

Publicació
de Rosa Sensat

Novembre 1992

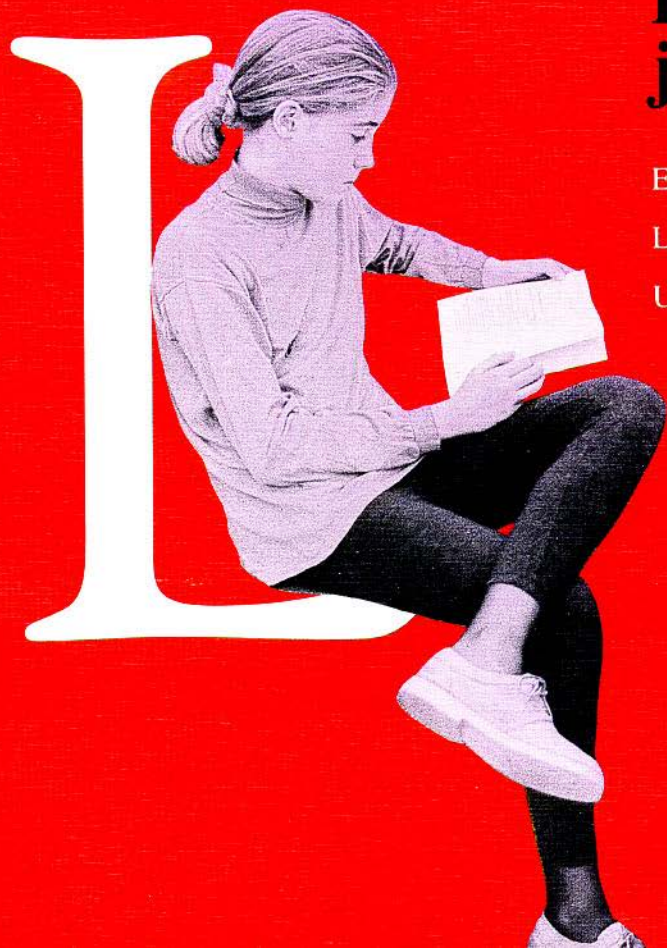
PERSPECTIVA ESCOLAR 169

Literatura juvenil avui

Els videoclips enganxen

La qualitat educativa...

Una gallina ponedora al parvulari



Novembre 1992

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R I 6 9

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, Josep Fernández,
Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll

Director:

Jordi Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotocomposició i impressió:

Impre-Rapid, S.A.

Subscripcions i distribució llibreries:

a.a.p.s.a. Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1075-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

4.900 ptes. - P.V.P. 600 ptes.

Editorial:

Escola, territori i medi ambient 1

Monogràfic:

Literatura juvenil avui

Literatura per a joves, literatura per a adults. *Gabriel Janer Manila* 2
La novel·la juvenil en el nostre entorn cultural. *Teresa Colomer* 7
Apunts per a una anàlisi a vol d'ocell. Literatura/paraliteratura. *Mercè Company* 16
Llegir a l'escola. *Jaume Cela, Juli Palou* 23
Són actuals els clàssics? *Montserrat Galícia* 31
Bibliografia sobre literatura juvenil. *Biblioteca Rosa Sensat* 36

Escola.

Experiències escolars:

Una gallina ponedora al parvulari. Relat d'una experiència. *Equip de Parvulari del C.P. Gorgs* 41
La nit d'astronomia. *L'Equip de Mestres de Cicle Superior del C.P. Lloriana de Sant Vicenç de Torelló* 48
Aplicant la Reforma:
La batussa del calendari. *Josep Fernández i Quiles* 53

Escola i societat.

Noves tecnologies:

Els videojocs enganxen. *Luisa Fernández, Imma Marín* 57
Gestió:
La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura. *Jesús Rul i Gargallo* 65

Novetats bibliogràfiques.

Cómo se estudia: La organización del trabajo intelectual (M.T. Serafini). *Artur Noguerol* 76
Altres novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 77
Cartes al director 80

Escola, territori i medi ambient

Sovint llegim a la premsa notícies sobre accidents d'autobusos escolars, a vegades de conseqüències molt greus. Si fem memòria, la llista d'aquests tipus d'accidents al nostre país resulta ja massa llarga. Això ens fa sospitar que, com tantes altres coses de la vida i de l'administració, en la societat on vivim encara no existeix, després de 15 anys de democràcia, una actuació política, cívica i social de prevenció.

Pensem que aquests repetits accidents de tota mena no són fruit només de l'atzar, o de la negligència dels que tenen cura de les instal·lacions o serveis educatius. Segurament, existeixen causes més profundes o estructurals.

En la societat moderna l'escola ja no està al centre de les ciutats, sobretot a les grans conurbacions, a causa de la mateixa estructura urbanística i de la manca o carestia del sòl.

Pensem però que caldria millorar i regular el transport escolar existent i, amb l'elaboració dels mapes escolars, plantejar-se l'emplaçament dels centres escolars com a anelles o llocs de confluència i convivència d'alta qualitat ambiental, educativa i ciutadana i ben comunicats per accedir-hi fàcilment, a peu o en bicicleta o en transport públic, i així de passada estalviar-nos aquest tripijoc d'automòbils i autobusos escolars, cada matí i tarda, que porten amunt i avall criatures adormides i cansades als seients del darrera.

I compte, que, en aquestes qüestions, tothom és responsable. Ningú no pot excusar-se dient que no té competències. Els pares no poden despreocupar-se de com els seus fills arriben a l'escola.

Les administracions tampoc, en primer lloc els Ajuntaments, que són els responsables de la cura dels entorns i dels edificis educatius. Potser els Consells Escolars, com a instruments de participació de mestres, pares, nens i administració, amb la funció d'assessorar i informar, haurien de prendre la primera iniciativa sense esperar massa.

2 Literatura juvenil avui

*¿Què volen dir aquells que parlen de literatura juvenil?
¿Un text es considera juvenil perquè parla del món dels joves
o perquè parla als joves? Tot i que es tracta d'una qüestió que
mai no es deixa tancada, en aquest article es formulen algunes
qüestions sobre la lectura juvenil i es tracta d'explicar com ha
d'ésser la pedagogia que tingui el propòsit d'estimular la
"lectura juvenil".*

Literatura per a joves, literatura per a adults?

Gabriel Janer
Manila

Fa alguns anys, entre els títols que una editorial m'enviava periòdicament perquè en redactés un informe de cara a la possible traducció al català i a la posterior publicació en una sèrie dirigida als lectors adolescents, hi havia una novel·la italiana la lectura de la qual em va inquietar. Era un llibre marcadament ideològic, l'autor del qual, Marcello Argilli, militava en el partit comunista d'Itàlia.

Aquella novel·la, el títol de la qual podria traduir-se literalment per *Sota el mateix cel*, relacionada, quant a l'estil i als temes que s'hi tractaven, amb el realisme crític, tot i que, a vegades, adquiria un to excessivament sermonari —he dit excessivament, en comptes de referir-me a la càrrega o a la sobrecàrrega ideològica del relat, perquè no existeix la literatura exempta de contingut ideològic, però deixaria d'ésser literatura, si abandonava l'exigència estètica, la voluntat d'art, que la defineix i anava a caure al parany de la simple i escarida literatura pamfletària—, explicava la vida i la història de dos grups de joves representats pels personatges de la novel·la, els quals conviuen en un barri perifèric d'una gran ciutat: Primavalle era un barri arquetípic, un suburbi que la civilització industrial havia creat, quasi artificialment, en un lloc que, pocs anys enrera, era una terra de conreu, en una zona que els estudiosos de la geografia humana en diuen "de contacte", el punt de sutura entre els últims espais de la vida urbana i el camp de conradís.

Tenia, aquella història, quelcom d'autobiogràfic. Vull dir que l'autor s'identificava amb el jo narrant: Massimo, el qual descobria la distància que marcava el destí social dels seus fills Alexandre i Lucil·la d'una banda i el "dels altres", els joves adolescents de Primavalle. Encara, podria afegir que la novel·la significava la presa de consciència del narrador.

Possiblement la causa que suscità la meva inquietud va ésser la semblança que s'establí entre el relat i la meua pròpia situació. Igualment que Massimo, jo visc en una antiga casa rural, en un barri perifèric de la ciutat, a frec dels blocs de cases protegides, en una "zona de contacte", i els meus fills habiten —és un dir— "sota el mateix cel" que aquells altres, fills de classe obrera, sobre els quals s'ha desfermat el que Pier Paolo Passolini anomenava la "devastació antropològica": el desenvolupament caòtic de la ciutat i de la societat capitalista ha destruït, especialment en les classes més dèbils, la vella i antiga capacitat de relació, de comunicació amb els altres i amb el treball.

La novel·la partia de la vida quotidiana i presentava la realitat del món petit burgès, "sota el mateix cel" que aquell altre món dels habitants del suburbi. D'aquesta manera es relacionaven de forma dramàtica alguns problemes que afecten el nostre temps, que l'autor posava de manifest: la difícil relació entre pares i fills, entre l'home i la societat, entre la ciutat i la perifèria, la marginació i la delinqüència, la voluntat democràtica i la violència política, el conformisme, el compromís social, l'afany de privilegis... Els estralls i el drama d'una societat en crisi.

Llavors, Primavalle es convertia en un microcosmos sobre el qual es projectaven aquells múltiples conflictes: els que concierneixen els fills de la petita burgesia: al.lots que roben pel gust d'obtenir una emoció violenta, per vantar-se, després, del delictes, ni que fos una acció "heroica", davant la qual la família mobilitza les seves amistats a fi d'encobrir-los; al.lots que fumen droga a casa, quan els pares no hi són; la necessitat de refugiar-se, de comunicar-se amb el pare; les amonestacions familiars, a l'hora de defugir el compromís social; al.lots que han viscut en la baldor, que no saben què val un tros de pa, insolidaris, ni coneixen el significat de l'esforç. I els conflictes que fan referència als fills del suburbi: la



4 Literatura juvenil avui

droga, la recerca dramàtica de noves experiències, la desocupació i l'atur dels joves, la violència en la mesura que esdevé una especialització de la delinqüència, la necessitat de viure fora de casa, l'educació sentimental que han rebut, aquests al.lots, especialment vinculada als telefilms, als còmics pornogràfics...

La lectura de la novel.la de Marcello Argilli em va fer reflexionar sobre alguns aspectes de la literatura juvenil; sobre les contradiccions que han marcat el seu desenvolupament en el transcurs de la història i els conflictes que s'hi projecten en els nostres dies. No crec que ningú pugui sorprendre's del meu poc entusiasme per una denominació que mena a la confusió i al desconcert. ¿Què volen dir, aquells que parlen de literatura juvenil? Tots els anys es reuneixen aquí i allà autors, il.lustradors, bibliotecaris, editors. S'interroguen sobre què és la literatura juvenil i quina és la seva funció. Llavors, es queixen de l'escassa consideració literària que reben els autors "infantils" i "juvenils". Però, en acabar l'encontre, se'n tornen a casa amb els problemes una mica més embullats.

Tradicionalment, els termes literatura "infantil" i "juvenil" han implicat la modificació del discurs en funció de la naturalesa específica del receptor. L'especificitat del receptor és l'horitzó que regeix l'escriptura. Però algú ha dit que el grau d'adequació al receptor és proporcionalment invers a la qualitat literària.

La bona literatura juvenil —afegeixen els defensors de l'especificitat— ha de respondre a les necessitats de l'adolescent. Llavors, defineixen l'especificitat en termes psicològics i temàtics. Sabem quin és el perfil psicològic del lector juvenil i coneixem el ventall de temes que solen interessar els joves. Però ¿quan comença i quan acaba la joventut? ¿Pot situar-se el llistó a la mateixa altura per a tothom? En altre temps, la joventut acabava en anar-se'n, els joves, al servei militar. Però la joventut s'allarga en el nostre temps...

L'especificitat del receptor ha vengut marcada per criteris cronològics i de desenvolupament intel.lectual i afectiu. Es tracta, pertant, d'una sèrie d'implicacions psicofisiològiques i psicoafectives que deriven cap a una certa inestabilitat emocional i coincideixen en l'aparició del pensament abstracte i del raonament dialèctic; però



també en un accentuat interès per si mateix, en l'autoafermació i la rebel·lió juvenil.

Però ¿és cert que, en entrar al servei militar, hom ja ha guanyat l'estabilitat emocional i és capaç d'exercir el raonament dialèctic?

Les preguntes es podrien multiplicar: ¿Un text es considera juvenil perquè parla del món dels joves o perquè parla als joves?

En el cas del relat de M. Argilli ens trobam davant un text arquetípic: parla dels joves de Primavalle amb la intenció de sermonejar —no se m'ocorr una altra paraula— els joves. Crec que es tracta del discurs d'un home políticament compromès que cerca de comunicar als lectors joves les seves inquietuds i ho fa d'una manera paternalista i allisonadora. Hi són condensats gairebé tots els mals que afecten els joves adolescents de les ciutats industrials dels nostres dies. Un a un tots els tòpics. És probable que l'autor volgués escriure deliberadament una novel·la juvenil.

Però, tot i que sé que es tracta d'una discussió que mai no es deixa tancada, m'atreveria a formular algunes qüestions sobre la "lectura juvenil" -la lectura dels joves lectors- i tractar d'explicar com ha d'ésser la pedagogia que tingui el propòsit d'estimular-la.

6 Literatura juvenil avui

Estimular la lectura —ho he escrit en altres ocasions— és desvetllar interrogants; perquè l'home que llegeix, l'adolescent, el nin..., llegeixen amb la finalitat de trobar alguna resposta. Aprendre de llegir és aprendre a escoltar una veu, el misteri d'una veu que ens arriba de lluny. La lectura, a qualsevol edat, ha de procurar el desvetllament de la imaginació, i ha de provocar el pensament reflexiu. Però la lectura ha de fer-ho, això, sempre, no solament durant l'adolescència.

És cert que, per a alguns joves, llegir significa un esforç excessiu. La resposta torna a ésser una resposta pedagògica: es tracta de saber trobar per a cada hipotètic lector el llibre capaç d'engrescar-lo en la lectura, però també el mestre ha de tenir l'experiència o la capacitat suficient per provocar aquell entusiasme.

Llavors, el treball de l'investigador hauria de dirigir-se a explorar les funcions que exerceix un determinat text sobre diversos receptors. D'aquesta manera ens seria permès de conèixer alguns aspectes atractius dels processos a través dels quals aprenem a llegir un text literari. Però es tracta d'un aprenentatge que no s'acaba mai i que ens arriba acompanyat del plaer, de la diversió, de l'afany d'aventura. Llegir és, llavors, un acte juvenil: perquè ens procura una certa incertesa, una certa inquietud, quan ens empeny a emprendre els camins de la imaginació.

La necessitat de fomentar la lectura dels adolescents, tant des del punt de vista editorial com de l'educatiu, esdevingué en la dècada dels setanta una preocupació general en els països industrialitzats. Al'article es fa un repàs dels diversos corrents i tendències que han sorgit des d'aleshores, emmarcats en els contextos social i culturals que els han propiciat.

La novel.la juvenil en el nostre entorn cultural

La necessitat de promocionar la lectura dels adolescents esdevingué una preocupació general en els països industrialitzats durant la dècada dels setanta. Una preocupació tant des del punt de vista editorial, que es proposava la conquesta de mercats nous amb la creació de productes ben diferenciats, com des del punt de vista educatiu, alarmat pels informes sobre els nivells d'analfabetisme d'una població que havia estat escolaritzada en la seva totalitat i durant tota la seva infantesa.

Amb petites fluctuacions, el creixement editorial del llibre infantil s'ha mantingut en un espectacular sentit ascendent des de la Segona Guerra Mundial fins fa ben poc. Durant els anys setanta, però, el seu desenvolupament començà a exigir una diversificació que s'accentuà en la dècada dels vuitanta. De publicar simplement llibres per a infants es passà a publicar col.leccions especialitzades en les característiques i temes de les seves obres i en la franja d'edat a què es dirigeixen. Actualment, estem tan habituats a trobar-nos aquesta diversitat ben classificada al davant quan entrem en una llibreria que sorprèn adonar-se com és de recent la nostra utilització de termes com llibres per a no lectors, llibres joc o de, vet-ho aquí, novel.la juvenil.

Des del punt de vista educatiu, que és el que aquí ens convoca, la novel.la juvenil apareix com una aposta gairebé experimental per resoldre un dubte generalitzat en els mitjans educatius davant de la

Teresa Colomer

Professora de Didàctica
de la llengua i la
literatura de la UAB

8 Literatura juvenil avui

constatació del fracàs en lectura: ¿Podia el lector adolescent, fins i tot el que havia llegit literatura infantil amb avidesa, saltar a la ficció moderna per a adults? Cal recordar que per primera vegada s'estava parlant de totes les capes de la població en uns anys on els països allargaven progressivament l'etapa escolar i on, a més, el que es considerava bona literatura es caracteritzava en aquells moments per la utilització de temes avantguardistes i de tècniques experimentals. Els educadors francesos es preguntaren si els seus alumnes serien capaços de llegir algun dia les obres del Nouveau Roman i els anglosaxons enyoraren l'època on semblava una progressió natural saltar de l'*Àlicia en terra de meravelles* a Dickens, Brontes o Thackeray.

Sens dubte, els lectors adolescents podien nodrir-se dels best-sellers d'adults i també llegien les col·leccions dirigides directament a les secundàries en alguns països, però el que a la primeria dels setanta semblava haver desaparegut era la novel·la de qualitat centrada en el protagonisme d'un adolescent que estableix el seu propi acord amb el món. Davant de l'atracció dels adolescents per obres de Salinger o de Golding, publicades per a adults, els educadors es preguntaren si no calia fer un lloc dins del farcit camp de la literatura infantil per a llibres de qualitat amb una forta temàtica adolescent.

L'inici de col·leccions dirigides a aquest públic coincideix en la majoria de països del nostre entorn. Es nodreixen en part amb algunes reedicions d'obres clàssiques i amb narracions d'autors per a adults. No hi ha dubte que Calvino, Buzzati, Moravia, Fournier, London o Steinbeck tenen molts relats que formen part d'una franja literària que poden compartir joves i adults. Però la novetat que caracteritzarà aquestes col·leccions és la irrupció de temàtiques noves i tècniques poc convencionals fins llavors en els llibres per a infants. Si la necessitat de fantasia narrativa dels adolescents s'havia refugiat en els còmics, el cinema o fins i tot en els reportatges i documentals, tots aquests mitjans transvassaran ara els seus recursos cap a aquest nou producte. La novel·la juvenil serà un camp propici per al desenvolupament del realisme i la introspecció psicològica. Ben aviat s'hi afegirà el renaixement de la màgia i la fantasia a través dels gèneres més adequats a aquesta edat: la ciència ficció, l'èpica mítica i la *fantasy*. També assistirem a la creació de

k



nous fenòmens, com els dels llibres-joc, que després s'estendrà cap a edats inferiors, i fins i tot es produirà la sorprenent resurrecció d'un gènere que es donava per desaparegut: la *school's story*.

La progressiva uniformització cultural del nostre món i l'efectiva unitat del mercat fa que la descripció del desenvolupament d'aquestes línies de força sigui bàsicament unitari. ¿Quines grans diferències podem esperar, si el llançament d'un títol pot ser planificat des de la fusió o els convenis editorials que amortitzen costos amb la previsió d'unes vendes internacionals, una impressió abaratida per la reproducció d'imatges i formats i una campanya publicitària comuna? ¿I quina diferència abismal hi ha entre els adolescents dels diferents països que escolten la mateixa música i es deleixen per les mateixes pizzes i marques esportives? Així, doncs, si comparem les llistes d'èxit i els llibres recomanats podem veure que hi ha una sèrie de títols i d'autors que s'hi repeteixen invariablement, repetició encara més freqüent, és clar, entre els països del mateix àmbit lingüístic. Així, la primera col·lecció juvenil anglosaxona incorporava ja tant autors suecs, com Beckmen, australians com Couper o anglesos com Chambers.

De fet, les diferències que poden apreciar-se a nivell general semblen atribuïbles al grau més o menys gran de desenvolupament econòmic i de pertinença més o menys estreta a la mateixa òrbita política. Així, algunes d'aquestes tendències són poc presents en alguns països simplement perquè no han estat traduïdes, ja sigui per motius econòmics, ja perquè reflecteixen una realitat urbana o multicultural que s'ha considerat encara massa allunyada de la pròpia. També obeiria a aquesta explicació el retard de la novel·la juvenil en els països de l'est europeu o l'intent de constituir-la ràpidament en el nostre a partir de l'acabament de la dictadura. Només cal fixar-se en alguns dels bons títols juvenils publicats en l'època democràtica en el nostre país per veure que la seva edició en llengua original té una data prou reculada. Posem per exemple *The hobbit*, apareguda el 1937, o *Tom's midnight garden*, el 1958. El mateix sentit de fenomen global pot veure's en constatar l'hegemonia anglosaxona en les traduccions de la darrera dècada en detriment de la influència francesa o italiana, d'acord amb la franca recessió que pateixen aquests països.

10 Literatura juvenil avui

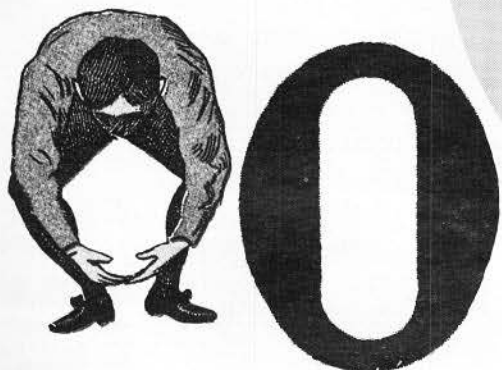
Tot i així, és evident que com més ens apropem a la novel·la juvenil dels diferents llocs, més característiques específiques podrem detectar-hi en funció de la seva tradició literària educativa, socioeconòmica, etc. Una cosa sorprenent per a nosaltres, per exemple, és la permanent polèmica en els mitjans educatius i de crítica anglosaxons sobre criteris de censura dels llibres. Efectivament, la tradició puritana d'aquestes societats origina grans dificultats en el tractament dels temes escatològics, sexuals i d'intimitat afectiva en els llibres infantils. Un exemple en aquesta línia pot ser el de la famosa sentència del Tribunal Constitucional dels Estats Units que, el 1973, va declarar que l'obsenitat en una obra considerada en la seva globalitat no quedava emparada per la primera esmena de la Constitució que fa referència al dret d'expressió. El gran debat que aquest i altres fets provoquen periòdicament a tot el país sobre els criteris per considerar adequades o proscrietes les obres que s'han d'adquirir amb els fons públics prové, d'altra banda, precisament, de la tradició de descentralització democràtica en l'organització educativa i cultural als països anglosaxons. A banda de l'habitual inclusió d'autors tan llegits com Hinton, o fins i tot J. Blume, en llistes negres, la polèmica ofereix dades tan curioses com l'exclusió de les biblioteques escolars de Carolina del Nord de *The Upstairs Room* de Reiss, títol que havia obtingut el premi de Newbery Honour Books pel seu contingut moral.

En aquest context resulta més entenedora la ruptura que representa la novel·la juvenil amb el seu llenguatge deliberadament proper al dels joves lectors, la presència de contextos marginals i l'abundància de conflictes relacionats amb la violència, el sexe o la delinqüència. Una mena de novel·les de carretera, amb adolescents marginals, emergents de desfetes familiars i amb un ús provocador del llenguatge i la conducta s'ofereixen, així, com un producte típicament americà a la lectura dels adolescents. També dels Estats Units arribaran les primeres obres protagonitzades per nois i noies de raça no blanca. Els anglesos recorreran a Virginia Hamilton o Rosa Guy per iniciar el seu reconeixement de la barreja de races i cultures que els adolescents ja podien experimentar als seus barris i a les seves aules. La temàtica de la convivència i el conflicte s'estén, i s'estendrà més, sens dubte, en la novel·la juvenil a remolc de la ràpida emergència social d'aquest fenomen i la decidida voluntat d'incorporar un món coherent amb les experiències del

lector. Més enllà de les obres sobre la problemàtica jueva, que ja havia estat tractada en dècades anteriors, la nova Europa multiracial es fa present amb força, des de la narració anglesa dels problemes dels paquistanesos a Bradford a *My Mate Shofiq*, de J. Needle, o dels hindús provinents d'Uganda a *Sumitra's story*, de R. Smith, fins a les vicissituds dels algerians a França en títols com *Le Paradis des autres* de M. Grimaud.

En canvi, la memòria històrica dels temes en conflicte durant la Segona Guerra Mundial és una temàtica fortament ancorada al context europeu. La incomoditat del col.laboracionisme francès a A. de Vries, la resistència italiana a R. Garnieri, els demòcrates alemanys perseguits a J. Kerr, etc. constitueixen totes les cares d'una mateixa intenció de traspàs de reflexió moral sobre el conflicte a les joves generacions per part d'un continent que encara n'és convalescent. El tema de la Segona Guerra Mundial i l'educació civil per a la pau nodreix de manera important la gran línia de força de la narració històrica en la novel.la juvenil. Però també s'agrupen en aquesta tendència, d'èxit indiscutible, altres recuperacions de la memòria històrica com la veu índia en la colonització de l'Oest americà a les obres de Camus, l'atractiu de l'aventura heroica en temps allunyats a les italianes B. Pitzorno o A. Gagliardi, o un tipus de narració històrica empeltada de reportatge, producte híbrid de l'afany de coneixement d'altres pobles molt distants en l'espai o la cultura, ja siguin els esquimals de J.C. George o els gitanos de S. Jayat a *La longue route d'une zingarina*.

A l'exploració del passat i del llunyà s'afegeix també l'interès d'aquesta edat per l'especulació del futur. La ciència ficció no neix



12 Literatura juvenil avui

com un gènere per a adolescents, però tant el seu vessant d'aventura com el de reflexió moral sobre les possibilitats futures de l'home s'adeqüen perfectament a les seves necessitats de ficció i títols i col·leccions senceres seran dirigides a aquestes edats. De l'empenta tecnològica dels Estats Units arribaran els primers autors de ciència ficció adoptats massivament pels nois, tals com els indiscutibles Bradbury o Assimov, i ben aviat aquest gènere es mostrarà com una èpica ben adequada per al jove públic modern. Si la narrativa actual té un fort component de barreja de gèneres, la ciència ficció s'ofereix com un camp propici per a les mescles: Civilitzacions futures amb recreacions arcaïques, aventures mítiques i personatges mitològics en espais intergalàctics, fenòmens sobrenaturals i forces misterioses que reben vagues justificacions extraterrestres. El nou auge de les forces màgiques en els vuitanta col·locarà les criatures i els mapes de les terres creades per Tolkien i Ende a totes les prestatgeries visitades pels adolescents i propiciarà el retorn de la *fantasy* de tradició anglosaxona per a satisfacció del desig d'inquietud i terror dels nous lectors.

La introspecció psicològica, en canvi, compta amb una gran nòmina d'autors del centre i nord d'Europa. Autors com Gripe, Nostlinger, Hartling o Haugen ofereixen títols importants per a aquestes edats en els quals el context familiar i escolar és l'escenari habitual per a la descripció de la maduració dels adolescents protagonistes. Tot i aquesta empremta nòrdica, cal no oblidar una decidida aportació anglosaxona amb títols importants com *The Chocolate War*, de R. Cornier per al context escolar, o *It's My Life*, de R. Lesson, per a l'assumpció de la pròpia personalitat en una desfeta familiar. Que la narració de la maduració se situï en aquests escenaris és ben comprensible si pensem que els adolescents de les societats occidentals es troben confinats a les escoles secundàries bona part del seu temps. Si hi afegim que molts dels autors que escriuen per a joves es dediquen o s'han dedicat a l'ensenyament no resulta estrany que la constitució d'un nou tipus de novel·la juvenil hagi ressuscitat les narracions de context escolar.

La difusió d'aquesta tendència realista d'introspecció psicològica en els països mediterranis ha provocat no poques discussions sobre la duresa dels temes i la correspondència o no del quadre de costums reflectit. Però potser, més que l'atreuiment sexual dels protagonis-

tes o la problemàtica familiar descrita, el que resulta més aliè en aquests títols és el reflex de l'inqüestionat travament social, de l'adhesió dels ciutadans a un sistema de funcionament tan perfecte teòricament com ofegador individualment per als personatges. Per als nostres països, acostumats a mantenir una distància prou desconfiada del poder, sorprèn tant la descripció del control institucional sobre el ciutadà com el relat de les formes de violència gratuïta que els joves personatges generen com a resposta.

Un altre exemple prou clar per veure que algunes de les diferències entre la novel·la juvenil dels diferents països reflecteixen característiques socials, en un sentit ampli, és precisament el cas de la literatura per a adolescents en llengua castellana. Títols com *Pabluras*, *Un lugar llamado Paraíso*, *El amigo oculto y los espíritus de la tarde* i un llarg etcètera d'obres en llengua original castellana ens parlen d'una societat que tot just acaba d'industrialitzar-se i urbanitzar-se. Obres on els autors s'acomiaden de la seva infantesa rural i, sovint, denuncien un temps de pobresa i repressió política que rarament, però, arriba a concretar-se com en el cas de la grega A. Zei a *El tigre de la vitrina* sobre l'època de la dictadura que s'instal·là a Grècia fa unes dècades.

Podem acudir, finalment, a la gran tradició literària francesa per assenyalar la tendència a jugar amb les tècniques narratives de la literatura infantil i juvenil actual. L'adaptació robinsoniana de M. Tournier per a joves o experiments com el d'un obra de D. Martin amb títol sorprenent:

Frédéric
 + Frédéric
 ———
 Frédéric

ens parlen d'aquest modern jugar i refer els textos des de la perspectiva d'una societat occidental amb una llarga història de literatura escrita. Com diu el personatge de Frédéric enfrontat al seu autor: "c'est la vie... pardon, c'est la littérature".

La novel·la per a adolescents, en definitiva, compta amb les mateixes tendències de tot el fet literari actual. Tot i així, sens

14 Literatura juvenil avui

dubte, les característiques psicològiques, d'hàbits culturals, etc. dels seus destinataris la fan més propícia al desenvolupament d'uns determinats temes i característiques que alhora influeixen i es deixen influir per les literatures dirigides a altres sectors. Així, per exemple, no cal dir que la tendència a l'humor i la fantasia de la literatura infantil ha *pujat* fins als llibres d'aquestes edats o que la duresa temàtica que ha semblat necessària per als adolescents moderns ha *baixat* cap als llibres destinats als petits. O que alguns gèneres per a adults, com la ciència-ficció o les narracions policíiques, han estat entusiàsticament acceptats pels nois i noies. O que es produeixen múltiples connexions entre els mons narratius vehiculats pels mitjans àudio-visuals, la imatge i la lletra impresa. Tot dins d'un món que es troba cada vegada més interrelacionat culturalment, però que alhora permet i potencia el coneixement de les situacions particulars, cada cop més fragmentades en el seu interior. Els lectors adolescents, doncs, tenen la possibilitat tant de sentir-se com a casa amb la lectura de les traduccions com de sentir-se fascinats per la descripció de vivències i situacions ben variades i allunyades de les seves, tot en un moment de la seva vida en què necessiten i busquen el repte d'abocar-se al món per definir-se ells mateixos.



GENERALITAT DE CATALUNYA

CAP A EUROPA

La Generalitat és conscient que els ciutadans de Catalunya no tenen prou informació sobre el procés d'unificació europea i el Tractat de Maastricht, i es proposa millorar aquest coneixement.

QUÈ ÉS MAASTRICHT?

(1. La Unió Política Europea)

El tractat de Maastricht crea una **veritable Unió Europea**.

L'acord polític crea la **ciutadania europea**: qualsevol ciutadà podrà votar en les eleccions europees i votar i ser elegit en les eleccions municipals del país on resideixi, encara que no en sigui súbdit.

Tot ciutadà de la CEE, en cas de trobar-se en un tercer país sense representació diplomàtica del país de què és súbdit, podrà acollir-se a la protecció de qualsevol membre de la Unió.

Europa es dota, a més, d'**estructures polítiques comunes** que la fan avançar en el camí de la Unió política, basada en el **principi de subsidiaritat**.

S'estableixen a més unes **estructures de defensa comuna** específicament europees.

La Unió es planteja la solidaritat amb els altres països europeus, especialment els de l'est d'Europa i, per lluitar contra els desequilibris en el món, preveu una **Política de Cooperació al Desenvolupament**.

I encara, molt important per a Catalunya, un **Comité de les Regions** vetllarà per fer sentir la veu d'aquestes en la presa de decisions de nivell europeu.



16 Literatura juvenil avui

La literatura juvenil actual evidencia un cert estancament pel que fa als temes i es força deficitària tècnicament, pel fet d'estar massa cenyida -entre altres raons- a una mentalitat pedagògica i didàctica. Potser caldria crear una nova branca, la "paraliteratura", dirigida als professionals de l'ensenyament i deixar que la "literatura" fos dirigida per editors professionals i tingüés com a objectiu fonamental que la història, ben escrita i construïda, pogués enganxar i apassionar els joves.

Apunts per a una anàlisi a vol d'ocell Literatura/paraliteratura

Mercè Company

Si m'haguessin demanat aquest article fa un any és ben segur que la meva anàlisi hauria estat diferent de la que faré a continuació. Allò que em fa partir d'una altra perspectiva ha estat l'experiència que he viscut en el transcurs de nou mesos (de setembre a juny) al capdavant de diferents tallers i seminaris en els quals he impartit un mètode de creació pròpia sobre tècniques narratives, és a dir, tècniques per aprendre a crear i a escriure històries. Aquests tallers s'han desenvolupat a la seu de Rosa Sensat i hi han participat persones adultes; també a diverses escoles, per a joves de BUP i COU; i a centres de recursos dirigits a professionals de l'ensenyament.

Aquest mètode, que parteix de la meva pròpia formació autodidacta i de manllevar de l'elaboració del guió cinematogràfic aquelles parts tècniques i estructurals que s'hi poden adaptar, obliga en un gran tant per cent a fer anàlisis contínues, tant de la part formal/tècnica, com de la part creativa: idea, coherència, versemblança, etc.

A l'apartat anàlisi s'han llegit força històries (publicades i inèdites), i cada persona hi ha aportat el seu punt de vista, el qual ha estat contrastat amb els de la resta d'assistents.

En acabar, la conclusió a la qual han arribat la majoria de persones adultes que han intervingut en aquests tallers ha estat que fins

aquest moment llegien unidireccionalment, és a dir, que es limitaven a fer una lectura directa de la història sense adonar-se que se'n podien fer més interpretacions, i sense qüestionar-se allò que aportava. En conseqüència, la majoria reconeix que ara està en disposició de fer una lectura més àmplia, més crítica i més informada de qualsevol text.

De fet, en qualsevol altra disciplina artística i creativa, com pot ser la música, la pintura, el teatre, la fotografia, etc., existeix tot un articulat i una base tècnica que s'adquireix a la facultat o bé en escoles de titulació mitjana, però a l'Estat espanyol la tècnica d'escriure es deixa en mans de la "inspiració divina", ja que els cursos i seminaris d'expressió escrita que s'imparteixen arreu només inclouen una part, jo diria l'última, d'aquest procés, i obvien tot el que constitueix la part creativa, la de recursos, la tècnica i l'analítica.

Des de fa molts anys en països com Anglaterra, Estats Units i d'altres, les persones que volen iniciar-se en aquest ofici assisteixen a tallers i escoles on s'ensenya la tècnica pròpiament dita. Una característica comuna en aquests estudis és el rigor amb què els professors tracten aquesta disciplina i que se sol traduir en una bona preparació de l'alumnat. Podríem posar com a comparació l'estil d'ensenyament i d'exigència que es reflecteix en la pel·lícula *Fama* i en la sèrie del mateix nom, i que es basava en una escola real. Hi podíem veure com els alumnes acabaven sabent fer —i molt bé— tots els papers de l'auca del món de l'espectacle.

Tornant a la literatura, aquesta base tècnica és la raó per la qual les novel·les estrangeres, al marge de l'interès de la història i del fet que ens agradi o no, estan molt ben construïdes, tenen allò que se'n diu "una bona factura". Difícilment presenten errors tècnics i tot està en el seu lloc. I tant se val que parlem de novel·les dirigides a persones adultes com a gent jove, totes tenen aquesta empremta de "ben fetes".

Al nostre país, n'estem a anys llum. Per començar, sembla que s'ignori que darrera de tot procés literari hi ha una tècnica, i si s'intueix, potser es creu que ja s'hi arriba espontàniament (cosa que és certa), a base d'escriure i estripar, escriure i estripar, i d'escoltar



18 Literatura juvenil avui

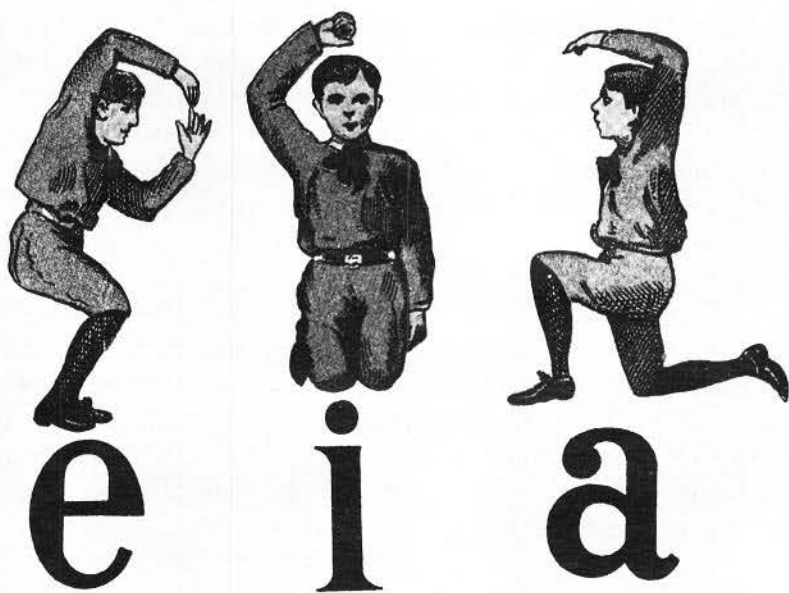
els consells i els suggeriments de l'editor, si tenim la sort que aquest sàpiga fer bé la seva feina. Que existeix aquesta ignorància ho demostra que al nostre país no hi ha cap centre oficial ni privat que ho ensenyi; i quan es fa, com ho he fet jo ara, per iniciativa d'una Associació com Rosa Sensat, o d'una escola que es pregunta que com pot exigir als seus alumnes que sàpiguen estructurar bé una història si ells no saben com es fa, sembla que parli de conceptes de laboratori dels quals ni se'n sospitava l'existència.

Òbviament, veient el desconeixement força generalitzat que hi ha d'aquesta part del procés creatiu de la literatura, no és gens estrany que una gran part de la producció que es fa dirigida a infants i a joves se'n ressenti clarament. Però abans d'entrar en el tema anem a veure com està la situació en un sentit global.

A parer meu, el gruix de l'actual producció literària per a infants i joves compleix ja en gran mesura els objectius que es van marcar col·lectius vinculats amb aquests sectors; alguns d'aquests objectius els podem veure reflectits en aquests fragments publicats el 5 de setembre de 1989 al suplement Llibres del "Diari de Barcelona":

"Des de l'any 1977 el seminari de bibliografia infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat aplega un col·lectiu de 24 persones. El primer criteri utilitzat per seleccionar els llibres és el contingut educatiu. La qualitat literària esdevé el valor clau, alhora que també es té en compte la capacitat de l'obra per motivar l'interès, la identificació, la relació lògica, la sensibilitat i la creativitat de l'infant lector." (...) "Un llibre d'argument comprensible als deu anys, però d'ironia no assimilable fins als dotze, no es recomana fins als dotze anys." (...) "Es busca que el lector sigui capaç de copsar tots els matisos, la profunditat de l'estil i els valors ètics i literaris que volia donar l'autor en el seu llibre. L'objectiu és sempre el mateix: fer que el nen disfruti llegint."

L'esperit que es reflecteix en aquests fragments s'està assolint d'una forma gradual, però alhora imparable, gràcies, sobretot, a la decidida participació de les escoles, les quals organitzen trobades amb autors i alumnes i fomenten així l'atractiu per la lectura; també a la presència, cada vegada més nombrosa, de persones provinents del món de l'ensenyament, en tasques de selecció i direcció de



col.leccions d'editorials dirigides als petits i als joves lectors, així com també en el terreny de la creació literària.

Crec, però, que aquesta nova orientació està estancant aquest tipus de literatura. De fet, el moviment renovador i progressista que es va encetar amb les primeres publicacions de *Quan un toca el dos*, *Quin dia tan bèstia*, *La iaia*, *Les Bruixes...* i que va dur el petit xivarri a favor/en contra del realisme crític, ha tornat en certa manera al punt de partida del temps anterior a aquest moviment, és a dir, ara hi ha més autors, moltes més col.leccions que publiquen per a la gent jove i un índex de publicacions acceptables, però pel que fa als temes s'evidencia un estancament i fins i tot una regressió, i tècnicament és força deficitària.

Crec que són quatre les raons que l'han duta a aquesta situació.

Una és que el fet d'estar tan cenyida al perfil, dirigisme i mentalitat didàctica, pedagògica i formal (quant a llengua) l'està aigualint i l'està situant en un terreny com de terra de ningú. Concretament, es podria dir que, llevat d'algunes excepcions, s'està fent una literatura insípida i que no desperta emocions; no fa mal, però tampoc no apassiona.

20 Literatura juvenil avui

L'altra raó cal situar-la en el mateix factor que, paral·lelament, és positiu: que el fet que la seva producció, selecció i fins i tot decisió a l'hora de publicar-la estigui pràcticament en mans de professionals de l'ensenyament (algunes, a més, de caire religiós), persones sovint molt enteses i preparades lingüísticament, però, alhora, gens tècnicament, fa que les seves lectures/valoracions siguin sempre unidireccionals i buscant com a objectiu prioritari l'element pedagògic i didàctic.

La tercera raó és que aquesta literatura arriba als seus lectors majoritàriament via escola, per tant, els editors saben prou bé que la condició primera i bàsica que ha de tenir un llibre per a nens o per a joves és que agradi als mestres i en puguin fer ús a l'aula, i, com que el que compta és vendre'n tants com es pugui, els llibres ja es fan pràcticament a mida.

Aquestes tres raons estan provocant que en els camps temàtics i/o ideològic la literatura d'ara vagi derivant cada vegada més cap a postures més conservadores, i per tant, menys crítiques i menys o gens compromeses.

Hi ha una raó paral·lela a aquest fet, i és que el col·lectiu de mestres està vivint precisament un fort desencís, una gran pressió i una situació força delicada. La sensació d'impotència i el convenciment que qualsevol acció de desmarcar-se del que està establert és inútil, configura una forma de fer i de pensar que es pot situar molt a prop del que seria una resignació obligada i un anar seguint sisplau per força els camins assenyalats, molt lluny, per tant, de la mentalitat diguem-ne "contestatària" i/o "rebel". És lògic, doncs, que quan els membres d'aquest col·lectiu tenen l'oportunitat o l'obligació de valorar i analitzar els llibres que van a mans joves, identifiquin com a opció correcta la de seguir el camí convencional i ni tan sols es plantegin la possibilitat d'oferir alternatives; i és que a nivell personal, moltes vegades ja ni es veuen en cor de plantejar-se-les, o bé, no saben com fer-ho. (Val a dir que aquesta conclusió em va ser exposada i raonada per la majoria dels alumnes adults que han assistit a les meves classes, gairebé tots relacionats amb l'ensenyament, posant l'èmfasi en la incapacitat o dificultat de veure cap altra opció que no fossin les convencionals. Paral·lelament, conversant amb altres mestres i/o professors quan

he assistit a les seves escoles com a autora convidada, he pogut comprovar que aquesta sensació era generalitzada.)

La quarta raó enllaça amb el que deia a l'inici: les ressenyes o crítiques que es fan en els pocs mitjans que les acullen evidencien clarament aquest desconeixement tècnic, amb la qual cosa l'opinió o valoració és desequilibrada i empobridora perquè només reflecteix una part d'aquella obra i a més, algunes vegades, desencertada, perquè resulta que s'està potenciant o estimulant justament el contrari del que és pretén, amb la qual cosa augmenta la sensació que s'estan "colant molts gols".

Aquesta situació no és dóna tant en la literatura per a adults perquè en aquest sector continuen sent editors professionals els qui dirigeixen, seleccionen i contrasten les obres amb els autors.

A la revista "Escola Catalana", núm. 292 (jul. ag. set. 1992) hi ha un article signat per Eulàlia Bullich i Mercè Maure que sota el títol *La literatura de sempre des de sempre* s'ha acostat molt al que vull dir referent a la necessitat de conèixer i dominar la tècnica. Les autores, amb molta intuïció, ens diuen: "Per Sant Jordi fem escriure poesia als nens i pretenem que creïn un text literari complex, ritme, rima, imatges, etc... havent-ne treballat quants models? Evidentment els resultats que se n'obtenen són regularment minsos i poc encoratjadors. Quan els nens i les nenes tot just comencen a escriure, els demanem que facin textos lliures, que inventin contes. ¿A partir de quin bagatge literari, narratiu, ho poden fer? Lògicament se senten moltes queixes: els nens són molt poc creatius, massa plens de missatges televisius, no saben estructurar les seves narracions... (...) Hauríem, doncs, d'interessar-nos més pel procés, per sistematitzar els passos, i no ens caldria preocupar-nos tant pels resultats, ja que, segurament, serien més satisfactoris."

El que estan demanant Eulàlia Bullich i Mercè Maure sense saber-ho, però sí intuïnt-ho, és conèixer i poder oferir als nens la tècnica de l'estructura narrativa, i posen el dit just a la llaga en mostrar la contradicció constant que hi ha entre el que es demana/exigeix al nen i el desconeixement/impossibilitat de la persona adulta a donar-li-ho/ensenyar-li-ho.

22 Literatura juvenil avui

En el mateix article, les autores, en un acte realment intuïtiu, s'apropen a la tècnica, la voregen: "1. Hi ha una motivació (...) 2. Provoca una acció (...) 3. Es troba la solució (...) = inici-nuclifinal." L'esquematzació que les autores fan per seqüències també és correcta, però a partir d'aquí ja deriven cap a l'única part que coneixen, que el nostre sistema educatiu els ha ensenyat: la llengua, i creuen resoldre-ho mitjançant l'ús dels elements lingüístics; i si bé aquests formen part del procés, no són ni de bon tros els únics.

En resum: crec que s'està fent una literatura altra vegada innòcua, insípida, sovint avorrida, algunes vegades brillant lingüísticament, moltes d'altres sense ànima ni tremp, i tècnicament, força dolenta, amb incoherències, solucions fàcils i gratuïtes, tallades de ritme, amb expectatives que s'obren i no es resolen o queden oblidades, estructuralment mal resoltes, personatges inversemblants, conservadora, a favor de la mediocritat com a opció vital, també masculista, encara que d'una manera més subtil...

Personalment crec que és un error ignorar aquest fet, tant com orientar la literatura per a infants i per a joves de la manera que ara s'està fent, però si el que es pretén és fer una literatura funcional i que, sobretot, sigui un suport de l'assignatura de llengua, llavors no hi ha res a dir. Però si es vol que continuï sent el que era, llavors es podria crear una nova branca: la paraliteratura.

La literatura hauria de ser dirigida per editors professionals i tenir com a objectiu fonamental que la història, ben escrita i construïda, pogués apassionar i enganxar els seus lectors; i hauria de defugir tot tipus d'orientació didàctica i pedagògica. I la seva canalització seria com la de la producció per a adults.

La paraliteratura podria continuar com està ara: dirigida a professionals de l'ensenyament i utilitzada per treballar els pronoms, les frases fetes, fer resums de l'obra, fitxes i jugar amb ella.

Crec que amb aquest nou sistema milloraria el nivell, no s'enganyaria els nois, que és el que ara, en certa manera, s'està fent en recomanar-los segons quines obres, i es faria un gran pas endavant.

De lectors n'hi ha de moltes menes i cada text comporta una disposició diferents per part dels lectors. Pel que fa a les lectures literàries, n'hi ha que serveixen per dur a terme un treball específic i d'altres que tenen com a objectius elles mateixes i són destinades a fer-ne una lectura lliure, una lectura que el lector fa per voluntat pròpia i de la qual obté una satisfacció personal, un plaer. Cal afinar els mecanismes que fan que la lectura d'un llibre resulti una experiència plaent.

Llegir a l'escola

“I som on som; més val saber-ho i dir-ho.”
Miquel Martí i Pol

Jaume Cella
Juli Palou

En Joan Fuster advertia, una de les vegades que es va decidir a parlar sobre la seva amistat amb en Josep Pla, que les descripcions que l'empordanès feia no eren de fiar, perquè molt sovint s'excedia en aquest punt de subjectivitat propi dels grans escriptors. Si ho deia en Fuster, un dels homes més admirats pel seu refinat racionalisme, bé que ens ho hem de creure. De tota manera, ens permetem coincidir amb l'agut bisturí d'en Pla quan es lamenta que en aquest país nostre, a diferència d'altres, és molt difícil trobar llibreries als pobles petits. I no només compartim aquesta observació, sinó que encara gosem afegir més llenya al foc.

Fa pocs dies visitàvem una escola gairebé nova de trinca: davant d'una paret que s'insinuava tot fent un revolt al mig del passadís, vam preguntar: "I això?" "Ah!, la biblioteca —ens van respondre— se l'havien descuidat i la van haver d'afegir aquí. El cas és que amb aquesta forma les taules no acaben d'encaixar-hi i l'única possibilitat que tenim és que els nens llegeixin d'esquena a la llum natural." Del possible bibliotecari o bibliotecària ja no em vam ni parlar, perquè tots sabem que a l'apartat de dotació de personal que ens pertoca a les escoles, aquesta figura ni se l'anomena.

Quina peça podem esperar d'aquest teler? La resposta, de tant en

24 Literatura juvenil avui

tant, la deixen anar els diaris: un 41% de la població d'Espanya no llegeix cap llibre en tot un any, només un 20% dels catalans llegeixen més de cinc llibres l'any i tan sols un 2% superen els vint llibres per any.

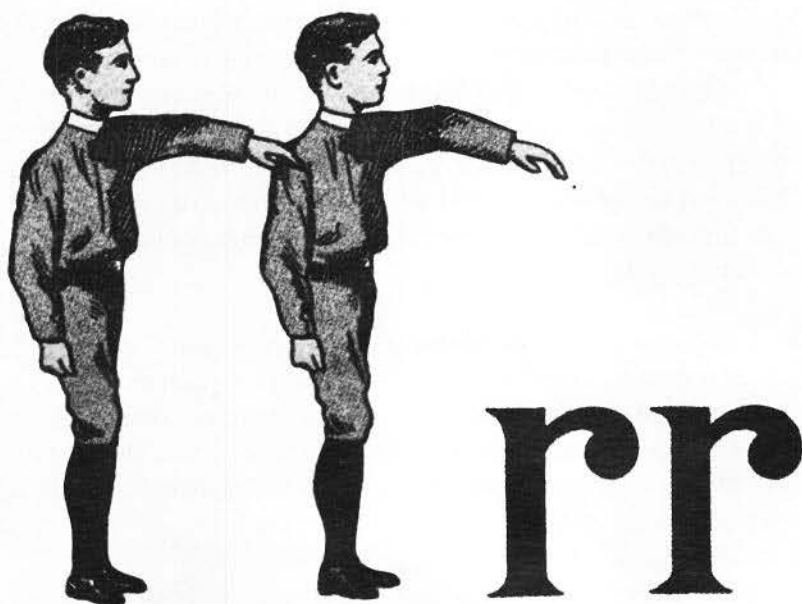
I pel que fa a l'escola, ja n'hi ha més d'un que fuig de fam i de feina quan sent anomenar allò del plaer i del gust per la lectura. Capteniment poc epicuri? No. Ep! Com a mínim nosaltres pensem que l'obtenció de plaers és encara avui un objectiu prou compartit i digne. Més aviat ens decantem a creure que convé precisar entre el contingut de la proposta i els mecanismes que permeten accedir-hi. Qui va creure que al plaer s'hi arriba pel sol fet de tenir un llibre a les mans o fent un resum de cada llibre de lectura obligatòria, no és difícil creure que reaccioni amb una bona dosi d'escepticisme cada vegada que constata que el nou desplegament curricular insisteix en la lectura com a font de delectació i gaudi.

"El problema ja el sabrien resoldre, ja, la qüestió és que no saben llegir l'enunciat."

Un de tants...

Defugim en aquest cas de partir d'experiències concretes, perquè considerem que cal fer un toc d'atenció a la necessitat de contextualitzar el tema de la lectura a l'escola en un marc més ampli, un marc que ens permeti fer veure la conveniència de definir globalment quines són les nostres intencions i les actuacions que se'n desprenen. Ens referirem a la lectura i a les diferents maneres d'estimular-la, sense perdre de vista que hi ha unes opcions bàsiques a prendre sobre el tema que no són competència exclusiva dels mestres de llengua.

Per començar, proposem replantejar la idea que l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un sant que es penja només a les classes de cicle inicial. Hi ha una bona colla d'articles i de llibres (Anna Camps, Teresa Colomer, Isabel Solé...) que ho exposen de manera ben diàfana: a llegir i a escriure, se n'aprèn abans de poder descodificar i segurament mai no se n'acaba de saber prou. Aprenre a llegir i a escriure ha de ser un dels eixos de reflexió que impliquin els mestres de tots els cicles.



El text es manifesta a través d'uns indicadors concrets. El lector s'hi acost a partir de la pròpia experiència, a partir dels propis esquemes de coneixement. Entre text i lector hi ha una interacció que es resol de manera positiva si el contingut del primer s'integra a l'experiència pròpia del segon. Cada text exigeix del lector unes estratègies concretes. Les expectatives, l'actitud, la manera com es va construint progressivament el significat, tenen en cada cas un paper diferent. Els textos propis de l'àrea de matemàtiques acumulen molta informació en poc espai. Els de l'àrea de socials tendeixen a ser escrupolosos pel que fa a l'exposició jerarquitzada de les idees. A la classe de llengua, podem llegir un poema construït a base d'una superposició càdica d'imatges... Cada text participa d'una superestructura textual específica.

Hi ha, per tant, dues preguntes claus a respondre. La primera podria ser: què és llegir? I si acordem que llegir és alguna cosa molt més complexa que descodificar, ràpidament haurem de plantejar-nos: I com se n'aprèn a llegir? La resposta que es doni a aquesta qüestió només tindrà valor si compleix dos requisits: integrar les darreres aportacions teòriques sobre el tema i orientar les actuacions concretes dels diversos mestres que intervenen en un grup.

26 Literatura juvenil avui

El procés de comprensió textual no és exclusiu de la classe de llengua. No és, tampoc, un aprenentatge que es fa i després s'aplica en les circumstàncies que així ho exigeixin. Més aviat, es tracta d'un tipus d'aprenentatge que creix i s'enriqueix a partir d'experiències diferents i diverses. I si això és d'aquesta manera, haurem d'acceptar que no pot haver-hi cap proposta que tracti sobre l'estímul de la lectura a l'escola que es despengi d'aquest imprescindible plantejament global.

L'objectiu final ha de ser crear lectors que mantinguin un bon nivell d'interacció amb tota mena de textos. I això ens pertoca a tots els mestres i ens hi implica, perquè tots tenim el compromís de garantir que els alumnes en cada situació concreta despleguin estratègies que els permetin adaptar la pròpia intenció i capacitat a l'estructura específica del text.

Centrem-nos en un exemple. Sovint proposem als nostres alumnes que busquin informació a qualsevol obra de consulta general o enciclopèdia. És clar que la lectura que exigeix una recerca d'informació en una obra d'aquesta mena té unes característiques concretes: saber llegir per sobre, per exemple, centrant-se només en aquells punts que poden respondre les preguntes inicials. La qüestió és la següent: qui els ensenya a fer una lectura com aquesta? El que sovint succeeix és que aquestes coses tan precises i concretes queden a mans de l'atzar, perquè falta una discussió prèvia, un posar-se d'acord sobre la importància que té ensenyar per quins camins s'accedeix a objectius concrets, en aquest cas els que afecten la capacitat de comprensió de textos, de tota mena de textos.

"Actualment, una de les coses més greus per a la literatura és que se la comença a considerar, principalment, com a assignatura..."

J.M. Valverde

Un amic nostre, professor de la Universitat, des de fa temps que afirma, amb una mena de convenciment pansit, que estem tornant a l'oral, sense que tothom hagi tingut l'oportunitat d'accedir als mitjans propis d'una societat dominada pel missatge escrit. Molt probablement el nostre amic té tota la raó. Però aquesta constatació, lluny d'aclaparar-nos, ha de ser un revulsiu per creure amb més

força que allò que fa de debò interessant la realitat és que és complexa i que no es pot abordar des d'esquemes estantissos.

De lectures, n'hi ha de moltes menes. Durant un mateix dia podem fer una ullada a un article del diari, podem llegir una carta de l'escola que ens explica què cal fer per apuntar els nostres fills a les activitats extra-escolars, podem maleir un rètol que ens anuncia que hi ha un carrer tallat al trànsit, podem exposar en veu alta el contingut d'un document relacionat amb qualsevol assumpte de la feina i, finalment, podem aclucar els ulls davant la darrera novel·la de *lladres i serenos* que ens ha caigut a les mans. Cada text comporta una disposició diferent per part del lector. Si ens referim ara, tal com hem acordat, a les lectures literàries, haurem de distingir entre les que tenen com a objectiu elles mateixes i les que serveixen per dur a terme un treball específic de comprensió. L'una i l'altra són necessàries i complementàries. L'únic problema és que cada una té una finalitat diferent i que, per tant, s'haurà de tractar atenent les seves característiques específiques.

Arribem allà on preteníem. Hi ha un tipus de lectura lliure, una lectura que el lector fa per voluntat pròpia i de la qual obté una satisfacció personal, que és en definitiva el que el motiva. Què en podem dir d'aquest tipus de lectura? Quins són els mecanismes que fan que la lectura d'un llibre es converteixi en una experiència plaent? Difícil, oi? En tot cas de l'únic que nosaltres gosàriem tractar és sobre les condicions, els contextos, les circumstàncies... que sembla que poden afavorir aquest estat de passar-ho bé que pretenem.

El darrer Sant Jordi, el diari "Avui" va preguntar a uns quants escriptors per quina raó recomanarien el seu llibre. Les respostes van ser diverses i voldríem destacar-ne algunes. En Joan Perucho va renunciar a respondre perquè, a parer seu, els llibres s'han de recomanar per ells mateixos i no és l'escriptor qui ha de fer-ho. En Jesús Moncada també va renunciar a recomanar el seu llibre, però constatava que darrera de la seva obra hi havia posat tot l'esforç personal possible. En Robert Saladrigas afirmava que la seva és una bona novel·la i que n'havia revisat cada mínim detall (observeu en la pràctica allò que diuen els teòrics que la revisió del text és una part fonamental del procés d'escriptura). En Josep M. Espinàs, en

Jordi Coca i en Tàpies-Barba van a parar a una altra qüestió: la capacitat de provocar el lector, de confondre'l, de fer-lo reflexionar... I, finalment, en Miquel Desclot, en Jaume Subirana, en Vicenç Villatoro i na M. Antònia Oliver fan referència, d'una manera o altra, a la capacitat de passar-s'ho bé, de satisfer curiositats, de distreure's, d'enganxar-se... Com veieu, els hams que els mateixos escriptors llencen als lectors són diversos, tan diversos com els possibles camins a través dels quals sentir la necessitat de tenir sempre a l'abast una bona ficció que ens piqui l'ullet.

Molts hams poden fer una xarxa. (Possiblement, un pescador)

Però els mestres també podem anar escampant hams que vagin formant una xarxa prou espessa per atrapar-hi els nostres alumnes.

El primer ham ha de ser el mateix mestre. Un mestre que no demostrï mai la seva passió per la lectura difícilment n'encomanarà el vici als seus alumnes. El mestre hauria d'entrar a la classe amb el llibre i el diari que llegeix a sota l'aixella. Els seus alumnes haurien de tenir l'oportunitat de veure'l llegir. Entre d'altres coses, els nois i les noies s'adonarien que llegir és una activitat important perquè el mestre hi destina una part del seu temps.

També cal destacar el factor temps. Ben sovint veiem que a mesura que els alumnes es van fent grans les estones que es dediquen a la lectura personal, a la lectura en veu alta per part del mestre o a la visita a la biblioteca són més breus i, fins i tot, arriben a desaparèixer, perquè hi ha altres activitats que semblen més valuoses.

Si el mestre és un lector i coneix què llegeixen els seus alumnes, el diàleg que pot establir amb ells donarà molt més bons resultats que qualsevol qüestionari que hagi preparat perquè el lector l'ompli un cop ha acabat el llibre. Fa molt més per al foment de la lectura la pregunta o la conversa relaxada al bell mig del pati que totes les fitxes que els fem omplir al cap del curs.

Potenciar les visites d'autors és també una activitat molt recomanable, sempre i quan la visita estigui ben preparada. L'espontaneïtat pot donar alguns bons resultats, però és convenient



S

saber on volem arribar quan deixem un escriptor davant del grup. El qüestionari que acostumen a preparar els alumnes no pot ser abocat pel broc gros damunt del pobre escriptor que seu a la trona. Convé haver-lo polit, haver destriat prèviament el que es vol saber del que ja se sap o del que s'hauria de saber.

Preparar activitats entorn d'un llibre o d'un autor sempre és enriquidor quan és el mateix alumne el subjecte actiu de l'activitat. Tota la publicitat que un noi o una noia fa sobre un llibre dóna molt més bon resultat que els discursos de qualsevol mestre. Organitzar presentacions sobre llibres llegits, taules rodones on hi hagi aportacions diverses dels seus components, conferències breus que esdevinguin hams deixats anar pels mateixos alumnes, comparacions entre obres literàries o amb les seves recreacions cinematogràfiques o televisives, etc., tenen l'èxit assegurat.

Existeixen moltes possibilitats que no passen per omplir una fitxa de control. Aquestes activitats sorgeixen si les pensem il·luminats pel sentit comú i meditem què és el que fem nosaltres quan un llibre ens ha interessat de debò.

No voldríem acabar aquest article sense exposar dues qüestions que poden ser un motiu de debat a l'escola. La primera ve de la mà d'un conte d'Hector Hugh Munro, conegut sota el pseudònim de Saki. Aquesta història es titula "El narrador de contes". Dins d'un vagó de tren hi ha un jove, una dona i tres criatures que no paren de donar la llauna. La pobra dona els explica un conte on una nena molt bona és salvada d'un perill terrible gràcies a la seva bondat. Les criatures manifesten sense embuts que és el conte més avorrit que mai no havien sentit i continuen fent gresca. El jove els narra la història d'una nena molt bona també que es cruspeix el llop, precisament perquè és bona. Un conte indecent, així el cataloga la pobra dona. Però les criatures l'han trobat d'allò més interessant.

El conte qüestiona la moralitat explícita que apareix en molts dels contes infantils, però també presenta el tema de què han de llegir els nois i les noies a l'escola. Cal una reflexió sobre la mena de llibres que els posem al davant. La diversitat també compromet aquest camp i en aquesta reflexió i en la decisió que prenguem ha de participar-hi tot l'equip de mestres.

30 Literatura juvenil avui

El segon aspecte del que volem deixar constància va aparèixer en un article publicat al diari "Avui" signat per Víctor Alba. L'autor comenta un llibre de Daniel Pennac titulat *Comme un roman*. El novel·lista francès confecciona una llista de drets del lector. Aquests drets són: el dret de no llegir; el dret de saltar-se pàgines; el dret de no acabar el llibre; el dret de rellegir; el dret de llegir qualsevol cosa; el dret de voler imitar les lectures; el dret de llegir en qualsevol lloc; el dret d'obrir un llibre i llegir-ne unes pàgines a l'atzar; el dret de llegir en veu alta i el dret de callar sobre el que es llegeix. Víctor Alba conclou que aquesta mena de decàleg és justament el que, pares i mestres, no volem que facin els nostres fills o alumnes.

Confessem que aquests drets són molt discutibles, però que tenen el mèrit de provocar una meditació molt seriosa. I com diu el poeta al principi de l'article: "Som on som." Però allò important és que cada escola sàpiga on és i vulgui dir-ho.

L'article pretén, després d'explicar què s'entén per clàssic en literatura juvenil, constatar les diferències que hi ha entre la literatura clàssica juvenil i l'actual i destacar els elements per a la maduració i la construcció de la personalitat que aquella conté, els qual justifiquen la pregunta: ¿Són actuals les novel·les clàssiques?



Són actuals els clàssics?

A manera d'introducció

Montserrat Galícia

El mot clàssic pot tenir connotacions ben diferents. En música parlem de música clàssica, quan volem referir-nos per exemple a una simfonia de Haydn, però també per parlar d'una suite de Bach que hauríem d'anomenar amb més propietat barroca. No cal oblidar que hi ha també clàssics del rock i clàssics del jazz.

Tot aquest preàmbul té la finalitat de relativitzar el mot clàssic i desenfarfegar-lo de retòrica i d'un contingut de cosa inamovible i encararada.

Serien clàssiques, per exemple, les obres d'autors com Juli Verne, Emili Salgari, E.R. Borroughs, Robert L. Stevenson, Sabatini, James F. Cooper, Jack London, Henry R. Haggard, Mark Twain, novel·listes tots ells que van configurar un particular univers de la novel·la d'aventures, de les quals som deutors, si fa no fa més d'una generació de lectors adults.

Consideraríem clàssics aquells títols com: *20.000 llegües de viatge submarí*, *L'últim dels mohicans*, *L'illa del tresor*, *Miquel Strogoff*, *Ivanhoe*, *Tarçan dels micos*, *Heidi*, *Les mines del rei Salomó*, *Les aventures de Tom Sawyer*, entre d'altres...

Definits, doncs, els clàssics, sorgeix la pregunta de rigor: ¿Són

32 Literatura juvenil avui

actuals les novel·les clàssiques? ¿Agraden al públic juvenil d'ara?
¿Connecten amb els gustos d'aquest públic?

Es fa difícil de contestar. De tota manera, sense aprofundir, semblaria que no en són d'actuals, sobretot, si per actuals hem de referir-nos a ser llegits en major o menor proporció.

A cap de nosaltres se'ns escapa que jove i adolescent han esdevingut, actualment, conceptes no només biològics, sinó culturals. L'adolescent, el jove, a partir de mitjan anys 70 ha esdevingut el destinatari de diversos productes, entre els quals hi podem incloure la literatura. Es podrà parlar en termes de mercat, d'un públic entre els 14 i els 18 anys potencialment consumidors d'un producte anomenat "literatura juvenil".

I, a Verne i a Stevenson els han sorgit molts competidors. I això és bo, sense cap mena de dubtes, en una primera aproximació.

L'actual oferta de literatura juvenil (també de literatura infantil) és tan variada i extensa que, a hores d'ara, podem parlar d'una veritable allau de títols i fins i tot col·leccions. Això, lògicament, ha fet més difícil l'accés dels nois a la novel·la clàssica, simplement per raó de l'amplitud de l'oferta.

Què diferencia la novel·la clàssica de l'actual?

En una primera aproximació podríem arribar a algunes consideracions que ens explicarien la minsa acollida de la novel·la clàssica per part dels joves d'avui.

Les clàssiques són novel·les que és difícil o ha estat difícil de trobar al mercat, sobretot en català. En aquests moments l'oferta editorial ja sembla anar-se normalitzant.

Un altre factor a apuntar en la mateixa línia és que sovint l'oferta no s'ha presentat d'una manera tan atractiva com les seves competidores, les novel·les d'autors més actuals.

En la majoria dels casos les novel·les clàssiques són novel·les

escrites en un llenguatge, estil i ritme narratiu més complexos i el jove lector hi està poc acostumat. L'estil lleuger, quasi de còmic, amb un ritme ràpid amb diàlegs sovintejats, de bona part de l'actual narrativa juvenil contrasta amb les, per exemple, descripcions detallades i científiques de Jules Verne.

Les novel·les clàssiques tenien quasi sempre una temàtica prioritària i comuna: l'aventura. S'ha dit sovint que la novel·la d'aventures és la novel·la juvenil per excel·lència. En canvi, la literatura juvenil actual amplia molt més els temes i així podem parlar de novel·la fantàstica, novel·la policíaca (o l'aventura urbana?), novel·la crítico-realista, novel·la d'humor i fins i tot novel·la intimista i d'amor.

A les novel·les clàssiques, l'aventura anava acompanyada d'un cert exotisme, estaven situades en un espai i un temps allunyats per al lector: L'acció se situava en el llunyà Oest, o a les selves africanes i asiàtiques, les estepes russes, a illes perdudes del Pacífic, i en èpoques pretèrites, l'Edat Mitjana, o en segles anteriors al XX.

Un altre aspecte que diferenciava les novel·les clàssiques de les actuals eren els protagonistes. Els protagonistes eren exclusivament masculins. La dona, com algú molt encertadament recordava, era l'objecte a salvar o el repòs del guerrer,

I finalment s'hi pot trobar una altra diferència important pel que fa als protagonistes. Aquests difícilment eren adolescents o nois. Els protagonistes de les novel·les clàssiques eren homes joves.

Excepcionalment hi sortien nens o nois com a co-protagonistes i fins i tot protagonistes, però això no era corrent. Tots recordem el Jim de *L'illa del Tresor* o el capità de 15 anys de Verne o Huckleberry Finn, Tom Sawyer... o Mowgli.

Però seria inversemblant que Miquel Strogoff, el correu del tsar, fos un adolescent, amb problemes d'identitat, o el capità Hatteras que vol arribar al Pol Nord, un noieta barbamec amb granets. Sandokan no podia ser altra cosa que un home fet i dret.

Algunes consideracions a manera de conclusió

Hem vist que la novel·la juvenil actual es nodreix, en bona part, de temes propis de l'adolescència, amb personatge adolescent; fins i tot podríem parlar d'un cert refús dels autors, per la novel·la d'aventures. El corrent anomenat realisme crític va anar entronitzant la narració de coses reals. Aquestes temàtiques eren els problemes familiars, el divorci, la separació pares-fills, la malaltia, la marginació, la droga, l'alcoholisme, la delinqüència...

I sovint, també, senzillament tracten dels fracassos escolars, del primer amor, de les relacions amb els companys, la classe i el problema generacional. Resumint; ens trobem amb temes propis de l'adolescència amb personatges adolescents.

Aquesta literatura ha arribat a una gran qualitat literària, que no s'ha de menystenir, i es vàlida del tot la lògica preocupació dels autors per explorar el món actual i contradictori i les problemàtiques a les quals el noi s'ha d'enfrontar. Dit això, us podríem preguntar si se n'ha fet una gra massa. Un cop d'ull a un parell de pàgines d'una revista especialitzada en l'apartat de ressenyes de novetats, il·lustra aquesta reflexió. Sota el títol de més de 14 anys trobem el següent:

- Benjamí de tretze anys...
- Mary C. de catorze anys es converteix...
- Un noi d'uns quinze anys anomenat A...
- No cal pas dubtar que els adolescents se sentirien atrets per aquesta narració, una noieta I...
- I F. és una adolescent problemàtica de 16 anys.

En una sisena ressenya no ens diuen l'edat dels protagonistes, la il·lustració de la portada ens mostra dues noietaes d'edats semblants a les anteriors.

També hi havia nens o adolescents a la novel·la juvenil clàssica, però en la seva gran majoria els personatges principals eren joves que havien deixat enrera la pubertat i les contradiccions adolescents i havien entrat al món dels adults. Eren personatges que, parlant en termes psicològics, proporcionaven un patró per créixer. Hi havia identificació, solució de problemes i superació.



La novel·la clàssica juvenil ens proporcionava sovint temàtiques i herois que gaudien de la força del mite, i com tots els mites responien a les eternes preguntes:

- Com és el món en realitat?
- Com he de viure la meua vida en aquest món?
- Com puc ser realment jo?

Jung trobava més profunditat psicològica en les novel·les fantàstiques o d'aventures que en d'altres gèneres literaris perquè els seus personatges sorgeixen del lloc més desconegut i primordial de l'ànima humana. Seguint Jung, ens podríem fer la pregunta: ¿No hi ha, sovint, més elements per a la maduració i la construcció de la personalitat en una novel·la clàssica d'aventures que en moltes de les dites realistes?

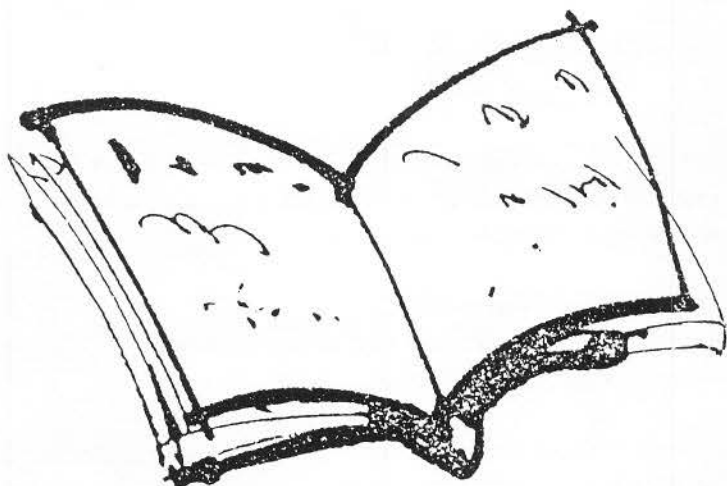
Semblava que les novel·les clàssiques d'aventures ensenyaven molt poc sobre les condicions específiques de la societat, però potser s'hi podia aprendre molt dels problemes interns dels éssers humans i les possibles solucions a aquests problemes. El protagonista jove, en el sentit d'adult, potser ofereix uns elements de maduració, unes referències, que difícilment oferiran els personatges reiteradament adolescents.

Queda la pregunta a l'aire: ¿En aquest sentit serien actuals les novel·les clàssiques?

Fent un paral·lelisme, i per acabar, podríem dir que si són actuals els contes de fades, com va fer-nos veure Bruno Bettelheim, també ho són les novel·les d'aventures amb els seus mites i els seus herois, esdevinguts un patrimoni cultural.

Potser, ens embafem i embafem els lectors amb un excés d'històries molt arran de terra i amb protagonistes plens d'acne juvenil.

36 Literatura juvenil avui



Bibliografia sobre literatura juvenil*

Biblioteca Rosa Sensat

CELA, J.; FLUVIÀ, M. *Llibres d'Aliorna: suggeriments per a una lectura creadora*. Barcelona: Aliorna, 1988

També existeixen guies de lectura d'altres editorials: Anaya, Casals, Cruïlla, Edelvives, La Magrana, SM, etc.

CERVERA, J. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero: Universidad de Deusto, 1991

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1991 (Rosa Sensat; 39)

ESCOLA COSTA I LLOBERA (Barcelona). *El gust per la lectura*. Responsable A. Lissón. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1989 (Recursos didàctics; 7)

Quins llibres han de llegir els nens? Seminari de Bibliografia infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona: Rosa Sensat, 1977-1989-. 4 v.

SAVATER, F. *La infancia recuperada*. 2a. ed. Madrid: Taurus, 1977 (Persiles; 98)

SORIANO, M. *Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris: Flammarion, 1975

Revistes

BASANTA, A. *Inquietud mundial por el proceso investigador (IX Conferencia internacional sobre literatura infantil y juvenil celebrada en Salamanca)*. CLIJ, n. 11 (1989), p. 32-33

BOUDET, B. *Tempête sur le livre de jeunesse*. LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 138 (1987), p. 12-44

* Documents que podeu trobar a la Biblioteca Rosa Sensat.

- BULLICH, E.; MAURE, M. *La literatura de sempre des de sempre*. ESCOLA CATALANA, n. 292 (1992), p. 24-26
- CABELLI, D. *Laissez-les lire ce qu'ils veulent!* LE MONDE DE L'ÉDUCATION, n. 173 (1990), p. 66-67
- La Cenerentola in blue jeans: encuentro internacional en Bassano del Grappa (Italia) sobre los últimos 30 años de literatura infantil en Europa*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 137 (1989), p. 103-120
- COLOMER, T. *Escrito en democracia: la literatura infantil y juvenil en castellano*. CLIJ, n. 35 (1992), p. 7-19
- COLOMER, T. *La literatura infantil i juvenil a l'escola*. GUIX, n. 171 (1992), p. 4-9
- COLOMER, T. *Últimos años de la literatura infantil y juvenil: desde el mayo del 68 a la postmodernidad de los ochenta*. CLIJ, n. 26 (1991), p. 14-24
- CUBELLS, F. *Evolución y prospectiva de la literatura infantil y juvenil en España*. REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, n. 137 (1989), p. 85-99
- CUBELLS, F. *Literatura infantil y juvenil*. COMUNIDAD EDUCATIVA, n. 172 (1989), p. 31-34
- Cultura infantil*. CULTURA, n. 3 (1987), p. 13-36
- DESPINETTE, J. *La littérature pour la jeunesse dans le monde: ses prix littéraires et leurs finalités*. ENFANCE, n. 3-4 (1984), p. 225-331
- DÍAZ, L. *¿Literatura juvenil?: sí, claro que sí*. ACCIÓN EDUCATIVA, n. 53 (1989), p. 9-11
- La Edición en la Comunidad Valenciana*. CLIJ, n. 40 (1992), p. 25
- ESCARPIT, D. *Literatura joven y censura*. LETRAGORDA, n. 2 (1987), p. 13-14
- ETXANIZ, X. *País Vasco: la calidad*. CLIJ, n. 40 (1992), p. 34-40
- FERNÁNDEZ, M.J. *Galicia: la vitalidad*. CLIJ, n. 40 (1992), p. 26-33
- FERNÁNDEZ, V. *Un año incierto: 1991. Panorama de actualidad*. CLIJ, n. 40 1992, p. 10-17
- FERRANDO, T. *Narrativa juvenil: el realisme*. ESCOLA CATALANA, n. 262 (1989), p. 25-26; n. 263 (1989), p. 29-30
- FIDALGO, S. *Leer y crear*. CLIJ, n. 25 (1991), p. 21-23
- FLOR REBANAL, J. *Los clásicos infantiles ante el año 2000*. PEONZA, n. 20 (1992), p. 11-14
- GASOL, A.; LISSON, A. *Realismo...¿con apellido?* CLIJ, n. 4 (1989), p. 20-27
- Jornadas sobre literatura infantil y juvenil*. PRIMERAS NOTICIAS, n. 87 (1988), p. 3-13
- Literatura infantil y juvenil*. COMUNIDAD ESCOLAR, n. 168 (1987), p. I-XV

38 Literatura juvenil avui

- Literatura infantil y juvenil*. ESCUELA EN ACCIÓN, n. 10.410 (1980), p. 2-13
- Literatura infantil y juvenil*. LLUC, n. 718 (1984), p. 2-33
- Literatura infantil y juvenil*. PRIMERAS NOTICIAS, n. 80 (1987), p. 13-72
- Littérature d'enfance et de jeunesse*. CAHIERS DE LITTERATURE GÉNÉRALE ET COMPARÉE, n. 3-4 (1978)
- Llibres per a infants i joves*. GUIX, n. 129-130 (1988), p. 4-46
- Llibres per a nois i noies*. GUIX, Separata n. 179 (1992)
- MILLAN I TORMES, M. *Com fer lectors adolescents*. GUIX, separata n. 179 (1992), p. 13-14
- Novela juvenil*. CLIJ, n. 4 (1989), p. 7-33
- Panorama general del llibre infantil i juvenil*. FARISTOL, n. 9 (1990), p. 4-19
- POLANCO, J.L. *Mensajes ocultos*. CLIJ, n. 13 (1990), p. 16-22
- RAMIRO, E. *Colecciones para lectores jóvenes*. EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA, n. 16 (1991), p. 29
- El Realisme crític*. FARISTOL, n. 6 (1988), p. 4-34
- REYNES, N. *Breu aproximació a les col.leccions de ficció per a adolescents i joves*. GUIX, separata n. 179 (1992), p. 9-12
- SANZ, S. *Temàtica de la literatura juvenil*. GUIX, separata n. 179 (1992), p. 5-7
- SAVATER, F. *Tinta simpática*. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 127-128 (1985), p. 82-83
- SORIANO, M. *Els joves no tenen els llibres que es mereixen*. CORREU DE LA UNESCO, n. 15 (1979), p. 22-24 i 26
- STRAUSFELD, M. *El realismo crítico en la literatura infantil-juvenil*. CLIJ, n. 4 (1989), p. 83-87
- STURNIOL, N. *Literatura infantil y juvenil en España*. EL UROGALLO, n. especial (1989)
- Tesis y tesinas de licenciatura en torno a la literatura infantil y juvenil que pueden consultarse en el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca*. PRIMERAS NOTICIAS, n. 99 (1990), p. 14
- VENTURA, N. *Catalunya: la varietat*. CLIJ, n. 40 1992, p. 18-24

Revistes de literatura infantil i juvenil

BABAR (Arganda); CLIJ: cuadernos de literatura infantil y juvenil (Barcelona); FARISTOL (Barcelona); LETRAGORDA (Murcia); NOUS VOULONS LIRE (Pessac); PAPELES DE LITERATURA INFANTIL (La Coruña); PARAPARA (Caracas); PEONZA (Santander); PLATERO (Oviedo); PRIMERAS NOTICIAS (Barcelona); LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS (París); TRIPALA-TRAPALA (Calahorra)

PREMI BARCANOVA A la Renovació Pedagògica

11.ª Convocatòria, 1993.

Bases del premi

1

Editorial Barcanova, S.A. convoca el Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica, destinat a premiar el millor treball teòric, històric, d'assaig o una experiència educativa, sota la perspectiva de la renovació pedagògica.

2

Els treballs concursants han de ser inèdits, escrits en llengua catalana, i d'una extensió no inferior a 100 ni superior a 250 pàgines (DIN A-4) mecanografiades a doble espai.

3

L'import del premi serà de 350.000 pessetes, que es lliuraran en concepte d'avançament de drets d'autor (que són el 10% del preu de venda). L'autor conservarà la propietat intel·lectual del treball premiat, tot i que la concessió del premi comporta la cessió dels drets de publicació de l'obra premiada a Editorial Barcanova, S.A.

4

Els originals hauran d'anar acompanyats d'una sol·licitud de participació en el premi, en la qual constin el nom, els cognoms i l'adreça de l'autor o autors. També podrà emprar-se un pseudònim, adjuntant un sobre tancat amb les dades sol·licitades, el qual serà obert pel jurat si l'obra resulta premiada.

5

Les obres concursants hauran de presentar-se per duplicat a Editorial Barcanova, S.A. (Plaça Lesseps, 33, entresol, 08023 Barcelona), en un sobre tancat amb la indicació «Per al Premi Barcanova a la Renovació Pedagògica».

6

El termini de presentació de les obres concursants finalitzarà el dia 14 d'abril de 1993.

7

El veredict i l'acta de lliurament del premi es realitzaran dins els seixanta dies següents a partir de la data de termini de presentació de treballs. Oportunament es faran públics la data i el lloc concrets.

8

L'obra premiada serà publicada a la col·lecció Barcanova-Educació. Editorial Barcanova, S.A. es reserva una opció de sis mesos per a l'edició de la resta d'obres presentades.

9

El jurat estarà constituït per cinc persones de reconeguda solvència en l'àmbit cultural i educatiu, les quals estaran assistides per un secretari designat per l'Editorial, amb veu i sense vot.

10

El jurat, si ho considera oportú, podrà declarar desert el premi. Així mateix, el jurat podrà recomanar la publicació de les obres no premiades i que, al seu criteri, mereixen ser editades.

11

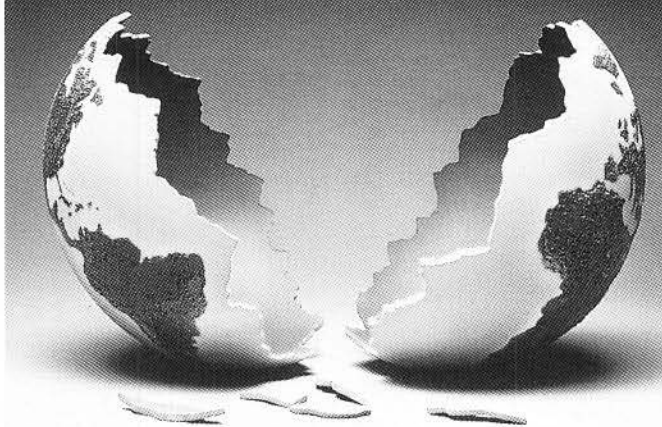
Els concursants accepten aquestes bases pel sol fet de concursar.

12

La resolució de qualsevol incident no previst en les bases o de qualsevol interpretació d'aquestes resta a la discreció del jurat, les decisions del qual seran inapel·lables.

XV
CONCURS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS

EDUCACIÓ AMBIENTAL



Experiències encaminades a integrar a l'aula programes i activitats d'Educació Ambiental. El termini d'admissió dels treballs és fins al 30 d'abril de 1933.
Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai. Els originals es remetraran per duplicat a Editorial Santillana, Elfo, 32. 28027 Madrid.

PREMI SANTILLANA

Aquesta experiència, duta a terme en un parvulari de Cerdanyola del Vallès, té com a centre d'interès una gallina que va viure a la classe durant un mes. El grau de motivació que es va aconseguir gràcies a la fascinació que molts nens i nenes senten pels animals va facilitar la integració d'una sèrie d'aprenentatges, difícils d'oblidar.

Una gallina ponedora al parvulari Relat d'una experiència

*Equip de Parvulari
del C.P. GORGS*

Cerdanyola del Vallès



Introducció

Els mestres hem pogut observar moltes vegades la fascinació que senten molts nens pels animals i com a partir d'una vi-vència directa, estimuladora i rica, el nen integra uns aprenentatges que no s'obliden.

Just un mes abans de Setmana Santa teníem previst de realitzar un centre d'interès a l'entorn dels animals.

El material de treball era constituït bàsicament per les fitxes de *Dic el drac* (tema 12) "Coneguem els animals", a més de diferents materials elaborats per l'equip de parvulari.

Per tal de motivar el centre d'interès es programen dues grans activitats d'observació. En primer lloc, una visita al Zoo de Barcelona centrada en el sector d'animals

42 Experiències escolars

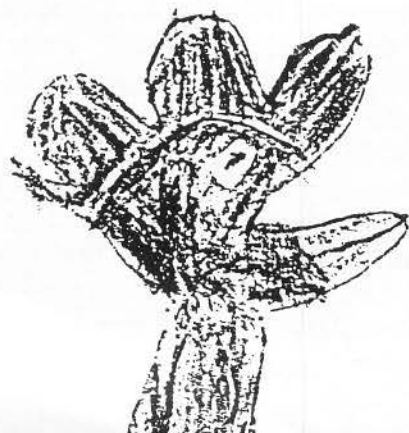
de granja i Zoo infantil, en segon lloc proposàvem tenir durant un temps al parvulari un dels animals de granja i, entre el conill i la gallina, finalment es va imposar aquesta última per la motivació dels ous i perquè així era més fàcil lligar el centre d'interès amb les arrels culturals de la Festa de Pasqua, la celebració de la primavera i el naixement de la vida.

En aquesta exposició ens centrarem en les activitats que es van fer al parvulari a l'entorn de la gallina, ja que en la pràctica va ser una experiència que va desbordar les previsions que fèiem els mestres en una primera programació i els mateixos nens es van motivar de tal manera i volien conèixer tantes coses que l'activitat va resultar enormement enriquidora.

Preparació del racó de la gallina

Així, doncs, vàrem establir contacte amb els propietaris d'un petit galliner i ens van deixar una de les seves gallines per un mes.

Vàrem instal·lar la gallina dins d'una gàbia de fusta i filat d'aproximadament 1 metre, sobre d'unes taules del parvulari per facilitar la seva observació.



Dins la gàbia, hi posem els elements bàsics d'un galliner: palla, abeurador de terrissa i menjadora. A més ens vàrem procurar un sac amb palla neta, gra i pinso.

Tot plegat ho instal·lem al vestíbul del parvulari per tal que tots els nens participin de l'experiència.

El primer dia

La sorpresa del primer dia va ser tan gran que molts es van quedar sense veu per una estona; d'altres al contrari estaven més excitats que mai. Hi havia tanta felicitat aquell dia al parvulari que als mestres se'ns feia difícil trencar l'encant per iniciar el ritme habitual de treure abrics i posar bates.

La primera activitat que s'imposava era d'observació; en gran grup, tots asseguts al voltant de la gallina, fascinats, anaven parlant del que veien i preguntant les coses més diverses.

- Mirem que fa la gallina; com menja, com beu, com grata la palla i picoteja...
- Mirem com és l'animal i observem els seus colors i la forma del bec, els ulls, les potes, les plomes...
- Escoltem els sorolls de la gallina quan cloqueja.
- Observem els excrements de l'animal.

En segon lloc plantegem i planifiquem amb els nens el tema d'atendre la gallina i establim uns torns i uns encarregats per tal de fer les feines que suposem necessàries.

L'equip d'encarregats haurà d'escombrar

la palla i la brutícia que surt de la gàbia, haurà de portar enciam fresc i pa sec, també haurà de vigilar que tingui pinso i aigua a l'abeurador.

Observem l'ou

Al matí del segon dia, quan arribem a l'escola veiem amb gran sorpresa que hi ha un ou entre la palla. Això genera un aldarull més gran encara.

La primera activitat del dia se centra a l'entorn de l'ou; l'agafem i n'observem la forma, el color, el pes; en la textura de la closca, notem la petita escalfor que se'n desprèn...

Com que els fa il·lusió d'emportar-se l'ou a casa, decidim que cada dia un nen diferent s'emportarà l'ou i que al matí següent ens explicarà com l'ha cuinat; si ha fet una truita o un ou ferrat...

Els nens estan interessats a saber si de l'ou en sortirà un pollet, i encara que els mestres els expliquem que si no hi ha un gall al galliner, això no es produeix, no tots es queden convençuts i més d'un, quan tingui l'ou a casa, s'entestarà a posar-lo a prop de la calefacció i no se'l voldrà menjar.

També expressen que la gallina "caga l'ou" i per aclarir l'observació els fem veure que l'ou surt net d'excrements; els expliquem que la gallina, sota les plomes de la cua té dos forats diferents, un per pondre i l'altre per cagar, encara que no es puguin veure pel plomissol.

Durant els dies que segueixen, els nens esperen amb emoció l'ou que la gallina pon quasi cada dia. Aprenen a observar els moviments de l'animal, el qual abans de fer l'ou grata la palla i s'ajoca, estira el coll i canta d'una manera diferent.

També observen que per pondre l'ou vol silenci i tria les estones més tranquil·les del matí.

En alguna ocasió havíem interromput les activitats de l'aula si un nen ens avisava que la gallina estava a punt de fer un ou, i era tanta la màgia que desprenia aquest moment que no se sentia ni el més mínim soroll, sortíem de l'aula i asseguts romaniem encantats sense perdre ni un detall fins que sortia l'ou i llavors... Quins crits d'alegria!

Ens va ser fàcil lligar l'ou amb la festa de Pasqua. No som una escola confessional, però treballem les festes i tradicions. Quan ja s'acabava el trimestre encara hi havia nens que no s'havien emportat l'ou a casa; no els volíem decebre i es van emportar un ou de xocolata.

El conte de la gallina

Un dia, a les dues aules de P4, les mestres vàrem proposar de fer un llibre per explicar als altres nens de l'escola tot el que feia la nostra gallina.

Totes les frases que deien els nens van ser escrites a la pissarra i en vàrem triar sis: "La gallina camina", "la gallina pon un ou", la gallina menja blat de moro", "la gallina beu aigua", "la gallina menja

44 Experiències escolars

enciam", "la gallina porta un vestit de plomes".

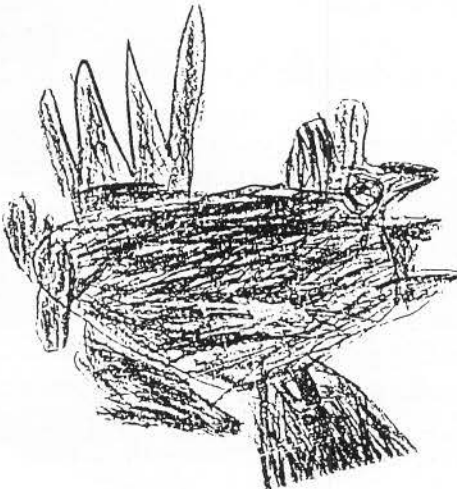
Sobre unes làmines de cartró dur es van escriure les frases; per grups es va enganxar palla a les làmines i es van pintar, retallar i envernissar les gallines de cartró; un cop seques, es van subjectar amb un enquadernador per tal que tinguessin mobilitat i amb un pal de gelat poguessin ser manipulades pels nens.

Les sis làmines es van subjectar lateralment l'una al costat de l'altra i així es van construir un conte mòbil que s'aguantava dret com un acordió.

El conte de la gallina es va exposar en els jocs florals de l'escola com a treball del parvulari.

Les cançons

És costum del nostre parvulari el fet de cantar alguna cançó relacionada amb el



centre d'interès quan entrem i sortim de l'escola tot fent fila i en petits moments de la jornada.

Es van triar dues cançons que ens parlen de l'aviram.

"El gall i la gallina estaven al balcó.
La gallina s'adormia i el gall li fa un petó.

-Dolent! Més que dolent! Què dirà la gent.

-Que diguin el que vulguin, que jo ja estic content!"

"Un ou fa la gallina, fa la gallina,
cantant al dematí, al dematí.
Co có, coro có, corocó, co corocó."

Activitats de llenguatge plàstic

Per veure com els nens reflectien la seva vivència amb la gallina damunt el paper es varen proposar dues activitats de dibuix. La primera activitat es proposa sobre fulls blancs i amb ceres dures evocant la gallina després d'una observació. La segona activitat, la proposem amb paper de pintura i instal·lem els cavallets al vestíbul del parvulari, com també els pinzells i tot el material del racó de pintura per tal que en facin un dibuix tot observant l'animal.

També es va realitzar un taller de fang transformant una massa en una bola a la qual s'afegí un bec, una cresta amb barbotina i posaren plomes de veritat a la cua. Un cop pintades i envernissades, van sortir unes gallines de fang que feien molta patxoca.

Desenvolupament de l'experiència

En el transcurs de les següents setmanes vigilem i ajudem els encarregats de tenir cura de la gallina i els fem observacions respecte a la seva feina.

Observem que els dilluns, quan entrem, cal ventilar la sala i ens adonem de la brutícia que fa l'animal (plomes, palla, blat de moro...).

També observem el comportament de la gallina, que s'ha adaptat molt bé i picoteja tot el que se li posa pel davant. Als nens els agradaa de donar-li enciam pel filat del galliner i també pa sec.

Observem com es posa de gelosa quan té l'ou i se l'ha de distreure amb menjar per poder ficar la mà dins la gàbia per treure'l.

Conclusió

Les mestres considerem molt positiva aquesta experiència i més completa que les visites esporàdiques dels nens a una granja-

escola. Evidentment, l'espai escolar no sempre és adequat per a poder instal·lar-hi animals, però després d'aquesta experiència és ben segur que ens animarem a tenir més bestioles.

—Una gallina al parvulari. Quin acudit!— era el comentari de molts pares... però els infants sortien tan feliços de l'escola explicant coses de la seva gallina i tan contents amb el seu ou!

El darrer dia una mestra que entrava al parvulari va dir:

- Oh! I la gallina, on és?

I un nen li respon:

-Se n'ha anat amb les seves germanetes.

Abril del 1992



FUNDACIÓ
JAUME I

XV Premis BALDIRI REIXAC

Convocatòria per al curs 1992-93
Dotació total 10.650.000 ptes.

Aquests premis, destinats a **estimular l'escola catalana**, són dotats per la **FUNDACIÓ JAUME I** amb les aportacions dels receptors del **llibre-nadala** que la Fundació tramet cada any a les persones interessades per la nostra cultura.

L'àmbit d'actuació és el dels Països Catalans.

L'organització dels premis compta amb l'assessorament de la DEC d'Omnium Cultural.

Els Premis Baldiri Reixac són convocats en tres modalitats:

1 PREMIS A ESCOLES

12 premis de 500.000 ptes. cadascun.

Serà premiada la qualitat global de l'actuació escolar en l'aspecte concret de la catalanitat. És indispensable que el lloc que ocupen la llengua i la cultura catalanes en el projecte educatiu i en el conjunt de les activitats de l'escola s'adigui a l'aplicació efectiva del Projecte Lingüístic del Centre. Per a participar-hi cal omplir i trametre el QÜESTIONARI que facilita la FUNDACIÓ JAUME I, així com la documentació que s'hi demana.

Les escoles ja presentades en anys anteriors i no premiades que desitgin optar a aquesta convocatòria, només caldrà que presentin un nou qüestionari actualitzat, sense necessitat d'aportar nova documentació.

No es poden presentar les escoles guardonades en convocatòries anteriors.

2 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.

Destinat a docents de tots els nivells, serà atorgat a un treball inèdit de temàtica pedagògica l'ús del qual estimuli l'ensenyament en català a qualsevol àmbit educatiu. Cal acompanyar els treballs -presentats anònimament- amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ complimentada, dins un sobre tancat. A l'exterior hi constarà només el títol del treball.

A l'edició del treball premiat s'hi farà constar el premi amb el qual ha estat guardonat.

El Jurat podrà dividir el premi o deixar-lo sense adjudicar.

3 PREMIS ALS ALUMNES

50 premis de 75.000 ptes. cadascun, en llibres catalans, a triar pels interessats. Premi especial de 100.000 pts. a un treball sobre les Bases de Manresa fet per alumnes de dotze anys en amunt.

Seràn atorgats a treballs de classe, fets preferentment en equip per alumnes de Parvulari, EGB, Ensenyament Secundari, COU o Educació Especial.

Els treballs hauran de ser escrits en català. Podran versar sobre qualsevol de les matèries o les àrees dels diversos cicles escolars, o bé ésser resultat d'activitats escolars com excursions i visites, periòdics escolars i diaris de classe, col·leccions, àudio-visuals, etc. (de murals, maquetes, manualitats, etc. més grans de 60 x 60 cm., només se n'admetran fotografies).

El Jurat considerarà d'una manera especial els treballs que suposin un **esforç de penetració en la realitat nacional catalana i en la nostra tradició cultural.**

Els treballs s'acompanyaran d'una memòria breu, no més llarga de dos folis, on s'especificaran les motivacions, les circumstàncies, la manera com s'ha fet el treball, etc. Quan es tracti d'alumnes de Parvulari, del Cicle Inicial d'EGB o d'Educació Especial, la memòria podrà ser redactada pel mestre.

Per a optar al premi, és imprescindible acompanyar cada treball amb la FITXA D'INSCRIPCIÓ, segons el model que en facilita la FUNDACIÓ JAUME I.

No seran admesos els treballs que no vagin acompanyats de l'esmentada fitxa d'inscripció complimentada.

Els treballs i la documentació s'han d'adreçar a la FUNDACIÓ JAUME I, Aribau, 185, 3r., 08021 BARCELONA, Tel. 200.53.47

El termini de presentació s'acabarà el dia 15 de febrer de 1993. Els treballs tramesos per correu que arribin després d'aquesta data, només seran admesos si al mata-segells consta que la tramesa és anterior al 8 de febrer.

Els treballs no premiats podran ésser recollits des del 20 de juny fins al 15 d'octubre, mitjançant la presentació del rebut d'entrada.

La FUNDACIÓ JAUME I podrà disposar dels treballs premiats durant un any per tal d'exposar-los i promoure'n la difusió.

Premis BALDIRI REIXAC

Aribau, 185 - Tel. 200 53 47
08021 Barcelona

Amb el patrocini honorífic de la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Una nit sencera dedicada a temes relacionats amb l'astronomia permet una gran varietat d'activitats, de tallers i de formes de treballar. Això és el que van fer els alumnes de Cicle Superior del C.P. Lloriana de Sant Vicenç de Torelló.

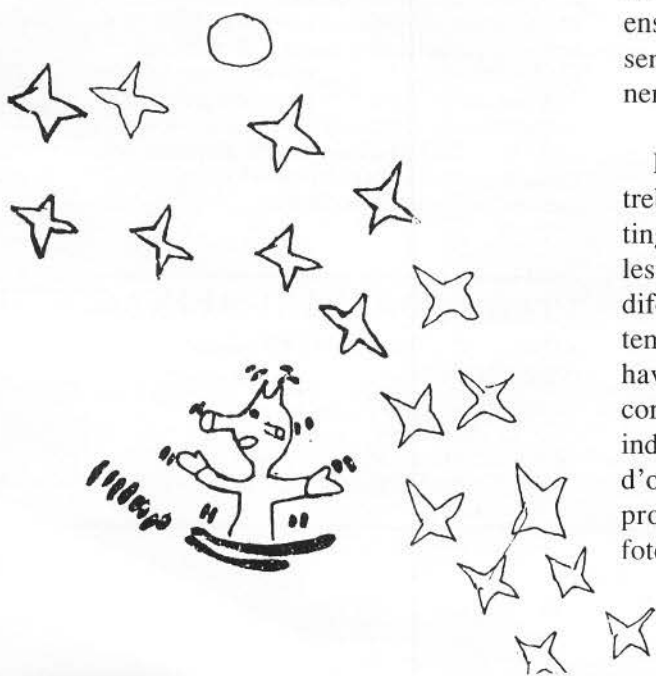
La nit d'astronomia

Experiència dels alumnes de Cicle Superior del
C.P. Lloriana de Sant Vicenç de Torelló

*L'Equip de Mestres
de Cicle Superior
del C. P. Lloriana*

Després de dos cursos de dur a terme l'experiència d'observar les estrelles de nit —i en un d'ells, un eclipsi— mitjançant telescopis i material que ens deixava un pare aficionat a l'astronomia i el C.R.P. d'Osona, i vist el bon acolliment dels nens de Cicle Superior i els resultats obtinguts, ens vàrem decidir a preparar tota una nit sencera dedicada a aquesta ciència, per als nens de Cicle Superior de l'escola.

L'objectiu general era, en una nit de treball, totes les experiències possibles que tinguessin relació amb l'astronomia, i dur-les a la pràctica. Així vàrem seleccionar diferents tallers per tal de diversificar el tema, i poder treballar en petits grups: Hi havia dos tallers d'observació, amb el corresponent telescopi, situats en diferents indrets de l'exterior de l'escola; un taller d'ordinadors, on hi havia instal·lats tres programes d'astronomia; un taller de fotografia; un de mitologia i un d'art.



Abans de passar a explicar-vos la NIT, però, cal remarcar que al llarg de tot el trimestre es van treballar en les diferents àrees curriculars els conceptes que aquella nit havien de tenir assolits els nens. A més, la resta de cursos de l'escola també va col·laborar, i molt, en tota l'ambientació del centre, i va viure molt de la vora tota la preparació del muntatge nocturn.

Els alumnes de Parvulari varen confeccionar estrelles de totes les grandàries i colors, les quals es varen penjar per tota la sala multiusos de l'escola. Els de Primer i Segon varen fer murals de rodolins referents a l'astronomia, els estels, els planetes... i petits contes.

Els de Cicle Mitjà també varen fer textos i contes i confeccionaren tot un paisatge lunar —amb els seus cràters—, i d'aquesta manera la sala multiusos de l'escola —que és una sala oberta, just en arribar—, va quedar tan ben ambientada, que semblava ben bé un planeta de la nostra galàxia.

A nivell de C. Superior, es treballaren en les següents àrees curriculars els conceptes:

Llengua: Mitologia:

- Els noms dels planetes i constel·lacions relacionats amb les mitologies grega i romana.
- Les llegendes sobre la formació del món segons la mitologia.
- L'arbre genealògic de la família dels déus.
- Llegendes i anècdotes sobre la vida dels déus mitològics.

- Paral·lelisme entre els déus romans i els grecs.
- Lectures de textos relacionades amb el tema.

Matemàtiques: Geometria.

- Càlcul i dibuix a escala de tots els planetes del Sistema Solar.

Ciències Socials: Art.

- Coneixença de diferents obres d'art que simbolitzen déus i deesses de la mitologia.

Informàtica:

- Domini de diferents programes informàtics per a treballar temes d'Astronomia: dibuixar mapes celestes, identificar estels, aprendre nous conceptes, respondre qüestionaris...

Plàstica: Ambientació.

- Construcció del Sistema Solar, amb volum, i a escala, per penjar-lo al sostre de la sala multiusos del Centre.



50 Experiències escolars

- Fabricació d'un astronauta de grandària normal.
- Fabricació de naus espacials amb cartró i guix.
- Construcció de planistels.
- Elaboració de murals.

Anglès: Vocabulari.

- Adquisició de vocabulari específic per a treballar en els programes d'informàtica. (Eren en anglès.)

Ciències Naturals: Astronomia.

- Orígens de l'Astronomia.
- Astrònoms importants.
- Astronomia diürna.
- Els planetes del Sistema Solar.
- L'Univers.
- Les galàxies: La Via Làctia.
- Les constel.lacions.
- Els cometes.

MITOLOGIA: Amb tot el que s'havia treballat a les sessions de llengua, en aquest taller, es van poder aprofundir molt els aspectes mitològics dels planetes, satèl.lits i constel.lacions.

ART: Aquest taller estava molt relacionat amb el de mitologia. Els nois havien de relacionar fotografies d'escultures i pintures conegudes amb el déu o deessa que representaven. Cada nen disposava d'un dossier de treball, on hi havia resums i esquemes del que es feia en cada taller.

Excepte el taller de fotografia, la resta eren rotatius, de manera que tots els nois varen passar per tots els tallers. Ens feia una mica de por la manca de rapidesa en els

canvis de grups de tallers, però la veritat és que tots varen treballar molt ràpid i bé.

Ja era la una i els nostres col.laboradors se'n varen anar a dormir. Els que quedàvem, nois i mestres, ens en vàrem a anar a

SOPAR. El sopar galàctic que ens va fer la cuinera de l'escola constava de:

- Arròs blanc amb salsa galàctica (d'espinaacs i pastanaga).
- Croquetes de carn en forma d'estrella i patates rosses.
- Pastís amb lluminetes.

Tot això acompanyat de música de fons, un bon engalanament i molta xerinxola.

Havent sopat, i per fer-nos passar la son —si és que n'hi havia cap que en tingués!— vam fer mitja hora de ball, i a treballar altra vegada amb la segona ronda de tallers, que van durar de tres a quatre de la matinada. Aquest cop no van ser rotatius. No hi havia temps!

ORDINADORS: Es va repetir el taller, sobretot per als nois i noies de vuitè que no hi havien pogut treballar perquè estaven fent fotografia.

NOCTURLABIS: Un nocturlabi és un aparell de fàcil fabricació que serveix per a saber quina hora és al llarg de la nit. Era una de les peces importants per a la navegació dins d'un vaixell. També era esmentat per Ramon Llull en el seu *Tractament de Medicina* (.XIII) i ja era conegut pels xinesos, en una forma més primitiva i rústica, el segle XI abans de Crist.

L'objectiu del taller de nocturlabis era:

- Construir un nocturlabi a partir de plantilles preestablertes.
- Entendre el seu funcionament i finalitat.
- Utilitzar correctament un nocturlabi.

RELOTGES DE SOL:

Objectiu: Construir un rellotge de sol de "butxaca", a partir de les indicacions d'un petit "dossier" i del mestre, i conèixer el seu funcionament.

PLANISTELS

Objectiu: Confeccionar individualment un planistel a partir d'una plantilla i entendre el seu funcionament i aplicació.

El ritme de treball en aquesta segona ronda de tallers va ser també molt bo, tot i que ja es notava el cansament.

A les quatre de la matinada, va haver-hi una sessió de cinema, amb *La guerra de les galaxias*, i com en un cinema de debò, es van menjar "crispetes", i a mitja pel·lícula es va repartir un vas de llet calenta per a tots els que van voler.

La Nit va acabar-se pels volts de quarts de set, amb força son, però amb molta il·lusió i ganes de repetir una experiència semblant una altra vegada.

TIMUN MAS us ofereix una nova aventura de: LA SORPRENENT SEFA CEFERINA




TÍTOLS PUBLICATS:

- La Sefa gallina
- La Sefa foca
- * La Sefa mona
- * NOVETAT

(A partir de 7 anys)

Autora: Maite Carranza
Il·lustracions: Roser Capdevila



necessitem gent
amb un cor tan gran
com aquest.

La gent de Catalunya ha apreciat i practicat des de sempre la convivència, el civisme i la solidaritat. El nostre país té moltes associacions i entitats de voluntariat que treballen de valent per contribuir a fer una Catalunya de quali-

tat. Si tu també tens aquest esperit de solidaritat i vols dur a terme tasques de suport a persones disminuïdes, als avis, als infants o a entitats civiques, socials, culturals, etc., fes-te voluntari. Pots ser de molt ajut. Només cal que els de-

diquis una part del teu temps i tota la teva il·lusió. Truca'ns o bé adreça't a l'Oficina del Ciutadà, c/ Calabria, 129-131. Barcelona. T'informarem de tot el que vulguis saber i si ho desitges et posarem en con-

tacte amb aquelles entitats que ja estan fent voluntariat. Gent amb un cor tan gran com aquest és la que necessitem per construir un país més solidari i de qualitat. Dóna una mica del teu temps. De tot cor.

101



GENERALITAT DE CATALUNYA
Departament de Benestar Social
Institut Català del Voluntariat

Si algun tema interessa darrerament tothom és el del calendari d'aplicació de la Reforma. Els mestres volen saber com quedarà l'escola i la seva situació professional. Els pares demanen quan tocarà començar-la als seus fills. La situació que es descriu, basada en el calendari vigent, intenta il·lustrar-ho i aportar informació sobre el tema.

La batussa del calendari

Josep Fernández i Quiles

Som a la porta d'una escola qualsevol d'un lloc qualsevol de Catalunya. A les quatre ha començat a ploure; ara falta molt poc per que siguin les cinc i la Isabel i la Roser, que s'han trobat pel carrer quan venien a buscar els seus fills, arriben i es fan espai al porxo, al costat de la porta, entre un munt de gent que esperen la sortida de la canalla arrecerant-se de la pluja.

- Fixa't l'hora que és i la Cristina encara no ha vingut...

- Ja t'ho vaig dir que aquesta és molt espavilada! Se'n va al gimnàs i ens fa recollir la Marta i el Joan. Com si nosaltres no tinguéssim res més a fer... Per cert, saps què em va dir ahir?, que el mestre de la Marta, que fa cinquè d'EGB, li va dir que l'any que ve començaria a fer Reforma.

- Jo ja li ho havia dit, això. Com la Mariona que està fent tercer, la teva Alba, que

54 **Aplicant la Reforma**

està a quart, i els de cinquè i sisè que l'any que ve també faran Reforma.

La Maria Teresa, que és molt a la vora, no pot evitar la temptació d'entrar a la conversa.

- No, senyores! Perdoneu, però la mestra de la meva Núria que fa sisè, em va dir que no començaria Reforma fins que no acabi vuitè. Que llavors se n'aniria a l'Institut i faria tercer de secundària.

- Què dius ara! —respon la Isabel— Fer tercer de secundària sense fer primer i segon? Apa, apa! Em sembla que no deuries entendre-la bé...

Mentrestant, el Josep, que es el director de l'escola, està obrint la porta. Tot esperant que comenci la sortida, s'adona de la incipient batussa entre les nostres protagonistes.

- Perdoneu..., un moment si us plau! Avui els directors de la nostra zona hem estat reunits tractant el tema de la Reforma i del mapa escolar. Si voleu, després, quan acabi la sortida, us en puc fer cinc cèntims i sortireu de dubtes.

Altres persones que hi ha a la vora també se n'adonen i s'hi mostren interessades.

- Josep, què ens ho podries explicar també a nosaltres?

En Josep, que té molta corretja, els convida tots a una reunió improvisada al rebedor de l'escola en acabar la sortida.

La pluja va escampant, els nens i les nenes van sortint, i ja tenim en Josep donant explicacions a un grupet que ja ha passat a tenir més de deu persones...

- Mireu, tot i que avui ha corregut la notícia que volen tornar a canviar el calendari definitiu, segons el calendari vigent la situació és la següent: els de primer i segon, ja estan fent Reforma. Els nens i nenes que ara fan tercer, quart i cinquè d'EGB, començarien l'any que ve fent quart, cinquè i sisè de primària. La teva filla Núria —dirigint-se a la Maria Teresa— que ara fa sisè, seguiria a la nostra escola fins acabar vuitè. Llavors se n'aniria a un centre de secundària i faria tercer curs d'Ensenyament Secundari Obligatori.

- Ho veus com jo ja t'ho deia! —contesta la Maria Teresa tota ufana.

- I la meva filla gran, la Lídia, que ara fa setè? —pregunta la Isabel.

- La teva filla l'any que ve faria vuitè, i l'altre se n'aniria a fer tercer de secundària, un any abans que la Núria.

En Manel, que s'ha afegit al grup i està seguint atentament la conversa, ha descobert un fet interessant.

- ¡Això vol dir que la Marta, que ara fa cinquè, se n'aniria de l'escola a fer el primer de secundària un any abans que la Núria, que encara es trobaria fent vuitè?

- És clar —contesta en Josep— i l'any següent es tornarien a trobar al centre de

secundària, la Marta a segon i la Núria a tercer.

Raul està fent vuitè i no li tocarà això de la Reforma.

- Així us trobaríeu aquell any amb un vuitè despenjat, sense setè. Sabeu què us dic? —diu en Manel, atribolat— que tot això és un bon embolic i que sort que el meu fill

La Cristina, que finalment ha arribat fora de temps del gimnàs, hi fica cullerada: - Sí! però, espera't que no li toqui repetir curs i encara te l'atrapi!...

Canvis de centre educatiu dels nostres protagonistes

1992/93	1993-94		1994-95		1995-96	
	C.Primària	C. Secund.	C.Primària	C. Secund.	C.Primària	C. Secund.
3r EGB Mariona	4t P.		5è P.		6è P.	
4t EGB Alba	5è P.		6è P.	Canvi de centre →		1r ESO
5è EGB Marta	6è P.	Canvi de centre →	(1)	1r ESO	(2)	2n ESO
6è EGB Núria	7è EGB		8è EGB	Canvi de centre →		3r ESO
7è EGB Lídia	8è EGB	Canvi de centre →		3r ESO		4t ESO
8è EGB Raül	Canvi de centre →	1r BUP 1r FP		2n BUP 2n FP		3r BUP 3r FP

Fent la lectura vertical es pot comprovar la composició dels centres durant aquests tres cursos. A la casella assenyalada amb (1) es pot veure quan es deixa de fer 7è d'EGB. A la (2) quan es deixa de fer 8è d'EGB.

LOGSE 1990	Educació infantil						Educació primària					Ed. sec. oblig.				
	Llar d'infants			Parvulari			C.I.		C.M.		C.S.	1r Cicle		2n Cicle		
1992 - 93	●	●	●	●	●	●	●	●	Mario- na 3r EGB	Alba 4t EGB	Marta 5è EGB	Núria 6è EGB	Lidia 7è EGB	Raül 8è EGB		
1993 - 94	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	7è EGB	8è EGB	1r BUP 1n FP	
1994 - 95	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	8è EGB	●	2n BUP 2n FP
1995 - 96	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Cursos LOGSE ●

En diagonal es llegeixen els itineraris que seguiran els nostres personatges.

El senyal ■ indica el canvi de centre educatiu.

En l'article, s'analitza la influència dels videojocs en els nois i noies i els estímuls que es desprenen del seu ús, tant els positius com els negatius. A més, s'informa dels tipus de jocs existents i es fan unes recomanacions i advertiments.

Els videojocs enganxen

*Luisa Fernández
Imma Marín*

1. Què són els videojocs?

Els videojocs o jocs de pantalla són uns jocs altament tecnològics fruit dels avanços de la societat moderna. En la seva majoria són jocs individuals que atrauen fortament l'atenció del nois i noies i que resulten, en primera instància, molt còmodes per als pares que pensen que mentre els nens juguen estan distrets i els tenen "controlats".

Però atenció!, els videojocs no són, ni de bon tros, jocs innocus (innocents).

Ens trobem amb el fenomen cada cop més estès del desplaçament dels interessos infantils cap als videojocs, en detriment del que podríem anomenar els "jocs convencionals".

Així, segons dades proporcionades per un estudi elaborat per la Universitat de Harvard el 1983, el 73% dels nens ameri-

58 Noves tecnologies



cans tenen un videojoc al qual dediquen una mitjana de dues hores diàries, a les quals, s'han d'afegir les 3h diàries dedicades a veure TV.

Al voltant del videojoc s'ha creat tota una cultura d'imatges, de personatges, de llenguatge, etc..., que influeix de manera decisiva en la transmissió de valors i pautes de comportament social. No és estrany, per tant, que als EUA, dels deu programes preferits de TV, quatre siguin dedicats a videojocs.

A Espanya, tot i que per sort encara no estem a nivell americà, les perspectives no són gaire afalagadores, ja que una sola marca de videojocs de les més conegudes té previst augmentar les seves vendes de 300.000 consoles i 1.500.000 videojocs el 1991, a 750.000 consoles i 3.000.000 de videojocs per a 1992.

Una altra dada que ens obliga a una reflexió seriosa és que el 2% dels nens i nenes espanyols afeccionats a aquest tipus de jocs, es poden considerar veritables addictes, ja que confessen dedicar set o més hores als jocs d'ordinador. És molt probable que si parléssim de consoles aquest % d'addictes es veuria sensiblement augmentat.

2. Com influeixen el videojocs el comportament infantil?

No es pot ignorar que aquests jocs resulten molt atractius per als infants, ja que ofereixen la possibilitat d'aconseguir marques i puntuacions que se superen sense límit, el fet de plantejar una fita concreta a resoldre, així com la possibilitat d'identificar-se amb una moda i sentir-se membres participants d'un grup d'iguals. Per tot el que s'exposa, els videojocs tenen una capacitat d'absorció infantil encara superior a la de la TV.

Si contemplem els diferents aspectes de la personalitat infantil, podem veure amb claredat quines influències exerceixen aquests jocs en el comportament del noi o noia.

Aspecte social: les hores de dedicació als videojocs van en detriment de la participació de l'infant en altres activitats de caràcter esportiu, cultural, social i intel·lectual, vitals per al seu desenvolupament integral.

Així, doncs, és corre el perill que els infants cada cop llegeixin menys, facin

*Al voltant del videojoc s'ha creat tota una cultura d'imatges,
de personatges, de llenguatge, que influeix en la transmissió dels valors
i pautes de comportament*

menys esport, facin menys vida social oberta a altres companys amb interessos diferents i se centrin excessivament en grups o clubs relacionats directament amb els videojocs.

L'addicció que crea aquest tipus de joc pot provocar en els infants usuaris introversió i retraïment, perquè freqüentment el nen preferirà quedar-se a casa sol jugant amb la màquina i reduirà al mínim les relacions d'amistat, vitals per al seu procés de socialització.

Aspecte intel·lectual: està àmpliament estès el concepte que els videojocs poden afavorir el desenvolupament intel·lectual de nens i nenes. Es creu que els infants que juguen amb aquests aparells aprenen a resoldre problemes i això els és útil perquè el que s'aprèn es pot transferir a altres esferes de coneixement. Però la realitat és una altra, i és que la utilització de consoles no suposa en la major part dels casos el desenvolupament de la intel·ligència, perquè la dinàmica del joc obliga a donar respostes a l'instant i s'han de prendre solucions molt ràpides i massa automàtiques, que descarten la intervenció de la intel·ligència. Tampoc, per tant, no es pot dir que siguin jocs estimuladors de la creativitat i la imaginació.

Aquests jocs estimulen tant l'acció immediata que fins i tot normalment els infants no recorren a la lectura de les instruccions per conèixer la finalitat del joc, sinó que van directament a la manipulació i aprenen el seu funcionament a partir de proves i errors.

Cal dir, però, que alguns videojocs,

bàsicament els que es refereixen a esports i estratègia, són els més adients per a l'exercitació de la capacitat de lògica i de reflexió, com també per a l'agilitat de reflexos, les destreses manuals i certes capacitats intel·lectuals com l'atenció, el poder de concentració i la memòria.

Però atenció!, no ens enganyem: la concentració que s'aconsegueix en els videojocs va sovint en detriment de la capacitat de distribució de l'atenció, perquè en concentrar-se únicament en aquesta activitat, el nen s'abstreu de la resta de coses que passen al seu voltant. Aquí es tracta de destacar el perjudici del fenomen de fixació, pel qual el nen es torna incapaç d'atendre qualsevol altre estímul que no sigui els del videojoc.

Aspecte neurofisiològic: la pràctica excessiva d'aquests jocs pot provocar cansament i esgotament del sistema nerviós.

Això es dona per raons diverses: haver de fixar la vista en un pantalla a voltes de dimensions molt reduïdes, la gran mobilitat i rapidesa de les imatges que apareixen-desapareixen i a les quals s'ha de donar resposta immediatament, la postura estàtica i no sempre correcta davant la màquina, l'ansietat produïda per la necessitat de batre els teus propis rècords, en un joc sense límit de dificultat, així com l'abandó de pràctiques esportives i fins i tot socials, com anar a passejar o donar una volta amb els amics, etc.

No és estrany observar alteracions o desequilibris del sistema nerviós que es

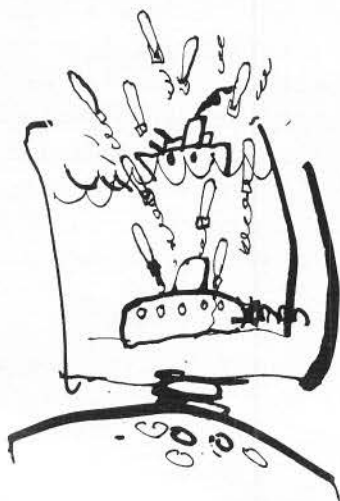
60 Noves tecnologies

desequilibris del sistema nerviós que es manifesten tant en forma de depressions com d'ansietat, tensió i irritabilitat, ja que les pantalles poden alterar el funcionament del sistema bioquímic de l'organisme.

És tan gran l'addicció que pot arribar a provocar l'ús i abús d'aquests jocs que segons Ramon Miquel, psicoanalista i antropòleg, es podria comparar a l'addicció provocada per una droga a petites dosis, els efectes de la qual poden ser, d'una banda, psico-estimulants mentre es juga i, de l'altra, depressius quan s'abandona el joc per estones perllongades, cosa comparable a la síndrome d'abstinència.

Aspectes relacionats amb els valors: un bon nombre d'aquests jocs i normalment els de més atractiu per als nois i noies, presenten continguts clarament sexistes i violents.

Dels 47 videojocs més populars als EUA analitzats per l'estudi de la Universitat de Harvard, només set no són de contingut violent. Així mateix en la majoria d'ells, la dona apareix estereotipada, quan apareix,



com a víctima o acompanyant de l'heroi protagonista. En aquests mateixos 47 videojocs s'aprecien 115 caràcters masculins i només 9 de femenins, cap d'aquests últims de paper dominant.

La major part d'aquests jocs destaquen, com a mèrit i solució, l'aplicació de la venjança i la destrucció a partir de la força bruta, l'agilitat, la rapidesa i la capacitat de reacció, en detriment de la reflexió, la intel·ligència i la cooperació.

No és d'estranyar que alguns exèrcits utilitzin el videojocs com a eines d'entrenament dels seus soldats per aconseguir una millor preparació per als possibles encontres bèl·lics.

Un altre aspecte a destacar és l'individualisme que propicien aquests tipus de jocs, on només compta el protagonista i s'anul·len les interaccions i qualitats de la resta de personatges del joc.

3. Aspectes positius i negatius a destacar:

No tot és, però, negatiu en la pràctica dels videojocs. Per això creiem oportú destacar-ne els principals aspectes positius i negatius.

Positius

- Entretenen i diverteixen.
- Exerciten els reflexos i la coordinació viso-manual.
- Alguns poden estimular la capacitat de lògica i reflexió.

- Conduïxen a la concentració de l'atenció.
- Poden servir com a introducció al posterior ús de l'ordinador.
- Permeten introduir-se en un món d'aventures fictícies, cosa que ajuda a passar moments agradables sense córrer riscos reals.
- Permeten la participació infantil en revistes especialitzades a les quals recorren per publicar les seves troballes o per cercar les solucions als seus dubtes.
- Poden provocar introversió i problemes de comunicació.
- Conduïxen amb freqüència a desequilibris emocionals.
- Els valors i pautes de comportament que es transmeten a través dels continguts dels jocs són sovint contraproductius per a la formació humana del noi o noia (violència, sexisme, individualisme, competitivitat...)

Negatiu

- Enganxen i creen addicció
- Produeixen ansietat i alteren el sistema nerviós.
- Aquests aprenentatges no són normalment transferibles a d'altres processos d'aprenentatge o situacions.
- Provoquen la disminució de la capacitat de distribució de l'atenció.
- La seva primerenca introducció no té a veure amb l'ús profitós que després pugui fer-se'n. Qualsevol i a qualsevol edat en pot aprendre. No cal passar per una fase d'introducció mitjançant els jocs d'ordinador.
- Limiten la imaginació dels nens i nenes, ja que estan massa ocupats a donar respostes ràpides.
- Es pot dir que el jugador no és un somniador, és un home d'acció.
- Pot convertir-se en l'única motivació per a la lectura si arriba a afeccionar-se als videojocs de manera abusiva.
- Treuen temps de dedicació a d'altres activitats vitals per al seu desenvolupament.

4. Informacions i suggeriments

A. Sobre els diferents aparells

Cal dir que davant de la gran oferta de jocs de pantalla hem de tenir un seguit de criteris per poder escollir i encertar.

Trobem dos grans grups d'aparells: els ordinadors i les consoles.

Els ordinadors permeten una gran quantitat de jocs, la major part d'ells compatibles, a més a més de possibilitar altres activitats profitoses com els programes de tractament de textos, els fulls de càlcul, el dibuix, etc... Totes aquestes activitats possibles estan relacionades amb la solució de problemes pràctics de la vida quotidiana i fan de l'ordinador una bona eina tant des del punt de vista lúdic com de treball.

Tanmateix, no és ni de bon tros imprescindible una introducció primerenca de l'ordinador entre els nens, ja que està àmpliament demostrada la facilitat amb què els nens accedeixen a l'ús d'aquests aparells.

62 Noves tecnologies

Si l'ordinador es pretén que sigui d'ús exclusiu per al joc o no es tenen perspectives clares del seu ús posterior, el preu elevat d'aquests aparells no justifica la seva compra i per tant es pot optar per adquirir una consola econòmicament molt més assequible.

Les consoles són aparells de dimensions reduïdes que es carreguen a partir de cartutxos de software. El seu principal inconvenient és la incompatibilitat entre les diferents marques i els diferents tipus que existeixen en el mercat.

Podem trobar dins d'una mateixa marca dos tipus de consoles clarament diferenciades: les de sobretaula i les portàtils.

Quina s'ha d'escollir? Vegem els avantatges i inconvenients de cada una d'elles.

Les de sobretaula consisteixen en aparells més o menys reduïts que es connecten d'una banda al corrent i d'altra banda a l'aparell de TV. Aquestes ens permeten una millor visualització a causa d'una pantalla de TV més gran i un estalvi econòmic en la mesura que no necessiten piles, encara que el seu preu és superior a les portàtils.

Dins del grup de sobretaula trobem diferents qualitats, bàsicament les de 8 bits i les de 16 bits. No cal dir que aquestes últimes ofereixen millors prestacions (més memòria, millor qualitat d'imatges, millor so i moltes més possibilitats de joc).

Les consoles portàtils, encara que més econòmiques, representen una important

despesa en piles. Cal dir, però, que algunes ofereixen la possibilitat d'adquirir a part un adaptador al corrent elèctric, que normalment no s'utilitzen, perquè la seva utilització preferida és la de portàtil.

Les pantalles de les consoles portàtils són sensiblement més reduïdes que les de sobretaula, fet que propicia el cansament de la vista. El fet que es puguin portar d'un cantó a l'altre a la butxaca o a la cartera, a causa de les seves mesures reduïdes, les converteix en molt més còmodes per acompanyar el nen/a durant tot el dia. Aquesta facilitat de transport, però, les fa les més perjudicials, perquè propicia l'ús il·limitat en el temps.

B. Sobre els diferents jocs.

No ens proposem fer una classificació rigorosa i exhaustiva dels diferents jocs, però voldríem resumir l'ampli ventall en tres grans famílies: els esportius, els d'estratègia i els d'acció.

Segons algunes anàlisis sembla que:

- Els jocs esportius són més apropiats per als nois i noies a partir dels 14 anys per la proximitat al món adult real que representen i pel seu nivell de dificultat.
- Els jocs d'acció són en general més indicats a partir dels 9 anys, encara que són els que ocasionen més alteracions del sistema nerviós.
- Els jocs esportius i d'estratègia són els que d'alguna manera estimulen més el

raonament lògic, l'agilitat mental i la reflexió, necessàries per resoldre estra-tègicament els diferents tipus de pro-blemes que els jocs plantegen. Es poden trobar jocs d'estratègia per a nens a partir dels 9 anys.

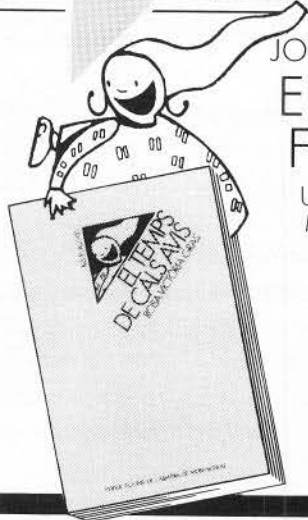
5. Recomanacions finals

Si de totes maneres, heu decidit comprar un aparell, fóra desitjable tenir presents els següents aspectes a l'hora d'escollir els videojocs:

1. Que tinguin una fita concreta i assequible. Per exemple, que la quantitat de pantalles no sigui excessiva, per evitar que el nen o nena s'obsessioni per arribar al final del joc, utilitzant hores i hores "d'entrenament" per aconseguir superar totes les pantalles.
2. Que ofereixin possibilitats alternatives, o sigui que el nen o nena no estiqui obligat a seguir el ritme que el joc li imposa, sinó que ell mateix pugui marcar el seu ritme, deixant temps així per pensar, reflexionar i decidir.
3. Que es pugui jugar interconnectat entre dos o més jugadores o jugadors.
4. Que tinguin uns bons efectes visuals i sonors.
5. Que els continguts i valors que estiguin implícits en el tema i desenvolupament del videojoc siguin el més elevats possibles en el conjunt dels valors típicament humans i socials.
6. En general, és molt important la tasca dels pares i educadors per contrarestar els efectes dels videojocs. Cal informar-se molt bé dels "perills" de l'ús indisciplinat d'aquestes joguines, a més a més de fomentar l'ús menys individualista dels videojocs ensenyant altres alternatives.
7. Hem de rebre la demanda dels videojocs per part dels infants sense escarafalls ni sorpresa, amb una actitud receptiva i comprensiva, això facilitarà poder parlar amb ells de les raons per les quals és bo acotar el temps de dedicació a aquesta activitat. Quan existeix comunicació fluida entre pares i fills, l'entesa és més fàcil i les situacions d'oposició o aïllament són menys probables.
8. És indispensable limitar els temps totals que el noi o noia passa davant la pantalla, perquè el problema no és sols el temps dedicat als videojocs, sinó el que deixes de dedicar a altres activitats, indispensables per al bon desenvolupament de la personalitat del noi o noia.
9. Per molta por que ens faci el fet que el nen o nena pugui "enganxar-se" als videojocs, no és recomanable tallar brusquement el joc ni utilitzar la seva prohibició com a càstig.
10. Resulta positiu tractar d'atraure el noi o noia cap a altres activitats que li puguin resultar interessants i motivadores: cinema, música, esport, concerts, jocs amb els amics, excursions i sortides amb la colla, jocs en família, converses, etc...

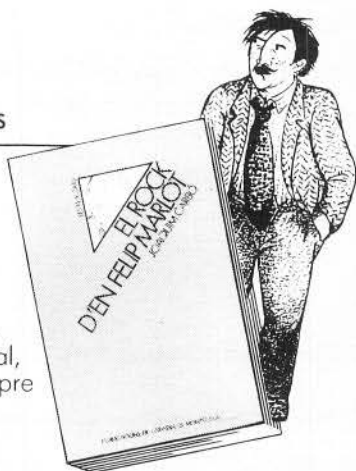
ELS FLAUTATS

Narracions actuals per a nois i noies



JOAQUIM CARBÓ
EL ROCK D'EN FELIP MARLOT

Un nou llibre de la sèrie de Felip Marlot, un detectiu molt especial, enemic de les trompades i sempre sorprenent.



ROSA VICTÒRIA GRAS
EL TEMPS DE CALS AVIS

Les aventures d'una nena de ciutat que ha anat a viure a un poblet de muntanya.

LA FORADADA

Una col·lecció d'autors clàssics per a nois i noies

OSCAR WILDE
EL PRÍncep FELIÇ I ALTRES CONTES

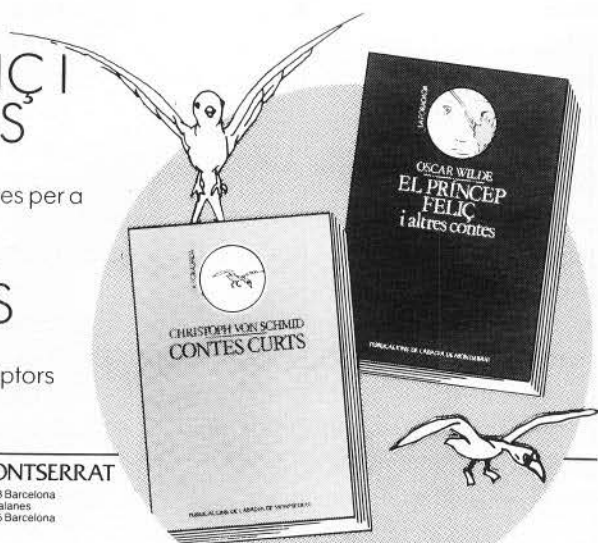
Traducció de Lluís Nonell

Una magnífica traducció dels contes per a nois i noies d'Oscar Wilde.

CHRISTOPH VON SCHMID
CONTES CURTS

Traducció d'Antoni Homs

El clàssic per excel·lència dels escriptors per a la joventut d'Alemanya.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausias Marc, 92-98, int. - Tel. 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes

Lluïl, 10-14 - Tels. 300 32 51 - 300 33 00 - Fax 300 95 64 - 08005 Barcelona

La preocupació actual per la qualitat en totes les esferes de la vida i l'activitat social afecta també les realitats educatives. La definició del concepte de qualitat educativa i l'anàlisi dels factors fonamentals que hi intervenen, objectius i subjectius, revelen la complexitat del fenomen.

La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura

Jesús Rul i Gargallo

Inspector d'educació

Les societats contemporànies del nostre entorn estan especialment sensibilitzades per les qüestions de la "qualitat" en relació a les condicions vitals. L'opinió pública, a través de les enquestes d'opinió o dels mitjans de comunicació social, expressa, potser amb més insistència que abans, l'interès per la qualitat dels productes de consum, de la salubritat de les condicions ambientals, per gaudir d'una vida col·lectiva harmònica i segura, per l'excel·lència dels serveis públics, etc., i també ho reivindica. La relació entre la qualitat d'un producte o un servei i el seu cost és present a les columnes dels diaris, en els debats públics, en les converses privades. La valoració negativa que de vegades es fa de determinats productes o serveis en relació al seu cost o als impostos que paguen els ciutadans es cada cop més freqüent.

Les possibles causes d'aquest fenomen es poden explicar dient que la sensibilitat

dels ciutadans va en augment, que som més exigents; però aquesta línia argumental seria insuficient. Des d'un altre punt de vista, es constata quotidianament la degradació de certs estàndards vitals, la contaminació de la natura i de les ciutats, les condicions dels aliments que es posen a la venda, els retards i les condicions en la prestació de determinats serveis públics com ara correus, sanitat o educació. Per tant, no resulta paradoxal que la demanda social de qualitat coincideixi en el temps amb manques efectives de qualitat.

Certament vivim en una societat on els paràmetres quantitius augmenten, com per exemple, la renda per càpita, la grandària de les ciutats, el parc automobilístic, els indicadors de consum privat, etc. Per una altra banda, la incidència de les tecnologies ha canviat la percepció del món, que s'ha fet més proper i al mateix temps més complex per les variables demogràfiques i culturals associades. Ens podríem plantejar el tema de si després de certs nivells quantitius crítics, qualitat i quantitat presenten una relació inversa. En tot cas és problemàtic precisar aquests nivells quantitius crítics amb una població mundial en augment i amb les dificultats de previsió en un món en canvi accelerat.

La qüestió és que la qualitat o excel·lència de la vida i dels serveis és un repte per a les societats actuals amb connotacions individuals, però també polítiques i econòmiques.

Al nostre país, aquest repte és especialment sentit, tot i que els plantejaments

sobre la qualitat s'aborden, amb massa freqüència, de forma reduccionista; és a dir, no es va més enllà d'enunciats formals i d'afirmacions buides de continguts efectius. En molts discursos es parla de la qualitat, de l'eficàcia d'una manera tòpica, sense aprofundir, sense anar al nucli de les qüestions. Tots sabem, però, que la qualitat d'una cosa o d'un servei és quelcom real, tangible i permanent.

Pel que fa a les realitats educatives —qüestió sobre la qual ens centrarem en aquest article— la formulació d'intencionalitats qualitatives ha arribat a un punt àlgid en el marc de la Reforma Educativa en curs. En efecte, aquesta reforma ha estat presentada a la societat íntimament unida a l'assoliment de fites qualitatives. Per tant, cal que ens plantejem què entenem per qualitat educativa; és a dir, quines condicions són requerides perquè la qualitat pugui emergir, i quins indicadors funcionals han d'existir perquè la qualitat acompanyi les realitzacions educatives.

Els països d'Europa i els EUA després de la Segona Guerra Mundial van emprendre un procés accelerat de creixement econòmic i, paral·lelament, a partir del convenciment que l'educació era un bé positiu per a l'individu, el camí cap a la mobilitat social i que per a la societat era un motor de prosperitat, engegaren ambicioses reformes educatives tot impulsant programes d'innovacions qualitatives dels seus sistemes escolars. El moment de realisme propiciat per la crisi econòmica dels setanta va portar al qüestionament de la fórmula: "més educació, més prosperitat". El final

de la dècada dels setanta i els vuitanta s'ha caracteritzat per la disminució de la despesa en educació i l'augment de les taxes de desocupació que afectava de manera singular els joves. En aquest punt sorgí la pregunta, ¿fins a quin punt són eficaços els sistemes d'educació? ¿Proporcionen quelcom valuós a canvi dels diners? La davallada econòmica coincidí amb la disminució de les taxes de natalitat i, consegüentment, amb el descens de les matriculacions. L'interès se centrà a mesurar el rendiment dels professors ja contractats en un temps en el qual no calia contractar nous professors. Alguns crítics van qüestionar els sistemes de selecció i reclutament de professors fets a l'època de l'expansió tot jutjant que hi havia molts professors inadequats o mal preparats per a la tasca d'educar i que romandrien al sistema durant molt de temps. S'opera un canvi perceptible en les ideologies dominants, els criteris igualitaristes van cedir a les idees conservadores sobre el funcionament de la societat tot remarcant els principis de competència, mercat, esforç individual, així com nous mecanismes d'organització.

Al nostre país ha estat una altra història. La generalització de l'educació s'ha aconseguit a finals de la dècada dels vuitanta amb una escolarització obligatòria de menor duració que la resta dels països europeus situats geogràficament al nostre nord i una estructura de sistema educatiu altament disfuncional que segregava els alumnes als 14 anys amb dues opcions, batxillerat i formació professional, d'ínfima qualitat totes dues. L'índex de fracàs escolar, d'abandonament dels estudis secundaris i

la inadequació de la formació professional en relació a l'evolució social i l'econòmica han estat proverbials al llarg dels últims 15 anys. La nostra societat vivia immersa en aquest temps en els esdeveniments de la transició política a la democràcia, els greus problemes econòmics (infraestructures, atur i reconversions industrials) i canvis en profunditat pel que fa a les actituds i els valors socials.

El cas és que al començament de la dècada dels noranta, ja integrats a Europa, nosaltres no tenim un sistema educatiu sòlid i funcional. Pel que d'una manera breu i, potser, massa simplificada hem vist en l'evolució als països del nostre entorn i per les investigacions que s'han portat a terme sabem que l'educació es correlaciona molt alt amb prosperitat i mobilitat social en societats subdesenvolupades, i que aquesta correlació baixa significativament en societats desenvolupades perquè hi intervenen altres factors.

Amb tot, avui, arreu del món desenvolupat ningú no dubta, després de molts tempteigs, que els conceptes de qualitat, de quantitat i d'igualtat estan inextricablement lligats. Considerar l'educació des d'una òptica purament econòmica és poc significatiu, ja que els sistemes educatius haurien de desaparèixer seguint les lleis del mercat. El fet és que els sistemes educatius romanen i són una realitat important en la vida de les societats industrialitzades i postindustrials. Això ens ha de fer reflexionar: o bé, seguint la lògica econòmica, les societats mantenen els sistemes educatius encara que siguin cars i poc rendibles o, des d'un altre

ordre de consideracions, cal acceptar que el model costos/beneficis ha arribat a un sostre i no pot aportar més informació significativa sobre els processos i els resultats educacionals i que cal cercar noves vies per a l'estudi i l'avaluació de l'educació.

Una societat oberta, interrelacionada amb factors d'acceleració i canvi permanent per la incidència de les noves tecnologies i dels canvis polítics i estratègics necessita disposar d'una població formada que sàpiga aprendre de forma autònoma i adaptar-se als canvis com a factor cabdal de competitivitat i de permanència. Tota la societat i, d'una manera específica els sistemes educatius formals, tenen aquí un nou repte fonamental.

En la doble xarxa d'establiments escolars públics i privats que trobem arreu dels sistemes educatius europeus, a nosaltres ens queda encara l'assignatura pendent que la xarxa pública sigui socialment prestigiada i reconeguda, de manera que les opcions escolars dels pares entre escola pública i privada no es facin per qüestions de qualitat, sinó per opció ideològica i de projecte específic. En conseqüència tenim un triple repte: a) homologar l'estructura del nostre sistema educatiu amb els dels països europeus (això pretén la LOGSE.), b) promoure programes específics d'innovació que afectin el funcionament real del sistema de manera que generi resultats qualitius efectius i, c) incidir en la cultura social i singularment en la dels administradors de l'educació i dels educadors perquè les reformes i les innovacions siguin interioritzades i perfectament instrumentalitzades.

La qualitat possible d'aquesta dècada que s'anuncia reformista passa necessàriament per aquests extrems.

Concepte de qualitat educativa

«La qualitat de l'educació bàsica (període entre els 6 i els 16-18 anys) en relació a les necessitats modernes de les societats cada cop més pluralistes, inclouen aspectes tals com: una millor preparació per a la vida de l'adult; mesures per elevar el rang, l'eficàcia i el paper professional dels ensenyants; l'organització, contingut i estructura del currículum i dels mètodes d'avaluació; els factors qualitius que afecten el rendiment de les escoles, tot incloent el liderat i els programes concebuts per als més desfavorits socialment i per als alumnes amb minusvàlues.» (Informe OCDE, París, 1984)¹

Tots sabem que la qualitat d'una cosa, d'un servei, és una realitat concreta: la qualitat de l'aire que respirem, la qualitat d'un got de llet, la qualitat de l'acte docent per ensenyar el concepte de multiplicació a un grup de nens, la qualitat d'un procés de presa de decisions per part d'un òrgan administratiu, etc.

En conseqüència, allò qualitatiu pot ser estudiat des d'una perspectiva objectiva; és a dir, el conjunt de les característiques in-trínseques que conformen l'objecte o la

1. OCDE/CERI, *Education and Work. The views of the Young*, París 1983, pàg. 23. Informe Internacional de la OCDE. «Escuelas y calidad de la enseñanza. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

realitat que considerem. Paral·lelament, presenta una vessant subjectiva formada pels individus i pels grups socials amb els seus valors i els seus trets culturals a través dels quals donen un contingut i una significació específica als objectes i a les realitats, la qualitat de les quals es interpreta des d'una particular òptica cultural i de valors individuals-grupals. Per exemple, si considerem el quadre de Van Gogh, *L'església d'Auvers*, té un valor objectiu (material) com a producció pictòrica des que es va pintar al juliol de 1890 fins avui, però el seu valor subjectiu (formal) ha canviat al llarg d'aquest temps d'una manera substantiva. Podem dir que avui té més qualitat formal que per als seus contemporanis en el moment de la seva creació.

La qualitat formal és de tipus cultural-subjectiu, mentre que la qualitat material és fonamentalment objectiva, formada pel conjunt de les característiques que defineixen un objecte o una realitat concreta. Totes dues estan interrelacionades; la primera és dinàmica i situacional, la segona és real i concreta.

Des del punt de vista de l'acció (gestió), la qualitat d'una cosa es defineix a partir de dos indicadors bàsics: el grau d'eficàcia i el nivell d'eficiència (Rul, J. 1988).²

L'eficàcia es refereix a assoliment, a consecució; és a dir, expressa la realació entre els objectius proposats i els resultats

efectivament obtinguts. Per exemple, si hi ha un riu contaminat en el qual es moren les plantes i els peixos i ens plantejem l'objectiu de reciclar-lo a través d'un programa d'actuacions i un pressupost adequat, si en uns terminis prefixats el riu queda net i novament hi viuen les plantes i els peixos, considerem que aquesta ha estat una actuació eficaç, ja que s'ha aconseguit l'objectiu proposat. Així doncs, l'eficàcia és l'activitat, la força, el poder per obrar en el sentit d'aconseguir allò que ens proposem.

L'eficiència, en canvi, relaciona els mitjans disponibles amb els resultats. Expressa la facultat per obtenir un efecte determinat. Aquesta facultat, formada pel conjunt de tots els recursos adients, és la que produeix el canvi, els resultats.

La primera és impuls, força transformadora; la segona és la tècnica (tekné = saber fer) o professionalitat. Totes dues es complementen; una obra o una realitat que sigui "qualitativa" demana sempre la concurrència de l'eficàcia i de l'eficiència. A tall d'exemple i seguint amb l'art pictòric, un bon quadre de Picasso el considerem una obra qualificada perquè hi concorren la força creadora i transformadora de l'autor (eficàcia), que es manifesta i actua per mitjà del domini i l'expressió de la tècnica pictòrica (eficiència). De la mateixa manera podem afirmar que un quadre fet amb la millor tècnica pot no ser una obra qualificada si li manca força; i també a la inversa, una persona amb un fort impuls creador que no el sàpiga transformar i actualitzar per mitjà d'una tècnica expressiva concreta farà obres

2. RUL, J., *Direcció escolar i qualitat educativa*, «Perspectiva Escolar», núm. 130. (desembre 1988), pàgs. 41-49.

70 Gestió

sense eficiència i consegüentment sense qualitat.

Al quadre que hi ha a continuació s'explica el fenomen qualitatiu a partir de dues dimensions fonamentals, la «lògica» (perspectives racional i no racional) i l'«existencial» (perspectives de la gestió, eficàcia i eficiència). (Quadre 1)

A partir d'aquest esquema explicatiu, escau identificar els factors fonamentals per a l'estudi i la interpretació del fenomen qualitatiu que pot ser emprat per a l'anàlisi de les realitats educatives. (Quadre 2)

Aquest seguit de factors dibuixa el fenomen qualitatiu com una realitat complexa formada per una multiplicitat d'elements interrelacionats, l'anàlisi i interpretació dels quals s'ha d'abordar des de posicionaments no reduccionistes. En tot cas, s'ha de tenir present la doble dimensió estudiada abans; és a dir, l'objecte qualitatiu presenta facetes objectives i subjectivo-interpretatives i, alhora, s'ha de situar en el camp de forces de la gestió amb l'en-

creuament satisfactori de la coordinació i l'habilitat del professional.

A més a més, pel que fa a la «qualitat dels serveis» com ara l'educació, s'ha de garantir la seva reiteració continuada en el temps. No és suficient produir un servei qualitatiu aïllat, sinó un seguit ininterromput de serveis qualitatius. Per això són especialment importants les condicions estructurals, els recursos, les tecnologies i sobretot la direcció, la qual és un factor orientador de tots els elements organitzatius cap a la consecució de les fites qualitatives amb un sentit de canvi i d'adequació constant a les necessitats. I la direcció, alhora, ha d'actuar en estreta complementarietat amb els professionals com a elements «escenificadors i creadors» de les accions i dels canvis.

Factors de qualitat educativa

A. Binomi "objectiu-eficàcia"

El primer indicador de qualitat és quantitatiu. Una societat, perquè pugui acomplir uns determinats objectius edu-

Quadre 1

PERCEPCIÓ (LÒGICA / NO LÒGICA)

<u>OBJECTIVA</u>	<u>SUBJECTIVA</u>
·Indicadors racionals de la cosa o servei	·Interpretació cultural. ·Valoració individual.
<u>EFICÀCIA</u>	<u>EFICIÈNCIA</u>
·Força, impuls ·Relació objectius /resultats	·Tècnica, professionalitat ·Relació mitjans/resultats

GESTIÓ (ACCIÓ)

Quadre 2

RACIONALITAT

		RACIONALITAT	
		OBJECTIU	SUBJECTIU
GESTIÓ	EFICÀCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Finalitats - Condicions estructura (indicadors objectius) - Direcció 	<ul style="list-style-type: none"> - Expectatives - Cultura social - Liderat
	EFICIÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadors funcionament - Recursos i formació - Professionalitat - Tecnologies 	<ul style="list-style-type: none"> - Actituds - Cultura professional - Cultura avaluativa

catius que estima beneficiosos, ha de disposar d'un aparell escolar que els faci possibles. L'aparell escolar o sistema educatiu es pot objectivar a través d'un conjunt d'«indicadors d'estructura» que possibilitin l'assoliment dels objectius que es volen.

Caldrà aprofundir en les fites de l'educació; és a dir, aquesta qüestió ens porta a considerar els «nivells a assolir». En primer lloc cal distingir entre «nivells com a objectius d'aprenentatge» i «nivells com a expectatives socials». Els primers tenen un tractament en el currículum bàsic i en els sistemes d'avaluació, mentre que els segons fan referència a la utilitat de l'educació formal en relació a la vida i a l'enquadrament social del jove. Un estudi elaborat per l'OCDE/CERI (1983) assenyalava que «la majoria dels joves desitgen aprendre; valoren l'educació i creuen que millorarà les seves vides. En molts casos, les seves expectatives d'allò que les escoles haurien de fer tenen un llistó molt alt». «Per una altra banda són molt crítics en la relació entre l'escola i el treball. Creuen que l'escola està divorciada de la vida...; entre els

joves està molt difosa la idea que l'escolarització hauria de preparar per a les tasques professionals.»

Una investigació desenvolupada arreu de diferents països de l'OCDE remarca que entre els objectius principals d'educació, expressats per ex-alumnes, professors, pares i empresaris, figuren la promoció de la confiança de l'alumne en si mateix, la capacitat de prendre iniciatives a l'hora d'introduir canvis, la de treballar amb altres, la d'efectuar observacions pròpies i aprendre sol, així com la voluntat de treballar pel bé de la comunitat. Aquests i d'altres autors remarquen que aquests objectius són, actualment, lamentablement desatesos.

Des de la perspectiva de les condicions estructurals per possibilitar els objectius educatius, els curriculars i els d'expectativa social, caldrà pensar en formes d'organització alternatives tant dels sistemes educatius en el seu conjunt com dels establiments escolars. Aquests han d'ordenar-se perquè esdevinguin veritables «empreses educatives» amb una gran autonomia de

72 Gestió

gestió així com d'interrelacions sinèrgiques arreu de tot el sistema (principi d'autonomia-interdependència).

Els centres hauran de disposar dels recursos i de les competències que facin efectiva l'autonomia. Els centres educatius han de desenvolupar una cultura de gestió que possibiliti la rendibilitat dels recursos i, alhora, impulsi innovacions qualitatives. Al si de cada centre haurà de desenvolupar-se un «projecte de gestió» (Rul, J. 1990)³

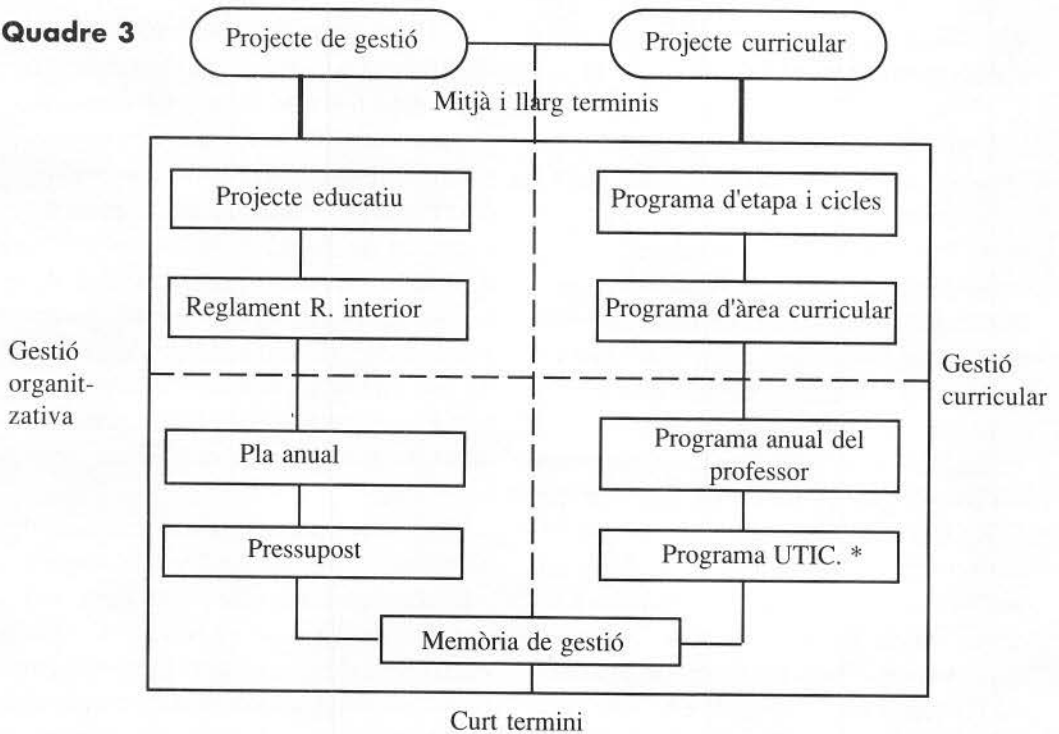
3. RUL, J., *El Projecte de gestió del centre educatiu*, Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Barcelona, 1990.

específic que impulsi el desenvolupament d'un projecte curricular adequat a les necessitats dels alumnes.

La funció directiva actual haurà de ser profundament modificada per sortir de l'«impasse» actual. Caldrà cercar models directius més eficaços i professionals tot defugint de la temptació burocràtica dels cossos de directors.

Les estructures de l'administració educativa hauran de canviar molt perquè siguin un potent motor d'aquestes transformacions i no un obstacle. Caldrà desenvolupar

Quadre 3



* UTIC.: Unitat Temporal d'Intervenció Curricular: • Unitats d'Aprenentatge (Ensenyament Primari)
• Crèdits (Ensenyament Secundari)

models d'organització administrativa més eficaços que facin seva la cultura de la gestió al temps que abandonen la cultura burocràtica.

B. Binomi "subjectiu-eficàcia"

És cert que als països de l'OCDE l'educació s'ha «polititzat». Ja no hi ha un consens social clar sobre els objectius i l'afer social dels sistemes formals de l'educació. Malgrat tot, les escoles continuen i en el proper futur es continuarà confiant els nens i els joves als sistemes educatius com a entitats especialitzades en l'aprenentatge i la socialització.

Caldrà refer una cultura social que valori els entorns escolars i les seves realitzacions; una cultura social que necessàriament serà crítica, però que al mateix temps ha de ser responsable, ja que la qualitat de l'educació possible té molt a veure amb les característiques i els valors de la pròpia societat. Si aquesta és excel·lent, normalment crearà una educació excel·lent, mentre que si és mediocre únicament generarà una educació mediocre dels seus membres més joves. Tal és la profunda implicació entre societat i sistemes formals d'educació. Quan una societat critica la seva educació hem d'entendre que fa autocrítica. No és vàlid dissociar l'educació de la societat per disposar d'un objecte d'expiació de les pròpies culpes.

Les societats han de dirigir els seus sistemes educatius amb dedicació, entusiasme i autocrítica.

C. El binomi "objectiu-eficàcia"

En aquest apartat s'ha d'abordar el paper vital dels professors en la qualitat educativa dels recursos que empren, de la seva formació i capacitats, de les tecnologies que utilitzen i de la seva professionalitat.

Avui hi ha un fet constatable: l'ensenyament no resulta atractiu als joves més capacitats intel·lectualment. La funció d'ensenyar està poc considerada socialment, pitjor remunerada i amb un procés progressiu de «proletarització» (pèrdua d'autonomia ideològica i tècnica). En aquests temes, s'hi ha d'incidir frontalment impulsant polítiques que trenquin la tendència tot contribuint a fer atractiva la professió docent per les condicions objectives de treball i, al mateix temps, dignificant la professió tot propiciant la presència dels educadors a la societat (debat social, assessorament social, mitjans de comunicació, etc.).

Una escolarització eficaç en tots els nivells depèn d'una força docent molt qualificada i motivada. Les tasques dels professors ara són més complexes i exigents que en el passat. Han de donar resposta als desitjos dels pares respecte als resultats educacionals, a la necessitat social d'un accés més ampli a l'educació i a les pressions en pro d'una participació més democràtica a les escoles. Cal tornar a examinar els sistemes de selecció de professors, així com les condicions de treball i de formació, el seu estatus, incentius i perspectives professionals.

Les investigacions sobre qualitat educa-

74 Gestió

tiva remarquen que al voltant del vuitanta per cent dels factors de qualitat educativa poden ser explicats a partir de les variables de l'eficiència professional dels docents sempre que es donin una sèrie de condicions estructurals bàsiques i un context social afavoridor.

D. El binomi "subjectiu-eficiència"

Les polítiques de personal en el camp de l'educació poden resumir-se en aquests cinc punts com a substrat de l'eficiència professional.

a. Atreure a la professió docent bons aspirants (per aconseguir-ho cal prestigiar socialment la professió i fer-la competitiva en el mercat laboral).

b. Preparar més eficaçment el nou professor. La formació inicial ha de ser més especialitzada i, alhora, interdisciplinària tot establint lligams més estrets entre les institucions formadores i les organitzacions socials.

La formació permanent ha de ser «professional» centrada en les responsabilitats del docent en el seu lloc de treball. Estan superats els models de formació centralitzats (de cancelleria) amb la seva vana pretensió que la formació donada té un efecte «en cascada».

c. Adoptar mesures per al manteniment de la competència dels professors en actiu a través de polítiques que revisin constantment l'estatus econòmic i professional dels

docents, així com a través de sistemes d'avaluació dels processos i dels resultats educacionals.

d. Elevar per tots els mitjans possibles la moral i la motivació dels ensenyants.

e. Garantir als establiments escolars unes condicions de treball potenciadores de la professionalitat i de l'eficiència.

Personalitzar els centres educatius a través d'una direcció competent i professionalitzada i d'un col·lectiu docent i tècnic vinculat al centre i al col·lectiu de les famílies i de l'escola.

Assolir una «cultura de gestió» tot desplegant capacitats i habilitats de planificació, programació, execució, observació, coordinació, seguiment, avaluació i realimentació a tot el sistema i a l'interior dels centres docents.

Al voltant del quaranta per cent del temps laboral del professor ha de ser treball de planificació, elaboració i avaluació sobre l'acció docent. Aquesta activitat individual/grupal dels professors sol ser garantia d'actuacions més professionals. Aquest temps ha d'estar degudament gestionat i coordinat.

Els centres educatius han d'estar connectats als fluxos d'informació del sistema educatiu en el seu conjunt i amb la societat, tot potenciant l'intercanvi horitzontal i la intel·ligència col·lectiva.

Avaluació sistemàtica de l'educació per

l'aplicació d'un model d'avaluació intern-extern, a través dels òrgans del centre i de la inspecció educativa.

Finalment, per acabar citarem un seguit de condicions i d'indicadors específics que resumeixin aquesta reflexió sobre la qualitat educativa.

1. Les actuacions individuals dels professors per si soles no són condició de qualitat.

2. Les actuacions grupals de l'escola, si no estan referides a un context socio-cultural, no són condició de qualitat.

3. Les polítiques educatives i les estratègies de gestió, si no s'articulen amb la manera de fer dels professors i amb els seus valors implícits, no són condició de qualitat.

4. Les actuacions dels professors, si no obeeixen a un projecte global comú adequadament dirigit i coordinat, no són condició de qualitat.

5. L'acció directiva incidirà en la qualitat, en la mesura que el grup que dirigeix sigui eficient (professional).

6. L'acció directiva incidirà en la qualitat, si opera en la transformació de la cultura grupal en termes de desenvolupament i progrés.

7. El grup escola és qualitatiu en la mesura que crea «productes» qualitatius.

8. La qualitat educativa és més un procés de creació progressiva i de transformació perfectiva que un seguit d'actes aïllats.

9. La direcció escolar i l'acció dels professors és factor de qualitat quan la seva actuació expressa interrelacions entre les condicions internes del centre i les realitats socials.

10. La funcionalitat qualitativa d'un sistema educatiu determinat depèn de la seva operativitat i adequació a les condicions reals (certes estructures organitzatives i estils de funcionament del sistema educatiu són disfuncionals, però es mantenen per interessos o inèrcies.)

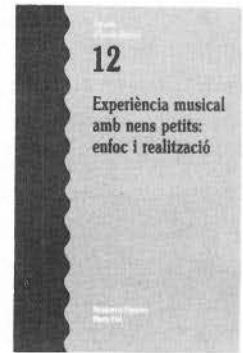
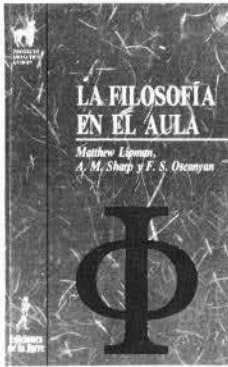
11. Les expectatives socials i els valors implícits dels grups, així com les seves actituds determinen en gran mesura l'abast de les realitzacions i, per tant, de la qualitat possible en el camp de l'educació.

12. L'autopercepció de l'alumne en relació a si mateix i a les seves possibilitats, així com la percepció que té del professor i de l'escola, de la família i de la vida social incideixen poderosament en la qualitat dels processos i dels resultats educacionals.

13. Les aptituds i les actituds de l'alumne i del grup escola determinen en gran mesura el contingut educatiu i la seva qualitat.

14. La qualitat educativa té un cost econòmic que es concreta en els recursos disponibles, en l'estatus del professor en el marc de la concurrència social, en els incentius en relació a l'assumpció de responsabilitats i la tasca desenvolupada.

En conseqüència, els sistemes educatius i l'educació escolar tenen un important repte de qualitat. Assolir resultats qualitatius és fruit de l'acció reflexiva (gestió) per adequar i transformar les realitats educatives en relació a les necessitats dels alumnes i als canvis socials (innovació). Per això, la qualitat educativa es pot sintetitzar en la formulació, simple però expressiva, que «qualitat és igual a gestió més innovació».



Novetats bibliogràfiques

Artur Noguerol

SERAFINI, M. T. (1991): *Cómo se estudia: La organización del trabajo intelectual*. Barcelona: Paidós (Instrumentos Paidós, 8)

Un altre llibre de tècniques d'estudi? No, qui l'obri esperant trobar-se el típic receptari, quedarà en certa manera decebut. És un d'aquests estranys llibres que defuig la recepta fàcil, còpia repetida d'anteriors escrits que està tan de moda en aquesta mena de manuals. Defuig considerar les tècniques d'estudi com un aspecte marginal als ensenyaments de l'aula i, per tant, poc o molt s'allunya dels plantejaments personalistes i poc rigorosos respecte als fonaments teòrics de l'aprenentatge escolar.

La proposta de M. T. Serafini s'inscriu en una línia ben difícil i d'escassa bibliografia al nostre país que vol aplegar allò

que el mestre ha de saber amb allò que l'alumne ha de dominar perquè a l'escola s'ensenyi a aprendre. Una proposta dirigida bàsicament als alumnes de la Secundària Superior i Universitat, però que en molts aspectes aporta insinuacions molt útils per als ensenyants, sobretot en l'àrea dels procediments.

El llibre té tres parts. La primera és la que presenta més elements comuns als manuals de mètodes d'estudi amb les tècniques més "típiques" com "Cómo organizar el propio tiempo", "La lectura" o els treballs monogràfics ("La investigación", precisament sobre el tema de la redacció de treballs escrits aquesta autora ha publicat un altre excel·lent treball en aquesta mateixa col·lecció). Però ja en aquesta part es veuen elements que mostren la incorporació de noves aportacions com ara els mapes conceptuals.

La segona i tercera part estan dedicades als ensenyants. Els mostra què és el que es pressuposa que hi ha darrera de les indicacions de la primera part.

En la segona s'insinuen aspectes relatius a una proposta didàctica, part que crec que es podia completar amb aportacions relacionades amb els procediments —aprenentatges procedurals—, i que en ser dedicada a l'aprenentatge superior pot resultar menys suggeridora respecte a l'Ensenyament Obligatori.

En canvi, la tercera part és un complement molt útil per a una visió global i fonamentada de l'ensenyament i aprenentatge dels procediments. Planteja les bases sobre les quals cal estructurar la planificació de les sessions d'ensenyament i aprenentatge de les tècniques d'estudi. Dóna una visió molt sintètica però clara i funcional dels prin-

cipals components de l'aprenentatge. Certament caldria completar-la amb les aportacions relacionades amb la interacció escolar, però els elements presentats són molt ben fonamentats.

Crec que la lectura que com a mestres hauríem de fer hauria de començar precisament per aquesta darrera part per progressar fins a la primera, la qual, així, apareixeria en la seva dimensió més completa i es trencaria la visió de receptari amb què sovint ens enfrontem a aquesta mena de manuals. Em sembla que, a més, aquesta lectura faria tenir una visió força diferent del que ha de ser el treball amb les tècniques d'estudi dintre de la Reforma: són uns coneixements que cal dominar de la mateixa manera que els conceptuals si es vol dir que se "sap" la matèria, és a dir, són un complement "essencial" en l'ensenyament i aprenentatge de qualsevol matèria.

Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

BELTRÁN LLAVADOR, F. *Política y reformas curriculares*. València: La Universitat, 1991 (Educació. Estudis; 6)

Extracte de l'índex:

Las determinaciones del curriculum; Currículum y contexto en el primer franquismo; El decenio oscuro; La construcción tecnoburocrática del curriculum; El curriculum tecnoburocrático; Últimas reformas y consolidación del curriculum tecnocrático

BORNAS I AGUSTÍ, X. *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo, 1992 (Interseccions; 16)

Extracte de l'índex:

Autonomia personal i autoregulació del comportament; Les habilitats d'autoregulació: habilitats prèvies a l'acció, mentre es desenvolupa l'acció i després de l'acció: l'autoevaluació i l'autoreforçament

17 *Jocs d'estratègia i simulació*. Barcelona: Guix, 1992 (Instruments; 9)

ESCOLA BRESSOL EL VENT. *Jugo i descobreixo l'espai*. Barcelona: L'Ajuntament. Patronat Municipal de Guarderies Infantils, 1992 (Apunts d'Escola Bressol; 13)

Extracte de l'índex:

78 Bibliografia

Extracte de l'índex:

Qui són?; L'espai de l'infant; L'espai de tots; Les transparències; l'espai exterior

ESCOLA D'ESTIU SOBRE INTERCULTURALITAT (2a: 1991: Girona) *Sobre interculturalitat: documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre Interculturalitat, Girona 12-15 setembre 1991*. Girona: Fundació SER.Gi/ Programa Trama, 1991

Extracte de l'índex:

Reflexions sobre la interculturalitat; Treball educatiu a partir de les històries de vida d'immigrants; La violència estructural; Nota sobre la situació dels musulmans a França; Educación y pluriculturalismo; Formació d'animadors en un medi multicultural; El CLAP; "Prevenir l'exclusió, afavorir la inserció"; Inmigración negra africana en Catalunya; Treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona; La situació legal dels estrangers al nostre país; Comunitats gitanes: aspectes culturals i formatius; La iniciativa social en l'educació d'adults; El repte de l'escola multicultural; Immigració i models d'integració i d'assimilació etno-lingüística i etno-cultural a Catalunya; Aspectes sociològics dels moviments migratoris a Catalunya

FIGUERES, M.; FIOL, M. *Experiència musical amb nens petits: enfoc i realització*. Barcelona: L'Ajuntament. Patronat Municipal de Guarderies Infantils, 1992 (Apunts d'Escola Bressol; 12)

Extracte de l'índex:

Objectius globals; La utilització de la música: sensorial, audició, moviment, cançó; Observacions sobre experiències de treball

GALLIFA I ROCA, J. *Models cognitius de l'aprenentatge: síntesi conceptual de les teories de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel, Sternberg i Feurstein*. 2a ed. Moià: Raima, 1992 (Paideia: ensenyar i aprendre; 10)

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *La Organiza-*

ción del curriculum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: Graó: ICE. Universitat de Barcelona, 1992 (Materiales para la innovación educativa; 6)

Extracte de l'índex:

Escribir una experiencia educativa desde la mirada de la teoría; El proceso de introducción y desarrollo del campo del curriculum en la escuela Pompeu Fabra; La globalización: un camino entre la teoría y la práctica; Los proyectos de trabajo. Una forma de organizar los conocimientos escolares; La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F.S. *La Filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 1992 (Proyecto didáctico Quirón; 31)

Extracte de l'índex:

La práctica filosófica y la reforma educativa; El pensamiento y el currículum escolar; La Filosofía: la dimensión perdida de la educación; Preparar al profesorado para enseñar a pensar; Fines y métodos de filosofía para niños; La verdad, el bien y la belleza: animar a los niños a que sean lógicos; ¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica?; Educación para los valores cívicos; Filosofía y creatividad

Lutter contre le bruit dans les années 90. Paris: OCDE, 1991

Extracte de l'índex:

L'état de l'environnement sonore et son évolution; Les actions réglementaires; La mise en oeuvre des politiques et les actions locales; Les incitations économiques et non économiques; Un examen des politiques de lutte contre le bruit dans six pays; Cadre général de la lutte contre le bruit; Bruit de la circulation routière; Bruit des chemins de fer et des aéronefs; Bruit domestique, bruit de voisinage et bruit industriel

MARTÍ I CASTELL, J. *L'Ús social de la llengua catalana*. Barcelona: Barcanova, 1992 (Biblioteca Cultural Barcanova; 23)

Extracte de l'índex:

Els precedents immediats de la situació actual: la postguerra i el franquisme; La legislació actual en el procés de la normalització lingüística; El coneixement del català a Catalunya; Quina llengua catalana? El problema dels models lingüístics; El futur del català a l'entorn de la polèmica. Les actituds lingüístiques; Glossari

Les Nouvelles technologies et leurs incidences sur la construction scolaire. Paris: OCDE, 1992 (Documents OCDE)

Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares: Educación infantil y primaria. Madrid: Escuela Española, 1992

Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE. Paris: OCDE, 1992

RÍO, E. del; JOVER, D.; RIESCO, L. *Formación y empleo: estrategias posible*. Barcelona: Paidós, 1991 (Papeles de Pedagogia; 5)

Extracte de l'índex:

El contexto cotidiano en que vivimos: el empleo, un bien escaso: los distintos niveles de capacitación; Formarse ¿en qué y para qué?; Planes de formación adaptados a las distintas circunstancias; Formación para el autoempleo y otras formas de economía solidaria; La formación para la ocupación,

una respuesta inmediata; Formación para el desarrollo; Algunas experiencias: lo que se está haciendo ya: breve presentación de algunas experiencias innovadoras en el campo de la formación y de la ocupación en Europa

SOLER ROCA, M. *Acerca de la educación rural: impresiones de viaje*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1991

Extracte de l'índex:

Un contexto histórico globalmente desfavorable, América Latina, sola y pobre; El empobrecimiento de la educación; Logros y dificultades en el plano de la acción; El personal

WOOLARD, K.A. *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana, 1992 (Els Orígens; 32)

Extracte del'índex:

Etnicitat i nacionalisme: algunes consideracions teòriques; Una crisi en el concepte d'identitat; Drets i deures de la tria de la llengua; El valor de les llengües; De les tries de llengües i del procés ètnic, Qui apren català?; Retorn de la investigadora: de canviar la política i els valors lingüístics



Cartes al director



Senyor director:

M'agradaria comentar-li l'assumpte dels emparellaments nens/nenes, mestres/mestres, nois/noies, i d'altres que surten sovint, sobretot a les revistes pedagògiques. Trobo supèrflues aquestes duplicitats, quan el sentit no les fa necessàries, i això passa poques vegades. Jo ja trobo exagerada aquesta pruija d'afegir el femení per evitar una hipotètica discriminació. Per un motiu que es deu remuntar almenys a l'indoeuropeu, les paraules tenen gènere. Això fa que, sense explicació, la mà sigui femenina i el peu masculí, que els ulls siguin masculins i les orelles femenines. Un cistell és masculí, però un cistell gros és una cistella. Per a denominar els col·lectius se sol

utilitzar el masculí gairebé sempre, però és perquè les llengües romàniques no han creat o no han promocionat solucions neutres com, per exemple, *costellam*, de *costella*. Podríem tenir, doncs, el "mestram", per a designar el col·lectiu de mestres i mestresses, però encara així seria un mot gramaticalment masculí. Ja diem *presidenta*, però no pas *residenta*, de *resident*, ni *contribuenta*, ni els castellans arribaran a escriure mai "sindicato de cuadros y cuadras". Amb tot això vull dir que hi ha uns imperatius gramaticals dictats per la morfologia de la llengua que fa molt difícil de dir si l'ús dels gèneres està determinat fatalment i indiscutiblement per un masclisme subjacent. En alemany *Fräulein* i *Mädchen* són neutres perquè

la marca de diminutiu comporta aquesta classificació gramatical, i no pas perquè ningú hagi volgut desfeminitzar les solteres. En el context europeu és superflu dir, per exemple, que l'escolarització dels nens i nenes és un fet plenament aconseguit, perquè de fa moltes dècades no es deixa les nenes al carrer. Ara, em semblarà acceptable si parlem de la moreria o de l'Índia. Quan parlem de reivindicacions dels mestres, ningú no entén que siguin queixes només dels ensenyants mascles; ara, sí que caldrà explicitar que volem que els mestres i les mestres guanyin el mateix.

Aquest és el meu criteri sobre aquest punt, encara que sé que és polèmic.



A.H.

INSTAL·LACIONS PER A JOVES

On són i què hi trobareu



XALET DE COLL DE PAL
(Guardiola de Berguedà)
A 1.900 m d'alçada i dins
el Parc Natural del Cadí-Moixeró

Allotjament i alimentació
Escola de Natura a càrrec de biòlegs
Itineraris pel Parc, amb guies
Lloguer de material i cursos d'iniciació a l'esquí



RECTORIA DE SANT JOAN DE FÀBREGUES
(Rupit i Pruit)
A 3,5 km de Rupit i en l'entorn de les Guillerries

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions amb bicicletes de muntanya
Visites a granges
Esports d'aventura
Piscina municipal a Rupit



RECTORIA DE CASTELLAR DE N'HUG
Al centre de la vila, antiga rectoria
totalment restaurada

Allotjament i alimentació
Circuits d'educació ambiental
Excursions a les fonts del Llobregat
Polisportiu municipal



SANTA MARIA DEL PRIORAT
(Castellfollit de Riubregós)
Conjunt medieval dels
segles XI i XII a 300 m del nucli urbà

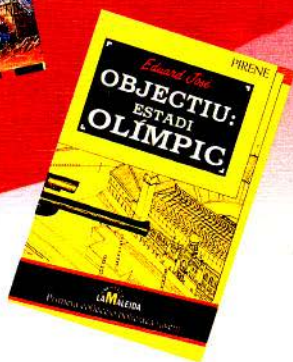
Allotjament i alimentació
Excursions guiades
Polisportiu i piscina municipal

Informa't a :
Diputació de Barcelona
Servei de Joventut
tel.: 439 34 00



Diputació de Barcelona

Literatura infantil i juvenil, la tenim tota!



ABACUS®



BARCELONA
Ausias Marc, 16-18
Tel. 302 21 08



Corsega, 269
Tel. 415 14 44
Balmes, 163
Tel. 415 58 11



BADALONA
Temple, 9
Tel. 384 19 19



CORNELLA
Bellaterra, 41
Tel. 375 64 01



SABADELL
Forn, 8
Tel. 727 01 64



STA. COLOMA DE G.
Irlanda, 90-92
Tel. 386 31 40