsic en l'assoliment de la conformació del treball en una perspectiva en la qual les hores que calgui treballar siguin menys i en la qual la innovació tecnològica pot permetre el canvi molt substancial de certes maneres perilloses, pesades, mecàniques i mancades d'al·licient de treballar.

A les empreses els cal cercar el consens dels seus treballadors per enfrontar-se a una competència com més va més tancada. Aquest consens és un intercanvi (en salaris, en benestar, en una participació més gran, per exemple) i no exclou el conflicte que, justament, pot determinar un intercanvi més alt o més baix. Poden optar per aconseguir aquest consens dirigint-se individualment als treballadors o interpellant-los col·lectivament a través dels seus representants. Que sigui d'una manera o d'una altra depèn també bastant d'aquests darrers.

La divisió internacional del treball

La innovació tecnològica varia bastant d'un país a un altre i està concentrada principalment als països del centre, de manera que queden exclòs del seu benefici directe els de la perifèria. Per tant, les possibles repercussions positives de l'aplicació de les innovacions afecten, en general, els primers països i, dintre d'aquests estats, certs sectors o certs tipus d'empreses. Contràriament, als països de la perifèria o als sectors perifèrics dels països centrals la innovació és més escassa i la manera de treballar continua essent bastant tradicional: fordista o encara pre-fordista. Oblidar això és deixar-se atrapar per una ideologia de la innovació que fàcilment ven qualssevol condicions amb l'excusa que les noves tecnologies —al propi país?, en d'altres?— ho exigeixen.

Però les conseqüències de la innovació tecnològica no depenen només del seu grau de desenvolupament, sinó principalment de la manera com aquesta innovació és assumida i aplicada per les distintes forces socials. Els sindicats suecs, per posar un exemple, han aconseguit des dels primers anys 70, un grau d'intervenció no solament en l'aplicació, sinó fins i tot en la programació de la innovació tecnològica que dista molt del que han aconseguit els seus col·legues de l'Europa del sud, per exemple. Les coses, però, són certament més complexes pel fet que també s'hauria de tenir en compte que els sindicats suecs obtenen condicions més favorables d'innovació gràcies al fet que les pitjors condicions són exportades per les seves pròpies empreses a països menys sindicalitzats. Fet que planteja un cop més la paradoxa que, en un món cada vegada més unificat des del punt de vista econòmic, assistim a un associacionisme dels treballadors cada vegada més quarterejat.



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA*

31

Biblioteca Rosa Sensat

COLLÈGE DE FRANCE (París). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. París: Collège de France, 1985

Desafío tecnológico: España y las nuevas tecnologías. Madrid: Alianza, 1986

GÖTTELMANN, G. *Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en République Fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni*. París: UNESCO, 1989

Nouvelles technologies: une stratégie socio-économique pour les années 90: conclusions et recommandations. París: OCDE, 1988

¿Adónde va la educación?. PERSPECTIVAS, n. 1 (1982), p. 45-119

L'école de l'an 2000. LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 145 (1988), p. 1-39

Una educació per a l'any 2000. BUTLLETÍ DEL COL. OFIC. DE DOCTORS I LLICENCIATS... DE CATALUNYA I BALEARS, n. 52 (1985), p. 12-22

Ensenyament cap a l'any 2000. GUIX, n. 100 (1986)

ESCOTET, M. A. *Planificación utópica de la educación y desarrollo*. PERSPECTIVAS, n. 4 (1986), p. 453-472

KIRPAL, P. *Hacia una educación para el siglo XXI:*

perspectiva de conjunto. LA COMPRESIÓN INTERNACIONAL EN LA ESCUELA, n. 41 (1981), p. 3-6

KLIUTXNIKOV, B. *L'educació l'any 2000*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 64 (1983), p. 30-34

1980-2000: la escuela previsible. PERSPECTIVAS, n. 4 (1980), p. 455-538

SUCHODOLSKI, B. *Educación para el futuro*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 81-82 (1981), p. 37-44

SUCHODOLSKI, B. *El futur de l'educació*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 1 (1989), p. 163-167

TANGUIANE, S. *Perspectives per a l'any 2000*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 61 (1983), p. 5-8

COTS, J. *La declaració universal dels drets de l'infant*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1979 (Rosa Sensat. Estudis; 3)

KORCZAK, J. *Le droit de l'enfant au respect*. París: Robert Laffont, 1987 (Réponses. Série européenne)

* Llibres que podeu consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- MAUSE, L. de. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982 (Alianza Universidad; 321)
- La Convenció sobre els drets de l'infant: cinquanta-quatre articles*. INFÀNCIA, n. 51 (1989), p. 21-24
- COTS, J.: CORTADA, N. *La protecció jurídica de l'infant i la promoció del seu benestar*. CUADERNOS D'ORIENTACIÓ FAMILIAR, n. 12 (1988), p. 19-35
- Declaració sobre la supervivència, la protecció i el desenvolupament de l'infant*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 151 (1991), p. 54-57
- ¿Derechos del niño?*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 58 (1979), p. 3-22
- Les Droits de l'enfant*. NOUS VOULONS LIRE, n. 82, 83 (1989) i n. 84, 85 (1990)
- La ONU aprueba la I convención de derechos del niño con rango de obligatoriedad para los estados*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 175 (1990), p. 27-30
- APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1989 (Temas de educación)
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990 (Pedagogía: Manuales)
- Formación del profesorado*. València: Universitat, 1990 (Educació: Estudis; 4)
- GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC, 1990 (Temas de educación; 18)
- HUSEN, T. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona; Paidós: Madrid: MEC, 1988 (Temas de educación; 8)
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. València: Universitat, 1989 (Educació; Estudis; 2)
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984 (Pedagogía)
- VERA VILA, J. *La crisis de la función docente*. València: Promolibro, 1988
- El Mestre: memòries d'una quotidianitat*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 141 (1990), p. 1-22
- ORIEGA, F. *La indefinición de la profesión docente*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 186 (1990), p. 67-70
- Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*. REVISTA DE EDUCACIÓN, n. 285 (1988), p. 5-245
- El profesor, ese desconocido*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 161 (1988), p. 5-44
- CAMARASA, J. M. *La ecología*. Barcelona: Salvat, 1975 (Biblioteca Salvat de Grandes Temas: 80)
- COMMONER, B. *Energías alternativas*. Barcelona: Gedisa, 1980 (Libertad y cambio)
- Estratègia mundial per a la conservació: la conservació dels recursos vius per a la consecució d'un desenvolupament sostingut*. Barcelona: Servei de Parcs Naturals. Diputació, 1986
- FOLCH I GUILLÉN, R. *Comprendre la natura: els organismes i els sistemes naturals terrestres dels Països Catalans*. Barcelona; Barcino, 1990
- HERNÁNDEZ DEL ÁGUILA, R. *La crisis ecológica*. Barcelona: Laia, 1989 (Papel 451; 83)
- JAQUENOD DE ZOGON, S. *El derecho ambiental y sus principios rectores*. Madrid: MOPU, 1989 (Monografías de la Dirección General del Medio Ambiente)
- JORNADAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (2: 1987: Valsain, Segovia) Madrid: MOPU, 1989 (Monografías de la Dirección General del Medio Ambiente)
- MARGALEF, R. *Ecología*. Barcelona: Planeta, 1981
- MARTÍNEZ ALIER, A. *L'ecologisme i l'economia: història d'unes relacions amagades*. Barcelona: Edicions 62, 1984 (Llibres a l'abast; 196)
- Natura, ús o abús?: Llibre Blanc de la gestió de la natura als Països Catalans*. Barcelona: Barcino, 1989 (Memòries de la Institució Catalana d'Història Natural; 9)
- SÁNCHEZ BERMEJO, M. J. *La ecología... a lo claro*. Madrid: Popular, 1988 (Aloclaro; 35)
- Una sola terra*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Agricultura, Ramaderia i Pesca, 1990
- L'Educació ambiental a l'abast*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 143 (1990)
- Ecologia, una ecopolítica pels temps nous*. PAPERS DE JOVENTUT, n. 23 (1984), p. 42-54
- L'Home i la biosfera*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 38 (1981)
- L'Home i la terra*. EL CORREU DE LA UNESCO, n. 27 (1980)
- Natura i educació*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 116 (1987)
- Educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1981 (Rosa Sensat. Didàctiques; 13)
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. *La enseñanza de las actitu-*

- des y valores*. València: Nau Llibres, 1986
- Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1990 (Rosa Sensat. Didàctiques; 38)
- FUENTE, C. *Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa meridional*. Madrid: MEC, 1981 (Estudios de educación; 6)
- PASCUAL MARINA, A. V. *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea, 1988 (Educación hoy)
- PUIG ROVIRA, J. M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989 (Pedagogía; 62)
- AUDIGIER, F. *Enseigner la société, transmettre des valeurs: la formation civique et l'éducation aux droits de l'home: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel*. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, n. 94 (1991), p. 37-48
- CENCERRADO ALCAÑIZ, F. *La educación a los valores*. TAVIRA, n. 6 (1989), p. 115-142
- CODINA I MIR, M. T. *Què valorem avui, amb visites a demà*. INFÀNCIA, n. 49 (1989), p. 5-10
- Educació i valors en una societat democràtica*. TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 2 (1989), p. 151-193
- Educació moral*. PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 117 (1987), p. 2-31
- Educación ética y cívica*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 186 (1990)
- Educación y valores*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 185 (1991), p. 5-27
- Los valores en la escuela*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 165 (1988), p. 7-29



FUNDACIÓ
JAUME I

XIII Premis BALDIRI REIXAC

D'ESTÍMUL A L'ESCOLA CATALANA

VEREDICTE 1990-91

Dotació total: 10.550.000 ptes.

PREMIS A ESCOLES

**12 premis de 500.000 ptes.
cadascun**

C.P. HERETATS,
de l'Alcúdia (Ribera Alta).

**COL·LEGI NOSTRA SENYORA
DEL CARME,**
de Balaguer (La Noguera).

COL·LEGI PÚBLIC DE BOT,
Bot (Terra Alta).

C.P. FONT DE LA PÓLVORA,
de Girona (Gironès).

C.P. SANT VICENÇ,
de Mollet (Vallès Oriental).

C.P. ES PONT,
de Ciutat de Mallorca.

C.P. Df. SANCHÍS GUARNER,
de Pobla Llarga (Ribera Alta).

LA BRESSOLA,
de Prada (Conflent).

PARVULARI DAINA,
de Ripoll (Ripollès).

I.E.S. QUERCUS,
de Sant Joan de Vilatorrada
(Bages).

**C.P. MARE DE DÉU DE
MONTSERRAT,**
de Súria (Bages).

C.P. EL GURRI,
de Taradell (Osona).

PREMI A MESTRES I PROFESSORS

**Dotat amb 800.000 ptes.,
que es distribueixen com
segueix:
400.000 ptes. al treball
guardonat i una subvenció
de 400.000 ptes. per a
contribuir a la seva edició.**

Ha estat atorgat al treball

**LA LITERATURA A PARTIR DE
LES FONTS: OSONA COM A
EXEMPLE
de Jacint Creus.**

Un estudi sobre escriptors d'Osona
de qualitat literària, que posa a
l'abast dels mestres un conjunt de

textos i propostes metodològiques
que servirà d'estímul per a la
didàctica de la llengua i la literatura
a l'etapa de l'ensenyament
secundari.

També s'ha valorat com a exemple
de treball instrumental aplicable a
d'altres comarques.

PREMIS ALS ALUMNES

**50 lots de llibres per valor
de 75.000 ptes. cadascun.**

PARVULARI I CICLE INICIAL

El clik dels elefants. Alumnes
de Parvulari. C.P. Edumar, de
Castelldefels.

La meva família. Alumnes de
Parvulari 1r. i 2n. C.P. L'Espigol,
de Juncosa de les Garrigues.

Construir l'aprenentatge.
Alumnes de P-4, P-5, 1r. i 2n.
**Audiovisual: La història dels
pallassos.** Alumnes de 1r. d'EGB.
Escola L'Espill, de Manresa.

T'ho dic a l'orella. Alumnes de 1r. d'EBG. Escola Santa Maria, d'Artés.

Els somnis. Alumnes de 1r. d'EBG. C.P. Miguel Hernández, de Badalona.

El diccionari dels bombers. Alumnes de 1r. d'EBG. C.P. Verge del Sol del Pont, de Roda de Ter.

El poble. Alumnes de 2n. d'EBG. Col·legi Ntra. Sra. del Carme, de Ripoll.

CICLE MITJÀ

El llibre gegant d'en Perot. Alumnes de 1r. a 4rt. d'EBG. C.P. Terra Nostra, d'Olost.

La Fira. Alumnes de 3r. i 4rt. d'EBG. Col·legi Públic de Vila-rodona.

Guia turística de Valls. Alumnes de 5è. d'EBG. Escola Enxaneta, de Valls.

El Baix Llobregat. Alumnes de 5è. d'EBG. C.P. Mare de Déu de la Muntanya, d'Esparreguera.

Les Egagròpiles i l'Òliba. Alumnes de 5è. d'EBG. C.P. Verge del Sol del Pont, de Roda de Ter.

CICLE SUPERIOR

L'anxova a Cadaqués. Alumnes de 6è., 7è. i 8è. d'EBG. C.P. Caritat Serinyana, de Cadaqués.

Nit d'astronomia. Alumnes de 6è., 7è. i 8è. d'EBG. C.P. Lloriana, de Sant Vicenç de Torelló.

Prensa des de l'escola. Alumnes de 6è., 7è. i 8è. d'EBG. C.P. Manuel Foguet, de Vinarós.

Maquetes de socials. Alumnes de 7è. d'EBG. Escola Gresol, de Terrassa.

Els bolets de Lleida. Alumnes de 7è. d'EBG. Escola Ntra. Sra. del Carme, de Balaguer.

Et tenim atrapada poesia. Alumnes de 7è. d'EBG.
Miscel·lània de cròniques de l'imple-X. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Pública Bac de Cerdanya, d'Alp.

Les Obagues - Granja escola. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. Escola Pompeu Fabra, de Manlleu.

Tres treballs de lectura. Alumnes de 7è. i 8è. d'EBG. C.P. Verge del Roser, de Vallmoll.

Un tomb pel casc antic. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Enxaneta, de Valls.

La comarca del Priorat. Alumnes de 8è. d'EBG. C.P. Montsant, de La Bisbal de Falset.

Ciència però també... poesia. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola l'Horitzó, de Barcelona.

L'Institut Pere Mata. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Montsant, de Reus.

El Modernisme. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Ntra. Sra. del Carme, de Sallent.

Fem conèixer Manresa a Narbona. Alumnes de 8è. d'EBG. Escola Puigberenguer, de Manresa.

CICLES DIVERSOS

I el dofí cerca un poeta, en Miquel Martí Pol. Alumnes de tots els nivells. C.P. El Dofí, de Premià de Mar.

Llibre de rodolins. Alumnes d'Educació especial. Institutió Esperança, de Lleida.

Destí: Planeta Rodari. Alumnes de tots els nivells. Escola l'Espill, de Manresa.

Recull de llibres de dansa. Alumnes de tots els nivells. C.P. Bellaterra, de Bellaterra.

La Maineta (revista). Alumnes de tots els nivells. Escola Unitària i Rural, de Maians.

I si fem els pastorets? El sol, l'aigua i l'aire a l'entorn de Sant Bartomeu del Grau. Alumnes de diversos nivells. Escola Pública La Monjoia, de Sant Bartomeu del Grau.

Els transports. Alumnes de tots els nivells. Escola El Puig, d'Esparreguera.

Festa de Sant Jordi. Alumnes de diversos nivells. C.P. Sant Jordi, de Navàs.

Recull literari. Alumnes de tots els nivells. C.P. La Sedeta, de Barcelona.

Siurana d'Empordà, un poble de pagès. Alumnes de tots els nivells. Col·legi Públic de Siurana d'Empordà.

BUP, COU i FP

Transports públics a Sabadell. Alumnes d'Ensenyament secundari obligatori. Escola Jaume Viladoms, de Sabadell.

Investigar: un mètode i una actitud. Alumnes 1r. i 3r. de BUP. I.B. Joan d'Àustria, de Barcelona.

La indústria de l'Anoia. Alumnes de 2n. de BUP. Centre Educatiu Mestral, d'Igualada.

Els malnoms de Juneda. Alumnes de 2n. de BUP. C.E. Mare de Déu de l'Acadèmia, de Lleida.

L'estudi dels antecedents familiars com a laboratori de recerca històrica. Alumnes de 2n. i 3r. BUP. I.B. Pla d'en Boet, de Mataró.

La Torre de l'aigua. Alumne de 3r. de BUP. Escola Gresol, de Terrassa.

Anàlisi dietètica dels menús de tres restaurants de diferent nacionalitat de Dènia. Alumnes de 3r. de BUP. I.B. Historiador Chabàs, de Dènia.

Itinerari Artístic-literari. Alumnes de 3r. de BUP i COU. I.B. Sa Blanca Dona, d'Eivissa.

Central de Camarassa. Alumnes de 3r. de BUP. Col·legi Ntra. Sra. del Carme, de Balaguer.

El conflicte del Golf Pèrsic. Alumnes de 3r. de BUP. Col·legi Ntra. Sra. del Carme, de Ripoll.

Maria Antònia Torrent i Martori. Alumnes de 3r. de BUP. I.B. Tres Turons, d'Arenys de Mar.

Anàlisi de les aigües del Llobregat. Alumnes de 3r. FP-II I.P.F.P. Esteve Terradas, de Cornellà de Llobregat.

La dona maltractada. Alumnes 3r. F.P. Llar d'infants. I.F.P. Vidal i Barraquer, de Tarragona.

Dibuix animat a casa nostra. Alumna de COU. I.B. Eugeni d'Ors, de Vilafranca del Penedès.

ORGANOLOGIA A L'ESCOLA

Els instruments de l'orquestra a l'abast de tothom

1. Reflex de la realitat

Tots sabem que en aquest país són poc atesos els ensenyaments artístics en general i la música en particular. Actualment, a moltes escoles encara es respira un ambient d'una certa incredulitat sobre la necessitat i la importància que els nens dediquin una estona setmanal a fer música. Aquesta mena d'escepticisme no s'acaba mai de manifestar obertament, però queda reflectit en les actituds d'alguns mestres i/o directors que tiren endavant la música a l'escola ben bé «perquè toca», sense convicció personal, ni massa plantejaments pedagògics. Així, en ocasions, el mestre al qual ha estat encarregada la classe de música pot ser el professor de gimnàstica que, de jovenet, tocava la guitarra amb l'agrupament escolta de la parròquia, o bé que fa molts anys va estudiar algun curs de solfeig i encara es recorda del nom de les notes ... A vegades, però, passa a l'inrevés: estudiants de música o intèrprets d'algun instrument no han rebut massa preparació didàctica per enfrontar-se amb una classe i en pateixen les conseqüències,...

El que sí és cert és que tots els qui sentim una inquietud musical i la volem transmetre als nens estem carregats de bona voluntat i ens esforcem a fer-ho el millor possible i —qui més, qui menys— procurem omplir les nostres llacu-

nes intel·lectuals i/o pedagògiques mitjançant cursos i cursets especialitzats, sempre —malauradament— fora del nostre horari laboral, i pagant-nos-ho, no cal dir...!, de la nostra butxaca.

2. Què és l'organologia

Fetes aquestes consideracions prèvies, observem que l'estudi dels instruments musicals, l'organologia, està sovint força descuidat. (No ho hem de confondre amb l'orgueneria, que tracta específicament de l'estudi dels orgues). Fins i tot alguns mestres que tenen una formació musical més àmplia de solfeig i d'interpretació d'un instrument dubten a l'hora d'exposar als nois uns conceptes clars sobre el tema, ja que l'ensenyament tradicional que van rebre potser no va ser prou enriquidor, i actualment es troben que no saben distingir, per exemple, entre un oboè, un clarinet i un corn anglès, un violí d'una viola, o es pregunten per què el saxo pertany a la família dels instruments de vent-fusta, si està fet de metall, o tenen la idea errònia que a més de les famílies de corda, vent i percussió, n'hi ha una altra que se'n diu «de teclat» —fent referència als instruments que el tenen. I, filant més prim, tampoc no entenen massa bé, per exemple, el perquè alguns instru-



ments són transpositors i quina utilitat té a la pràctica aquesta característica concreta.

Amb tot això només ens estem referint als instruments propis de l'orquestra. Si entrem en el món de la música tradicional o popular, augmenta amb el folklore del país. Això no obstant, creiem que és un capítol que no es pot deixar de banda i que tots hauríem de conèixer els instruments genuïns de la nostra comunitat.

Bé, podríem continuar enumerant molts altres exemples que no farien sinó demostrar la nostra pobresa de coneixements respecte a instruments musicals en general. Tant és així que durant molts anys la gran majoria de nens estudiava piano, guitarra o flauta, sense haver escollit prèviament i ignorant que al món hi hagués altres instruments. Ara sembla que, en l'àmbit específic d'escoles de música, això està canviant.

Si ens parem un moment a reflexionar, ens adonem que, en afirmar que «ens agrada la música...», estem dient que «ens agrada escoltar música, que gaudim escoltant música...». Parlem de «música» a un nivell emotiu, després d'haver-ne fet una experiència de trobament en la qual, d'entrada, s'hi han implicat els sentits, no la reflexió. I l'expressió de la música que escoltem ens arriba a través de la veu dels instruments. O sigui, que aquests representen el canal de comunicació entre allò que va escriure el compositor i el que nosaltres escoltem. Sempre, en posar un disc, en escoltar la ràdio o quan anem a un concert, ens arriben les composicions musicals de qualsevol època i de

qualsevol estil gràcies als instruments. Podem afirmar, doncs, que els instruments estan al servei de la composició musical i prenen diferents formes segons el moment històric. A més, cada país o comunitat compta amb una sèrie d'instruments autòctons sorgits de la cultura tradicional i popular.

Per acostar-nos al món musical no és imprescindible haver «estudiat música». Es tracta, senzillament, de ser sensibles a la bellesa i a l'art. Si a partir d'aquí volem aprofundir, estudiarem llenguatge musical, altrament dit solfeig, ens informarem sobre la vida i l'obra dels compositors i ens animarem a expressar-nos musicalment mitjançant l'estudi de l'instrument que més ens agradi.

Fins aquí creiem que hem justificat suficientment la necessitat de posseir una cultura àmplia sobre organologia. I aquesta formació no és exclusiva per als alumnes de secundària i batxillerat. Ens ho hem de treure del cap. Qualsevol nen, ja de ben petit, des de l'escola-bressol i parvulari, es pot iniciar en aquest camp. La seqüenciació dels aprenentatges concrets per cicles i etapes és un tema molt més ampli que no podem desenvolupar en el present article.

3. Objectius terminals

Nosaltres creiem que qualsevol persona amb els estudis primaris realitzats hauria d'estar informat sobre els següents punts:

- Conèixer les quatre qualitats del so: la intensitat, la durada, l'alçada i el timbre.
- Conèixer els instruments en particular i saber-los agrupar en famílies i integrar-los dintre del seu conjunt instrumental.
- Tenir clars els principis acústics dels instruments: perquè sonen i de quina manera sonen.
- Conèixer el funcionament de l'instrument més proper que tots tenim: la veu.
- Saber quines agrupacions instrumentals existeixen i classificar-les on pertanyen: a la música clàssica, a la música tradicional o popular i a la música moderna.
- Aproximar-se a l'evolució dels instruments

dintre de la història de la música: antics, populars, electrònics,...

g. Saber de quina manera ha evolucionat l'orquestra a través de la història de la música.

El grau d'aprofundiment de tots aquests apartats dependrà de l'edat del nen, del tipus d'escola, de si té més o menys interès per la formació musical, de l'entorn social que envolti l'escola i, en últim lloc, de l'interès que el nen manifesti per la música i per l'estudi fora de l'àmbit escolar. Conèixer de prop els instruments ens ajuda a copsar els diferents timbres, ens dona eines per valorar millor els concerts i, en definitiva, és un camí més per endinsar-nos en el món musical. És evident que aquests aspectes ja s'estan treballant a moltes escoles, però tant de bo l'ensenyament musical esdevingués rigorós a tot arreu ...!

A més de les dificultats teòriques ja explicades, els mestres de música sovint ens trobem amb uns entrebancs de tipus pràctic. No disposem ni d'un senzill ràdio-cassette ni d'un projector de diapositives i en demanar-ho, sembla que estiguem parlant d'articles de luxe, quan són eines imprescindibles per al mestre

de música en particular i per al tutor d'aula en general.

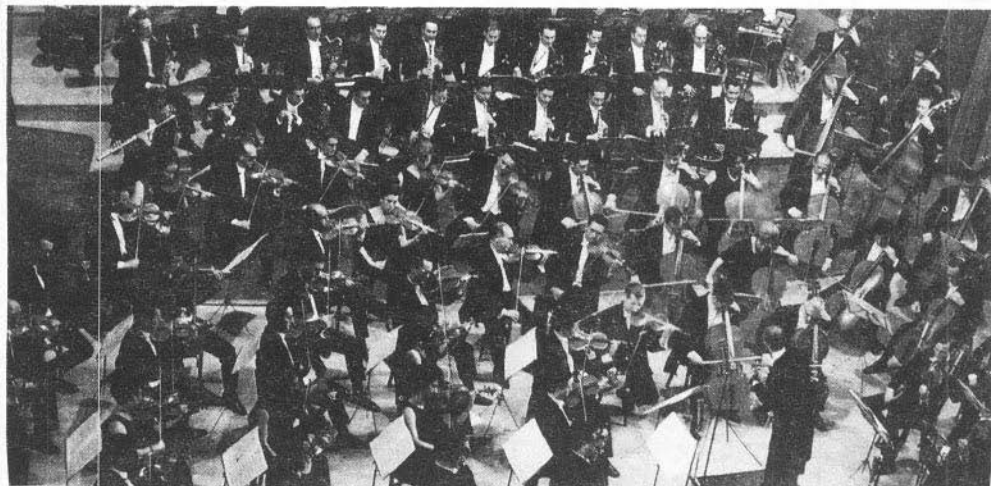
4. Metodologia

Intentarem suggerir uns recursos metodològics per treballar l'organologia. Recordem que cada una de les activitats proposades caldria centrar-la en l'edat dels alumnes i concretar-la per cada realitat escolar i social.

1. *Audicions.* En aquest gran bloc distingim:

1.1. *Enregistraments en disc (o cassette).*

Hi ha un munt de discografia apta per a descobrir el timbre d'instruments determinats. Compte, però ...! Si amb l'audició pretenem l'estudi d'un instrument concret, assegurem-nos que els nens també el puguin visualitzar d'alguna manera. A més, cal valorar el grau de coneixença o «proximitat» d'alguns instruments més que altres en edats determinades. Per exemple: un nen de set anys sol estar més familiaritzat amb una flauta que no pas amb un fagot. Així i tot, amb el temps, en aproximar-nos a altres instru-



ments, aquests també haurien d'acabar esdevenint «familiars». Per gravar audicions i escoltar-les en el ràdio-cassette, pot resultar pràctic utilitzar cintes de poca durada per cara: 5 o 10 minuts. Així, en el moment de posar-la a classe, resulta més ràpid i còmode de trobar-les.

Caldria que ens esforcèssim a oferir als nens, encara que siguin molts petits, unes gravacions amb la màxima qualitat tècnica possible. Si gravem de compact-disc, ens estalviarem sentir intrusos com els «fregits», acoblaments, distorsions ..., i aconseguirem centrar més l'atenció en la música i no tant en les incidències tècniques.

1.2. Audicions en viu dins de l'escola

Cal aprofitar qualsevol ocasió de «veure» instruments i ensenyar-los a classe si, per exemple, alguns nens de l'escola o familiar n'estudien algun. No cal dir que és un element motivador.

Sempre que sigui possible, cal portar instruments a l'escola. Es pot fer venir petits grups de músics i fer audicions en viu i en directe.

1.3. Audicions fora de l'escola

És importantíssim assistir a assaigs oberts i a concerts públics. Aquesta activitat, a més, fomenta hàbits correctes d'atenció i comportament fora del recinte escolar. És ideal per conèixer obres, compositors, èpoques, estils, agrupacions instrumentals ..., a més de ser una altra ocasió de veure instruments.

2. Visualització

2.1. Diapositives

No es troben colleccions de diapositives d'instruments. Sempre te les pots confeccionar tu mateix. Considerem que una bona diapositiva és més clara que una fotografia. Es pot projectar per a tothom alhora i no es deteriora. Per tant, val la pena buscar ocasions per fer diapositives de músics tocant al carrer, al metro, en sardanes, en concerts públics,...

2.2. Vídeos.

Aquest recurs té múltiples utilitats: pot servir

per filmar els instruments, o per presentar als nens trossos de concerts, on, a més de veure'ls, els escoltaran.

També pot resultar interessant fer un recull d'enregistraments d'escenes de pel·lícules on es vegin instruments, ja sigui perquè els actors els facin servir o com a elements decoratius. Tot plegat pot ajudar en el treball de visualització i identificació.

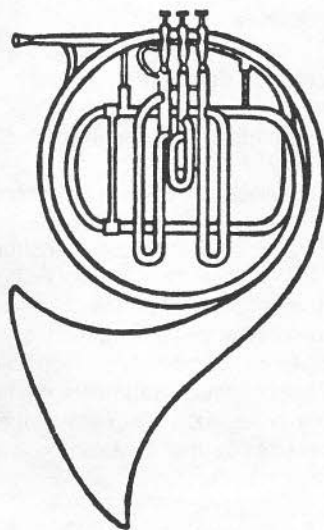
2.3. Llibres i cartells

N'hi ha molts al mercat. Qualsevol fotografia, dibuix, gravat, ..., ens pot servir per a l'ensenyament dels instruments.

2.4. Museu de la Música

El Museu de la Música és un altre dels recursos interessants que ajuden a la visualització d'instruments. Es tracta d'una exposició ordenada de colleccions de les famílies instrumentals. Reflecteix l'evolució dels instruments a través de la història i les diferents variants de cadascun.

No cal dir que és una visita recomanable i creiem que resulta eficaç fer-la quan els alumnes ja han treballat força el tema. En canvi, no ens sembla oportuna com a punt de partença per a conèixer els instruments,



ja que n'hi ha de molt antics i desconeguts per a la majoria de persones. Cal tenir en compte que d'aquests instruments antics, n'hi ha que encara són vigents com per exemple, un violí, però n'hi ha d'altres que no han arribat fins als nostres dies, com per exemple, un saltiri.

La visita, doncs, no resulta massa il·lustrativa si volem aproximar els nens per primera vegada al món de l'organologia, ja que molts dels instruments que veuran els trobaran «estrany» i allunyats de la realitat actual. En canvi, el Museu serveix per a aprofundir en aspectes concrets com l'evolució històrica, la reproducció mecànica dels instruments,...

Periòdicament, el Museu organitza exposicions on solen participar escoles, tant amb treballs escrits, com amb instruments fabricats pels mateixos nens ... Cal estar al corrent d'aquestes exposicions, ja sigui per participar-hi, com per visitar-les. Són interessants, amenes i didàctiques.

3. Experiències acústiques i taller d'instruments

Cal donar elements als nens perquè aprenguin a produir sons. Així entendran quines són les parts d'un instrument des del punt de vista de l'acústica:

- L'emissor: l'element que vibra per emetre el so.
- El conductor: l'element intermedi entre l'emissor i l'amplificador.
- L'amplificador: la caixa de ressonància.

El taller de construcció d'instruments sempre és interessant a qualsevol edat. Només ens agradaria fer un advertiment: sigui quina sigui la complexitat dels instruments construïts en el taller, és imprescindible que «sonin». No n'hi ha prou de construir instruments «bonics». Cal que siguin el resultat de l'experimentació amb els paràmetres de les qualitats del so:

- per l'alçada: gruix (diàmetre), longitud i tensió

- per la intensitat: la força de l'impacte
- per la durada: el temps
- pel timbre: els materials sonors

D'entrada, creiem que és millor construir instruments semblants als de veritat. Després, deixarem pas a la fantasia perquè els nens puguin inventar-ne de nous.

4. Observació de partitures

Creiem que és important que el nen es familiaritzi com més aviat millor amb l'escriptura musical. Una partitura és com un llibre on s'escriu música. És interessant saber identificar sobre el paper allò que estem escoltant, tot observant quan intervenen els diferents instruments, els «diàlegs» que estableixen entre ells, les entrades i sortides ...

Aquesta activitat, com totes les altres, és aplicable a qualsevol cicle i nivell, ja que, damunt d'una partitura es poden organitzar diverses activitats lúdiques.

5. La nostra proposta

Tenint present tot el que hem exposat fins ara, i amb ganes de donar un cop de mà, podem col·laborar a la classe de música venint a l'escola amb el material que desitgeu mostrar als vostres alumnes.

Disposem d'una extensa col·lecció d'instruments que els alumnes podran veure i tocar de prop i en viu. Són els següents:

- Violí, viola, violoncel, contrabaix.
- Guitarra, banjo, mandolina, cítara.
- Flauta travessera, oboè, clarinet.
- Flautes dolces; sopranino, soprano, contralt, tenor i baix.
- Flauta d'èmbol, flauta de Pan, gralla, saxo.
- Trompeta, trombó, fiscorn, corneta.
- Acordió, harmònica i melòdica.

Tenim també una col·lecció d'unes 200 diapositives i un recull d'enregistraments de més d'una seixantena d'instruments.

Les explicacions que us podem oferir poden



ser de qualsevol aspecte d'organologia que us interressi o estigueu treballant en aquell moment: famílies, principis acústics, agrupacions instrumentals, evolució històrica, taller de construcció d'instruments,...

Coneixent les vostres necessitats, podem preparar una sessió, o sessions, que s'adaptin al nivell real de música dels vostres alumnes i a la seva edat.

Aquesta és la nostra oferta i hem elaborat aquest article a partir de les experiències viscudes a diferents escoles on hem estat.¹

1. Si voleu més informació, us podeu adreçar a: Xavier Vilajosana. Tf: 237 10 05.

Bibliografia

Us poden servir per a iniciar-vos en la matèria.

BENNET, Roy, *Instruments of the orchestra*, Cambridge Assignments in music.

COOMBES, Douglas, *Instrumentos de la Orquesta. Una guía de introducción*, Music distribución, s.a. 1988

DIAGRAM GROUP, *Cómo conocer los instrumentos de la orquesta*, Ed. EDAF, Madrid 1986

CORNELOUP, Marcel, *la orquesta y sus instrumentos* E.L.E.S.A. Sucesores de Juan Gili, editores, Barcelona 1969 (Colecció MUSICAL n°2)

JACQUET, Yves, *Construction d'instruments*.

Xavier Vilajosana i Carvi*
Mercè Sesé i Sabartés**

* Professor de les escoles d'estiu «Blanquerna» i «Rosa Sensat» i de Musicoteràpia a l'Escola Universitària d'Infermeria «Gimbernat».

** Especialista de Música. Mestre d'EGB i responsable del taller d'audicions musicals al cicle Inicial de l'Escola Salesiana «Mare de Déu dels Dolors».

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

EL NOSTRE ENTORN. I. GEOLOGIA

Introducció

El present document no és sinó la transcripció del que va ser i com es va estructurar el treball-estudi que sobre la geologia es va dur a terme en el C.P. Verge del Remei de Banyoles (Pla de l'Estany), per part dels 94 alumnes de vuitè. La realització, quant al procés metodològic-didàctic, no és gaire diferent de com ho havia fet i estructurat en altres anys anteriors ni tampoc en la manera de tractar els restants blocs temàtics del programa; tal vegada la diferència es troba en el fet que es va relligar el conjunt de material elaborat, fruit de la tasca efectuada i que, presentat en forma de treball-llibre, mereixé un dels guardons dels Premis Baldri Reixac, i fou la causa que se'ns demanés aquest escrit.

Davant l'amplitud temàtica tractada i també per les diferenciacions metodològiques que cada apartat comporta, les independitzarem i aquí, en el present comentari, serà tractat únicament un dels blocs —1«A»— i deixarem per a una altra ocasió la dels restants.

Objectius generals

El plantejament programàtic intentà incidir en els àmbits seqüents:

- a. Intel·lectuals
- b. Hàbits i Tècniques
- c. Morals i Ètics

- a.1. Descobriment dels coneixements culturals relacionats amb l'estudi.
- a.2. Aplicació del raonament i experimentació com a factor de descoberta.

- b.1. Desvetllar i estimular l'observació i experimentació.
- b.2. Desvetllar les capacitats d'imaginació i creació.
- b.3. Descobrir tècniques d'anàlisi i càlcul.
- b.4. Saber utilitzar i entendre un plànol.

- c.1. Estimar el propi país a través del seu coneixement.
- c.2. Estimular actituds de respecte i protecció a l'entorn natural.
- c.3. Vinculació amb els nostres avantpassats, a través de les explicacions que sobre la temàtica d'estudi, donava la saviesa popular.

Blocs conceptuals

La planificació del treball quedava integrat dins la programació general del curs, en l'àrea

de ciències naturals, a partir dels blocs conceptuals o de contingut que considerava que havien d'assimilar els alumnes en referència al camp de geologia. Es podrien resumir els temes d'estudi en:

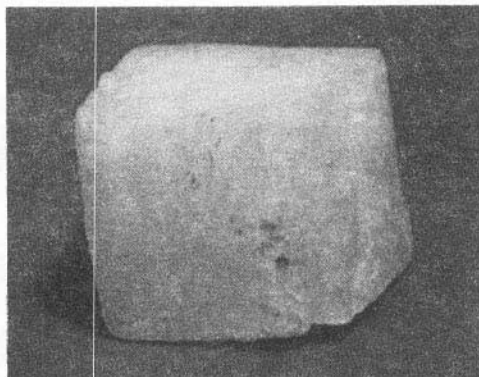
- A. La matèria i les seves propietats
- B. Els components de la Terra. Minerals i roques.
- C. Geologia comarcal i catalana.
- D. El fenomen lacustre.
- E. La rondalla com a explicació de la geologia comarcal.

Cadascun d'ells amb les subdivisions següents:

- A.1. Concepte de matèria.
- A.2. Les propietats físiques. Classificació.
- A.3. Les propietats químiques. Classificació.
- A.4. Tècniques d'anàlisi de propietats.

- B.1. Composició i estructura de la Terra.
- B.2. Minerals i roques.
- B.3. Estudi-anàlisi d'alguns minerals i roques.
- B.4. Origen, formació i classificació.

- C.1. Situació geogràfica de la comarca dins Catalunya.
- C.2. El plànol geològic.
- C.3. Els materials geològics comarcals. La falla de l'Empordà.
- C.4. El travertí.
- C.5. Història geològica. La formació.



- D.1. El funcionament hidrològic.
- D.2. La conca lacustre.
- D.3. L'estany de Banyoles i de l'Espolla.

- E.1. Rondalles comarcals amb incidències geològiques.
- E.2. La ciència geològica avui.

Mètode de treball

Les tècniques emprades estaven íntimament lligades a cada una de les parts de l'estudi o investigació. Així, mentre en alguns moments era imprescindible assumir com a mestre l'explicació de conceptes teòrics, en d'altres era el debat la forma de treball; d'altres, l'observació «in situ»; en molts de casos l'experimentació i, sense oblidar la consulta bibliogràfica, l'entrevista, les xerrades d'especialistes... Cal indicar que els alumnes, sempre, treballaven sense cap llibre de text.

El que sí sempre i en tots els casos hi havia era l'intent que fos el mateix alumne el creador/descobridor de la major part de conceptes i coneixements. En realitat no era en aquest estudi quan intentàvem aquestes fites ressenyades, sinó que en tots els blocs temàtics del curs seguïem el mateix procés.

Una ampliació del concepte metodològic implícit en aquest treball, el podeu trobar a «Actes del Segon Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals», Editorial Eumo. Ponència: «La Transformació de l'Escola a partir de la Investigació Científica. Aplicació pràctica d'una Metodologia Activa», de Josep Callís.

Etales en el desenvolupament del treball

Anem a veure, doncs, com realitzàrem la tasca en cada apartat, i la seva ordenació.

1. Fase 1: Adquisició dels coneixements previs sobre la matèria i propietats.
 - 1.1. Conceptes teòrics.
 - 1.2. Disseny experimental.
 - 1.3. Estudi i anàlisi experimental.

2. *Fase 2:* Estudi i reconeixement de minerals i roques.

- 2.1. Conceptes teòrics
- 2.2. Anàlisis experimentals.
- 2.3. Classificacions segons resultats obtinguts.

3. *Fase 3:* Aproximació a la realitat geològica.

- 3.1. Conceptes teòrics.
- 3.1. Primer contacte: Itinerari dirigit.
- 3.2. Segon contacte: Estudi individual o de grup, segons itinerari de treball planificat..
- 3.3. Conclusions sobre constitució geològica comarcal.

4. *Fase 4:* Estudi-reflexió dels fenòmens geològics comarcals.

- 4.1. Els fenòmens geològics existents.
- 4.2. Desenrotllament d'hipòtesis a partir de les conclusions de la fase anterior.
- 4.3. Explicació segons les investigacions realitzades.
- 4.3. L'explicació popular.

5. *Fase 5:* Ampliació de conceptes.

- 5.1. Constitució geològica de Catalunya i Espanya.

Desenvolupament de la tasca de la Fase 1

1.1. En primer lloc, entrarem en contacte amb el tema amb el concepte de matèria i la diferenciació entre propietats físiques i químiques. Aquí s'aplicà un mètode de deducció davant un seguit de fenòmens per veure'n les semblances i diferències (fer foc, fer passar electricitat, fer dissolucions, fer passar aigua per un material, fer reaccionar substàncies,...) per arribar a diferenciar els fenòmens que, després d'actuar, la matèria resta o es manté com al principi i els fenòmens que transformen la matèria —aquesta deixa d'ésser la que era—. Un cop conceptualitzat el que és una propietat física o química, s'entrà en la fase de la necessitat de conèixer la matèria. Aquest coneixement, com en les relacions humanes, pot ésser

superficial o extern i profund o intern, per tant a través d'un procés de raonament col·lectiu, primerament per petits grups i després a nivell de classe, va poder-se fer una llista d'aquells aspectes que seria interessant saber o investigar de la matèria objecte d'estudi, amb l'objectiu de tenir-ne un coneixement el més profund possible. Inventariats aquests coneixements, fou necessari anar clarificant conceptes; cal recalcar que aquí poguérem repassar molts dels aspectes físics que s'havien estudiat o experimentat durant el curs anterior (pes específic, densitat, fenòmens elèctrics, òptics, magnètics, llumínics,...) alhora que s'anava estructurant la diferenciació física/química.

1.2. Diferenciats i classificats ja els aspectes a estudiar, que detallarem més endavant, calia dissenyar com podíem arribar a conèixer o calcular aquella propietat. A nivell general de classe, s'entrà en el procés de reflexió o raonament per trobar la forma, mètode i manera de fer, i per obtenir resposta a cadascun dels interrogants que teníem.

Aquest aprofundiment ens portà a adonar-nos que a part de la divisió entre propietats físiques i químiques, aquestes en el moment d'anar a treballar-les se'ns classificaven segons el mètode que havíem d'utilitzar; així ens en sortien que amb pura observació en tenien prou, en d'altres hi havíem d'incidir amb una petita experimentació o comprovació i d'altres que, a més, necessitaven de l'aplicació de càlculs. D'aquí sorgí la necessitat d'elaborar una fitxa d'investigació, separant les propietats físiques de les químiques i dintre d'aquests blocs els subapartats que hem indicat. Traspassada la idea a la pissarra i per contínues aportacions i modificacions, quedà definitivament estructurada la fitxa que utilitzàrem al llarg del tot el procés investigador sobre coneixement de materials geològics.

Per comprovar la validesa del disseny, es treballava a casa —de manera individual o per grups— la realització experimental i, en una altra sessió de classe, les observacions efectuades i els fenòmens comprovats, les problemàtiques presentades, els interrogants plantejats,... eren debatuts i analitzats entre tota la

classe a partir de la seva pròpia experiència personal. D'aquí sortien els resultats definitius i les conclusions.

1.3. L'aplicació pràctica dels coneixements obtinguts de manera individual i independent per a cada propietat s'unificà per fer un estudi sobre un mateix element o matèria. Ara, aquest era analitzat des del prisma de la globalitat de les propietats i servia alhora com a factor d'avaluació de coneixements, de procediments, de tècniques i hàbits de treball.

En aquest punt es donava per conclòs el primer bloc planificat.

Les propietats analitzades

1. Físiques:

1.A. Reconeixement a través dels sentits:

- 1.A.1. Estructura
- 1.A.2. Presència
- 1.A.3. Color
- 1.A.4. Brillantor
- 1.A.5. Transparència
- 1.A.6. Refracció

- 1.A.6. Olor
- 1.A.7. Sabor
- 1.A.8. Tacte

1.B. Reconeixements experimentals

- 1.B.1. Fractura i superfície de trencament
- 1.B.2. Duresa
- 1.B.3. Elasticitat
- 1.B.4. Flexibilitat
- 1.B.5. Mal-leabilitat
- 1.B.6. Ductilitat
- 1.B.7. Conductibilitat elèctrica
- 1.B.8. Conductibilitat magnètica
- 1.B.9. Permeabilitat

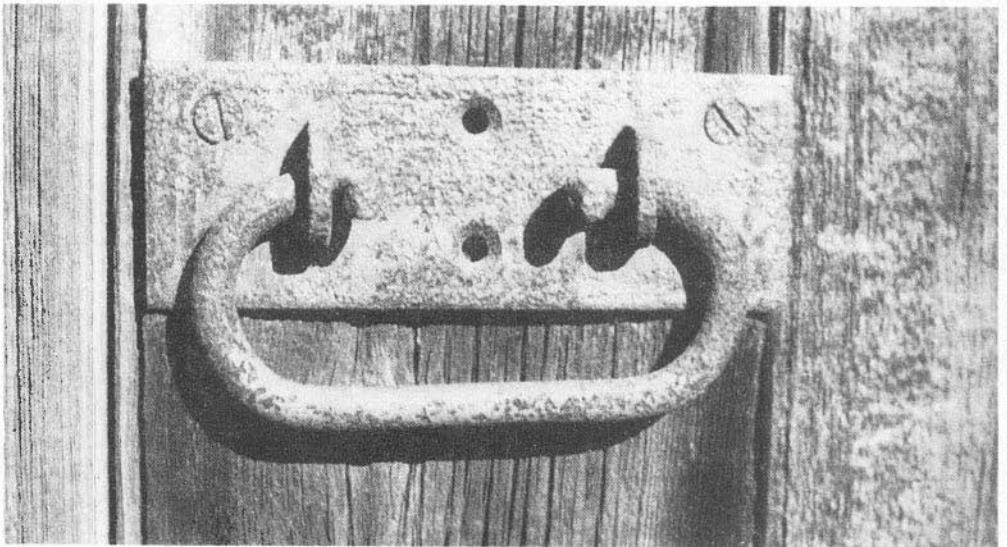
1.C. Càlculs de valors experimentals

- 1.C.1. Pes específic
- 1.C.2. Índex de retenció hídrica

2. Químiques

2.A. Reconeixements experimentals

- 2.A.1. Reacció a la flama
- 2.A.2. Combustibilitat
- 2.A.3. Coloració de la flama
- 2.A.4. Reacció davant els àcids
- 2.A.5. Reacció davant les bases



2.A.6. Solubilitat

2.B. Càlculs experimentals

2.B.1. Índex de saturació

2.B.2. Canvis d'estat

Conceptualització i procés experimental

Les propietats anteriors recollides de la reflexió conjunta comportaren la necessitat de concretar què calia entendre en cada cas, com classificar-ho, quins termes utilitzar i com fer l'experiència o comprovació. A manera de revisió podem fer el següent extracte:

1. Físiques

1.A. *Reconeixement a través dels sentits*: Conjunt d'activitats de coneixement fonamentades en l'observació.

1.A.1. Estructura: Forma externa i/o interna en què es presenta una matèria. Es classifica en: cristal·lina, fragmentària, amorfa, vítria, esquistosa, fibrosa, cavernosa. Aquest concepte quedà íntimament lligat amb l'origen i formació del mineral/roca.

1.A.2. Constitució: Diferenciació respecte a l'homogeneïtat visual o no respecte a la seva composició (homogenis/heterogenis).

1.A.3. Color: S'intentava donar-ne els matisos cromàtics, al mateix temps que diferenciar-ne components a través d'ells.

1.A.4. Brillantor: Propietat de reflexió de la superfície de la matèria (de vidre, de cera, metàl·lic,...).

1.A.5. Transparència: Propietat de deixar passar la llum i de poder visionar a través seu (molt transparent, transparent, semi-transparent, opac,...).

1.A.6. Refracció: Propietat dels elements transparents de deformar els elements que es veuen a través seu. (Segons intensitat:

molt deformat, poc deformat. Segons quantia imatges: birefracció, unirefracció. Segons direcció: dextra (imatges a la dreta) o leva (imatges a la esquerra.)

1.A.7. Olor: Flaire que desprèn un material. Olor de terra molla, de sofre, de rovell... Per a intensificar la sensació es pot mullar lleugerament o tirar-hi l'alè.

1.A.8. Sabor: Gust que té (salat, amarg, de ferro, de terra, de guix,...).

1.A.9. Tacte: Presència de la superfície externa (llis, rugós, aspre,...).

1.B. *Reconeixement experimental*: Coneixements que per a ésser assolits, necessiten de qualsevol tipus de comprovació, ja que amb l'observació únicament resulta insuficient.

1.B.1.a. Fractura: Dificultat que presenta un material per ésser trencat (molt fràgil, fràgil, rígid, molt rígid,... segons que es trenqui amb la pressió de la mà, amb una caiguda del material a terra, amb un cop amb un element rígid (martell) o que necessita de molts cops,...).

1.B.1.b. Superfície de trencament: Manifestació o presència externa de la superfície trencada (llisa, plana, còncava, convexa, en forma de cubs, en punta, irregular,...).

1.B.2. Duresa: Dificultat per ésser ratllar. A partir de diferències proves de contrast entre diversos elements, classificació segons escala de Mohs. (Nivell de duresa fins a 10: d'1 a 3 es ratllen amb l'ungla; de 4 a 6 amb un metall, res pot ratllar el vidre; a partir del 7, ratllen el vidre).

1.B.3. Flexibilitat: Facultat de poder-lo torçar (molt, poc, gens). (Augmenta molt, poc o gens amb contacte amb calor, líquid,...).

1.B.4. Elasticitat: Facultat de retornar a la posició que tenia abans d'actuar-hi (molt, poc, gens). (Augmenta molt, poc o gens

amb contacte amb calor, líquid,...).

1.B.5. **MaHeabilitat:** Facultat per ésser transformat en plaques —directament en estat natural o modificar-li la temperatura— (molt, poc, gens, maHeable). (Augmenta molt, poc, o gens amb contacte amb l'escalfor, líquid,...).

1.B.6. **Ductibilitat:** Facultat d'ésser estirat en fils en estat natural o canviar-li la temperatura (molt, poc, gens...). (Augmenta molt, poc o gens amb contacte amb el calor, líquid,...).

1.B.7. **Conductibilitat elèctrica:** Propietat de deixar passar o no l'electricitat. Cal incloure l'element en un circuit elèctric, en un punt del conductor (molt conductor, conductor, poc conductor, mal conductor —dielèctric—, ...).

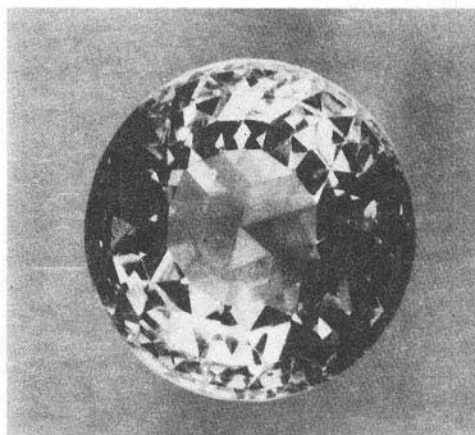
1.B.8. **Conductibilitat magnètica:** Propietat de deixar passar o no el magnetisme. Cal incloure'l entre el camp magnètic d'un imant i un metall.

1.B.9. **Permeabilitat:** Propietat de deixar passar o no l'aigua a través seu (molt permeable, permeable, poc permeable, impermeable,...)

1.C. Càlcul de valors experimentals

1.C.1. **Pes específic:** Pes de cada unitat de volum. Cal buscar el seu pes i el seu volum, i ja que en la majoria de vegades hem de treballar amb objectes irregulars, serà necessari aplicar mètodes indirectes de càlcul com, per exemple, a partir del desallotjament de líquids.

1.C.2. **Índex de retenció hídrica:** Quantitat d'aigua acumulada per unitat de volum de material o per unitat de pes. Cal saber el volum o el pes de l'element, també tenir una quantitat d'aigua, posar l'element dins l'aigua i quan aquest està totalment xop, controlar la que queda. A partir d'aquí, si dividim la quantitat d'aigua «perduda» pel volum



del cos o el seu pes, tindrem els c.c. d'aigua que són retinguts per un c.c. o per un gram de material.

2. Químiques

2.A. *Reconeixements experimentals*

2.A.1. **Combustibilitat:** Comprovar si crema o no i si la reacció és molt ràpida o lenta. (combustible —instantània, ràpida, lenta—, poc combustible, no combustible).

2.A.2. **Coloració de la flama:** Cal reduir la matèria en forma de pols i, posada sobre un filament metàl·lic, veure el color que agafa la flama.

2.A.3. **Reacció amb els àcids:** Veure quin comportament té l'element d'estudi en trobar-se amb un àcid (vinagre, suc de llimona,...); produeix o no efervescència; desprèn o no gasos; canvia o no de color; olor que fa,...

Cada un dels blocs anteriors, els classificarem alhora segons la velocitat de reacció: molt ràpida, lenta, no reacciona.

2.A.4. **Reacció amb les bases:** El fonament d'observació és el mateix que en el cas anterior. Com a hidròxid s'utilitzava lleixiu.

2.A.5. **Solubilitat:** Comprovació de quins lí-

quids el poden dissoldre i quins no. (Soluble en aigua, esperit de vi, benzina, aiguaràs,...).

2.B. Càlculs experimentals:

Totes les pràctiques cal considerar-les en situació de «normalitat», és a dir sense actuar afectant les condicions ambientals.

2.B.1. Índex de saturació: Quantitat en gr. de producte que satura un litre d'aigua. En el cas de no ser soluble en aigua però sí en un altre líquid, utilitzarem aquest segon. Picarem el material que estudiem tant petit com puguem, pesem la quantitat que en tenim i a poc a poc l'anem dissolent en una quantitat (c.c.) d'aigua que haurem mesurat prèviament, fins que aquesta ja no n'admeti més; en aquest moment pesem el que ens queda i fem el càlcul per saber la quantitat de producte que és dissolt en 1000 c.c. d'aigua.

2.B.2. Canvis d'estat: Control de les temperatures d'ebullició, congelació, fusió o sublimació. Utilitzarem un blener i un termòmetre (la màxima graduació possible). En el nostre cas era de -10° a 150° . Per tant, la indicació que calia anotar quan superaven aquestes temperatures era de «més de 150° o menys de -10° ».

Avaluació

Un cop analitzades les diferents propietats i després d'haver realitzat unes sessions de síntesi de conceptes, tècniques, resultats, problemàtiques sorgides,... i conclusions, la valoració

d'aquests coneixements la realitzem a partir d'una investigació pràctica i global sobre un element diferent per a cada alumne. La investigació es realitzà fora de la classe i el període de temps per a poder presentar la prova fou d'una setmana. Presentada la fitxa d'investigació, es poden fer concretar oralment aquelles consideracions que es creguin oportunes. Aquesta fitxa s'acompanya d'una autoavaluació personal en la qual cada alumne es valorava:

- Nivell d'adquisició i domini dels conceptes investigats.
- Nivell de domini tècnic de la realització pràctica.
- La polidesa del treball.
- La responsabilitat de fer la tasca en el període marcat i de saber-se-la distribuir al llarg de la setmana.

Cal ressenyar que com a matèria d'estudi s'utilitzaven fonamentalment diferents roques, minerals, tipus de sòls,... que hi ha o no al nostre entorn i també qualsevol altra matèria (fusta, vidre, plàstic, cartró,...).

La continuïtat temàtica

Després de l'acabament d'aquesta fase, estàvem en condicions d'entrar a analitzar i comprendre què són i com es classifiquen els minerals i roques, és a dir treballar la fase 2, però això són ja figures d'un altre paner.

Josep Callís i Franco

Mestre

C.P. «Verge del Remei». Banyoles



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

Al nou Tibidabo ells estan al seu ambient. I tu també. Perquè ho tens 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.



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

VALORACIÓ DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

L'octubre de 1989, el Departament d'Ensenyament va donar a conèixer el Pla de Formació Permanent. Aquest Pla, reivindicat des de feia temps pels sindicats i Moviments de Renovació Pedagògica, era la primera proposta d'ordenació de les activitats de formació permanent, des que, el 1981, es van traspasar a la Generalitat les competències d'aquest tema.

Al cap de dos anys de l'aparició del Pla i de la seva aplicació, la Federació de MRP i els sindicats CCOO, UGT i USTEC han elaborat el document que publiquem a continuació, el qual intenta situar els problemes actuals més importants referents a la formació permanent.

D'ençà que el Departament d'Ensenyament presentà el Pla de Formació Permanent (set. de 1989) ha realitzat tot un conjunt d'actuacions que han concretat la seva política en aquest àmbit. A hores d'ara ja hi ha prou elements com per pronunciar-se sobre l'actuació de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de qui depèn l'esmentat pla.

Els autors d'aquest document, Sindicats i Moviments de Renovació Pedagògica, volem manifestar la nostra valoració d'aquesta política del Departament d'Ensenyament i traslladar-vos-la amb la finalitat que disposeu d'un element més de coneixement sobre l'estat d'aquesta qüestió.

Des de la nostra perspectiva considerem el següent:

1. Constatem que l'esmentada Direcció General, pel que fa a l'eficàcia de la seva gestió administrativa, ha avançat (creixement en recursos humans implementats territorialment,

ordenació i registre de les activitats de formació, millorament de la gestió pressupostària encara que molt centralitzada, coordinació de la capacitat formativa dels diversos programes d'innovació educativa, etc.). Però cal dir que amb el creixement espectacular de les «places» de formació que s'ofereixen i amb l'autoconveniment que s'actua d'acord amb els interessos i demandes dels ensenyants es vol traslladar una imatge que no s'ajusta més que parcialment als fets. Hom constata satisfacció dels usuaris en algunes de les activitats de formació (relacionada amb la capacitat de les persones directament implicades), com també es constata insatisfacció en d'altres.

2. Constatem un desequilibri molt fort entre les actuacions formatives adreçades individualment als ensenyants i les actuacions formatives orientades a potenciar projectes de formació propis dels centres i grups d'ensenyants. Una anàlisi ràpida de la llista d'actuacions formati-

ves revela clarament aquest desequilibri, en detriment dels projectes de formació propis dels centres. A més a més, encara està per veure la incidència real de la formació que s'ofereix en les pràctiques docents en els centres. Aquests fets reflecteixen que encara estem lluny d'aconseguir un sistema de formació permanent que harmonitzi la capacitat d'iniciativa formativa de l'administració educativa i la dels centres educatius.

3. No s'han produït avenços significatius en la realització de la formació en horari de permanència en el centre, com tampoc no s'ha volgut entrar a estudiar una nova ordenació de la jornada laboral dels ensenyants que reguli aquestes qüestions, sobretot a l'ensenyament primari. S'han generat situacions contradictòries, com la de convocar activitats de formació en horari lectiu sense haver pensat com cobrir, a l'escola, el buit que deixen els professors (p. ex., programa de formació d'especialistes).

4. Constatem que, pel que fa a la participació del professorat en els diversos nivells d'actuació (nacional, delegacions territorials i comarcal o municipal), s'ha oblidat, sistemàticament, articular la representativitat del professorat, sobretot en els «plans unitaris», que al nostre entendre haurien de constituir la unitat bàsica de formació, i en els quals cal regular la participació de totes les institucions que els componen. És obvi que aquesta mancança està repercutint en la rendibilitat de les activitats de formació.

5. Constatem que els destinataris del pla de formació són tant els professors de l'escola pública com els de l'escola concertada. No ens oposem al fet que això sigui així, al contrari. Però, cal constatar que és el Departament d'Ensenyament qui n'assumeix el finançament quan correspon a les patronals de l'ensenyament privat cercar-la en altres organismes.

Finalment, us volem informar que en les darreres negociacions, la Mesa Sectorial d'Ensenyament de la Funció Pública —composta pel Departament i pels sindicats que obtingueren representació en les darreres eleccions sindicals— es va arribar a un acord de principi segons el qual el Departament reconeix als sindicats el dret a participar i negociar la formació permanent del professorat. Aquest acord de principi implica dues qüestions bàsiques:

a. Regular la participació sindical en els tres nivells de presa de decisió esmentada.

b. Negociar els criteris, prioritats i pressupostos de la formació permanent del professorat de Catalunya.

Donada la importància d'aquest acord, us volem fer participants de la nostra actitud oberta a les vostres opinions i de la nostra voluntat de treballar per aconseguir un bon pla de formació permanent per al professorat.

CC.OO, USTEC, UGT i Federació de MRP
Barcelona, maig de 1991

NICARAGUA: ALFABETITZAR, ENCARA

Vaig anar a Nicaragua per tal de participar, com a convidat, al «Primer Congreso de Maestros Populares» de l'Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador». Aquesta Associació està portant a terme un ambiciós projecte d'alfabetització. És molt difícil explicar, en unes quantes ratlles, el que està passant ara, a Nicaragua, i la complexa situació en què es troben totes les iniciatives que estan treballant per a l'alfabetització i la promoció cultural i política del poble. No obstant això, considero que, per raons molt diverses, cal donar a conèixer, tant com es pugui, aquesta situació i divulgar aquestes iniciatives tan admirables.

Recordar, situar

Amb la derrota del somozisme i el triomf de la revolució sandinista, el 1979, a Nicaragua s'inicià un procés molt ambiciós de potenciació del protagonisme popular en la construcció del país. Un dels fets de més importància, i que des dels sectors pròxims al món de l'educació es va seguir amb entusiasme i admiració, va ser la campanya d'alfabetització que es va a portar a terme (Cruzada Nacional de Alfabetización). En molt poc temps es va reduir l'analfabetisme del 56%, que llavors hi havia, al voltant del 13%. Fins i tot hi va haver zones, com la de Río San Juan, que enregistraven un índex de més del 90% i que van arribar a ser declarades lliures d'analfabetisme per la UNESCO (13 d'octubre

de 1987).

Malauradament, tots els anys de guerra amb la «contra», ajudada pels EEUU, van ser una veritable sagnia que va sumir el país en una precària situació econòmica i que va condicionar profundament la política sandinista, especialment pel que fa a la seva orientació social. El fet és que, malgrat que l'educació, a tots els seus nivells, era un objectiu prioritari, el 1990 la taxa d'analfabetisme es situava al voltant del 23%.

Aquesta situació va ser entomada pel govern sandinista que va començar a definir un nou projecte d'alfabetització del país. Amb les eleccions legislatives del febrer de 1990 els sandinistes són substituïts en el govern per la coalició de la UNO. Els projectes educatius, com d'altres relatiu a política social, que s'havien començat a definir, esperant uns resultats electorals diferents, són desestimats i, conseqüentment, en el període d'un any, han proliferat una sèrie d'ONG (organitzacions no governamentals) que, sense cap cobertura oficial, des d'unes instàncies d'un sector molt particularment «privat» i amb el suport econòmic incert de les ajudes exteriors, miren de materialitzar aquelles iniciatives que tractaven de lluitar en àmbits com la sanitat, l'urbanisme, la producció o l'educació. Dins d'aquestes organitzacions hi treballen homes i dones que encara creuen en la gent i que Nicaragua es pot fer a partir de la consciència que el poble tingui de les seves capacitats de construir la seva pròpia història.

Tanmateix, l'existència d'aquesta consciència és difícil quan la subsistència és insegura. La tasca que porten a terme aquestes organitzacions es realitza per la confiança que tenen en un món millor que ells han de construir a partir del seu esforç dins d'un context extremadament difícil.

La Asociación de Educación Popular «Carlos Fonseca Amador»

Una d'aquestes ONG és la Asociación de Educación Popular «Carlos Fonseca Amador». Està constituïda per gent bregada en la pràctica de l'educació popular i per joves que senten la necessitat de col·laborar en la lluita contra un dels mals més greus dels països subdesenvolupats: l'analfabetisme. El nucli motor d'aquesta Associació està constituït per un reduït nombre de persones (el cos tècnic de l'Associació) que van participar en la «Cruzada de Alfabetización Nacional» i van portar endavant l'experiència alfabetitzadora de la regió de Rio San Juan. Al capdavant hi ha el mestre Orlando Pineda, veritable director d'aquella experiència.

L'objectiu principal d'aquesta Associació és l'eradicació de l'analfabetisme a Nicaragua abans de l'any 2000. Per tal de materialitzar aquest objectiu s'han definit una sèrie d'etapes. Enguany, estan portant a terme un projecte d'alfabetització que comprèn vint barris de Managua i mitja dotzena de projectes més que es desenvolupen en altres regions del país (Chinandega, Estelí, Jinotega, Kukra-Hill, León).

La tasca d'alfabetització que aquesta gent està portant a terme, en un context econòmic tan deprimit com el que presenta actualment Nicaragua, suposa recolzar-se en els valors més bàsics de les relacions humanes, que potenciïn, en les persones més desvalgudes, la confiança en les seves pròpies capacitats de desenvolupament. Els seus projectes d'alfabetització es desenvolupen al voltant d'una necessitat de caire col·lectiu; no es pot deslligar l'alfabetització dels projectes comunals de des-

envolupament econòmic ni dels problemes que es deriven de les males condicions higièniques en què viuen i de les conseqüents mesures de caire mèdico-sanitari que cal prendre. D'aquesta manera, un projecte d'alfabetització exigeix la participació dels membres de la comunitat, de les organitzacions comunitàries i de les persones que, en diferents camps, treballen des de la base, en una acció cooperativa i solidària. Una de les tasques més importants de l'Associació és, precisament, el contacte i la relació amb aquestes persones, les quals coneixen la realitat, les necessitats i les prioritats del seu context, per tal de construir i desenvolupar un projecte d'alfabetització específic per a aquell lloc.

El «Primer Congreso de Maestros Populares»

Vora de la ciutat de San Jorge, al departament de Rivas, tocant al llac de Nicaragua, del 22 al 23 de febrer de 1991, va tenir lloc el «Primer Congreso de Maestros Populares» organitzat per la Asociación de Educación Popular «Carlos Fonseca Amador». Hi van assistir al voltant de cent persones, que provenien de llocs diversos del país, per tal de participar en un debat sobre educació popular en funció dels projectes d'alfabetització que estan endegant. El Congrés va desenvolupar-se a partir dels següents blocs de discussió:

El principi pedagògic

Calia discutir i assentar els principis d'una Pedagogia Popular que inspira la tasca d'alfabetització que es vol dur a terme. En aquest sentit, es va convenir que havia de ser una pedagogia que correspongués a un model de societat participativa, pluralista, igualitària i solidària. L'acció educativa parteix d'una conscienciació d'aquells que han de participar en un determinat projecte; parteix de l'anàlisi de la realitat i concedeix a l'alfabetització com un mitjà necessari perquè el poble adquireixi els instruments indispensables per construir els seus propis mitjans de progrés.

El paper del mestre

El caràcter emergent que determina la Pedagogia Popular implica un model de mestre que s'ha de distingir pel seu compromís amb la comunitat en la qual es duu a terme el projecte d'alfabetització. No solament és la persona que organitza els ensenyaments i dissenya els components didàctics de les classes, sinó que ha de tenir molta cura de les seves relacions dins i fora de la classe perquè d'aquestes relacions en depèn, en gran part, la motivació que els alumnes generin per tal d'arribar a les finalitats que el projecte hagi definit.

La «comunicació popular»

Un dels blocs de més aportacions fou el que concernia la comunicació, perquè és a partir d'un principi de comunicació que el mestre pot comprendre la situació de tot el que pot suposar el seu interlocutor i establir els trets més adients dels seus missatgers. Aquest principi de comunicació, aplicable a qualsevol situació educativa, té uns trets característics que la defineixen com a «popular». El missatge del mestre s'ha de correspondre amb les necessitats específiques del context que li lliura informacions; l'acte educatiu es genera des de la formulació de necessitats específiques de la comunitat i des d'ella mateixa cal obtenir les vies de solució dels problemes. El mestre ha de ser un dinamitzador d'aquest contingent i les seves comunicacions han de correspondre a aquella actitud de compromís que més amunt hem assenyalat. Altrament, la diversitat de receptors amb els quals el mestre ha d'establir les seves comunicacions exigeix que sàpiga utilitzar els canals més adients a cada context, utilitzar el llenguatge apropiat i el vehicle més pertinent.

La planificació d'un Projecte d'Alfabetització

Un dels aspectes més positius del congrés va ser la discussió que hi va haver entorn dels elements estratègics que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar un projecte d'alfabetització. Tot i que les aportacions que hi va haver eren molt pràctiques, d'acord amb realitats concretes, es pot fer una síntesi del que es va dir res-

pecte dels elements que estructuraven un projecte:

- Ha de partir d'una opció pedagògica oberta i emergent que possibiliti la integració de totes les instàncies comunals en el projecte.
- És indispensable la realització i processament d'un cens d'analfabetisme que, alhora, significa una de les accions propagandístiques respecte del projecte d'alfabetització.
- La integració i la participació d'institucions i persones significades de la zona són indispensables perquè el projecte es consolidi.
- Cal cercar i capacitar els mestres populars que hauran de dur a terme el projecte.
- Cal comptabilitzar i organitzar els recursos materials de manera realista. Igualment, cal cercar les vies per cobrir les necessitats bàsiques i obtenir els recursos indispensables per a la realització del projecte. Per això les relacions i el compromís d'institucions comunals, com d'externes, han de ser sòlides i efectives.
- Hi ha d'haver una formulació de finalitats i objectius i una prioritització d'aquests objectius. Cal definir ordenadament allò que es vol aconseguir establint uns terminis de consecució del projecte.
- Cal un requeriment tècnic i un control de les tasques que es duen a terme per tal d'anar reajustant el projecte a la realitat.

Després del Congrés de l'Associació i del contacte amb la realitat de Nicaragua, hom experimenta un sentiment de vergonya i d'admiració, fruit del reconeixement de l'impuls i de l'entusiasme d'aquells que no tenen res per crear les bases d'una cultura veritablement popular i participativa. Hi ha un requeriment molt urgent que és l'efectiva ajuda exterior: a les nostres mans, de poble desenvolupat, hi ha una bona part de la responsabilitat que a Nicaragua, com en molts altres llocs, s'alfabetitzi encara.

Enric Vilaplana

NOVETATS

Abc de l'educació per a la pau. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990

Extracte de l'índex:

És neutral l'educació?; L'educació per a la pau i la construcció d'un món més just, igualitari i diversos; Educar en valors. L'enfocament sòcio-afectiu; L'educació per a la pau en el marc escolar; Educació per a la pau i educació no formal; Les Tècniques auxiliars.

Art i expressió a l'escola. Vic: EUMO, 1990 (Textos per a educadors; 1)

Extracte de l'índex:

L'art d'ahir, d'avui i les tendències del demà; El Concepte de creativitat; Reflexions sobre una psicopedagogia de la creativitat; La realitat actual de l'art a l'escola i en l'educació no formal; Taller de creació musical, de gimnàstica, de teatre, de contes i rondalles, de modelatge: la ceràmica, de dibuix, etc.

Barcelona i l'educació física al món educatiu.

Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Educació, 1990 (Programes prioritaris)

Extracte de l'índex:

Individu i motricitat; Ciència i motricitat; Societat i motricitat; El marc legal de l'activitat física; L'oferta d'activitat física a cadascun dels sectors de població; Exposició d'activitats.

Barcelona i la plàstica al món educatiu. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Àrea d'Edu-

Extracte de l'índex:

Us i gaudi de la cultura; La pràctica de l'art; cació, 1990 (Programes prioritaris)

Marc teòric i conceptual; Una certa manera de veure la ciutat; Art; Art aplicat; Medi natural; Família-escola.

BASSA, Ramon. *El Català a l'escola: (1936/39-1985). Crònica d'una desigualtat: (De la repressió a la resistència lingüística).* Barcelona: La Llar del Llibre, 1990 (Quaderns d'escola; 11)

DACOSTA I OLIVERAS, Josep M. *L'Aprenent de geòleg: itineraris geològics per l'Alt Empordà.* Figueres: Ajuntament de Figueres, 1991.

Del Projecte educatiu a la programació d'aula: el què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica. Barcelona: Graó, 1991 (Guix; 14)

Extracte de l'índex:

El Projecte educatiu, una eina útil per organitzar el centre escolar; Coherència interna en l'aplicació i en el desplegament del PEC; El Reglament de règim intern (RRI); La Memòria; Què es això del currículum?; Els Nivells de concreció del currículum; Les Bases psicopedagògiques del currículum.

FORÉS, Pilar; MIR, Teresa; ROSÉS, Anna. *Contes per parlar: una proposta de treball per a la immersió a parvulari.* Vic: EUMO, 1991 (Complements; 16)

Hacia un modelo causal de rendimiento académico. Madrid: MEC. CIDE, 1990 (Investigación; 43)

Extracte de l'índex:

El rendimiento económico: en busca de sus determinantes; Los Modelos causales; una forma de abordar el estudio del rendimiento académico; Contraste empírico del modelo propuesto; Análisis de resultados.

Lecturas de psicolingüística, Madrid: Alianza Editorial, 1990 (Alianza Psicología; 33, 34). 2v.

I: Comprensión y producción del lenguaje
II: Neuropsicología cognitiva del lenguaje

MIRA CAMÍ, Manuel. *Educació, democràcia i la història del Grup Escolars Mataró.* Barcelona: Alta Fulla; Mataró: Patronat Municipal de Cultura de Mataró, 1990 (Caps de Bou; 17)

PARDO MÚGICA, Ana M. *Breus reflexions sobre la lectura avui.* Barcelona: Rosa Sensat, 1991 (Dossiers Rosa Sensat; 43)

Extracte de l'índex:

Què s'entén per acte lector?; Com s'arriba a la comprensió lectora; La Discussió sobre els mètodes; Els anomenats pre-requisits; La Maduresa lectora.

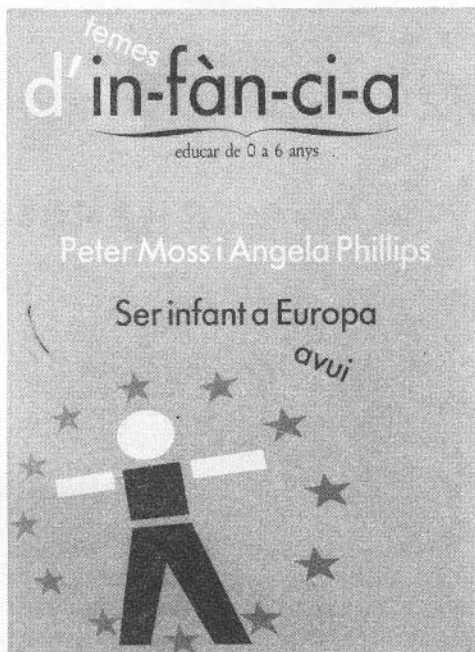
PERRENOUD, Philippe. *La Construcción del éxito y del fracaso escolar; hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar.* Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1990 (Educación crítica)

Extracte de l'índex:

La Excelencia escolar, una realidad fabricada; La Escolarización de la excelencia; La Imagen de la excelencia escolar en el «currículum» formal; La Evaluación formal de la excelencia escolar; El «Currículum» real y el trabajo escolar; De la evaluación intuitiva a la evaluación formal: ¿en qué consiste la excelencia escolar?

PHILIPPS, Angela; MOSS, Peter. *Ser infant a Europa, avui: informe de la «Xarxa Europea de modalitats d'atenció als infants».* Barcelona: Rosa Sensat, 1990 (Temes d'Infància; 15)

PUJOL I MONGAY, Maite; ROCA I CUNILL, Núria. *Treballar per projectes a parvulari.* Vic: EUMO, 1991 (Didàctica; 20)



Extracte de l'índex:

Fonamentació psicopedagògica i estructuració didàctica del treball per projectes; Explicació del procés de realització d'un projecte. *Els Residus urbans. Un problema global: preguntes d'un ciutadà sobre les seves deixalles.* Manlleu: La Vola-Equip d'Educació Ambiental, 1990

TORRENS I BERTRANA, Mercè; TORRENTS I BUXÓ, M. Carme. *Per una escola sobre mínims: aplec de recursos educatius.* Vic: EUMO, 1991 (Didàctica; 19)

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El Currículum oculto.* Madrid: Morata, 1991 (Pedagogia. Manuales)

Extracte de l'índex:

El Currículum y la ideología; Las Teorías de la reproducción; La Discriminación sexista en las instituciones escolares: niños visibles y niñas invisibles; La Discriminación racista en el sistema educativo; La Descualificación y recualificación del profesorado

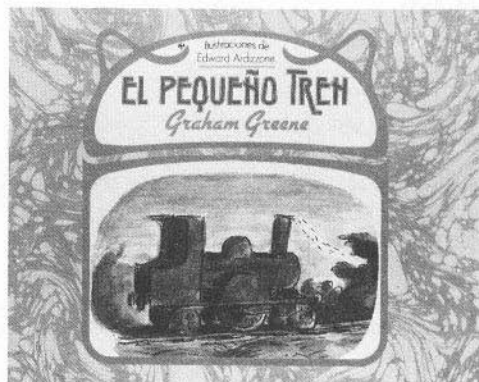
Biblioteca de Rosa Sensat
març 1991

GRAHAM GREENE

Una de les nostres activitats consisteix a donar a conèixer els autors més importants de la literatura mundial. Graham Greene, l'etern aspirant al premi Nobel, n'és un. Pocs autors han sabut crear un món novel·lesc tan interessant i de tanta qualitat i, alhora, haver esdevingut un autor d'èxit, ajudat, tot s'ha de dir, per les pel·lícules que s'han basat en algunes de les seves obres, i més quan alguna d'aquestes pel·lícules, penso en «El tercer home», és una de les més importants de la història del setè art.

Greene va escriure també alguns llibres adreçats als infants. Són textos molt senzills en els quals apareixen uns personatges —un cotxe de cavalls, una piconadora petita, un cotxe antic de bombers i una màquina de tren també molt petita—, que semblen estar condemnats a desaparèixer i ser substituïts per nous invents. Però abans que els arribi la jubilació es troben davant d'un fet que els converteix en herois. El cotxe de cavalls aconseguirà atrapar uns lladres, corn també ho farà la piconadora que treballa a l'aeroport. El cotxe de bombers apagarà un incendi, demostrant que sap fer més bé la seva feina que un cotxe més modern, i el petit tren s'escapará, perquè vol conèixer món i córrer aventures.

Els quatre llibres estan il·lustrats per Edward Ardizzone. De tant en tant, el narrador s'adreça al lector per convidar-lo a observar els dibuixos



i descobrir alguna sorpresa. Els llibres estan publicats per l'editorial Debate, dins la col·lecció «La nube en pantalones».

Quatre llibres que són un cant senzill a les coses senzilles. Presentar-los aquests dies a l'escola, tot fent honor al seu autor, és una manera d'assegurar-nos que més endavant els nens i nenes, recordant aquestes lectures, llegeixin llibres com «El factor humà» o «L'americà tranquil»

Jaume Cela



BIBLIOTECA VISUAL ALTEA, Ed. Altea, Madrid.

Enciclopèdia temàtica que presenta imatges fotogràfiques de gran qualitat. El text és breu i complementa la imatge. L'edició és molt acurada.

Entre els darrers títols, assenyallem:

BYAM, M., *Armas y herraduras* (1990). Història general de les armes petites i clàssiques. Bona documentació històrica. Presenta armes des de la prehistòria fins a començaments del segle XIX.

HART, G., *El antiguo Egipto* (1991). Història d'Egipte documentada en les restes de les excavacions fetes a diferents tombes i que es troben en alguns museus europeus. Les fotografies són molt interessants, però el llibre aporta poc al coneixement de la història de l'Egipte dels faraons.

MOUND, L., *Los insectos* (1990). Explica una mica del molt que hi ha a explicar en el món dels insectes.

NAHUM, A., *Máquinas voladoras* (1991). Història de l'aviació avalada per les belles imatges dels aparells voladors.

PARKER, S., *Los peces* (1990). Coneixements generals i anècdotes al voltant del tema «els peixos».

SUTTON, R., *Automóviles* (1991). Història de l'automòbil. Tant el text com la fotografia presenten una mica més de dificultats que els llibres citats anteriorment. Ideal per als amants de l'automobilisme.

TAYLOR, P.D., *Los fósiles* (1990). Breu història de la paleontologia, amb imatges de diferents tipus de fòssils.

sense acabar-hi d'arribar: la generositat quan és sincera sempre obté una recompensa per petita que sigui.

Les il·lustracions d'en Joma evidencien un canvi en l'estil d'aquest dibuixant. De tons blaus, grisos i verdosos, són una mica massa fredes, pel meu gust, per acompanyar aquesta història.

Isidre Nosas

Anna Gasol



CELA I OLLÉ, Jaume; JOMA, *L'estrella que volia tenir cua*, Abadia de Montserrat, Barcelona 1991 (Col. Llibres del sol i de la lluna).

Llibre de tapes dures, d'edició acurada, que presenta una pàgina de text i una d'il·lustració.

Vet aquí que una vegada una estrella molt menuda es va encaterinar d'una cua. Tant la desitjava que demanava la seva a tots els animals amb què es topava. Però, ai las! els animals n'estaven molt contents de la seva cua i, a més, els feia molt servei. Finalment, l'estrelleta va conèixer tres germans molt eixerits que li van regalar una cua preciosa.

Una història molt tendra, escrita amb un llenguatge acurat, que s'acosta al llindar de la lliçó moral

COMELLES, Salvador, *Guia del naturalista amatent*, EUMO, Vic 1991 (Col. Narratives).

Llibre de butxaca. Presenta diverses narracions en forma de contes d'humor, totes molt breus, de 3 o 4 pàgines cada una.

És un bestiar, escrit en clau d'humor. Amb el gran domini del llenguatge que caracteritza aquest jove autor desfilen, entre rialla i rialla, jocs de paraules i diferents espècies d'animals. Tot plegat constitueix un excel·lent treball de semàntica. El llenguatge és precís i clar. Pot ser un llibre ideal per treballar a classe de llengua catalana. Els nois i noies, a partir de 14 anys, passaran una bona estona llegint-lo. Un bon llibre per recomanar també als adults.

Isidre Nosas

ORLEV, Uri. *Una isla entre las ruinas*, Alfaguara, Madrid 1990 (Col. Juvenil Alfaguara).

Novella històrica, formada per una introducció i 20 capítols breus, de 3 o 4 pàgines de llargària cada un. Lletra grossa i espaiada. Sense il·lustrar.

En la introducció l'autor ens explica les seves vivències a Polònia

durant la segona guerra mundial. La novel·la, sense ser un relat autobiogràfic, presenta records de la seva infantesa.

El protagonista, l'Àlex, té 11 anys. Separat de la mare, que se suposa morta pels nazis, i del pare en una de les freqüents batudes que els alemanys feien en els barris jueus, es veu obligat a enginyar-se-les per sobreviure en una casa

en runes. El jove Robinson és prou despert com per passar moments difícilíssims sense deixar-se abatre. Finalment el seu esforç és premiat amb l'aparició del pare, que se l'enduu amb la resistència.

Narrada en primera persona, la novel·la frapa el lector per la vitalitat del personatge protagonista i per la crueltat dels esdeveniments. Un llibre més per reflexionar sobre

la brutalitat de les guerres i les seves conseqüències.

És de lectura fàcil i amena. El protagonista és un noi molt simpàtic i té un gran sentit de l'humor, donades les circumstàncies. La traducció és força acurada i permet una lectura àgil i sense entrebancs. Abunden les errates d'impremta.

Anna Gasol

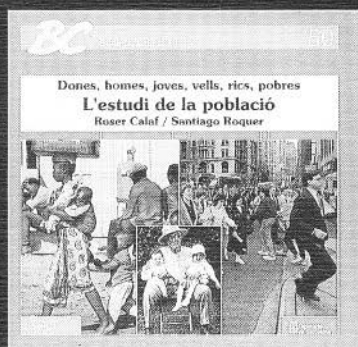
BC

Biblioteca de la Classe

La col·lecció
Biblioteca de la
Classe potencia
l'estudi sense manual
únic i desenvolupa de
manera científica
i didàctica temes
monogràfics per
treballar a l'escola

CICLE SUPERIOR I
ENSENYAMENT MITJÀ

Els llibres de coneixements
pensats i fets per a Catalunya.
Més de 50 títols a l'abast



■
DONES, HOMES, JOVES
VELLS, RICS, POBRES
L'ESTUDI DE LA
POBLACIÓ

format
20x21 cm.

Preu: 750 ptes.

*da Reforma
a la pràctica*

Darreres novetats:

40
EMPÚRIES, CIUTAT GREGA A
CATALUNYA

41
LA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL

42
ROQUES I MINERALS

43
LA SEGONA REPÚBLICA

44
LA MODERNITZACIÓ
DE BARCELONA

45
ALIMENTACIÓ
I SALUT

46
LA PRIMERA GUERRA
MUNDIAL

47
CIVILITZACIONS
AMERICANES FINS AL
1492

48
L'ORIGEN DE LES
ESPÈCIES

49
ELS VISIGOTS A
CATALUNYA

50
L'ESTUDI
DE LA POBLACIÓ

51
EL COS HUMÀ
EN MOVIMENT

52
FENICIS
I CARTAGINESOS

GRAÓ EDITORIAL
cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (56 nús.)
EN 12 TERMINIS DE 2.730 ptes.

Tel.: (93) 347 26 74



Diputació
de Barcelona

N • O • V • E • T • A • T

C.I.



CONEIXEMENT DEL MEDI
Papirrot
Editorial Onada

Es basa en una concepció constructivista de la intervenció pedagògica i en els principis de l'aprenentatge significatiu. Presenta un material obert i flexible. És una idea de desenvolupament curricular en mans del mestre.

1 C.I.



CICLE INICIAL
LENGUA
Tuturèll
Editorial Onada

C.M.



2 C.M.
LENGUA
Caplletres
Editorial Onada

Editorial Onada

2 C.M.
I CICLE MITJÀ



ACTIVITATS INTEGRADES DE NATURALS I SOCIALS
Asclepi
Editorial Onada

Editorial
onada

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

NOVA

COL·LECCIÓ LA CLAU DE ROSA SENSAT