

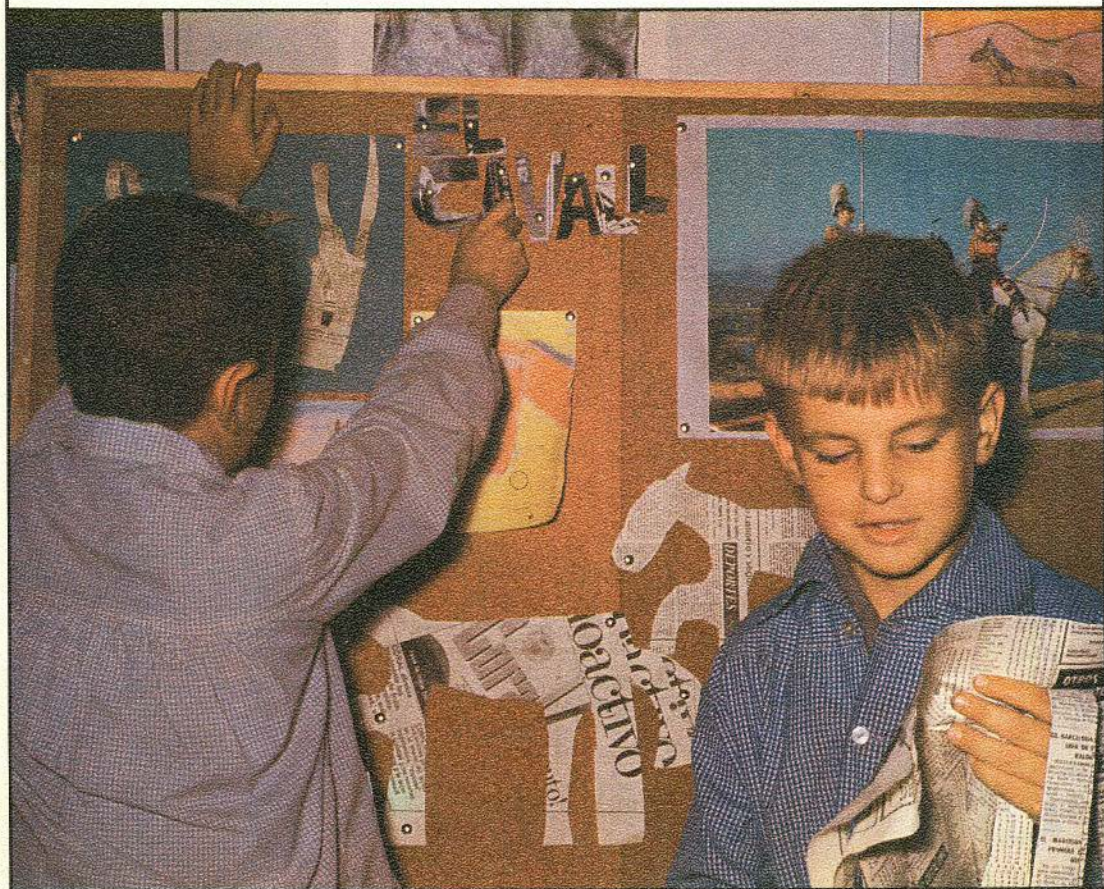
PERSPECTIVA ESCOLAR 82

Publicació de «Rosa Sensat»

Febrer 1984

otografia...) que es realitzen durant l'any. Si analitzem la realitat associativa catalana podem constatar que són bàsicament els joves no associats els qui tenen majors dificultats a l'hora de dur a terme alguna activitat d'estiu. També podem constatar que, malgrat les evidents mancances i limitacions, ja comença a ser prou ric el patrimoni existent d'iniciatives dedicades a aquestes activitats d'estiu.

darrers s'ha procurat aconseguir amb les entitats locals que s'havien trobat a l'abast dels joves de la tardor passada. Altres camps més especialitzats han estat un camp lingüístic per a joves d'universitats europees interessats per l'estudi de la llengua catalana, un curs de bombers voluntaris de muntanya, una caravana d'excursió rural per les terres de ponent, i un campament per a joves de les illes, entre d'altres. És important que no nas exhaust



INDEX

Les drogues. Educar per saber-se'n passar	1
HÀBITS I TÈCNiques DE TREBALL	
1. <i>Desenvolupament de l'infant i processos d'aprenentatge</i> , per Lurdes Molina i Simó	2
2. <i>Educació d'hàbits i tècniques de treball al parvulari</i> , per Maria Gómez del Moral i Leonor Carbonell	7
3. <i>Els hàbits i tècniques de treball al cycle superior</i> , per Mariona Escobar Freixa i Anna Ribas Pastallé	10
4. <i>Hàbits per a una educació científica a l'escola</i> , per Roser Pintó	15
5. <i>Condicions del marc escolar per garantir l'adquisició i utilització d'hàbits i tècniques de treball</i> , per Camil Fortuny i Recasens	17
ESCOLA	
Experiències escolars	
<i>Utilització del microordinador en una classe elemental</i> , per Bernard Monthubert	23
Didàctica	
<i>L'aquari</i> , per Josep-Lluís Melero Nogués	31
Fitxes àudio-visuals	
<i>Pinotxo l'astut</i> , pel Seminari d'àudio-visuals de Rosa Sensat	33
Diversos	
<i>La fatiga del mestre</i> , per Ramon Casares i Potau	35
NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ	
<i>Un servei de l'Associació: Publicacions</i>	43
<i>Escola d'Estiu</i>	43
<i>4a. convocatòria del «Premi de Pedagogia Rosa Sensat-1984»</i>	44
ACTUALITAT	
Informacions i comentaris	
<i>Parlem de beques</i> (entrevista amb Josep M. Bas)	47
Bibliografia	
<i>Libres: Comprensión de la lectura</i> , per Isabel Jiménez i Torroella	53
Revistes	55
Per als nois i noies	
<i>La lògica de la fantasia</i> , per Francesc Boada	57
Bibliografia infantil	71

**Perspectiva Escolar**

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 237 07 01 - Barcelona-8

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Marta Mata, Lurdes Molina, Anna M. Roig

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïl, 10-14, B-5

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

Fotògraf: Josep Gri

Composició: Fernández, Borrell, 168

Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11

Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00

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

Subscripció anual: 2.450 ptes. — P.V.P. 275 ptes.

LES DROGUES. EDUCAR PER SABER-SE'N PASSAR

Aquests dies s'està portant a terme, als mitjans de comunicació, una campanya institucional contra «les drogues». Al marge de la seva oportunitat i coherència, molt discutible, està aconseguint, com a mínim, que es parli més d'elles. Amb campanya o sense, periòdics i revistes inclouen el tema amb una freqüència inusitada. Sein parli o no, el consum de productes que alteren la conducta és una realitat crua amb la qual, com a mestres, ens trobem, en anar acabant-se l'EGB o molt poc després de deixar-la. Malauradament, tot això de les drogues és quelcom cada vegada més normalitzat dins el repertori de conductes de diversos grups de la nostra societat.

Com sempre, les campanyes, els alts estudis epidemiològics, acostumen a acabar amb un sil·logisme simplista: hem d'aconseguir que no hi hagi més gent que comenci; per tal que no comencin els hem d'educar contra les drogues; els qui no han començat són a les escoles,... «ergo» l'escola ha d'educar contra les drogues.

Finalment tot recau sobre l'escola. Tenim l'angoixa de viure el conflicte, la preocupació —com a educadors— de buscar vies que el redueixin i, a més a més, ens posen la papeleta de prevenir contra les drogues com qui preveu el xarampió, utilitzant un manual més de profilaxi sanitària.

Nosaltres sí que estem convençuts que es tracta d'un problema d'educació. Però és un problema que es situa en una educació en part per inventar —per inventar per part de tots— una cultura que integri l'ús positiu —si existeix— o el rebuig de les múltiples substàncies psicotròpiques en què es mou el nostre món.

Com a educadors sabem que no existeixen les vacunes específiques, que els anticossos a crear són d'un altre estil. Com a educadors, estem estimulant un procés de personalització de cadascun dels alumnes —en solidaritat amb els altres— que ha de tenir els elements capaços de reduir el risc de l'autodestrucció pel consum de drogues.

El que hem de fer és d'un altre estil que el que ens demanen. Hem d'aconseguir que l'alumne descobreixi mecanismes —racionals, lúdics, d'amistat— d'arribar a allò fantàstic, a allò que no és quotidià sense recórrer a una crossa química. Hem d'aconseguir sentiments de pertinença al grup capaços de compensar la ruptura de la conformitat que suposa el no consumir sempre el que la colla consumeix. No podem generar la fatxanderia del que es creu en estat de gràcia i rebutja el qui «ha pecat» consumint drogues. Impulsem un projecte de construcció personal en el qual no calen drogues i que és impossible si són massivament presents. Ho fem sense invocar prohibicions i legalitats adultes, simplement ajudant a deixar a un costat, a «passar» d'alguna cosa —barreja de positiu i negatiu— però que l'alumne descobreix com a destructor. I tot dins l'activitat quotidiana de la classe, de manera activa, descobert per l'alumne, no predicat pel mestre.

Només cal preguntar-nos, una vegada més: ¿La resta de la societat farà alguna cosa? A ningú no se li escapa que educar per a tot això és impossible si el conjunt de la nostra societat intoxicada fa el contrari.



DESENVOLUPAMENT DE L'INFANT I PROCESSOS D'APRENENTATGE

per Lurdes Molina i Simó

Les velles concepcions, controvèrsies i compartimentacions

En reflexionar sobre la tasca de l'educador, indefugiblement se'ns planteja quines són les característiques específiques de l'ésser que és objecte d'educació (en el nostre cas l'infant) i quins han de ser els objectius a abastar en aquest procés.

Al llarg de la història han esdevingut freqüents i clàssiques les polèmiques entre diverses concepcions sobre la naturalesa humana i més concretament sobre la infància, la seva evolució i les seves relacions amb el món dels adults, així com entre els enfocps psicopedagògics que es deriven de cada una d'aquestes concepcions.

Sense pretensió d'analitzar-les en profunditat, recordarem algunes d'aquestes contraposicions:

a) La controvèrsia entre la filosofia idealista i la filosofia materialista.

L'enfoc *idealista* considera el psiquisme humà com l'expressió d'un principi espiritual —a voltes sobrenatural— que en dotar-lo de *racionalitat* el diferencia del comportament *material* i merament *instintiu* dels animals no racionals. Postula la independència del fet psíquic del funcionament orgànic i per tant la impossibilitat d'analitzar-ne per mètodes objectius les característiques, el funcionament i les causes.

En contrapartida, l'enfoc *materialista-positivista* considera que el psiquisme humà és un producte del funcionament fisiològic; l'activitat *racional* de l'home no és res més que el resultat directe de l'evolució del comportament *instintiu* dels animals, un producte de la matèria orgànica.

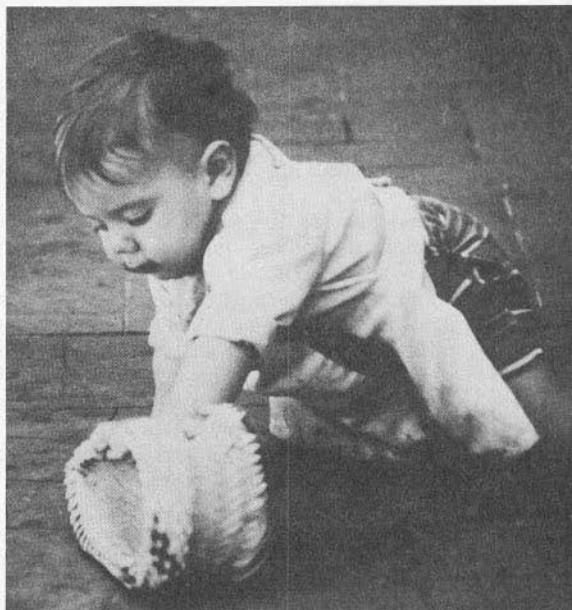
b) La polèmica sobre els factors que

intervenien en el desenvolupament del psiquisme humà.

Per als *innatistes* el psiquisme és inscrit en la *dotació genètica* transmesa per herència biològica pels progenitors; a mida que l'infant va creixent, aquests caràcters heretats biològicament es van manifestant per via natural.

Per als *ambientalistes* allò que determina el comportament són les *influències del medi extern*, que són les que conformen la personalitat en relació al model preconcebut pel grup social.

L'atenció senso-motora, una primera forma d'atenció.



c) La contraposició del concepte d'educació al concepte d'instrucció.

Els qui defensen que l'escola ha d'educar anteposen el desenvolupament integral de la persona a l'assimilació de continguts.

Els qui opten per la instrucció prioritzen la transmissió d'informacions, de coneixements, de destreses, ... pretesament útils per a la vida en societat.

d) El debat sobre els mètodes d'acció educativa.

Per a uns cal encarrilar l'infant, donar-li models d'actuació, dotar-lo de recursos, estratègies d'acció, mecanismes d'interpretació de la realitat i de resolució de problemes, premiar els seus èxits i castigar els seus fracassos.

Per a altres cal deixar que l'infant es desenvolupi lliurement, naturalment, sense coaccions, sense imposicions, creativament, deixant que trobi els propis recursos, estratègies, mecanismes d'acció.

e) Les dificultats per establir les relacions entre aprenentatge i desenvolupament.

En alguns casos *s'identifica desenvolupament i aprenentatge* com si fossin una única cosa i la tasca educativa es redueix a una formació d'hàbits instrumentals, actitudinals, intel·lectuals; d'aquesta manera les prohibicions, els estímuls, els avisos, la graduació d'activitats, els ritmes regulars, les repeticions, les normatives, ... són els mitjans a través dels quals l'escola pretén omplir de coneixements i crear actituds, habilitats, conductes.

En altres casos es considera que és imprescindible esperar que el nen/a hagi atès un nivell de desenvolupament per oferir-li l'oportunitat d'aprendre determinats continguts, destreses, actituds. Segons aquesta forma de veure, *el desenvolupament és a la base de l'aprenentatge*, però aquest no és capaç de modificar el desenvolupament.

La nostra institució escolar s'ha vist immersida en aquesta manca de clarificació i sovint ha sofert els embats d'aquestes polèmiques, ara decantant-se cap ací, suara cap enllà.

¿Quants no han estat els mestres i pares que durant els anys seixanta —amb voluntat de renovació pedagògica i defugint la inoperativitat i encarcament de l'educació tradicional— optaren per l'escola de l'acció, de la llibertat, de la creativitat, de la no imposició, del respecte als



La imaginació aprofita dades de la percepció directa o de la memòria per construir noves imatges.

interessos, necessitats i desenvolupament de l'infant i que actualment, tot i considerant positiu el balanç de la seva decisió, no n'estan suficientment satisfets, se'n replantegen elements i fins i tot cauen en la temptació de retornar a vells sistemes per als quals cerquen estèrilment justificacions ideològiques?

Cap a un nou enfoc globalitzador

Si volem trobar la clau de volta a la tasca educativa no podem caure en el parany d'emprar la llei del pèndol, ni pretendre acostar, barrejar o conciliar postures oposades, incompatibles. Només l'apropament rigorosament científic a la qüestió de la naturalesa humana ens pot obrir nous camins psicopedagògics que ens possibilitin anar deixant de banda les contradiccions a què ens tenen avesats els plantejaments clàssics.

Els grans avenços experimentats per les Ciències Humanes (Sociologia, Antropolo-

4 gia, Genètica Humana, Neuropsicologia, etcètera) durant el nostre segle ens porten a la conclusió que el psiquisme humà —lluny de provenir d'un principi espiritual o de ser una simple segregació de l'organisme— és un producte de l'activitat mancomunada de diverses estructures de l'organisme que es posen en marxa reaccionant a *estímuls interns i externs*.

Les funcions psíquiques superiors, com ja va fer notar Vygotski, són un *reflex de la realitat plasmada pel cervell* i es caracteritzen, no sols pel mecanisme fisiològic que les garanteix, sinó sobretot pel seu contingut, és a dir per la realitat que reflecteixen. Aquesta realitat crea a l'home unes exigències de comprensió i adaptació i, al mateix temps, li ofereix un ric ventall de possibilitats d'actuació creadora. Si bé és veritat que el mecanisme fisiològic que assegura aquest comportament segueix la línia de filiació de la resta d'animals, les condicions de vida de l'home (realitat objectiva a reflectir pel seu cervell) són constituïdes per un medi físico-biològic però també, i específicament, per un medi qualitativament diferent, un *medi social* d'objectes, persones, relacions, institucions, espais, ... que s'ha anat cons-

L'observació, la comparació, la deducció, la generalització...



truint en el procés de la història social de la humanitat.

L'home de la nostra època i context cultural rep, en néixer, per herència social l'existència de la TV, la comunicació per cable, la roda, la utilització dels coberts, els mobles, les joguines, els costums, els valors socials, la pertinença a un petit nucli dels quals provoquen com a reacció les acconforma en aquest medi. Els objectes i fenòmens de la realitat (natural i social) actuen sobre els òrgans sensorials (aparell òptic, aparell auditiu, epidermis, ...) i són reflectits pel cervell en forma de sensacions, percepcions, idees, sentiments, ... les quals provoquen com a reacció les actuacions del subjecte. Aquestes actuacions del subjecte, a la vegada, es produeixen en el medi modificant-lo, de manera que els nous estímuls que en rebra estaran influïts per la seva pròpia acció.

Vet aquí com la personalitat de cada home no està subjecta a un determinisme de l'herència biològica ni tampoc a un determinisme ambiental, sinó que és una realitat dinàmica que es construeix progressivament en l'intercanvi entre les possibilitats del seu organisme i allò que el medi li ofereix; intercanvi del qual ell —amb la seva personalitat construïda fins el moment— n'és partícip actiu.

Els components bàsics de les funcions psíquiques superiors

No disposem aquí de l'espai suficient per a una exposició d'uns processos eminentment complexos, només volem ressaltar a grans trets els components de l'activitat psíquica superior com a reflex de la realitat objectiva i subjectiva.

En tota acció intel·ligent, d'acord amb Luria, podem distingir unes fases:

- orientació inicial, que ens permet captar les característiques de la situació;
- elaboració d'una estratègia d'acció que tingui en compte, tant les característiques de l'objecte o situació, com les empremtes de l'experiència anterior o fins i tot l'assimilació de l'experiència aliena. Aquesta fase suposa una previsió, una anticipació de resultats;
- realització del programa d'acció. Suposa una adaptació dels actes concrets a les previsions efectuades;
- confrontació entre els resultats i els objectius, que porta a una autoregulació de la conducta.

En cadascuna d'aquestes fases del procés intervenen, a diferents nivells qualitius i d'intensitat, els diversos tipus de reflex de la realitat de què és capaç l'organisme humà:

- la *sensació* que ens informa de les qualitats dels estímuls (provinents del medi extern o del medi intern) que actuen sobre els òrgans dels sentits (sensació olfactiva, tèrmica, cromàtica, ...);

- la *percepció* que ens permet fer la síntesi de les sensacions aïllades. La percepció destaca els trets essencials i fa abstracció dels insubstancials. Estructura les diverses qualitats en un tot únic (la cadira, el triangle, la gana, la mare, la cinquena de Beethoven, ...);

- l'*atenció* que possibilita la selecció d'unes dades d'entre les moltes que actuen simultàniament sobre els nostres òrgans sensorials, així com el manteniment del control sobre els programes d'acció elegits. Suposa un domini dels processos d'excitació i inhibició cortical. Està estretament relacionada amb aspectes emotius, interessos ...;

- la *representació* mental o possibilitat de reproduir les imatges que ens hem format d'objectes, fenòmens, sentiments, pensaments, accions, ... quan aquests no són presents;

- la percepció i la representació són garantides per la *memòria*, o reflex d'allò que va existir en el passat i que és recuperat a través del reconeixement (percepció) o del record (representació);

- el *pensament* o possibilitat de tenir nocions conceptuals d'objectes o fenòmens que no són directament perceptibles a través dels sentits, sinó obtinguts per comparació, deducció, generalització, ... dels senyals rebuts directament (per exemple les nocions que tenim sobre els planetes, l'energia atòmica, la gravetat, les èpoques històriques, etc.);

- la *imaginació* o possibilitat de representar-nos objectes, fenòmens, idees, sentiments, ... que no hem percebut mai.

La imaginació aprofita dades de la percepció directa o de la memòria per a construir la nova imatge, però allò que la caracteritza és aquesta construcció nova, la creació.

Fa també un paper essencial en el pensament per a la formació de conceptes;

- les *emocions i sentiments* que són el reflex de la relació que hi ha entre els ob-

jectes i fenòmens de la realitat i les necessitats i motivacions de l'actuació del subjecte. Donen suport i sentit a les nostres percepcions, assimilacions, elaboracions i actuacions.

El funcionament coordinat i globalitzat d'aquestes diverses funcions neuropsicològiques dóna lloc a una *acció* del subjecte en el medi (desplaçament, llenguatge, manipulació, activitat gràfica, ...) per mitjà de la qual comprèn aquest medi, l'utilitza i/o el modifica.

L'actuació reiterada i sistemàtica d'unes mateixes cadenes neuropsicològiques pot conduir a l'establiment d'uns quadres d'acció més o menys estructurats, consolidats, mecanitzats, automatitzats, que garanteixen l'acció eficient en determinades tasques i permeten al sistema restar disponible per a altres tasques més complexes o més creatives, o tenen l'efecte contrari i bloquegen noves possibilitats. És el que en diem *hàbits, costums*, els quals en el seu origen han hagut de respondre a alguna necessitat o motivació i han necessitat la participació activa per part del subjecte (formant-se percepcions, emocions, representacions, emprant la memòria, posant atenció en la tasca, ...).

Un procés de construcció interactiva

En néixer l'infant disposa de totes les estructures orgàniques pròpies de l'espècie humana, però són estructures immadu-

permeten obtenir nocions conceptuals.



6 res i sense capacitat per establir les interconnexions necessàries per acomplir les funcions psíquiques esmentades. Falta un llarg procés de maduració/desenvolupament que tindrà lloc durant la infància.

Aquest és un procés de construcció dinàmica per al qual són indispensables —però no suficients— l'alimentació, la respiració, el repòs; necessita, també, la concurrència dels intercanvis entre el nen/a i el medi en què li ha pertocat viure, intercanvis que es produeixen en el procés d'educació, aprenentatge, el qual facilita l'adquisició de mecanismes d'adaptació, l'assimilació de l'experiència aliena, l'obtenció d'informacions, l'activitat creadora.

La recepció d'estímuls provinents del medi intern i del medi extern provoquen la posta en marxa dels sistemes sensorial, nerviós i locomotor. L'exercitació gradual d'aquests sistemes condueix a l'establiment dels circuits necessaris per a garantir un comportament progressivament més evolucionat. Ens trobem, doncs, que l'acció té un significat funcional molt important en la construcció de la personalitat, la qual a cada moment del desenvolupament es projecta cap els següents moments de desenvolupament.

Una educació eficaç serà aquella que es plantegi provocar i/o aprofitar aquesta acció per part de l'infant.

Així doncs, l'educador haurà de vertebrar els estímuls disponibles perquè siguin excitants apropiats per incidir en el projecte de desenvolupament de cada infant a cada moment. Uns estímuls que només posin en marxa capacitats que el nen/a ja ha obtingut són estímuls abocats al fracàs perquè no desvetllen els seus processos d'atenció, percepció, memòria, imaginació, deducció, comparació, ..., sinó tan sols la repetició. Uns estímuls que estiguin molt per damunt del projecte de desenvolupament de la mainada són també estímuls abocats al fracàs perquè els processos psíquics de l'infant no són capaços de reflectir-los. Els aprenentatges, doncs, han d'arrencar del nivell de desenvolupament dels infants i «estirar-lo»; els aprenentatges han de trobar suport en el nivell de desenvolupament i, al seu torn, provocar desenvolupament.

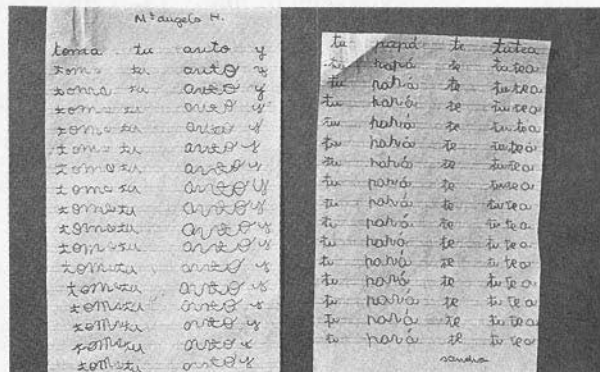
D'altra banda s'ha de tenir present que un dels factors que influeixen més en el fet que l'acció contribueix al progrés de l'infant és que aquesta sigui vivenciada per ell com a suficientment interessant,

digna de ser executada. Si només respon a una imposició acadèmica, rutinària, mecànica, que sols té una finalitat en si mateixa —si bé pot educar unes disciplines o hàbits receptors, retentius, executius no menysvalorables— sovint les adquisicions que proporciona tendeixen a ser oblidades tan aviat com no són reforçades. D'altra banda, són activitats que cansen els sistemes sensorial, nerviós i locomotor del nen/a, comportant com a resultat la deterioració gradual de les seves respostes. Les activitats encaminades a obtenir mecanismes habituals han d'estar encaixades dins d'un conjunt que tingui sentit i que parteixi de les característiques, necessitats i motivacions dels infants.

En el debat sobre mètodes d'acció educativa ens decantem per un plantejament metodològic que apeli a la participació activa, crítica i creativa que l'infant (en relació al nivell i projecte de desenvolupament corresponent); una metodologia que no disocïi l'obtenció de documentació teòrica i l'anàlisi de la realitat existent; una metodologia que es fonamenti en tots i cada un dels components bàsics de la intel·ligència humana, sense descuidar-ne els aspectes emotius, motivacions, conceptuals, creatius, ... però tampoc la capacitat —i utilitat— d'obtenció d'hàbits i disciplines sensorials, mentals, memorístics, motors, lingüístics, actitudinals.

Només estant a l'aguait de com es produeixen els progressos dels infants de què tenim cura i de quins són els seus interessos i necessitats, trobarem recursos d'organització apropiada dels seus aprenentatges.

Les activitats rutinàries que no estan encaixades en un conjunt interessant cansen a l'infant i deterioren el seu comportament.





EDUCACIÓ D'HÀBITS I TÈCNiques DE TRABALL AL PARVULARI

per **Maria Gómez del Moral**
i **Leonor Carbonell**

Reflexionant al voltant de l'aplicació de la metodologia científica com a eina de treball per als nens i nenes més petits se'ns planteja un dubte: ¿cal o no diferenciar entre el planteig general de treball amb els més petits, els de parvulari i els un xic més grans, els del cicle inicial?

Creiem que no cal fer-ho. Tots els nens, els més menuts i els que no ho són tant, tenen un món de possibilitats, cadascú les seves, totes diferents. Aquestes capacitats són condicionades per una pila de factors, que unes vegades són interns (edat cronològica, nivell intel·lectual, etc.) i altres externs a ells mateixos (context familiar, escolar, ambiental, etc.). Totes les variants s'interrelacionen en cada cas dins d'un marc determinat, en condicions diferents.

És en la interacció de tots aquests elements on es produeix el desenvolupament personal (i per tant on cal situar l'acció educativa). A nosaltres com a educadors ens cal conèixer aquestes diferents variables per saber plantejar i concretar els objectius i les metodologies corresponents en cada moment.

Els nens des de ben petits ens mostren que s'engresquen davant de qualsevol cosa; podem observar fàcilment com es troben en un continuat procés de descoberta, tot els crida l'atenció, volen conèixer



Als nens petits tot els crida l'atenció, volen conèixer totes les coses, mirar-les, tocar-les, etc.

8 xer i accedir a totes les coses, mirar-les, tocar-les, etc.

Aquestes capacitats poden trobar un context atractiu on desenvolupar-se, ric d'estímuls i motivacions, atent i receptiu que culli i potencii les seves iniciatives espontànies, o ben al contrari un altre que consideri poc útils i sense importància les recerques, les qüestions, els jocs i les estratègies infantils .

Cal que ens preguntem:

¿Ofereim als menuts un món suggerent, atractiu al seu abast perquè vulguin accedir-hi i conèixer-lo en profunditat?

Responem a les seves preguntes? ¿Els donem eines perquè busquin respostes? ¿Potenciem i situem els interrogants que els van sorgint? ¿Ajudem a mantenir i a crear al seu voltant un clima de descoberta, de joc, de seriositat, ...?

¿Els ajudem a assentar les experiències, descobriments i aprenentatges de manera que constatin el que ja saben, aprenguin coses noves i sàpiguen relacionar-les entre elles?

En realitat la responsabilitat dels adults està a descobrir actituds d'aprenentatge a tot arreu on n'hi ha. Cal que aprenguem a partir del nen, dels seus interessos, del seu entorn i de la seva realitat. Hem de respectar, valorar, potenciar i sistematitzar les seves aportacions per arribar a unes generalitzacions que configuren aprenentatges, conceptes i actituds.

El més important quan parlem del mètode científic no és adquirir un nou contingut sinó aconseguir una actitud determinada davant de totes les coses. Aquesta actitud, aquesta manera de veure, valorar i modificar les coses està del tot lligada, per una banda, als objectius que ens hem marcat i per l'altra als hàbits i les tècniques de treball.

Creiem que els hàbits no són vàlids simplement plantejats com uns objectius a aconseguir. L'adquisició d'uns hàbits no és un fi, sinó un instrument per arribar a una certa actitud davant de tot el món que envolta el nen/a. També hem de tenir present que com a mestres, pares o educadors en general, si exigim uns hàbits, nosaltres hem de donar una sèrie de facilitats perquè aquests puguin ser adquirits.

En primer lloc creiem que els hem de demostrar confiança; a classe, a casa, i al carrer hi ha d'haver un clima de tranquil·litat en el qual tothom és escoltat i on es valoren totes les opinions. Per altra ban-

da, hem de fomentar la seva autonomia i per tant donar responsabilitats. Cal crear una organització de tot allò que els envolta, que hi hagi un lloc per a cada cosa, si volem que ells adquireixin uns hàbits d'ús i ordre de material.

És important presentar un pla de treball clar que permeti conèixer què estan fent i saber quan una feina està acabada.

Un altre punt important, dèiem que era l'aprenentatge d'unes tècniques de treball. El mètode científic a Parvulari i Cicle Inicial creiem que ha de tenir en compte diferents moments en el seu procés: l'observació, la manipulació, l'experimentació, la descripció... que impliquen diferents tècniques.

Els nens han d'aprendre a observar totes les coses que els envolten. Un cop observat qualsevol fenomen, individualment i col·lectivament cal que l'educador ajudi a elaborar unes hipòtesis de treball que volem comprovar si són certes o no. Per tant, després haurem de pensar un o més experiments que ens ajudin a verificar o no les nostres hipòtesis.

¿Ofereim als menuts un món prou suggerent, atractiu i al seu abast?





Volem que tinguin ganes de buscar respostes al munt d'incògnites que constantment se'ls plantegen i que aquest buscar sigui rigorós i sistemàtic.

A partir d'aquí podem treure unes conclusions. De totes formes cal tenir present que els experiments han de ser tant rigorosos i científics com sigui possible.

A l'hora de pensar quin tipus de material necessitem per dur a terme un treball científic a parvulari i cicle inicial, se'ns ocorren dos possibles grups diferenciats. Podríem fer una llista pensant en tot aquell tipus de material que ja està fet especialment per treballar d'aquesta manera (recipients, balances, termòmetres...). Però el que també cal tenir present és tot allò que hi ha al nostre voltant, per exemple: unes pinces d'estendre la roba, el gat per canviar la roda del cotxe, l'aigua que es glaça a l'hivern, una joguina, el foc, una paella, un dinar, un aparador, la botzina del cotxe, l'ascensor, ... Hem de saber utilitzar tot aquest material si, com dèiem al principi, creiem que hem de partir dels

interessos que tenen els nens i de tot allò que els envolta.

Per poder tenir present tots aquests interessos és convenient crear a la classe una sèrie de racons on totes aquestes coses tinguin cabuda, un mural on es puguin posar treballs fets a casa, un petit museu per anar deixant totes les coses que hem trobat i ens han cridat l'atenció, un racó per posar tot allò relacionat amb el centre d'interès que treballem...

Volem afavorir en definitiva que els nens vagin pel món sorprenent-se del que els envolta, interessant-se per les coses i els seus perquè. Volem que tinguin ganes de buscar respostes al munt d'incògnites que constantment se'ls presenten, que vagin elaborant respostes i entenent-les. Tot això pretenem que ho facin de manera normal, espontània, quotidiana, però rigorosa, clara i sistemàtica.



ELS HÀBITS I TÈCNiques DE TREBALL AL CICLE SUPERIOR

per Mariona Escobar Freixa i Anna Ribas Pastallé

El cicle superior només representa un pas més del naixement intel·lectual de l'alumne. Aquest pas serà de puça o de gegant segons la història personal i escolar que hagi viscut o estigui vivint, i que el configuren com a persona i alumne.

Cal tenir, doncs, en compte tres factors determinants que s'interfereixen i que, si bé en algun cas son genèrics, n'hi ha d'específics d'aquesta etapa de creixement.

a) *L'entorn*: la tranquil·litat personal del noi en relació a l'aprenentatge és condicionada per l'estabilitat emocional, afectiva, i gratificada per uns certs èxits, almenys, davant de la família, els mestres i els companys. L'actitud i col·laboració dels pares (¿estan d'acord amb l'escola, el mètode, el mestre? A més d'estar-hi d'acord, ho practiquen?) produeix un efecte de suma, complement, i per tant, de tranquil·litat per a un noi o noia tan condicionat per la bona o mala opinió que d'ell tenen els altres, com és el pre-adolescent.

b) *La bona base* de treball intel·lectual i d'hàbits assolida anteriorment. Un bon cicle inicial que ha consolidat la lecto-escritura i un cicle mitjà que ha establert una bona relació del noi amb l'aprenentatge i ha estimulat la curiositat per a saber, facilitarà fer el pas al raonament abstracte. Costa molt de recuperar uns mals hàbits i de lluitar contra un bloqueig o aversió envers el saber i aprendre, quan ja es tenen 11, 12 anys.

c) *Unes característiques pròpies de l'etapa*, les que el configuren com a pre-adolescent i que es manifesten amb una

inestabilitat emocional, desgast físic i petites malalties, irregularitats en el rendiment, ganes d'elaborar el seu propi criteri i personalitat enfrontant-se amb l'adult, pares o mestres, i el sistema, escolar familiar, etc.

L'angoixa d'acostar-se a la fi d'una etapa arbitrària, el final de l'Ensenyament General Bàsic, amb una escala de valors vigent que reclama que l'alumne sigui un pou de ciència de coneixements acumulats, que li permetin d'arribar d'aquí a uns anys a la Universitat, i que el mestre, superespecialitzat, li «ensenyi» com més temes millor de les múltiples assignatures.

Cal conèixer les pròpies capacitats i deficiències i saber trobar el mètode adequat a les peculiaritats de cadascú.



La capacitat, en potència, de fer el pas del raonament concret al raonament abstracte, que, en principi, és possible de desenvolupar en aquesta etapa.

L'especialització dels mestres, abans esmentada, incrementa el nombre d'aquests per curs, determinant dinàmiques de treball diferents, acumulació de persones, feines, interessos... que, si bé pot tenir una sèrie d'avantatges, quant als models de comportament i treball, si no es fa en equip i es distribueix i equilibra l'acció sobre l'alumne, es pot crear un veritable blocatge d'aquest davant l'aprenentatge. El tutor té un paper molt important en aquest procés. Ell ha d'acompanyar el noi a establir una relació positiva envers el treball, ajudant-lo a prendre consciència de la pròpia situació. El treball d'equip entre els professionals de l'escola és l'altre instrument fonamental.

Tenint en compte, doncs, aquestes característiques i condicionants, ens toca programar, individualment i en equip, uns objectius i un pla d'actuació graduat i simultani a diferents nivells i matèries que permeti, per una banda, de recuperar, quan sigui possible, i consolidar uns hàbits i unes tècniques treballats en els cicles anteriors, i, per l'altra, d'assolir les que poden ser pròpies de l'etapa.

OBJECTIUS A PROPOSAR

1. Creació d'hàbits personals

Conèixer les pròpies capacitats i deficiències (facilitat per comprendre, lentitud-agilitat, dispersió, desordre, control físic del cos, etc.) i saber trobar el mètode adequat a les peculiaritats de cadascú. Valorar periòdicament els resultats i l'evolució. Controlar possibles formes de recuperació. Prendre consciència de l'horari personal, la distribució horària de totes les activitats (hores de dormir, de treballar, estudiar, jugar, llegir, menjar, etc.).

Saber compaginar treball, descans i esport.

Aprendre a estar sol i estar acompanyat. Incrementar progressivament el ritme de treball.

Distingir el que presentarà més o menys dificultat i buscar el moment i lloc adequat per a resoldre-ho.

Saber organitzar i distribuir el temps

que es té i el material de què es disposa.

Formar la responsabilitat en relació al compromís de treball. Complir els objectius i terminis establerts. Trobar el gust pel treball ben fet, tant en el contingut com en la forma.

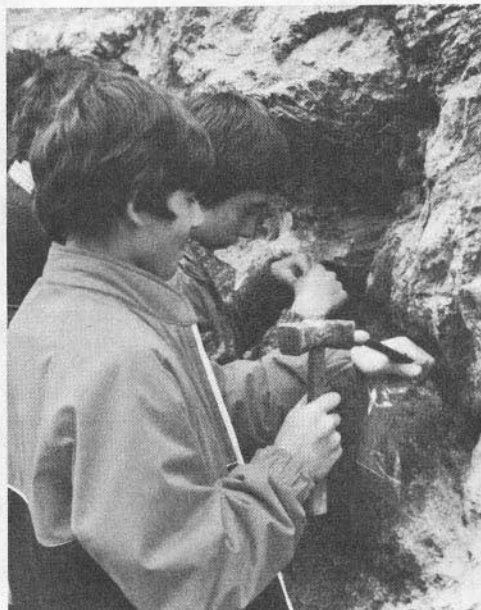
Aconseguir una progressiva autonomia quant a l'adult (pares i mestres). Arriscar-se a equivocar-se, provar, fer opcions, defensar-les, comprometre's, etc.

Desenvolupar el raonament lògic. Habituarse a experimentar, deduir, comprovar, imaginar, crear.

Aprendre a treballar en equip: no confondre treball amb gresca, reconèixer quin és el nombre adequat de components del grup en funció de l'objectiu proposat, saber distribuir-se la feina i mantenir la discussió permanent que permeti d'elaborar unes conclusions de manera col·lectiva. Trobar el ritme adient tenint en compte la diversitat de capacitats i estils de treball. Autoavaluar els resultats obtinguts.

Participar de manera activa dins la dinàmica de treball col·lectiu a classe: tenir iniciatives, fer propostes, demanar i respectar el torn de paraules, saber escoltar, defensar i argumentar davant de

Aprendre a treballar en equip; no confondre treball amb gresca, saber-se distribuir la feina.



12 companys i adults. No esperar a ser preguntat per a rumiar sobre el que s'està plantejant. No pretendre esdevenir protagonista sinó participant. Ser crític i receptiu davant les idees dels altres.

2. Control de les condicions ambientals

Buscar les condicions que possibilitin una concentració:

- espai agradable, personalitzat, tranquil (la taula pròpia, el material triat, els llibres que agraden, la soledat o la companyia, el silenci, etc.);
- una situació personal relaxada (trobar l'horari adient per a estudiar, aixecarse d'hora quan tothom dorm, música ambiental...);
- disposar del temps suficient i adequat (evitar les presses d'última hora, etc.).

3. Mitjans i materials

- Crear l'hàbit d'emprar l'agenda personal que faciliti la concreció de compromisos, activitats, treballs..., distribuïnt-los temporalment, i que permeti el control de la seva evolució.
- Consolidar el concepte de biblioteca com un mitjà de documentació i espai de treball al seu servei: creant la biblioteca personal, apuntant-se a la biblioteca pública i habituant-se als sistemes d'organització, classificació, fitxes temàtiques, d'autors, d'obres, etcètera.
- Saber establir contacte (xerrades, entrevistes, enquestes...), amb persones com a font viva de documentació.
- Conèixer i emprar els diferents tipus de materials existents al mercat, en funció de llurs característiques intel·lectuals i aspectes materials: classes de paper (mides i qualitats), sistemes d'arxiu i classificació, fitxes, formes i materials d'enquadernació, clixés, estris d'escriptura, dibuix, pintura, eines de tallers, projectors, màquines d'escriure, magnetòfon, càmera fotogràfica, tocadiscos, fotocopiadora, etc.
- Emprar materials diversos de documentació i consulta: dossiers, apunts, llibres de text especialitzats, enciclopèdies, diccionaris, vocabularis, fitxes, etcètera.

- Saber triar el canal adequat al tema segons l'objectiu proposat: la instància, el currículum, l'informe, la carta, el mural, el rètol, la conferència, el debat, el col·loqui, la taula rodona, la fotogràfica, el mapa, etc.

4. Procediment

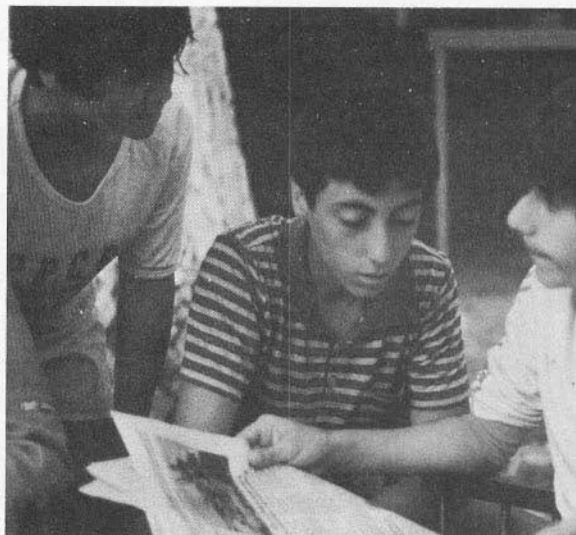
Escollar o llegir amb atenció, la proposta de treball o el plantejament del problema és un hàbit fonamental per a iniciar bé el procés.

Definir, delimitar i exposar les possibles dificultats o dubtes de contingut i forma.

Establir el mètode adequat, els mitjans materials ambientals i distribució horària. És molt important evidenciar la funció ben diferent del treball d'equip i el treball individual: el primer és estimulador i enriquidor, i per a segons quins tipus d'objectiu és imprescindible (experimentació, discussió, imaginació, documentació...) mentre que el segon és més eficaç per a assimilar i fixar conceptes i continguts (demostra la pròpia capacitat d'expressar una resposta correcta).

Finalment, desenvolupar l'opinió i tenir criteri propi sobre els resultats obtinguts: l'autoavaluació.

Aconseguir una lectura objectiva i crítica: saber captar la intenció, diferenciar els fets de les opinions, formar-se una opinió pròpia.



5. Tècniques

5.1. *Saber llegir*, entès en el sentit més ampli del terme, tots els llenguatges emprats en els diferents mitjans de comunicació, i que pressuposa conèixer i dominar els diferents codis emprats habitualment: oral, escrit, icònic, gestual, plàstic, musical... que tot sovint conviuen en un sol missatge (la publicitat, la televisió, la cançó, el còmic, els plànols...). Una lectura global i ràpida com a primer pas per a fixar-se especialment en l'índex, títol, epígrafs...

Distingir la funció del missatge: documentació, informació, provocació, distracció, etc.

Reconèixer el nivell de llenguatge emprat i la seva estreta relació en funció de l'objectiu del tema: estàndard, científic, vulgar, literari...

Enfrontar-se progressivament amb textos cada cop més extensos, complexos i diversos (diaris, revistes, gèneres literaris, monografies, textos administratius, declaracions ideològiques, receptoris, formularis, instruccions, etc.

Incrementar la velocitat lectora i conèixer avantatges i inconvenients de la lectura ràpida.

Aconseguir una lectura objectiva i crítica: saber captar les idees principals, la intenció, trobar elements de comparació, diferenciar els fets de les opinions, el veritable del fals, el real de l'imaginari, formar-se una opinió, deduir conclusions, predir resultats o conseqüències, etc.

5.2. *Elaboració de treballs*, un cop el tema delimitat quant a objectiu i forma, construir l'estructura del treball:

1. Introducció.
2. Nucli, desenvolupament de la idea, etcètera.
3. Final o conclusió.

Iniciar la fase de documentació i concreció de les idees, distribuint-les segons corresponguin a un o altre apartat.

Manipular diferents fonts de documentació: diccionaris, apunts, fitxes, enciclopèdies, llibres de text, dossiers, revistes, llibres especialitzats, etc.

Emprar els recursos propis del treball intel·lectual: distribució temàtica, títols i subtítols, codis, sistemes de classificació i numeració, gràfiques, esquemes, diagrames, mapes, il·lustracions. Triar el nivell de llenguatge. Compaginar i elaborar l'in-

dex. Emprar notes bibliogràfiques, citar la bibliografia.

13

Aplicar el mètode científic en els treballs que correspongui: anàlisi, deducció i extracció de conclusions, formulació d'hipòtesi i defensa argumentada.

Conèixer i aplicar les principals formes de realització d'un treball: l'enquesta, l'entrevista, la conferència, el col·loqui, el debat, la taula rodona, la tesi i l'argumentació, el dossier monogràfic, l'informe, els gèneres literaris.

5.3. *Prendre apunts*, conèixer inicialment el tema a tractar i posar els títols i a poder ser els subtítols.

Predisposar-se positivament a escoltar.

Tenir el material adequat (paper, bolígraf, taula o carpeta...) i els condicionants ambientals que facilitin l'audició i concentració.

Distingir les idees principals i transcriure-les de forma sintetitzada en un codi d'abreviatures possibles que faciliti la rapidesa d'escriptura.

Deixar amplis marges i espais en blanc, subratllar frases, dades, citacions...

Fer ràpidament el repàs, ordenació i redactat definitiu dels apunts a fi de no oblidar conceptes no anotats.

5.4. *Estudiar*. És fonamental canviar la idea «d'empollar» per la d'aprendre i expressar-se mitjançant unes estructures lingüístiques, un lèxic específic i una ordenació sistemàtica del pensament.

Preparar-se per comprendre aquest món canviant, saber-lo analitzar, donar respostes autònomes i adaptar-s'hi a mesura que evolucioni.



Cal també reivindicar la memorització. La memòria és una eina de l'home que no podem deixar rovellar, que possibilita anar integrant progressivament estructures complexes de llenguatge, l'enriquiment del lèxic i l'ordenació de processos mentals que reverteixen en tots els camps del pensament i la comunicació.

El procediment a seguir pot ser:

Aclarir prèviament tots els possibles dubtes. No es pot estudiar allò que no s'entén.

Fer una lectura inicial global del text.

Fer una lectura posterior amb subratllat d'idees fonamentals, de dades i de vocabulari tècnic.

Construir l'esquema del text, valent-se de gràfics i de sistemes de numeració i classificació.

Resumir el tema oralment i per escrit. Aplicar els recursos mnemotècnics.

Si aconseguim que l'alumne adquireixi aquests hàbits i domini els recursos i tècniques esmentades, difícilment pot fracassar en el seu procés intel·lectual. No està més ben preparat aquell que sap moltes coses pel fet de saber-les o perquè té més capacitat, sinó perquè té uns hàbits i un mètode de treball que li permeten de continuar aprenent, fins i tot sol.

Si a l'escola ens proposem com a objectiu fonamental un treball d'hàbits, hi haurem d'esmerçar esforços i temps, ja que no només és una teoria dictada en apunts, sinó una pràctica diària i activa. Això representa poder disposar d'hores que, ara per ara, són destinades a continguts de matèries establertes per les actuals programacions oficials.

Hem d'estar convençuts que l'acumulació de coneixements enciclopèdics en un món canviant com el nostre, no ajudarà el noi a enfrontar-se al futur. Caldrà preparar-lo per a comprendre aquest món canviant, saber-lo analitzar, donar respostes autònomes i adaptar-s'hi a mesura que evolucioni.

Els hàbits personals són una eina important que li facilitarà l'autonomia de la pròpia situació en relació a l'entorn.

Cal que l'administració s'ho cregui i ho manifesti així en unes programacions oficials. Mentrestant, però, nosaltres, si n'estem convençuts, podem anar fent.



Els hàbits personals són una eina important que li facilitarà l'autonomia de la pròpia situació en relació a l'entorn.



HÀBITS PER A UNA EDUCACIÓ CIENTÍFICA A L'ESCOLA

per Roser Pintó

En referir-nos a hàbits podem voler dir coses força diverses. Podem entendre-ho com una mena de costums que es poden crear en el nen després de fer-los-en veure la necessitat o la utilitat, o bé, més aviat, com unes actituds, una manera de posar-se davant les coses. I en el cas de la metodologia científica el punt més important és crear aquestes actituds per enfrontar-se amb els problemes i les circumstàncies de forma racional, objectiva, rigorosa, etc.

Un dels trets que ha de tenir una educació científica és el de fomentar la curiositat. Això comportarà valorar la capacitat de plantejar preguntes, el desig de trobar coses noves, de voler conèixer, etcètera. Per tant, convindrà preguntar als nens què volen saber a fi que ells proposin un tema d'estudi o reflexió o bé preguntar-los què en volen saber davant d'un tema escollit pel mestre. És sorprenent constatar que a vegades els nens han estat treballant un tema i no saben quines preguntes han resolt, què n'han après. No s'ha creat cap interrogant i els coneixements adquirits han estat una mera acumulació d'informació. Diuen per exemple: «Avui hem treballat l'aigua» i si se'ls demana què en volien saber no saben contestar-ne res.

Si bé una educació dirigida cap a l'adquisició d'una metodologia científica ha d'afavorir que els nens formulin preguntes i que es plantegin problemes és dolorós conèixer que el nombre de preguntes va disminuint amb els anys d'escolaritat. No totes les preguntes han de poder ser contestades pel mestre; el seu paper a vegades serà d'ajudar a trobar els llibres que en donen la resposta o bé de fomentar la investigació que les pot resoldre. L'observació i l'experimentació,

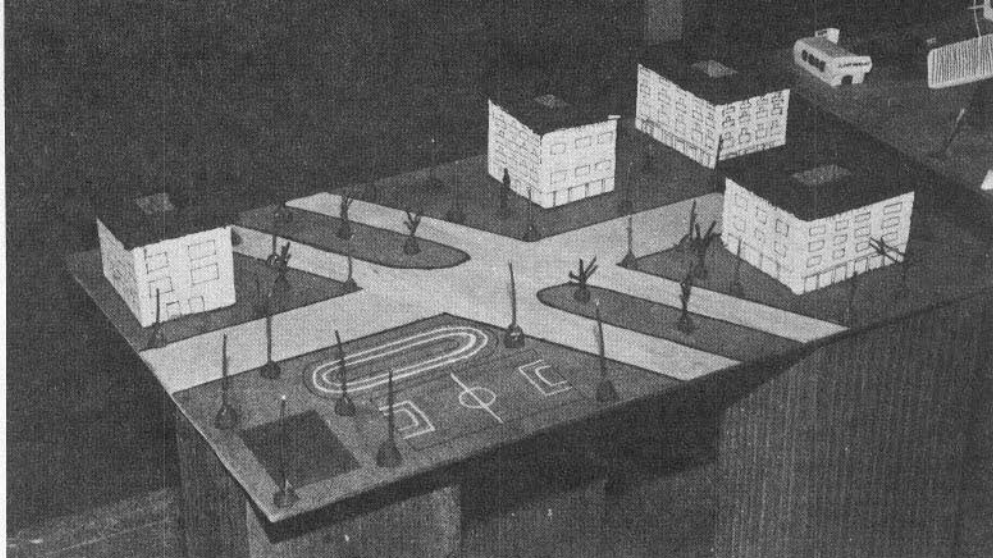
trets essencials d'una metodologia científica, són el resultat de buscar solució a alguna qüestió plantejada; són, per tant, el resultat de tenir curiositat.

Des de totes les matèries d'aprenentatge podem també fomentar l'esprit crític, és a dir, el pensament del nen que busca la certesa a partir de proves, que canvia les seves idees si n'ha comprovat la contradicció o que utilitza proves per justificar les conclusions a què ha arribat.

Afavorirem l'esprit crític si els nens veuen la necessitat de discutir abans d'acceptar o negar un fet, si els fem reflexionar sobre el propi treball o el dels altres, si han de donar explicacions o arguments per convèncer els companys, si han de fer alguna experiència per assegurar-se que el que pensaven era cert

Un dels trets que ha de tenir una educació científica és la de fomentar la curiositat.





Ser rigorós implicarà utilitzar unes dades ben preses en les mesures, una meticulositat en les observacions...

o no, etc. El treball en grup que impliqui discutir un exercici o un problema i haver-ne de justificar el resultat davant dels altres companys ajuda a ser rigorós. El mateix podem dir de les assemblees de classe: si es vol convèncer s'han de donar arguments sòlids. Ser rigorós implicarà utilitzar un llenguatge precís per a les explicacions, unes dades ben preses en les mesures, una meticulositat en les observacions, un bon control de les variables en les investigacions...

És evident que a cada edat el grau d'exigència serà diferent. La lletra ben feta, el treball ben presentat, l'explicació ben donada o el muntatge experimental ben ajustat no seran el mateix a 7 anys que a 12 i el mestre sap —i sovint els nens també— a què poden arribar. Fomentar el rigor i la serietat en el treball no implica ser rígid si va acompanyat de l'actitud de donar a entendre que cada dia es fa un pas més i que a la certesa o a la perfecció s'hi va arribant.

En parlar d'una educació per un esperit científic no podem deixar de referir-nos a l'objectivitat. L'objectivitat serà filla del rigor, d'un voler i saber anar a fons de les coses i saber-ne, per tant, destriar el que és opinió personal del que és un fet evident. La càrrega emocional o ideològica que posem davant d'una situació o d'un esdeveniment no pot confondre's amb la realitat del fet. Això no suposa distanciar-se de tot, ans el contrari: cada succés ens demana el nostre parer. El dret a la subjectivitat és evident però

ha d'explicar-se com a tal i no voler donar l'aparença de punt de vista únic o d'opinió incontrovertible. Si en som conscients ho reflectirem en múltiples ocasions: comentarismos, converses, etc.

Una educació per a un esperit científic ha d'afavorir la flexibilitat de pensament. Això voldrà dir: saber veure les coses des de punts de vista diferents, adonar-se que al resultat d'un problema s'hi pot arribar per diferents camins, que d'una experiència es poden fer muntatges diversos, que el dibuix d'un objecte és diferent si s'observa des de dalt o de perfil, que les idees i les formes de treball canvien amb el temps, que no sempre s'ha donat la mateixa explicació d'un fet, etc.

Es curiós comptar quantes vegades es fan preguntes als nens que tenen solució múltiple o que es poden contestar de diverses maneres. El percentatge és baixíssim; els nens aprenen que només hi ha veritat o error, correcte o incorrecte.

Per altra part les preguntes obertes donen peu a la creativitat. Davant d'un «Què passaria si...?», «Com ho podríem millorar?», «De què pot dependre que...?» els nens es veuen abocats a inventar, a buscar solucions originals.

Són diverses les facetes que comporta una educació afavoridora de l'esperit científic i és difícil donar unes pautes estrictes per a l'adquisició dels hàbits de treball i de les actituds corresponents. Esperem que aquestes línies serveixin de punts de reflexió que portin a una o altra concreció en el fer diari dins la vida d'una classe.



CONDICIONS DEL MARC ESCOLAR PER GARANTIR L'ADQUISICIÓ I UTILITZACIÓ D'HÀBITS I TÈCNIQUES DE TREBALL

per **Camil Fortuny i Recasens**

Si tenim present que la cosa més important no és donar una gran quantitat de coneixements, com més millor, i que després molt freqüentment s'obliden amb rapidesa, sinó fer que l'alumne esdevingui una persona equilibrada, amb una estructura interna sòlida, recta amb els seus patrons de conducta, que sigui capaç d'organitzar la seva pròpia feina, de resoldre situacions concretes que se li presenten i se li presentin en un futur, de tenir una capacitat d'observació i síntesi que l'ajudaran a saber destriar el que és important del que és secundari, que sàpiga formar part d'un grup i fer-hi el paper que li correspon, serà d'una importància cabdal l'adquisició i utilització d'hàbits i tècniques de treball.

Els qui ja fa més o menys temps que treballem en el món de l'ensenyament hem anat arribant a la conclusió que són molts els factors que intervenen en una bona i correcta adquisició d'hàbits i tècniques de treball i que serà la suma de tots ells, i no algun d'aïllat, encara que sigui molt reeixit, els que faran que es pugui garantir aquesta adquisició, que tindrà bàsicament un marc ideal per a dur-ho a terme: l'escola.

Serà, doncs, dins del marc escolar on trobarem prou elements per a tirar tot això endavant, i segons reuneixi o no les condicions necessàries afavoriran o condicionaran l'èxit del projecte.

En aquesta breu reflexió que intenta ser aquest article comentaré, tenint present la realitat actual de la majoria de les nostres escoles, les condicions que mínimament crec que haurien de tenir.

Mobiliari i material

Tot centre ha de poder disposar del mobiliari necessari i adient per a tirar endavant qualsevol tipus de treball. Aquest mobiliari caldrà que sigui sòlid, en bon estat, adequat als moments actuals i als alumnes que n'hagin de fer ús (la relació taula-cadira ha d'ésser adient a l'edat dels nens i tenir present la seva estructura anatòmica). Malauradament avui en dia en més d'una escola encara es fan servir —no n'hi ha d'altres— els típics pupitres bipersonals de fusta i que per l'ús molts d'ells ja només servirien com a peça de museu; a més, bona part del mobiliari que podríem anomenar antic, estava pensat per a treball individual partint de classes magistrals per part del professor i per tant no permeten o almenys dificulten agrupacions per a realitzar els diferents tipus de treball de l'escola actual.

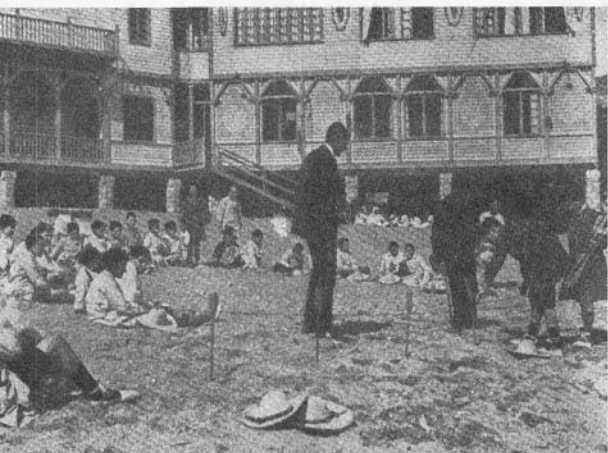
Una altra problemàtica és la que es planteja al voltant del material. Ens trobem, sobretot en els primers cicles si volem partir de l'estudi de l'entorn del

18 nen, que no hi ha material adequats a cada localitat o a cada zona; i és el mestre, ajudat pels alumnes quan sigui possible, qui s'ha d'elaborar els propis materials per tal de fer més entenedor i més viu el que s'està treballant. No obstant això, la problemàtica forta es planteja a la segona etapa d'EGB en què en els centres es disposa, generalment, de poc material; i així és problemàtic quan cal treballar qualsevol cosa per exemple de ciències naturals i que cal experimentar. A les escoles hi ha una mancança de materials àudio-visuals moderns.

És interessant la iniciativa que duen a terme ja bastants escoles quant al material, que podríem anomenar fungible, de sociabilitzar-lo. Així, tots els nens tenen el que necessiten i en el moment precís, responsabilitzant-se cadascú i tots de cada cosa en concret i de tot en general, evitant així possibles discriminacions.

Val a dir i ressaltar la tasca d'algunes associacions de pares d'alumnes, que ajuden els centes en l'adquisició de materials diversos, llibres de consulta, de lectura, etcètera, arribant així, modestament, on no arriben les subvencions del Departament d'Ensenyament destinades a material.

«L'escola del Mar, de l'arquitecte Josep Goday, és un anticip d'allò que en el postfranquisme havien de ser les escoles: edificis capaços de permetre una educació globalitzada». (II. del llibre de Martorell, Bohigas, Mackay, Temas de arquitectura escolar, 1972).



Edificis escolars

Tots hem pogut i podem encara constatar que la majoria de les construccions escolars dels darrers temps no tenen res a veure amb la realitat arquitectònica de l'entorn on estan situades, i menys encara si parlem del que s'anomenen «barracons» que havien estat construïts urgentment i per cobrir necessitats prou fortes i que havien d'ésser una sortida d'emergència, però que desgraciadament alguns d'ells continuen funcionant any rera any. Cal dir, però, que aquests últims anys i ja després dels traspassos a la Generalitat en matèria d'Ensenyament, les construccions ja tenen aquest aire del lloc on es fan.

En aquestes condicions difícilment el treball de classe, quant a hàbits i tècniques de tot tipus, es veu ajudat per l'entorn més proper a l'edifici.

La totalitat d'edificis de les anomenades escoles incompletes (de menys de 8 unitats d'EGB) i quasi pràcticament la de les de menys de 16, no disposen de mòduls de serveis, és a dir no tenen llocs per a tutories, gimnàs, biblioteca, sala d'usos diversos, laboratori, etc. Només les que podríem anomenar, per entendre'ns «escoles grans» tenen altres espais que no són els pensats per impartir classe. Una recent enquesta passada a 513 mestres que treballen en el Cicle Inicial, pràcticament la totalitat de mestres públics de cinc zones d'inspecció, totes elles del cinturó industrial, davant la pregunta —Quant a edifici escolar, ¿podeu fer agrupaments flexibles d'alumnes perquè teneu suficients espais?; responen que ho poden fer amb comoditat el 10,8%; amb alguna dificultat el 29,2% amb força dificultat el 20% i pràcticament no poden el 40%.¹

Davant d'aquesta visió no massa positiva que he donat referida als edificis en general, penso que l'ideal seria una escola arquitectònicament adient a les característiques de la població o zona, l'escola hauria d'ésser la que podríem anomenar d'una línia (2 unitats de pre-escolar i 8 unitats d'EGB) i que comptés amb els serveis complementaris que permetrien

1. «Implantació del cicle inicial» (Anàlisi de dos anys de funcionament). M. Rodríguez, C. Fortuny, J. Salcedo, E. Rodríguez, A. Capell.

fer qualsevol tipus de treball, que per les seves característiques i necessitats, no poden fer-se a la pròpia aula, també permetria qualsevol tipus d'agrupament flexible i de treball en grup. Una escola així té sensibles avantatges: més comunicació i coneixement entre mestres, alumnes, mestres i alumnes, d'organització, etc., i cap o poques dificultats de les que pateixen les «escoles grans».

L'aula de classe

Si pensem que estem ensenyant i educant una generació de nens que seran els homes del demà, si pensem que l'escola ha d'influir en el canvi social i hi ha de fer un paper prou important, un queda descoratjat en veure tantes i tantes aules en què ja no sols d'estructura sinó d'ambientació, són idèntiques a les de 50 anys endarrera.

Només observant una mica el desenvolupament social tots recordem, per exemple, el canvi que s'ha produït a les nostres cases. D'aquelles quatre parets de cada estança o de cada cambra i d'aquells poquíssims o cap servei, fora del més imprescindible, hem passat als pisos actuals on, amb més o menys fortuna, podríem dir que no ens falta de res; tot tipus de serveis, avenços de la tècnica (electrodomèstics, àudio-visuals...), canvis d'estructura en construccions buscant espais més amplis i més funcionals a la vegada, etcètera. Doncs bé, els homes del futur estan fent part del seu treball i del seu desenvolupament en unes aules en què tot continua com fa mig segle.

L'aula és el lloc on es desenvolupa una bona part de la tasca escolar i ha de tenir unes condicions mínimes d'habitabilitat i de funcionalitat. L'aula ha de ser àmplia, espaiosa, que permeti de fer treballs de grup, de racons quan calgui, petites representacions...; l'aula ha de tenir bones condicions acústiques, il·luminació suficient, ha de ser càlida o fresca segons l'època, ha d'haver-hi la possibilitat de poder-se enfosquir en un moment donat i sense dificultats, les parets i el sostre han de permetre i tenir espais suficients per a poder-hi penjar i/o enganxar treballs de classe; hi hauria d'haver també una pica per a poder-se rentar en acabar els treballs que per les seves ca-

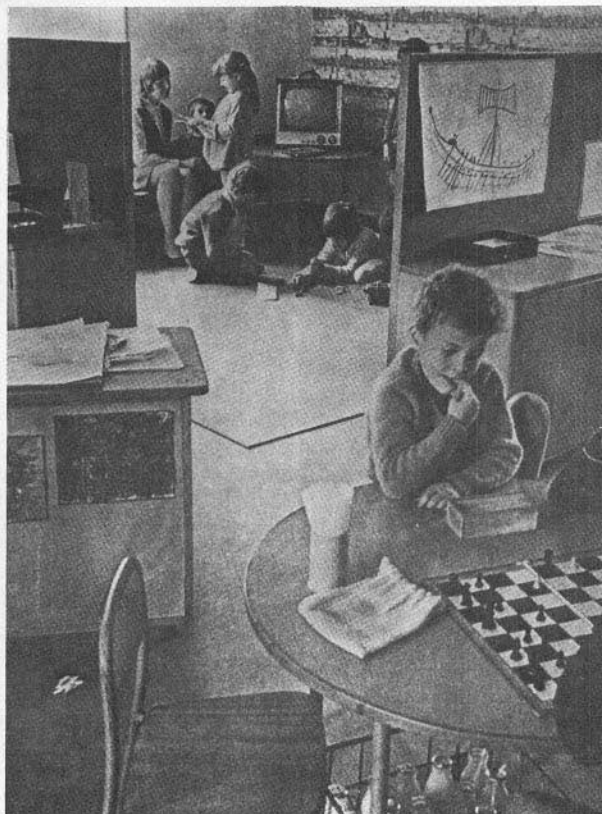
racterístiques fa que els alumnes s'embutrin.

Un altre aspecte que no afecta a l'estructura de l'aula però sí al funcionament, és el de la *ratio* (relació nombre d'alumnes-professor). Aquesta hauria de ser sensiblement inferior a la que preveu la legislació actual.

El mestre

Podria donar-se el cas que tinguéssim totes les condicions del marc escolar que acabo d'esmentar. Si així fos, tindriem el camí adobat per a tirar endavant amb prou possibilitats d'èxit; però, no obstant això, de res o de ben poc ens serviria si en aquest marc escolar no comptéssim

L'aula ha de ser espaiosa, que permeti de fer treballs de grup; ha de tenir bones condicions acústiques, il·luminació suficient.





El mestre, dinamitzador del treball escolar, ha de mantenir viu l'interès dels nens.

amb uns bons professionals de l'ensenyament, uns bons mestres, tant a nivell individual com de grup. Tots sabem que un bon equip de mestres és capaç de tirar endavant malgrat hi hagi dificultats d'edifici, d'aula i de mobiliari, però mai a l'inrevés.

Malauradament, en un gran nombre d'escoles l'equip de mestres no és estable (en els resultats de l'enquesta i treball posterior ja comentada abans, constatem que el 66,6% dels mestres fa menys de tres anys que està en el mateix centre i el 66,9% dels mestres fa tres anys que

treballen a la zona i el 83,8% sis anys com a màxim), això dificulta que el grup tingui la cohesió que caldria, dificulta l'elaboració d'una línia d'escola, peça bàsica i fonamental per a tirar endavant, dificulta el coneixement del medi més proper, etc.

El mestre serà el suggeridor dels temes o qüestions a treballar fent que observin, experimentin, discuteixin..., el mestre és qui ha de mantenir viu l'interès del nen. L'interès és la peça primera per a l'adquisició i assoliment dels hàbits i les tècniques de treball.

ESCOLES i ASSOCIACIONS

Que busqueu una casa per a fer-hi colònies o convivències. Us n'ofereim una a ple camp en un dels millors indrets de Catalunya, al peu de la Serra de Busa.

Pensió completa.
Capacitat màxima 130 places.
Campament annex amb tendes i tot.
Camps d'esports.
Piscina en construcció.
Bosc a tot l'entorn de la casa.
Foc de camp.

Sales diverses amb llar de foc.
Dutxes amb aigua calenta.
Materials pedagògics dels entorns.
Quatre itineraris de la natura.
Excursions.
Masies per a visitar.



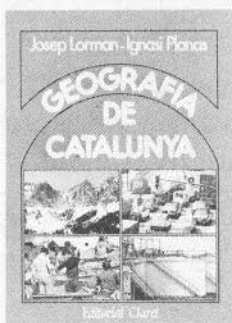
LA SELVA

(SOLSONÈS) 1.059 mts. alt.

INFORMACIÓ: ☎ (93) 785 43 03

Editorial Claret

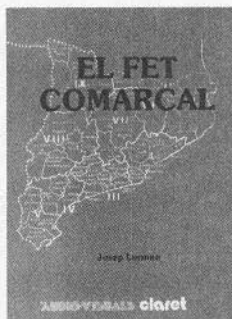
Llúria 5 Tel. 301 08 87
Barcelona 10



GEOGRAFIA DE CATALUNYA. Josep Lorman i Ignasi Planas.

Aquesta Geografia de Catalunya consta de dues parts. La primera, dedicada al medi físic; parla del relleu, la xarxa hidrogràfica, el clima i la vegetació de Catalunya; inclou gran nombre de mapes i gràfics per a la plena comprensió del text. La segona part, dedicada al medi humà, recull les dades estadístiques més recents per tal d'il·lustrar l'anàlisi demogràfica i econòmica que exposen els autors. Es tracta d'un llibre de divulgació, senzill, però acurat, fruit de l'experiència de J. Lorman i d'I. Planas com a professors de Geografia de Catalunya en el Reciclatge de Català. 288 pàgines. Preu: 750 ptes.

AUDIO-VISUALS claret



EL FET COMARCAL. Josep Lorman.

El fet comarcal a Catalunya va estretament lligat a la problemàtica de divisió territorial. La comarca va alenar durant molt de temps al costat de la voluntat i el desig d'autogovern dels catalans. Finalment, l'any 1936, la comarca arribà a ser el fonament de la primera ordenació territorial del país, decretada pel govern de la Generalitat de Catalunya.

I és tot partint del fet comarcal que aquest àudio-visual pretén situar la qüestió territorial en el seu punt actual, alhora que informar sobre la gènesi de la divisió de 1936 i les anteriors divisions político-administratives del país.

48 diapositives. Cassette i guia didàctica. Preu: 2.000 ptes.

GEOGRAFIA DE CATALUNYA. Josep Lorman.

Contingut de l'obra: I El relleu. II. Les aigües. III. Clima, sòl, vegetació i fauna. IV. El poblament. V. Recursos econòmics.

320 diapositives. 2 cassettes i llibre guia. Preu: 8.250 ptes.

ECOLOGIA. Antoni Agelet.

L'obra consta de sis muntatges amb quaranta diapositives cadascun, dos cassettes i un llibre guia amb un ampli dossier de treball, amb ampliacions de conceptes, notes per al professor i possibles treballs a fer a l'escola. I. Ecologia. II. L'ecosistema. III. L'ecosistema: el seu funcionament. IV. L'ecosistema en el temps. V. Ecologia tròfica. VI. L'home i la biosfera.

ELS ÉSSERS VIUS. Xavier Sicart.

L'obra consta de tres muntatges àudio-visuals amb 60 diapositives cada un, 1 cassette i 1 ampli llibre guia amb ampliacions per a l'educador i propostes d'utilització. I. Origen i diversitat. II. Món vegetal. III. Món animal.

Preu: 7.000 ptes.

UTILITZACIÓ DEL MICROORDINADOR EN UNA CLASSE ELEMENTAL

Presentació de les condicions i dels objectius

Les experiències d'utilització de microordinadors a les classes de primària són extremadament rares.

Sense negar el seu gran interès, en el cas de Logo sobretot, cal destacar que necessiten materials importants i, per tant, costos (generalment més de 25.000 francs), la qual cosa frena les voluntats més decidides.

El meu projecte era d'experimentar un equipament modest per tal de descobrir quins eren els límits inferiors per dessota dels quals el material esdevindria insuficient.

Ha de quedar clar, des de bon començament, que com més potent és l'aparell, més grans són les possibilitats i més riques les pistes que es poden explorar, però aleshores la generalització a d'altres ensenyants és més difícil de dur a terme.

La meua elecció va recaure, doncs, en un model molt difós: el T.R.S. 80 model 1 (3.000 a 4.500 francs segons la memòria i el llenguatge, el 1981).

Primer període: maig-juny 81, en una classe de 2n. nivell.

Material prestat pel distribuïdor: T.R.S. 80 model 1, memòria 4 k, llenguatge bàsic nivell 2, amb cassette i monitor vídeo.

La duració reduïda de l'experimentació, junt amb el fet que era la meua primera aproximació, fora dels llibres, a l'ordinador, va permetre, amb tot, extreure ja algunes conclusions provisionals:

a) Memòria 4 k insuficient per als projectes que ens havíem fixat.

b) L'explotació, encara que reduïda, de les possibilitats del micro oferien ja unes pistes encoratjadores.

c) Interès sostingut dels nens, malgrat que ja era el final de l'any escolar i malgrat la necessitat d'una atenció constant.

d) Un assaig del mateix material, però amb llenguatge del nivell 1, revelava la seva insuficiència, d'aquí l'elecció per a l'any següent.

Segon període: setembre 81-febrer 82. C.M.

1 (per a les tres quartes parts d'alumnes que venien del meu curs de segon de l'any passat).

Material idèntic al precedent, però amb la memòria 16 k.

a) L'extensió de la memòria així com la utilització d'un programa editor que permetia la concatenació de programes realitzats separatament, han ampliat molt clarament les possibilitats del treball individualitzat.

b) L'interès i l'atracció sobre els alumnes no disminueixen.

c) Els alumnes «fluixos» estan tan apassionats com els alumnes «bons» (però vegeu respecte a això els principis pedagògics sobre els quals es basen els programes).

d) Els diversos tipus d'explotació considerats es van presentar de manera completament natural, la qual cosa significa que l'ordinador ha fet bé el seu paper d'eina al nostre servei i no de dispositiu envers el qual calia fer l'esforç d'interessar-se.

Les utilitzacions

1. T.I.A.O.

(Treball individualitzat assistit per ordinador.)

En l'esperit en què es realitzen els nostres didacticals,* val més no parlar, sens dubte, d'E.A.O. (ensenyament assistit per ordinador) per raó de la concepció d'aquest últim entre els especialistes. Ens estimem més, doncs, recórrer a una sigla més personal: T.I.A.O., a fi d'evitar confusions.

La gran majoria dels programes duts a terme en el marc d'aquesta experiència encara massa breu, es refereix a les matemàtiques, no perquè jo consideri l'ordinador com una supercalculadora (que, d'altra banda, no és!), sinó perquè l'educació matemàtica és el camp de recerca en el qual treballa des de fa vint

* N. d. T.: Didacticial és la paraula que els francesos fan servir per indicar els programes concebuts per a l'ensenyament.

anys i particularment en el pla de les operacions numèriques aquests últims anys.

En el marc del T.I.A.O, els programes són realitzats sovint per mi mateix, en funció:

a) Sigui de les necessitats que apareixen en alguns nens (per exemple: noció d'aproximació o d'emmarcament).

b) Sigui de l'aproximació a una tècnica nova.

c) Sigui d'un desig manifestat pels infants (ex.: sèries numèriques).

d) Sigui d'una situació de matemàtica viva (a partir de les aportacions dels nens) en la qual s'ha experimentat la possibilitat de transposició per ampliar la recerca.

L'ordinador és aquí eina pedagògica, en el sentit que ajudarà el mestre en la seva acció educativa i sostindrà els nens en el seu progrés personal.

En aquest punt, convé fer algunes observacions referents a la concepció dels programes posats a la disposició dels alumnes.

Treballant d'acord amb la pedagogia Freinet, a partir de l'expressió lliure dels nens, basant-nos en els seus propis passos per adquirir no solament uns coneixements sinó sobretot unes actituds (generar no matemàtics sinó matemàtics!) no cerquem pas el didactical/curs, en el qual l'alumne es trobaria davant d'un preceptor, certament pacient i això no s'ha de menystenir, però que malgrat tot el tancarà en la seva via i li faria seguir el seu curs.

El meu intent no és de presentar aquí les possibilitats de l'ordinador en aquest tipus de concepció pedagògica. En efecte, el curs pot ser concebut intel·ligentment i sostingut per una programació potent que li confereixi l'adaptabilitat màxima tant al nivell de l'alumne com de les seves reaccions en la relació de conversa.

No refuso pas del tot aquest tipus de didactical que de vegades es podrà revelar com un progrés per respecte al curs tradicional i fins i tot, potser, fer un servei en una classe que funcioni segons models pedagògics diferents. Espero només descobrir-ne al nivell elemental.

La meua recerca s'ha situat, doncs, des de bon començament a la via traçada per les eines precedents de treball individualitzat sobre les quals he fet la meua reflexió des de fa molts anys i els principis que la regeixen són:

1. Autonomia del nen.

2. Ritme personal.

3. Responsabilitat davant el treball.

4. Sosteniment.

5. Valor de la lectura.

6. Exercicis de formació més que no pas de control (cal notar respecte a aquest punt la quantitat d'exercicis anomenats d'aplicació utilitzats a l'escola, després de la lliçó i que no fan res més que controlar si el missatge —de vegades l'ensinistrament— ha estat eficaç, però no aporten res més!).

Malgrat la desconfiança d'alguns companys enfront de la programació, pel fet que una recerca programada ja no és entesa com a totalment lliure, les eines produïdes els quinze darrers anys responen bé als nostres desigs d'individualització i no impedeixen pas, ben al contrari, el desenvolupament de la recerca i l'expressió lliures.

L'ordinador, per la seva rapidesa de reacció, la seva disponibilitat, la seva paciència enfront de l'error i de la repetició, és un suport pedagògic remarcable i, sense cap mena de dubte, ben insuficientment explotat.

Un cert nombre de limitacions trobades en la realització dels llibrets programats, fitxers autocorrectors o quaderns de tècniques operatòries, per exemple, desapareixen amb el suport informàtic; per contra, el preu de cost de l'equipament amb aquestes eines més clàssiques jugarà encara molt de temps a favor seu i les podrà considerar molts anys encara com la base indispensable de la individualització de l'ensenyament.

L'ordinador complirà, d'altra banda, el seu paper en una classe ja equipada amb eines de treball individualitzat, i fornirà un complement molt flexible i molt eficaç sobre unes bases preestablertes. No es tracta, doncs, de considerar-lo com un substitut total mentre només hi hagi un ordinador per classe (la qual cosa constituirà ja un equipament que tardarem molt de temps a obtenir!).

Els didacticals concebuts per al T.I.A.O. es basaran, doncs, en la voluntat d'oferir als nens unes situacions de formació més que no pas d'avaluació i de control.

Es refusarà «la vigilància informàtica» fàcil d'establir i que es podria camuflar amb subterfugis educatius.

Caldrà cercar que el nen adquireixi el domini més ampli possible de la situació. Més que no pas fer-li seguir un curs preestablert, caldrà deixar-li possibilitats d'elecció. L'observació d'aquestes eleccions (no a títol

de control sinó amb la finalitat de coneixement psico-pedagògic) revelarà la utilitat d'aquesta qualitat de la programació.

Es calcarà els «raonaments» de l'ordinador sobre els passos naturals i variats dels nens.

Es mirarà que aquests raonaments siguin tan transparents com sigui possible.

Diversos programes de T.I.A.O. en aquest esperit han estat ja duts a terme a classe i són oferts als nens segons les necessitats del grup o d'un nen particular (vegeu més avall «condicions d'utilització»).

2. Eina de recerca

Aquesta utilització ha estat poc freqüent fins avui, però això no predetermina pas el futur. A mesura que vagin coneixent l'eina els alumnes descobriran les ocasions de servir-se'n.

En aquesta via, l'ordinador permet d'empènyer més lluny una recerca ja empresa, pel fet de la seva rapidesa i de la seva resistència a la fatiga.

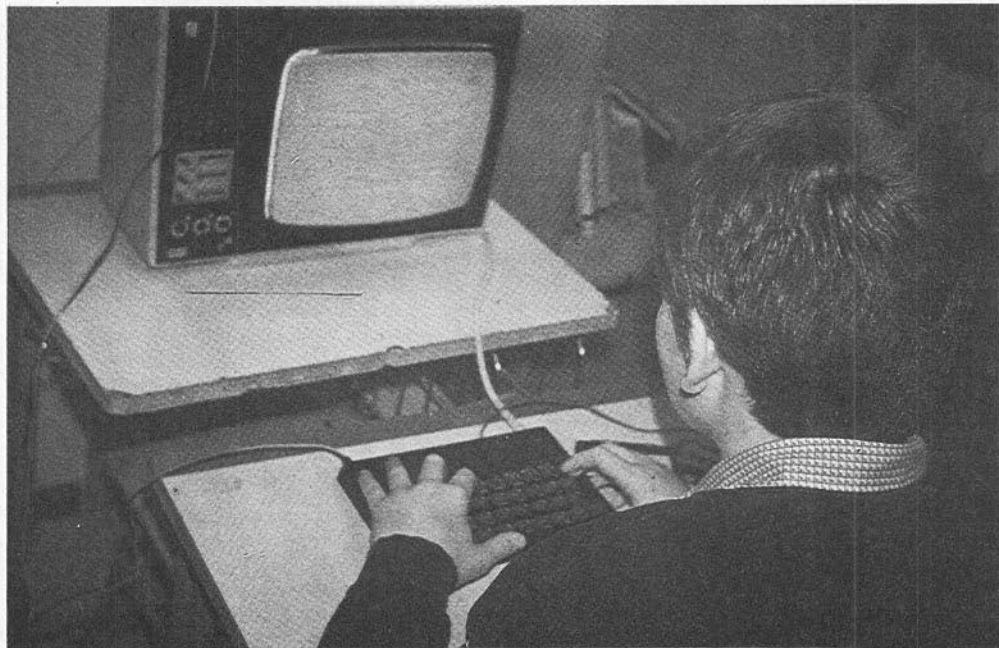
Un exemple recent il·lustrarà aquest aspecte. En un treball sobre l'evolució de la

llargada del dia a partir de Nadal, ens vam veure obligats a calcular-la amb precisió en un bon nombre de casos.

Aquest càlcul «fet a mà» aviat esdevé avorrit i per això impedeix un aprofundiment de la situació, que resta aleshores massa limitada i superficial.

Els cinc o sis primers exemples del tipus «quant temps va de 7 h 43 m a 16 h 14 m» (cas del dilluns 1 de gener del 82) oferiran l'ocasió de descobrir i després de consolidar un coneixement del càlcul sobre aquestes mesures però un cop s'ha assimilat el procés, si l'objectiu cercat no és l'entrenament, la via «manual» o «mental» aviat esdevé ineficaç, perquè desplaça l'interès i la reflexió. A partir d'aquest moment, l'ordinador permet de dedicar-se al problema veritable ja que s'encarrega dels càlculs accessoris. Fins i tot oferirà la possibilitat (i no pas més cara) de presentar els seus passos al mateix temps que la seva resposta, la qual cosa no farà mal a ningú, ni a l'usuari que ja en sabia (aquest no hi perdrà temps) ni a aquell que no els domina massa bé (la multiplicitat dels exemples, encara que només aforats, pot fer en-

Treballant amb ordinadors al Col·legi Públic Bernat Metge de Santa Coloma de Gramenet.



endre en aquesta situació no conflictiva, la llum de la comprensió!).

Exemple de resposta per al cas precedent de l'11 de gener de 1982:

De 7 hores 43 m a 8 hores, van 17 m.

De 8 h a 16 h van 8 hores.

De 16 hores a 16 h 14 m, van 14 m.

Resulta, doncs, una duració de 8 hores i 31 minuts.

Treballant en aquest període també en altres situacions que requerien càlculs de duració (lluna, nit...) s'ha establert el programa per respondre també a qüestions: de 17 hores 28 m a 6 h 45 m.

3. L'ordinador i la informàtica, objectes de recerca

S'han presentat dos tipus de situació:

a) L'ordinador, suport d'expressió: amb el desig de transmetre un missatge (sigui en forma de text, de dibuix, de joc...) a uns destinataris (companys o corresponsals), ha calgut reflexionar sobre el contingut, sobre les possibilitats eventuals, sobre els passos que responien als nostres projectes. És una recerca sobre el pla informàtic no sobre el del llenguatge bàsic mateix (sóc jo que efectuo la «traducció»).

Es pot remarcar que aquesta pista no ha estat explotada sinó en cas de «necessitat» real (sobretot per oferir un «regal» d'acolliment als nostres corresponsals). No hem buscat fer funcionar l'ordinador pel desig de veure com obeeix les nostres ordres. Aquest desig es manifestarà potser més tard quan els nens seran prou madurs per sentir la necessitat de no acontentar-se amb la seva bona voluntat i voldran aleshores calibrar-ne el poder i els límits. De moment la seva actitud em sembla del tot natural i sana pel fet que la nostra pedagogia es basa en la motivació i en la veritat de la comunicació.

b) Recerca sobre l'eina informàtica: aquestes situacions han estat lligades sovint a uns projectes de T.I.A.O.

És a dir que partint de recerques engegades a classe o en un grup, s'ha desitjat generalitzar la situació per fer-ne un programa de T.I.A.O. utilitzable després.

En aquest cas, l'angle d'estudi de la situació es pot modificar en relació al de partida per tal d'acomodar-se al raonament informàtic. Tampoc no serà l'estudi del llenguatge

del micro el que ens interessarà sinó el de l'estructura de la situació, de l'organigrama del raonament, dels algorismes de les solucions.

Aquests tipus de recerques obliguen a aprofundir en els detalls més petits la situació i les solucions proposades. L'ordinador serà, d'altra banda, el test implacable.

L'objectiu no és aquí de formar informàtics, com tampoc l'expressió i la recerca lliures en altres casos no ho és de formar poetes, escriptors, pintors, impressors o matemàtics professionals. Apuntem només a obrir tan amplemunt com sigui possible les vies de l'expressió, a desenvolupar totes les potencialitats de raonament i de creativitat.

La recerca sobre la programació pot ser aleshores més interessant i més educativa que el mateix programa en la seva utilització futura. Cal notar, amb tot, el lligam entre els dos aspectes del programa (realització i utilització). La utilització d'un didàctic hauria de ser relativament interessant i això justifica la inversió en la realització (Freinet ha fustigat ja fa molt temps el que ell anomenava el treball de soldat!).

Condicions d'utilització

Les tres utilitzacions esmentades més amunt corresponen naturalment a formes diferents de treball.

1. En el T.I.A.O. els nens treballen sols o de dos en dos la majoria de les vegades. Per això, un conjunt de programes, en funció dels temes del moment o d'una necessitat particular d'algun nen és posat a la memòria al començament del dia. Com que no tenim lector de disquets que permetria un accés pràcticament immediat a qualsevol programa, es fa l'esforç de limitar-nos a aquesta tria proposada. Això es pot considerar, com una limitació molesta, però, d'una banda, l'adaptabilitat dels programes realitzats, així com la seva concatenació al límit dels 16 k de la memòria, ofereixen possibilitats de treball a qualsevol alumne de la classe; d'altra banda, alguns nens ja saben carregar sols un nou programa, la qual cosa permet respondre a necessitats excepcionals.

L'ordinador, doncs, és utilitzat permanentment durant les sis hores de classe. Els alumnes es dediquen a aquesta activitat per torn (el problema consisteix llavors en l'organització d'aquest pas per l'ordinador, fins



A la mateixa escola de Santa Coloma.

a tal punt els nens estan impacients d'anar-hi!).

El material és agrupat sobre dos taules monoplaques, de tal manera que jo pugui entrar sense dificultat en relació amb el nen si en té necessitat (relació dual privilegiada com en qualsevol treball individualitzat!).

2. La utilització «eina de recerca» s'aplica segons els casos a la fase T.I.A.O. si un nen fa treballar la màquina tot sol per extreure'n les seves respostes i informacions, o bé a la forma «grup» de què parlem a continuació.

3. Ordinador i informàtica, objectes de recerca. En aquest cas, una gran part del treball es farà al si d'un grup i sense el material. Es tracta d'una recerca col·lectivitzada del tot habitual, amb la participació de tota la classe o només d'un grup reunit entorn d'una taula o davant de la pissarra. Però després d'aquesta reflexió i sovint de la realització «manual» del programa (en la seva execució) caldrà, i serà molt interessant, verificar sobre la màquina si el funcionament és el que es desitjava.

En aquest cas l'aparell haurà d'estar en disposició d'oferir unes condicions de comunicació amb tot un grup. D'aquí algunes exigències en l'elecció del material.

Remarques i conclusions

a) La línia pedagògica sobre la qual es

basa la vida de la classe (sobretot individualització i col·lectivització) com també el tipus d'educació matemàtica emprès han permès una integració del tot natural de l'ordinador a la classe. Aquest venia a prolongar, eixamplar el camp de les nostres activitats.

En particular, en el pla numèric on la pràctica clàssica de posar operacions, basada en una mecanització intensiva, ha estat reemplaçada per unes tècniques que reforcen l'adquisició dels conceptes matemàtics i substitueix el formalisme pel raonament, l'ordinador ofereix la capacitat de multiplicar fins a l'infinit els exercicis segons les necessitats de cadascú. Això sense la necessitat de crear una situació acomplexadora o traumatitzant i fins i tot tot desenrotllant un sentiment de poder sobre les relacions numèriques indispensable, al meu parer, per a un coneixement profund de l'univers dels nombres.

El que precedeix motiva el nostre refús de programes (que trobem massa sovint) del tipus: pregunta (triada sovint de forma aleatòria); demanda de resposta; judici de la resposta; comptabilització dels errors.

Aquesta forma està inspirada en l'ensenyament tradicional. Demostra una manca de creativitat en els que l'han concebut. S'utilitza l'ordinador per fer-li fer el que ja fèiem en lloc de treure profit de la seva potència per explorar noves vies basant-se a la vegada en els coneixements actuals de la psico-pedagogia i didàctica i responent a les

exigències noves de l'educació (per formar els adults dels anys 2000).

La proposició de nivells de treball és lluny de resoldre aquest problema de l'adaptabilitat al nen.

Alguns experimentaran més dificultat a calcular $8 + 7$ que $300 + 400$. Per uns altres serà a l'inrevés.

No hi ha pas un progrés universal encara que les estadístiques permetin de determinar una freqüència més forta. La solució no consisteix a oferir al nen el poder del seu progrés.

L'ordinador, en fi, permet això!

L'error és un dret. Contribueix a la formació, cal tenir-ho en compte i no comptabilitzar-lo, perquè aleshores es converteix en falta amb totes les connotacions socials. No ens podem ara entretenir en el tema de l'error, del judici i de l'avaluació, però crec que donaria lloc a aprofundir-lo sobretot lligat a la informàtica, que pot esdevenir l'instrument d'opressió més eficaç sota la capa de justícia i d'educació!

La utilització per al segon any, amb la majoria d'alumnes, de calculadores electròniques personals havia permès ja de situar correctament el pla de recerca de cada activitat.

Si es refereix a l'anàlisi de la situació, les relacions entre les dades, llavors la màquina efectuarà el treball de càlcul, alliberant tot el potencial en profit d'aquesta anàlisi. Igualment, l'ordinador serà emprat en aquest cas en tant que instrument de recerca.

Si l'objectiu és posar en marxa, en el pla cerebral, uns passos operacionals, la màquina només serà utilitzada com un control després de la recerca. L'ordinador oferirà l'avantatge d'un suport més permanent i més ampli.

b) La nostra relació amb el treball i l'error ha tingut, certament, com en les màquines, un paper favorable en la introducció de l'ordinador a classe.

Com que el treball dels nens mai no és sotmès al judici de valor ni a les notes, aquests no tenen cap raó per esquivar les dificultats. Fins i tot, prefereixen encarar-s'hi, la qual cosa constitueix una actitud natural en la construcció de l'individu.

D'altra banda, és remarcable que refusen els programes que per ells mateixos aporten certes respostes (llevat, és clar, en el marc d'«eina de recerca»). S'estimen més els programes ajuda-recurs que deixen que primer

cadascú faci els seus propis passos. Les qualitats, en certa manera, d'un bon educador!

c) En el pla material, la configuració utilitzada ha respost en un grau elevat a les nostres necessitats.

1. Suficientment compacta en la utilització T.I.A.O., sense ser molest per les múltiples connexions d'aquest tipus d'aparell (pel fet de ser instal·lat sobre les taules de classe, amb els cables i l'alimentació amagats).

2. Possibilitat de disposicions variades (sobreelevació del vídeo, format dels caràcters —32 o 64— per a la utilització amb un grup).

3. Magnetòfon amb cassette independent que permet altres usos a classe.

És clar, una configuració més estesa amb disquets (o sistema de cassette ràpida), memòria més important i fins i tot alguns accessoris com *ploter*, alta resolució, llapis òptic, etc., multiplicarien les possibilitats, però llavors el preu de cost augmentaria considerablement i excediria el nostre projecte inicial.

Per contra, sense ser indispensable, al nivell de la classe, una petita impressora, connectada directament a la unitat central o a una *interface* d'extensió, seria benvinguda.

En el marc de la meua activitat personal, al si de la comissió informàtica de la ICEM, tant per a la realització, la posta a punt dels programes, com per a la comunicació en el grup, la impressora esdevé absolutament necessària.

Només ens resta d'encoratjar vivament els companys que puguin disposar d'un crèdit mínim d'uns 5.000 F, a entrar en aquesta exploració de l'eina informàtica.

Sabem bé que no hi ha cap motiu per atribuir a l'ordinador les qualitats (com tampoc, d'altra banda, els defectes) que deriven de la pedagogia; és just, però, de reconèixer-li el seu poder d'eina al nostre servei i seria llàstima de no procurar treure'n profit a fi de fer disminuir més les limitacions de la nostra acció educativa.

No volem insistir en el fet que aquest treball amb els nens participa en la desmitificació indispensable de l'ordinador en una societat que, tant si ho volem com no, serà informatitzada almenys en el pla de les activitats industrials i comercials.

Bernard Monthubert

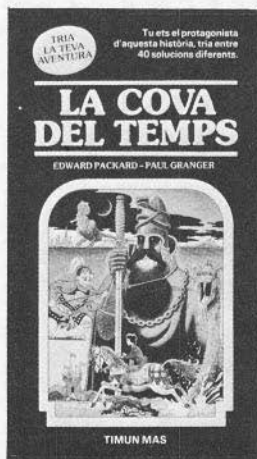
Article publicat a «L'Éducateur», n.º 13-14 (juny 1982), p. 9-12.

Novetat!

TRIA LA TEVA AVENTURA

Ara també en català!

**Tu ets el protagonista
de l'aventura**



*Tria entre diferents finals.
La solució depèn de les
teves decisions.*

Inclou una Guia didàctica per als educadors

TÍTOLS PUBLICATS:

La Cova del Temps
Les Joies perdudes de Nabooti
La teva clau és Jonàs

Qui va matar H. Thrombey?
L'abominable home de les neus
Ovni 54-40

EDITORIAL TIMUN MAS, S. A. Via Laietana, 17. Barcelona-3.

NOVETAT

*Els conceptes bàsics de l'Ecologia, desenvolupats
amb claredat*



Aquest llibre ha estat escrit per al lector general que desitja saber més coses del món viu. El text ha estat redactat amb un estil viu i estimulant, i va acompanyat de moltes il·lustracions vívides i plenes de color realitzades especialment per al llibre, que ha estat preparat per l'equip del British Museum (Natural History).

*Més de 200 il·lustracions a tot color
22 x 22 cm. 84 pàgs. Relligat cartoné 900 ptes.*

"la Caixa" a les escoles

Curs 1983/84

**Activitat - Concurs. Obrim
una finestra al món**

**Cal conèixer la cultura dels altres per
a poder respectar-la i esperar
respecte per a la pròpia.**

Per a les escoles de
Catalunya, les Illes,
Madrid, València,
Saragossa, Bilbao i les
seves províncies, cursos
de segona etapa d'EGB.

Treballs a l'entorn del
coneixement d'altres
països.

Premis:
Viatges a Europa per a
alumnes i professors.

Informació per
inscripcions i bases:
a les oficines de "la Caixa".

S'admetran inscripcions
fins el 30 de març
de 1984.



CAIXA DE PENSIONS

Obra Social

INFANTIL

L'AQUARI

Un aqüari consisteix, bàsicament, en un recipient de vidre capaç de contenir aigua, plantes i animals amb alguns accessoris que possibilitin el manteniment d'un cert equilibri entre ells. Ens centrarem en el d'aigua dolça, més assequible que no el d'aigua marina. Poden ser d'aigua freda (és a dir a temperatura ambient) o bé d'aigua calenta (al voltant d'uns 25°C); els avantatges del primer són que permet contenir i mantenir espècies pròpies del país i proporciona una activitat més completa pel fet d'haver-se de recollir directament aquestes espècies a la natura, mentre que el d'aigua calenta és adequat, principalment, per a espècies tropicals que s'han d'adquirir al comerç i que resisteixen millor la vida en captivitat, perquè la majoria duen diverses generacions nascudes, ja, fora del seu medi natural.

Material

Per a un aqüari de 80 litres d'aigua (capacitat real 84 litres).

- 2 vidres de 70 cm × 30 cm.
- 2 vidres de 30 cm × 40 cm.
- 2 vidres de 70 cm × 40 cm.
- Sorra de riu de gra gruixut.
- Pedres no calcàries i que no continguin metalls.
- Arrels, troncs i plantes aquàtiques.
- Accessoris tècnics: llum (especial per a aqüari), resistència i termòstat, bomba d'aire, difusor, filtre, tubs de goma, connexions, pinces, rasqueta i salabret.

Tots aquests accessoris es troben a botigues especialitzades.

Construcció

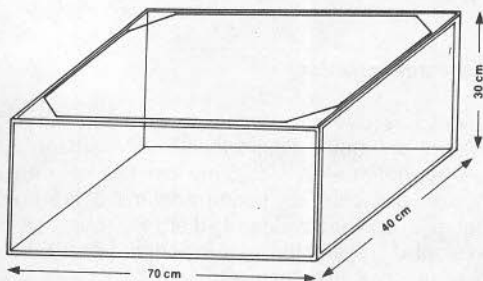
Recipient. Es pot comprar fet en una botiga especialitzada o bé pot ser construït per un mateix. En aquest cas, en primer lloc calcularem les mides dels vidres tenint en compte la capacitat de l'aqüari que vulguem construir. Es considera que aqüaris de 20 l, 60 l i 80 l, són petit, mitjà i gran respectivament. L'aqüari que descrivim, tal com hem

indicat, correspon al gran. Els aqüaris baixos i amples són preferibles als alts i estrets.

Els vidres s'enganxen amb cola a base de silicones (que es troben a les drogueries) segons l'esquema; un vidre de 70 × 40 no l'enganxarem perquè farà de tapa.

Filtre. Permet mantenir l'aigua neta. Existeixen dos tipus de filtres: uns són exteriors i uns altres són interiors. En aquest cas el més recomanable és l'anomenat filtre interior que es posa per sota de la sorra del fons de l'aqüari i permet el manteniment de l'intercanvi tròfic, perquè fa circular l'aigua de manera que les restes de matèria orgànica queden retingudes a la sorra on les bacteries les descomponen i així posen els nutrients a disposició de les plantes. En canvi, el filtre exterior el que fa és eliminar totes les impureses que queden retingudes al carbonet o cotó del recipient exterior.

Bomba. Subministra aire comprimit que permet el funcionament del filtre i, a més, i mitjançant un difusor s'aireja i per tant s'aconsegueix l'oxigenació de l'aigua.



Dibuix de Jordi Fabregàs i Estrade

El filtre, el difusor i la bomba es connecten amb tubs de goma amb les bifurcacions corresponents.

Il·luminació. La llum solar té l'inconvenient que pot produir una proliferació excessiva d'algues i un escalfament massa fort de l'aigua. Per a il·luminar els aqüaris s'acostumen a utilitzar els tubs fluorescents de tipus gro-lux, que proporcionen una llum violada ideal per a les plantes.

Rasqueta. Per a arrancar les algues dels vidres.

Salabret. Xarxa amb mànec per a manipular els animals

Tub de goma (tipus mànega petita). Gràcies a un efecte de sífo permet buidar l'aquari totalment o parcialment.

Resistència i termòstat. A l'aquari d'aigua calenta la resistència escalfa l'aigua i el termòstat fa que la temperatura es mantingui constant entorn dels 25°C. Frequentment els dos aparells formen una sola peça.

Plantes. Permeten una millor oxigenació de l'aigua i serveixen d'alimentació i refugi dels animals.

Manteniment

Quan es posa l'aigua, no s'ha de deixar caure directament sobre la sorra, sinó sobre un platet o full de plàstic, altrament l'aigua s'enterboleix. El manteniment durant un cert temps de la netedat de l'aquari depèn de factors diversos com: la grandària, la quantitat d'habitants, la periodicitat amb què s'hagin fet petites neteges, etc. De tant en tant cal buidar-lo del tot, rentar la sorra i els altres elements, amb aigua i sense utilitzar sabó ni cap mena de producte químic i tornar-lo a omplir.

Aspectes pràctics

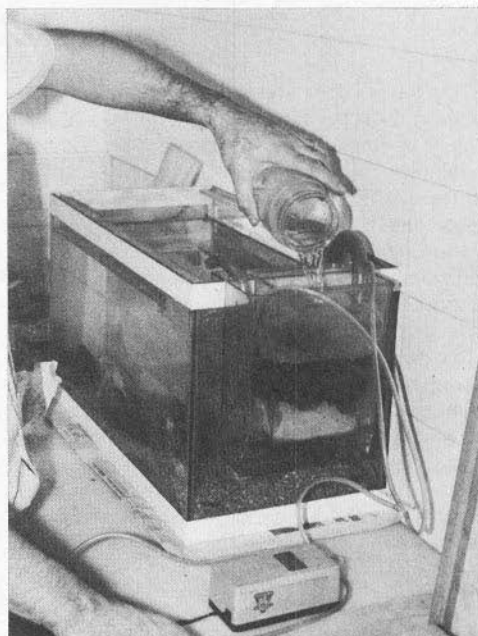
Animals que s'hi poden posar. Són determinats pel tipus d'experiències a realitzar.

Com obtenir-los. Uns, com per exemple els peixos tropicals, es poden adquirir a les botigues especialitzades i d'altres, com per exemple la gambússia, es poden pescar en basses, recs, llacunes, etc.

Experiències i observacions que es poden fer

1. Amb els peixos vermells corrents (*Carassius*) es poden fer observacions sobre: forma, parts del peix, locomoció, alimentació, etcètera. Són peixos d'aigua freda d'una gran resistència.

Se l'aquari és d'aigua calenta, hi ha una gran quantitat de peixos de formes diverses, la qual cosa permet establir comparacions. Cal però tenir present que hi ha espècies incompatibles.



2. Reproducció. És fàcil d'aconseguir la reproducció d'alguns peixos tropicals (d'aigua calenta) ovovivípars com el gupi (*Lebistes reticulatus*). Entre els d'aigua freda podem citar la gambússia (*Gambusia affinis*) també ovovivípar i el fartet (*Aphanius iberus*) ovípar. Aquests dos darrers es poden obtenir pescant-los a les basses, recs i llacunes amb un salabret, preferentment entre la vegetació.

Un aquari adequat per a la reproducció necessita abundant vegetació que servirà de refugi als petits i no ha de contenir més espècies que la que es tracti de reproduir.

Recomanacions

Si recolliu exemplars a la natura, heu de procurar malmetre l'entorn al menys possible. No agafeu més individus dels estrictament necessaris i, si no voleu tenir un aquari permanent o s'acosta l'època de vacances i no us en podeu fer càrrec, cal tornar-los al lloc on els heu trobat.

Josep-Lluís Melero Nogués
Departament d'Educació del Zoo
Institut Municipal d'Educació

PINOTXO L'ASTUT (Pinocchio il furbo)

FITXA TÈCNICA: 28 diapositives en color (dibuix).

Material que l'acompanya: Guió del conte.
Consideracions sobre el conte.
Suggeriments per a treballar-lo.
(Tot en italià i en català)

Autor: Text de Gianni Rodari.

Dibuixos: I. Dupont.

Editorial: Istituto Gemma Conti CSAPI Vicenza.

Any: 1983.

TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA:

Avarícia - Generositat
Mentida - Veritat
Astúcia

EDAT A QUÈ VA DESTINAT:

En la sèrie de diapositives, no hi consta. Pensem que pot ser comprès pels infants del Cicle Inicial i Mitjà. Utilitzar-ho amb alumnes més grans estarà en funció de/s objectius que ens proposem.

SINOPSI:

Heus ací un Pinotxo que quan diu mentides també se li allarga el nas. Aquest, però, no plora ni demana ajuda, sinó que es va tallant el nas i acaba muntant un negoci de fusta. Per tal que el negoci no falli, ha d'inventar-se mentides cada vegada més gruixudes. El conte té un triple final: un primer final en el qual Pinotxo decideix no ser avar; un segon final en el qual tria ser-ho i per ignorància arriba a dir una veritat, i perd, així tot el que havia aconseguit; i un tercer final en el qual també domina l'avarícia i acaba també perdent-ho tot en trobar-se un home net més astut que ell que el força a dir una veritat.

VALORACIÓ DEL MUNTATGE

Aspectes positius

1. Cal destacar en general la senzillesa dels dibuixos que en cap de les imatges no són pobres.
2. Tant les imatges com el guió comporten un desvetllament de la imaginació, desvetllament que pot ser aprofitat pel mestre de cara a fer treballar la imaginació de cada infant en concret.
3. En aquest sentit cal destacar el triple final que ofereix el conte, que no apareix —d'aquesta manera— com una història tancada o sentenciada.

Aspectes a millorar

1. En algunes diapositives (3, 11, 12, 22) apareixen dues escenes en una mateixa imatge. Si la sèrie la projectem amb infants del cicle inicial, fàcilment poden caure en l'error que es tracta de dos Pinotxos.
2. També la diapositiva núm. 8 conté dues escenes diferents, tot i que només hi apareix un sol dibuix del Pinotxo.
3. Aquesta duplictat d'escenes en una mateixa imatge queda accentuada en la diapositiva núm. 12, en la qual hi ha expressades 6 escenes. Pensem que hauria estat

millor fer una diapositiva per a cada mentida.

4. La manera d'acolorir els personatges que apareixen en la diapositiva núm. 11, no segueix el mateix criteri de policromia que empra en totes les altres diapositives.
5. El text que acompanya la diapositiva número 13 parla d'una serra d'or, mentre que en el dibuix apareix una serra normal.
6. En la diapositiva núm. 16 costa molt de veure els músics. Si ho remarcuem és perquè en totes les altres diapositives els infants hi poden veure expressat en dibuix allò que diu el text que l'acompanya.
7. Les diapositives 19 i 22 —corresponents al 2n. i 3r. final— poden resultar una mica massa abstractes per a infants del cicle inicial.

Propostes de treball

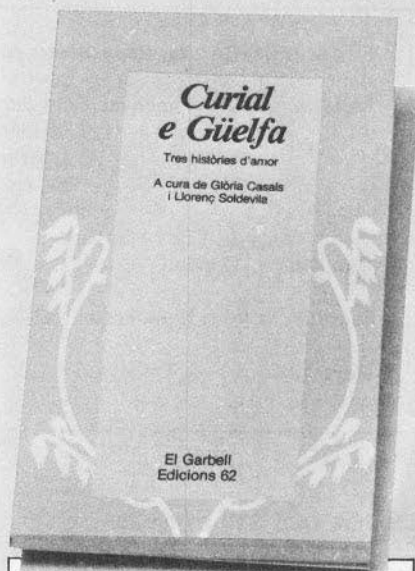
— El guió ja va acompanyat d'unes consideracions i d'uns suggeriments que poden emmarcar les possibilitats d'utilitzar aquest conte. Aquestes es concreten en:

1. El mecanisme de desig i de la prohibició en el nen.
2. L'obediència i la transgressió de la prohibició.
3. La mentida.
4. La diversitat pot ser causa de privilegi o marginació.
5. El tall al nas.
6. El benestar.

— A més, pensem que aquesta sèrie permet treballar l'expressió musical, pel fet que no hi ha banda sonora. Així podem escollir amb els nens quina música hi posaríem. En el cas que els infants siguin petits caldria portar una selecció feta prèviament i preguntar-los, p. ex.: «¿Quina d'aquestes músiques explica millor el que diu el conte?» Dividir el conte en diverses seqüències i buscar una música per a cadascuna d'elles.

— Podem passar les imatges sense llegir el text. Davant d'elles veure i comentar què és el que han captat els infants. Finalment d'aquesta lectura d'imatge i amb el comentari de cadascuna refer tot el conte.

Collecció El Garbell



Curial e Güelfa *Tres històries d'amor* *El Garbell, 12, 160 pàgs.*

Una selecció dels principals episodis amorosos d'aquesta coneguda novel·la cavalleresca, amb un estudi introductori, guia bibliogràfica i suggeriments de treball, a cura dels professors Glòria Casals i Llorenç Soldevila.

A la mateixa col·lecció:

11. El conte de 1911 a 1939 *A cura de* *Maria Campillo*

De venda a totes les llibreries

edicions 62

LA FATIGA DEL MESTRE

La fatiga, un fenomen tan corrent que tots experimentem cada dia, no és un concepte que es deixi captar amb facilitat. Val la pena d'intentar-ne una aproximació resumint el doble punt de vista fisiològic que porta a distingir la fatiga d'un òrgan de la fatiga de l'organisme.

S'entén com fatiga d'un òrgan la disminució de la seva capacitat funcional a conseqüència d'una activitat excessiva. La fatiga de l'organisme és la repercussió general d'aquella activitat excessiva.

L'exemple més clar el trobem en la fatiga produïda per la contracció muscular. La podem considerar en un múscul aïllat (o en un grup muscular) i, en aquest cas, té un especial interès el mecanisme bioquímic íntim: l'oxidació del glicogen dóna pas a una combustió anaeròbica amb producció d'àcid làctic. En l'organisme es posen en marxa uns mecanismes generals de regulació neurohumoral i cardio-vàsculo-pulmonar. La fatiga es manifesta quan se superen les possibilitats d'adaptació dels mecanismes reguladors, cosa que es reflecteix en l'alteració de les constants biològiques.

Si la continuació de l'esforç és la causa de la fatiga, la interrupció de l'esforç inicia la recuperació. El repòs permet que els mecanismes de regulació que estaven ultrapassats aconseguixin retornar l'equilibri bioquímic i cardíoc-vascular.

L'exemple de la contracció muscular és aplicable a l'activitat d'altres òrgans: vista, oïda, etcètera. La fatiga mental, conseqüència de l'activitat psíquica, és un altre exemple que convé tenir present.

* * *

Quan tractem de la fatiga d'una persona ens referim al concepte més ampli, al que comprèn no un sol òrgan, sinó tot l'organisme. És la primera accepció de la paraula fatiga que figura en la majoria dels diccionaris i enciclopèdies. Per exemple, la Gran Enciclopèdia Catalana la defineix com «Estat de cansament general a conseqüència d'una ac-

tivitat molt intensa o prolongada, sigui física o intel·lectual». El Fabra parla d'«Estat d'exhauriment o grossa disminució de forces, de pèrdua de potència, produïts per un treball excessiu». Les dues definicions coincideixen en dos punts principals: primer, unes condicions generals de l'organisme, un xic imprecises, però que indiquen falta o dèficit d'aptituds, i segon, un excés de treball o d'activitat. En aquest punt serà bo recordar l'etimologia del mot fatiga, que prové de dues paraules llatines: *fatim*, que significa excés i *agere*, que significa fer. L'activitat i l'excés són dos conceptes cabdals en la definició de fatiga.

La inconcreció dels termes «exhauriment», «cansament», «esgotament», etc., és deguda al fet que es refereixen a la *disminució de la capacitat funcional global de l'organisme*. Si recordem que les funcions principals d'un ésser viu són les de relació, les de nutrició i les de reproducció, podem entendre l'extensa gamma expressiva de la fatiga: debilitat general, abúlia, irritabilitat, anorèxia, disminució de la líbido, etc. Les manifestacions més corrents, però, se circumscriuen en dos camps, sigui la que sigui la causa de la fatiga:

- a) En el *muscular*, amb falta de forces, decaïment, tendència a asseure's o a repenjar-se (astènia o adinàmia).
- b) En el *mental*, amb disminució de la capacitat de pensar raonadament (capacitat d'anàlisi i de judici), indiferència pel treball, tedi, pèrdua d'ambició, disminució de la iniciativa (idees d'inferioritat).

Sovint s'hi afegeix un component psicològic, que en ocasions pot ésser dominant, manifestat per alteracions del comportament (per exemple irritabilitat, agressivitat, culpabilització de la duresa del treball, abdicació dels deures familiars i socials, etc.).

Així doncs, podem veure que la *barreja de símptomes* és una de les altres característiques de la fatiga.

En aquest moment estem en condicions

d'intentar una *definició de fatiga* que podria ésser:

- Disminució de la capacitat funcional d'un organisme.
- Deguda a una activitat física o intel·lectual.
- Excessiva.
- Manifestada a la vegada en el camp físic i psíquic principalment per una disminució en la quantia dels resultats o per l'aparició d'efectes no desitjats.

La *sensació de fatiga* és tan important com el mateix *estat de fatiga*. Un diccionari mèdic, en definir fatiga comença dient: «Estat i sensació...». Aquesta sensació és el *timbre d'alarma* que assenyalava l'esgotament de l'organisme, és a dir, que assenyalava la incapacitat dels mecanismes de regulació humoral i càrdio-vascular i pulmonar per mantenir l'equilibri biològic. Cal suprimir l'activitat, o simplement l'excés per retornar a la normalitat. S'imposa el *repòs* físic i psíquic. *El son* és el procés reparador per excel·lència. Paradoxalment, una fatiga extrema pot portar a l'insomni i la recuperació aleshores es fa molt difícil. Se citen els banys i els massatges com a procediments per combatre la fatiga. La meua impressió és, però, que actuen no per ells mateixos, sinó més aviat com a factors psicològics i, en definitiva, perquè obliguen a un repòs, almenys durant el temps que s'efectuen. Les substàncies fisiològiques com la glucosa, la fructosa, les vitamines, la lecitina, els fosfats, etc., poden contribuir a la recuperació en substituir les gastades en l'esforç, però una persona sana en té suficients disponibilitats per aportar-les en el cas d'un esforç normal.

L'*entrenament* porta el llindar de la fatiga a un nivell més elevat. Això, en el cas de l'esforç muscular, comporta una adaptació de l'aparell càrdio-vascular (especialment per augment del volum d'expulsió cardíac) i una utilització més adequada de l'oxigen per part dels teixits. En el cas de l'esforç intel·lectual, els mecanismes d'adaptació són de tipus psíquic, però també s'acompanyen d'adaptacions bioquímiques i càrdio-vasculars.

El *dopping* s'ha definit com «l'administració, per qualsevol via, de substàncies estranyes o fisiològiques en dosis anormals, amb l'objecte d'obtenir un augment artificial del rendiment de l'individu». En realitat, les substàncies fisiològiques que ja hem citat més

amunt, no actuen augmentant el rendiment, sinó només substituint les substàncies gastades i, per tant, no entren dins del concepte de *dopping*. En canvi, les drogues que eviten que es presenti la sensació de fatiga o que la desplacen fins a límits extrems, porten a un augment de la capacitat de rendiment, però a expenses de suprimir el senyal d'alarma que indica el moment en què convé iniciar els processos de recuperació amb el repòs. Aquestes substàncies actuen per mecanismes diversos. A continuació en figura una llista sense pretensió de classificar-les: alcohol, cafeïna, teobromina, cola, amfetamines i pervitina, atropina, efedrina i estriquina, cardiazol, morfina i cocaïna. Finalment, cal mencionar les hormones androgèniques només per dir que susciten una problemàtica diferent de la de la fatiga.

La fatiga és un estat fisiològic que apareix normalment en un moment determinat i desapareix després d'un període de repòs normal. La normalitat, en aquest cas, com en tants altres, és donada pel que és corrent entre persones sanes. Cal incorporar aquest concepte al final de la definició que hem fet abans:

- Amb recuperació total després d'un període de descans.

Resumint, és normal que un treball o una feina provoqui fatiga. I això és el què, fent una inversió de termes xocant, vol expressar aquella dita popular d'«els cansats fan la feina». És a dir, que els que fan la feina estan cansats, i s'insinua de passada que els que no estan cansats és perquè no treballen.

La fatiga pot presentar-se abans del que normalment fóra d'esperar. Alguns l'han anomenada *fatiga hiperaguda* i altres fatigabilitat, per expressar una susceptibilitat fàcil per a la fatiga. L'anomalia està principalment en la producció de l'esforç. Naturalment, cal admetre que hi ha diferències individuals en allò que es pot anomenar «energia potencial».

Altra cosa és la *fatiga crònica*, que es presenta quan el repòs normal no ha pogut fer desaparèixer la fatiga i un nou esforç s'inicia en condicions biològiques anòmales. L'anomalia està en els mecanismes de recuperació.

En els dos casos, que sovint es donen conjuntament, la paraula *fatiga* expressa un *estat patològic*, que pot obeir causes molt variades, psíquiques i orgàniques.



Procurant superar la «fatiga» cada juliol els mestres es preocupen d'anar-se formant...

Finalment, en el cas extrem, és possible que hi hagi «sensació» de fatiga sense «estat» de fatiga, és a dir, sense activitat prèvia.

D'aquests casos de fatiga patològica, especialment els de fatiga crònica, atenent a la causa, se'n poden distingir tres formes.

El primer grup inclou la *fatiga produïda per excés de treball* i és la primera causa que el metge ha de tenir present quan visita algú que es queixa de fatiga. És ben conegut que en la nostra societat es dona el tipus del gran treballador o del lluitador que busca l'èxit i que en un cert moment cau en l'esgotament, en la fatiga i consulta el metge. Compte, però, que en els que parlen sovint de la duresa del seu treball i de «l'stress», la fatiga pot ésser simplement un tret d'una psiconeurosi o d'una depressió.

El segon grup és el de la *fatiga crònica com a manifestació d'un trastorn psíquic*. Correspon bastant al que temps enrera en diem «neurastènia». També queda interferida a la vegada l'activitat física i psíquica, aquesta darrera manifestada característicament per la dificultat de concentrar-se i de mantenir una conversa. Altres símptomes acompanyants poden ser: neguit, irritabilitat, angoixa, depressió, insomni, cefalàlgia, disminució de

la líbido, anorèxia. D'aquest tipus de fatiga, sempre no explicada per un excés de treball, un 75 per cent correspon a neurosis d'angoixa o estats de tensió, un 10 per cent a la depressió i la resta a altres malalties psíquiques.

De vegades, aquesta manifestació de disminució en l'impuls de vida i energia és molt marcada al començament del dia i disminueix o desapareix a mida que passen hores. Són aquelles persones de les quals Josep Pla deia que s'hi podia anar a sopar amb la seguretat que s'hi tindria una bona conversa i que contraposava amb aquelles altres matineres i actives, però que a l'hora de sopar s'adormien. (És a dir, les unes tenen fatiga natural o fisiològica i han de reposar, mentre que les altres tenen una fatiga patològica.)

Des d'un punt de vista psicoanalític, la fatiga, com l'angoixa, de la qual es deriva, és un senyal de perill, la posada en marxa d'un mecanisme de defensa en el moment que la persona s'excedeix en alguna actitud o activitat. És, per una banda, el resultat de l'esgotament de la reserva d'energia psíquica que necessitem per conservar la repressió de les idees inacceptables, i, per l'altra, el desig inconscient d'inactivitat. Actuant en l'inconscient, l'angoixa i la fatiga són dues tendèn-



... i parlen dels problemes comuns.

cies protectores. L'angoixa és imperativa i condueix a una actitud positiva. La fatiga porta a la inactivitat.

Des d'un punt de vista oposat, s'han invocat actors genètics en aquest tipus de fatiga. Hi ha qui ha anomenat «psicòpates dèbils en impuls» les persones que presenten aquesta fatiga crònica. Serien «els que neixen cansats», els que tenen falta d'impulsos i d'energia tota la vida i que empitjoren en moments de tensió. Els distingeix una incapacitat pels jocs de força, per les competicions, per treballar, per aguantar les malalties o per recuperar-se'n aviat, i, no diguem, una incapacitat per assumir un paper dominant en la societat.

El tercer grup és el de la *fatiga que es presenta en cas d'infecció crònica, d'endocrinopaties i d'altres malalties*. Fins una infecció aguda pot ser causa de fatiga; pensem, per exemple, en els primers símptomes d'una grip. Però és més típica com a símptoma d'infeccions de més llarga durada, com són la hepatitis, la tuberculosi, la brucelosi i la mononucleosi infecciosa. Entre les malalties endocrines cal anotar l'Addison, la caquèxia de Simmonds, l'hipoadosteronisme i l'hipotiroi-

disme, la diabetis, i l'hiperparatiroidisme, l'hipogonodisme i el Cushing. Altres malalties que cal tenir presents són l'anèmia, les deficiències nutritives (que provoquen magrims d'una certa importància), les malalties neurològiques i musculars com la inestabilitat nerviosa posttraumàtica, el síndrome de Parkinson i l'esclerosi múltiple, les neoplàsies i les intoxicacions cròniques.

Davant de tot això cal que el metge faci un bon *diagnòstic diferencial de la fatiga crònica*, exclouent en primer lloc l'excés de treball. A continuació, els diagnòstics més freqüents són els de psiconeurosi i depressió, als quals de vegades es pot arribar d'una manera molt clara, però d'altres s'hi arriba després d'eliminar les malalties orgàniques més comunes.

La descripció que hem fet de la fisiologia i de la patologia de la fatiga és exactament aplicable en el cas del mestre. Però quan parlem de *la fatiga del mestre* ens volem referir a la fatiga normal de la feina o, en tot cas, a aquella forma de fatiga crònica provocada per un excés de treball. Quan el mestre es fatiga nota esgotament, falta de forces, desig d'acabar la feina que veu que no li surt

tan ben feta i fins experimenta una certa irritabilitat que pot repercutir en les criatures. Tot això és normal al final de la jornada. Una mestra jubilada m'explicava que s'adonava del cansament només en acabar la classe, de vegades quan en sortir de l'escola encara havia de conversar amb les mares que anaven a buscar les criatures, de vegades en arribar a casa: tenia malhumor, «el cap buit», sense ganes de parlar ni de pensar, només amb «ganes de no fer res», d'asseure's a una butaca, d'estar quieta i callar. Em deia que amb mitja hora o tres quarts de repòs estava en condicions d'emprendre les activitats que l'esperaven a casa. També una mestra jove em parlava de l'esgotament, del desànim, que li venia cap al vespre.

Com a símptoma molt característic de la fatiga del mestre cal citar la dissonància anomenada *fonastènia*, que no és res més que l'expressió de la fatiga muscular de les cordes vocals.

Hem dit que l'entrenament porta el llinard de la fatiga a un nivell més elevat. En el cas del mestre, de l'entrenament en diria *la professionalitat*: els mestres novells es fatiguen més que els que estan bregats. Això no obstant, em deia un mestre que havia exercit altres feines, que en el cas de l'ensenyament els hàbits, la rutina, els trucs preparats, etc., són de poca ajuda, ja que s'han d'enfrontar cada dia situacions molt variades i imprevisibles. Precisament els mestres amb qui he parlat coincideixen a citar, com a causa important de la seva fatiga, l'atenció constant, l'estar alerta, que han de mantenir en tots els moments.

Allò que és més característic de la fatiga del mestre són *les causes* que la faciliten. Les podríem classificar en tres grups. D'algunes en donarem una petita explicació. D'altres només en farem menció.

A) Les que provenen de la mateixa feina

Per exemple:

- El nombre d'infants a la classe: Sembla que al parvulari no haurien d'arribar a 15 i en l'EGB no haurien de passar de 20. En el BUP podrien arribar a 25 o 30.
- L'edat de les criatures: és un fet que cansen més les petites que les grans, perquè

s'hi afegeix un factor important de fatiga física (cal pensar en la freqüència de la flexió de cintura de les parvulistes).

- La classe sòcio-econòmica dels infants: els d'ambients pobres i sense cultura requereixen un esforç més gran per part del mestre. Els nens de poble causen menys problemes de disciplina que els nens de ciutat. Els nens difícils i inadaptats causen més fatiga.
- El nombre d'hores de treball: que no hauria de passar de 4 a 5 hores al dia, encara que aquesta xifra ha de variar segons l'edat de les criatures i també per altres factors molt difícils de resumir. El fet és que l'excés d'hores de treball és causa de fatiga.
- La distribució de la feina dins de l'horari i dins del curs escolar: És a dir, els ritmes de treball, que no estic capacitat per discutir ja que és una part essencialíssima del sistema pedagògic. De les vacances del mestre només vull dir que han d'ésser més llargues que les que corresponen a altres professions, però no es poden defensar com un dret o un privilegi, sinó com allò que convé més per a l'educació dels infants.

Durant el curs, sovint són membres actius en les reivindicacions per una escola millor...





... i també es diverteixen.

- El sistema pedagògic: és més cansada pel mestre una pedagogia activa que el sistema antic de memorització i disciplina rígida.
- Les condicions arquitectòniques de l'escola: és evident que en una escola amb un bon jardí, amb aules espaioses, amb un bon equipament, ben il·luminada i sense sorolls s'hi treballa amb menor fatiga que en una escola sense jardí ni pati, que les aules són petites, mal equipades, fosques i amb el soroll del carrer que entra amb intensitat.

B) *Circumstàncies externes*

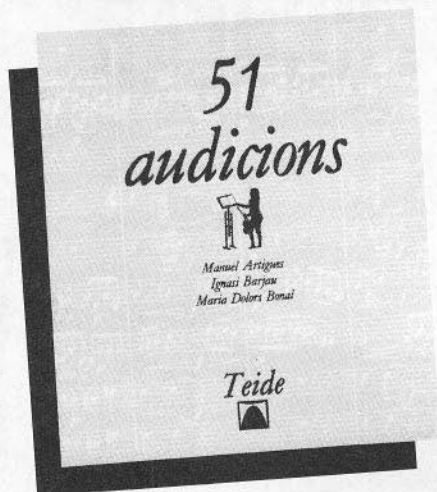
- La distància casa-escola i manera de fer el camí: si la distància és llarga i s'ha de fer una combinació complicada de mitjans de transport, el mestre pot arribar ja cansat a l'escola.
- Problemes de la família del mestre.
- Pluriocupació amb feines de l'ensenyament o d'altres, i amb feines de la casa.

C) *Causes personals*

- Falta de salut: malalties orgàniques i psíquiques. Aquí val l'explicació que hem donat més amunt sobre les causes de fatiga crònica.
- L'edat: el mestre vell es fatiga aviat, malgrat que una certa literatura romàntica ens el presenti de vegades amb una aureola de sant que fa miracles. Cal, sens cap mena de dubte, escurçar l'edat de jubilació, que caldria establir entre els 60 i 65 anys.
- La vocació.
- La realització d'ell mateix en la feina.
- Les frustracions en la valoració social.
- La falta de preparació, la falta de reciclatge.
- La inseguretats laboral.

Novetats

TEIDE



51 audicions

Aprendre a escoltar
la música.

*Manuel Artigues/Ignasi Barjau
Maria Dolors Bonal*

Obra destinada als mestres i els qui volen iniciar-se en el món de la música; a través d'una rigorosa selecció d'autors i de peces, de valor universal de diferents gèneres i èpoques, que van des d'Alfons X^e fins a J. Lennon i P. Mc Cartney.

*És una valuosa eina per
ensenyar i estimar la música.*

De la Col·lecció Què cal saber

- 18. La contaminació, avui. E. Casanelles
- 19. Antropologia d'avui
J. Frigolé/S. Narotzky/J. Contreras/P. Comes/J. Prat.
- 20. Comprendre la Grècia clàssica. R. Alsina.

De la Col·lecció Suport

Mot a mot 2. Exercicis de llengua catalana.
J. Escobedo/E. Silvestre.

A més, Col·lecció GRAÓ

Mètode globalitzat. El pròxim mes de juny, apareixerà la totalitat de les matèries fins a 5^e d'EGB.

EDITORIAL TEIDE, S.A.

Viladomat, 291 Barcelona 29 Tel. 250 45 07

Novetat

ESCOL OFI

AGENDA ESCOLAR



Un veritable ajut per a l'alumne i el mestre.

- **Anotar**
- **Metoditzar**
- **Racionalitzar**
- **Distribuir**

Demaneu-la al vostre proveïdor habitual.

UN SERVEI DE L'ASSOCIACIÓ: PUBLICACIONS

Intentarem, molt breument, parlar del passat (el darrer any) i del present (l'actual 1984).

Al llarg de 1983 han aparegut dos nous dossiers, ambdós dins l'apartat de «Comarques». Són: *Un exemple d'estudi del medi físic. El Camp de Tarragona i l'Anoia*. Hem reeditat, a més, *El material del desenvolupament sensorial i El folklore a l'Escola Bressol* (aquest darrer és la fusió de dos dossiers anteriors, ambdós exhaurits).

Per a 1984, ja tenim segur la publicació d'un interessant dossier, *El teatre a l'escola*, que apareixerà (si Déu vol) per a l'Escola d'Estiu d'enguany. N'hi ha d'altres «en cartera» dels quals ja informarem properament, per allò de «no diguis blat...».

Quan a les reedicions, acaba de sortir la 4a. edició de *l'Observació i experimentació al parvulari*. En els propers mesos sortiran: la 2a. edició de *l'Alimentació del nen petit a l'escola bressol*, la 3a. del *Penedès* i, possiblement, la 2a. edició de la *Didàctica dels nombres enters*.

Es allò que es diu: sí, mira, anem fent...

Quant a Edicions 62, dins la Col·lecció Rosa Sensat, el passat any es publicà el *Projecte reeducatiu per al menor inadaptat*, Pre-

CATÀLEG DE PUBLICACIONS



desembre 1983

mi de Pedagogia Rosa Sensat 1982, del qual són autors un grup de mestres del Centre Urbà de Rubí. També van veure la llum els llibres: *L'educació dels infants fins els 7 anys* de N. M. Aksarina i *l'Escola rural a Catalunya* de Marina Subirats.

Properament sortiran *l'Educació visual a l'escola* de Marta Balada i Roser Juanola, i *Per a la coneixença geogràfica de Catalunya* del professor Lluís Casassas.

Ah! una novetat important: el desembre prop passat va sortir a la llum el nou Catàleg de Publicacions! Demaneu-lo!

notícies de l'associació notícies de l'associació notícies de l'associació notícies de l'associació

ESCOLA D'ESTIU

No es val a badar perquè el temps és traïdor i se't tira al damunt quan menys t'ho esperes. Per això i encara que ens sembli que falta molt temps per al juliol, la Comissió d'Escola d'Estiu ha començat a treballar intentant dibuixar les línies mestres del que hauria de ser l'Escola d'Estiu 84.

La Comissió està formada per les següents persones: Secció I: Carme Cols i Montserrat Juvete; Secció II: Tina Roig i Isabel Jiménez; Secció III: Josep Lluís Amigó; Secció IV:

Joan Pagès; Secció V: M. Josep Udina i Teresa Ribas, i Coordinació: Montserrat Oriol i Araceli Vilarrasa.

De moment som un grup de gent amb una saca de preguntes formulades: quins són els objectius prioritaris de l'escola d'estiu dins l'actual panorama de la formació permanent dels mestres? quins han de ser els temes de fons d'aquest any? Com aconseguir que l'Escola d'Estiu superi el «cursillisme» i sigui un espai d'intercanvi i debat entre els mestres?

Tots els qui tingueu respostes a aquestes preguntes, propostes, suggeriments, etc., son convidats a participar. Poseu-vos en contacte amb nosaltres.

4a. CONVOCATÒRIA DEL «PREMI DE PEDAGOGIA ROSA SENSAT-1984»

Ens plau comunicar-vos una nova convocatòria del Premi de Pedagogia que la nostra Associació atorga, amb la col·laboració d'Edicions 62. I van quatre!

Sabem de bona tinta que al nostre país són munió els equips de mestres que experimenten, investiguen i reflexionen sobre el treball que realitzen a les respectives escoles. És una llàstima que molts d'aquests treballs es perdin.

Tots som conscients de com és de difícil posar-se a escriure quan el temps és curt i la feina llarga; però, com solien dir els nostres avis i àvies, «els cansats fan feina».

Recordeu allò de: «mestres de tota l'escola, uniu-vos»... i escriviu les vostres experiències. I, és clar, envieu-les al Premi de Pedagogia Rosa Sensat 1984.

Per animar-vos us diem que l'esmentat Premi va ser guanyat, l'any 1981, per l'obra «Proposta de programació de llengua catalana de 5è. a 8è. d'EGB» i l'any 1982, per l'obra «Projecte reeducatiu per al menor inadaptat»; i no us desanimeu en saber que el premi corresponent a l'any 1983 va quedar desert: són coses que a vegades passen...

L'Associació de Mestres «Rosa Sensat», amb la col·laboració d'Edicions 62, convoca per tercera vegada el Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, per potenciar l'estil de treball que en el camp educatiu s'ha estimulat des d'un inici com a forma més adequada per millorar l'escola: *el treball en equip dels mestres*.

Treball en equip, que parteix d'un plantejament conjunt, reflexiona sobre la pràctica escolar, de classe i/o d'institució, i després de la recollida i la discussió de les dades proposa noves solucions que han de suposar alternatives concretes per a la millora de l'escola, tot servant per a l'autoformació dels mateixos participants en la realització del projecte. És en aquesta línia que s'analitzaran els treballs presentats.

L'Associació de Mestres fa la convocatòria del Premi amb la convicció:

1. Que hi haurà equips de mestres que s'animaran a fer treballs en equip.
2. Que pot ser l'última empenya que falta als grups de mestres que, havent fet treballs en la línia esmentada, no s'han decidit a ordenar-la, escriure-la i difondre-la.
3. Que és una manera més, però de molta més quantificació, de difondre els treballs ja fets i escrits.

Per tot això, cridem tots els equips de mestres a presentar treballs al Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia, que es registrarà per les bases següents:

1. Poden presentar-se al Premi tots els treballs inèdits fets per grups de mestres i altres professionals de l'ensenyament que hagin realitzat en grup l'experiència escolar en qualsevol dels cicles: Escola Bressol, Parvulari, EGB, Formació Professional, BUP, Escola especial, Escola d'adults.
2. El treball presentat ha de suposar una millora pràctica en el camp de les escoles dels Països Catalans.

3. Del treball se'n presentaran tres còpies, en llengua catalana. L'extensió dels treballs serà com a mínim de 100 holandesos escrits a màquina a doble espai, més els annexos: taules de dades, fotos, etc. Junt amb el treball es presentarà la llista dels autors amb el seu currículum i una petita descripció de les característiques del centre, o centres, on s'ha portat a terme l'experiència.

4. Els treballs s'entregaran a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» (Còrsega 271 principal), que lliurarà el rebut corresponent.

5. La data màxima per a l'entrada d'originals serà el 4 d'octubre de 1984, aniversari de l'inici de «Rosa Sensat».

6. El Jurat, elegit per la Junta Rectora de l'Associació, serà el següent: Angeleta Ferrer, filla de Rosa Sensat, com a President, Alicia Campo, Pere Fortuny, Marta Mata, Neus Sanmartí, Joan Ramon Tort i Sebastià Sorribas, que actuarà com a Secretari.

7. S'adjudicarà un Premi de 200.000 ptes. Aquest premi pot ser declarat desert si a criteri del Jurat no hi ha cap treball que tingui el mínim exigible.

8. L'Associació té el dret de publicar una o successives edicions fins a 5.000 exemplars del treball premiat. Aquestes edicions s'entén que no devengaran drets d'autor. A partir dels 5.000 exemplars els autors percebran el percentatge habitual en aquest tipus de publicacions. D'acord amb els autors es podran editar altres treballs no premiats, escoltant el criteri del Jurat.

9. El veredicte es farà públic el 30 de novembre de 1984.

10. Les qüestions no previstes en aquestes bases, les resoldrà el Jurat.

11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases.

BUTLLETA

D'INSCRIPCIÓ
DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS NOM

ADREÇA

POBLACIÓ D.P. PROVÍNCIA

TELÈFON

S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»

2.200,- ptes.

Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números)

2.450,- ptes.

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números)

1.650,- ptes.

(Preus per l'any 1984)

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms

Nom i Cognoms del titular

Banc/Caixa Agència

Població Província

n. compte / llibreta

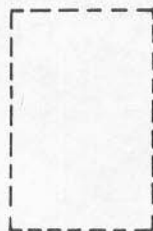
Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meva

- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- subscripció a Perspectiva Escolar
- subscripció a In-fàn-ci-a

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(firma)

(ENVIEU EL PAPER SENCER)



«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



PARLEM DE BEQUES...

Quan el Ministre d'Educació informa dels projectes i línies principals d'actuació del seu departament, gairebé sempre fa esment de les beques, associant-ho a la voluntat política del govern socialista de fer efectiu el principi de compensar desigualtats seculars i injustes del nostre sistema educatiu.

Dins el MEC, qui s'encarrega d'impulsar accions i mesures de caire compensatori és algú que ha estat força vinculat a «Perspectiva Escolar». Es tracta del director general de «Promoció Educativa», Josep M. Bas, amb qui conversem de tot això.

Perspectiva Escolar. — Dins la teva Direcció General, quines activitats s'hi apleguen, a més de les beques?

Josep M. Bas. — Un dels eixos bàsics del Programa socialista de govern és tot allò que té a veure amb l'educació compensatòria. Per tant, va semblar oportú crear aquesta nova Direcció General de Promoció Educativa on quedessin incorporades activitats ja existents i que apareixien disperses dins l'antic organigrama: beques, transport i menjadors escolars, educació permanent, educació per a emigrants i centres espanyols a l'estranger, educació a distància, etc., i al mateix temps integrar nous programes dirigits a atendre els sectors de població més desafavorits i marginats: zones rurals disperses, «ghettos» urbans de les grans ciutats, joves desescolaritzats, analfabets, comunitats gitanes, població empresonada, etc. El denominador comú de tot aquest conjunt d'actuacions cal situar-lo, doncs, en la necessitat de fer també efectiu el dret a l'educació a aquells col·lectius que per raons geogràfiques, socials, econòmiques, etc., han estat insuficientment atesos pel sistema escolar ordinari. En definitiva, i en aplicació d'un elemental principi d'equitat, cal donar un tractament diferenciat i oferir més serveis i recursos als qui més desprotegit ens troben.

P. E. — Així, doncs, les beques...?

J. M. B. — Doncs, les beques són un instrument més per dur a terme aquesta política compensatòria. De bon començament, la principal preocupació del nou equip ministerial ha estat dirigida a corregir les deficiències observades, en el sentit d'evitar que aquests ajuts anessin a parar a qui menys ho necessita.

P. E. — Quines han estat aquestes deficiències?

J. M. B. — Primerament, la manca d'informació. La igualtat d'oportunitats a l'educació no pot ser efectiva si no hi ha una real igualtat d'oportunitats d'informació. La difusió d'aquesta informació ha estat habitualment molt escassa. A la nostra incorporació, ara farà un any, ja estava en marxa la Convocatòria General de Beques per al curs 83-84, amb un desplegament publicitari mínim i totalment insuficient. Durant el mes de gener 83, i en plena fase de presentació de sol·licituds, es va haver d'improvisar una campanya de premsa i ràdio, per tal de donar a conèixer l'existència d'aquella convocatòria. Aquella experiència va ser força útil. A la convocatòria propera —curs 84-85— la campanya de difusió serà molt més completa, amb un equip creat expressament per dur a terme aquesta imprescindible tasca de difusió.

Una segona deficiència, que estem intentant corregir, fa referència a la quantia de

les beques. Si aquesta és massa reduïda, no compleix evidentment l'objectiu fonamental, que no és altre que permetre a qui no té recursos econòmics, però demostra capacitat per estudiar, poder fer-ho. Si la beca esdevé molt baixa o gairebé simbòlica, és clar que no farà possible aconseguir-ho. Per tant, és preferible que hi hagi menys becaris —en el supòsit que el volum global de fons no sigui el desitjable— que no pas atomitzar els ajuts.

P. E. — I per què el volum global de fons per a beques no ha de ser el desitjable?

J. M. B. — Bé, això forma part de les regles del joc pressupostari. Els pressupostos generals de l'Estat comencen a ser elaborats amb molta antelació pel Ministeri d'Economia i Hisenda. Les variables macroeconòmiques determinants configuren un determinat marge de variació de les diferents partides pressupostàries i per molt prioritària que sigui la política de beques per al MEC, aquesta ha d'adequar-se al marc econòmic general i competir —lògicament— amb altres prioritats. La resultant de tot això és que no sempre és possible satisfer les peticions sectorials al 100 %, sobretot en una conjuntura de crisi econòmica i de contenció de la despesa pública. Tot això determina una xifra global de recursos que cal distribuir molt acuradament.

P. E. — I què passa quan s'esgota el pressupost i encara hi ha becaris per atendre?

J. M. B. — Alguna vegada passa. Cal tenir en compte que el volum global de fons es distribueix entre els grans apartats: Universitat, BUP, COU, FP, Pre-escolar, etc. Si el nombre de pre-seleccionats d'un determinat nivell és excessiu, ateses les disponibilitats pressupostàries, aleshores cal deixar fora l'escreix. Com es determina aquest escreix? Doncs, mitjançant l'ordenació de tots els pre-seleccionats en funció d'una fórmula matemàtica que combina dos factors: renda familiar «per capita» i nota acadèmica mitjana. L'índex combinat d'ambdós factors —anomenat índex de pre-lació— és, per tant, el que determina el lloc de cadascú al «ranking». Els qui ocupen

els llocs més baixos són, evidentment, els qui tenen més probabilitats de quedar-se sense l'ajut, en el supòsit que el pressupost sigui insuficient.

P. E. — Suposo que aquest càlcul deu fer-se mitjançant la informàtica...

J. M. B. — Per descomptat. D'altra forma seria impensable. Per exemple, el nombre de becaris d'Universitat que cal tractar és de l'ordre dels vuitanta mil. En conjunt, la xifra a tots els diferents nivells pot situar-se en torn als quatre-cents mil. El tractament, per tant, cal fer-lo emprant l'ordinador. Cal afegir que aquestes xifres de pre-seleccionats han superat ja el primer filtratge manual que és realitzat descentralitzadament a cada unitat territorial.

P. E. — Quines són les unitats territorials?

J. M. B. — Les direccions provincials del MEC al territori on encara romanen (26 províncies en total), els serveis territorials d'ensenyament de les CCAA amb competències —llevat del País Basc, a causa de la singularitat financera d'aquesta autonomia— i les gerències de les Universitats.

P. E. — Així, doncs, vol dir això que en el tema de les beques hi ha aspectes que es transfereixen a les CCAA i altres que queden reservats al MEC?

J. M. B. — Doncs, sí. El MEC es reserva aquestes tres atribucions substantives: Proposta pressupostària. Convocatòria que estableix les condicions, quanties, criteris d'estimació de rendes, de notes acadèmiques, etc. i que per les raons que després diré han de ser les mateixes a tot el territori de l'estat (àdhuc el País Basc) i adjudicació definitiva (en funció de les disponibilitats pressupostàries) del conjunt de beques prèviament seleccionades per les esmentades unitats territorials.

Quant al pagament de les beques, ja és més discutible que s'hagi de continuar fent com fins ara; el mateix passa amb el tema de les reclamacions i els recursos o bé la verificació i control.

En qualsevol cas, les tres primeres són matèria no transferible, atesa la significa-

ció diguem-ne «fiscal» que tenen les beques, que poden ser concebudes com un impost sobre la renda de les persones físiques de signe invers; aquí el ciutadà, en lloc de pagar, cobra. Des d'aquesta òptica, el tractament que s'ha de donar cal que sigui idèntic arreu. A igual renda i a igual qualificació acadèmica, igualtat de tracte (el mateix que passa, repeteixo, amb l'impost sobre la renda).

P. E. — I per a les CCAA amb competències, què queda, a part de la gestió descentralitzada?

J. M. B. — Bé, cal no menysprear la importància d'aquesta gestió. A fi de comptes, la concessió o refús d'una sol·licitud depèn de la C. A., aplicant —això sí— les normes de la convocatòria. De no haver-hi insuficiències pressupostàries, pràcticament al 100 % d'aquestes sol·licituds seleccionades, li és atorgada definitivament la beca. Tanmateix, caldria afegir de cara al futur immediat la possibilitat de donar més joc a les CCAA amb competències.

Al Real Decret 2298/83 de 28 de juliol —on es regula el sistema de beques— s'estableix la creació d'una comissió consultiva de la qual formaran part representants dels Ministeris d'Educació i d'Economia i d'Hisenda, i a la qual es podran també incorporar les CCAA amb competències en matèria d'ensenyament que explícitament ho manifestin. Aquesta comissió —de la qual la normativa específica de funcionament està a punt de sortir al BOE— haurà de ser consultada en les decisions importants que hagi de prendre el MEC (convocatòries anuals, propostes pressupostàries, mètodes d'estimació de rendes, exigències acadèmiques, etc.) i sens dubte, ampliarà el camp de participació en aquesta important parcel·la del finançament escolar.

P. E. — T'has referit al Reial Decret que regula les beques; quins altres aspectes podries destacar?

J. M. B. — Primer, que estableix clarament que el finançament a través de beques, en tant que ajuts personalitzats, cal diferenciar-lo del finançament als centres dels

BECAS

*Convocatoria
General
curso
1984-1985*

nivells obligatoris (EGB i FP I). Així, les convocatòries generals de beques aniran dirigides als nivells no obligatoris posteriors, BUP, COU, FP II, estudis universitaris i altres estudis mitjans i superiors. Les beques per a EGB i FP I tindran un caràcter residual com a ajuts de material escolar per a les famílies de rendes més baixes. Quant al pre-escolar, es donarà prioritat als alumnes de rendes baixes de parvularis adscrits a centres concertats d'EGB, mentre el concert no s'ampliï a aquests cursos. La convocatòria general que ara posem en marxa ja determina aquesta dife-

renciació. En definitiva, cal evitar que la beca sigui una mena de subvenció encoberta de centres d'ensenyament obligatori. El segon aspecte que caldria destacar és la importància que es dona als aspectes relacionats amb l'estimació de les rendes i el patrimoni familiar, així com els mecanismes de verificació i control, a fi i efecte d'evitar que les beques vagin a parar a qui realment no ho necessita o ho necessita menys. Hi ha qüestions tècnicament difícils de resoldre, com és la major facilitat dels qui no són treballadors assalariats per arribar a estimacions d'ingressos inferiors als reals. El sistema de beques tindrà credibilitat, si l'Administració és capaç de donar respostes efectives a aquesta problemàtica i no cal parlar de la lluita contra la picaresca (ocultació de béns, declaracions falses, etc.). És per aquesta raó que a l'esmentada Comissió de Beques, a més del MEC, hi és present el Ministeri d'Economia i Hisenda, en concret la Direcció General d'Inspecció Tributària i el Centre de Procés de Dades, el qual juntament amb el seu homònim del MEC, estan preparant el sistema informàtic del creuament de fitxers de contribució i de becaris, per tal de realitzar verificacions massives. Suposem que aquesta perspectiva tindrà efectes de dissuasió dels qui poden tenir temptacions «non sancta», a l'hora de declarar els seus ingressos i béns patrimonials.

P. E. — Has parlat abans de la necessitat de millorar les quanties; com es traduirà això a la convocatòria 84-85?

J. M. B. — Prenent, per exemple, els estudis

universitaris, els components de la beca seran els següents: Tot becarí tindrà, com a mínim, dos d'aquests components: l'exempció de la taxa (que enguany oscil·la entre les 25.000 i les 38.000 ptes. i que pel curs 84-85, probablement, siguin més altes) i l'ajuda de material (llibres, etc.) per un import de 17.000 ptes. Per tant, com a mínim, serien entre 42.000 i 55.000 ptes.

Aleshores, si el centre d'estudis queda lluny de la residència familiar de l'estudiant, cal afegir-hi en concepte de distància quantitats que varien entre 5.000 i 100.000 ptes. més. I finalment, si la renda familiar se situa en els estrats més baixos de la renda protegible, es té dret a un ajut compensatori que oscil·la entre 30.000 i 60.000 ptes.

Sumant tot això, tenim una beca màxima de l'ordre de les 215.000 pessetes amb un ventall que té, com a mínim, el valor ja esmentat de 42.000 ptes.

P. E. — Quin serà el període de presentació de sol·licituds i on cal aconseguir els impresos?

J. M. B. — Per primera vegada la distribució d'impresos es farà a través dels estancs, de forma semblant a com es fa amb l'impost sobre la renda. Això facilitarà notablement aquest aspecte aparentment menor, però a la pràctica molt complicat, d'aconseguir que els impresos arribessin a la gent.

Quan al període de presentació de sol·licituds al respectiu centre, serà de l'1 de febrer al 31 de març.

P. E. — Així, doncs, de l'1 de febrer al 31 de març: «de la Seca a la beca».

BUTLLETA DE COMANDA

Ja tens tots els nostres dossiers
d'escola bressol i parvulari?

Doncs aprofita't ara que hem reeditat
els exhaurits.

Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls
enviarem per reembossament més despeses d'enviament

- | | | |
|--------------------------|--|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Observació i experimentació al parvulari | 680,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos | 430,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | L'alimentació del nen petit a l'escola bressol | 300,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Folklore a l'escola bressol | 440,— ptes. |
| <input type="checkbox"/> | Material per al desenvolupament sensorial | 350,— ptes. |

Si vols qualsevol altre títol o números endarrerits
de les nostres revistes pots anotar-ho aquí.

-
-
-

Nom i Cognoms:

Adreça: Tel.

Població: D.P.

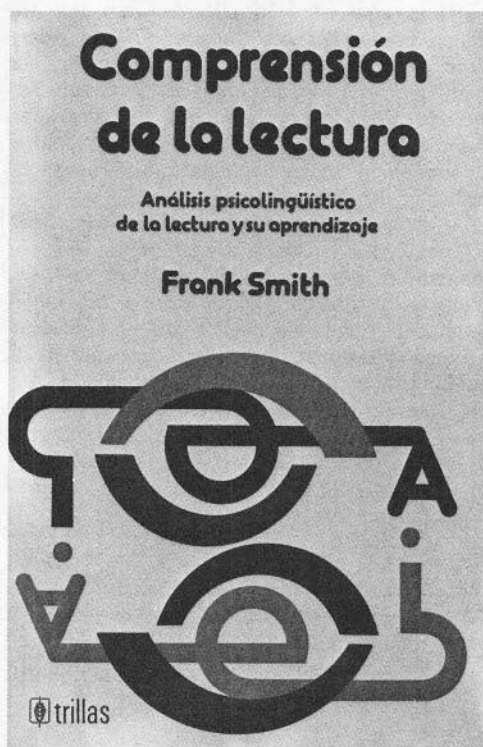
«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



LLIBRES



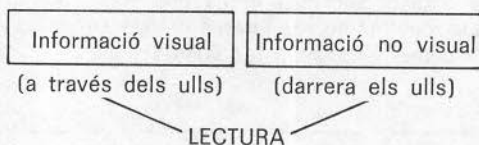
SMITH, Frank: *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Ed. Trillas, Mèxic, 1983.

Aquest llibre, interessant per als mestres i per a tots aquells que estan, d'alguna manera, relacionats amb la lectura, fa una anàlisi detallada de la lectura i dels fenòmens que intervenen en aquesta i en el seu aprenentatge.

A la primera part (fins el cap. 7) examina els fonaments bàsics de la lectura enfocada des del punt de vista de la comunicació i ressaltava la importància que té la preparació

personal de l'alumne de cara a assolir la comprensió.

Analitzant el paper que té la vista en la lectura, assenyala que el cervell, que és el que determina el que veiem i com ho veiem (els ulls només miren), es basa, per prendre les decisions perceptuals, només parcialment en la informació que prové dels ulls, es basa molt més en la informació que ja té. El lector, per tant, ha de ser capaç d'utilitzar la seva informació no visual per evitar de veure's aclaparat per la informació visual que prové dels ulls. Com més informació no visual tingui el lector, menys informació visual necessita.



La informació no visual és la informació que ja té el nostre cervell i que és rellevant per al llenguatge i per a la lectura. La informació no visual és tot allò que pot disminuir el nombre d'alternatives que el cervell ha de considerar quan llegim. El significat és la informació no visual més important de totes.

Tant els sons de la parla com la informació visual del text imprès són estructures superficials del llenguatge i no representen directament un significat. El significat és part de l'estructura profunda del llenguatge i l'han de proporcionar els escoltes o els lectors. La lectura no és la «decodificació del so». D'aquí la importància d'aprendre a llegir amb un material que tingui sentit per al nen.

Smith considera que només podem comprendre quan allò que ens arriba té sentit, pot ser relacionat amb la nostra pròpia «teoria interna del món», sent aquesta teoria la base de totes les nostres percepcions i de tot el coneixement que tenim del món, l'arrel per tant de tot aprenentatge.

Però per donar sentit a un text cal que

el nen estigui relacionat també amb el llenguatge escrit.

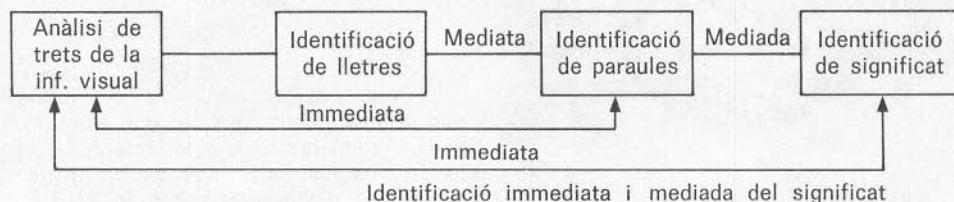
Per poder entendre el llenguatge adult cal entendre abans el llenguatge que parlen els adults. Igualment, per poder llegir, els nens han de saber que la lletra impresa és significativa, ja que la lectura és això: donar un sentit a allò que és imprès.

Smith ens diu que no cal buscar motivacions externes per provocar l'interès dels nens. L'aprenentatge és un procés tan natural com respirar. Els nens estan motivats per aprendre sempre que hi ha una cosa que no coneixen, amb la condició que sentin que l'oportunitat de poder aprendre existeix.

En la segona part (del cap. 8 a l'11) fa una anàlisi teòrica de la lectura i dels aspectes del seu aprenentatge. Aquí trobem a faltar una adaptació del llibre que tingués en compte les diferències que hi ha entre la llengua anglesa i la castellana, ja que amb la simple traducció hi ha aspectes que no ens resulten de cap interès perquè no es corresponen en absolut les dues llengües.

Partint del fet que la lectura fluïda no necessita normalment passar per la identificació de lletres o paraules individuals, fa una anàlisi d'aquesta identificació i arriba a la conclusió que tant les lletres com les paraules poden ser identificades partint d'uns trets distintius que són a la informació visual que ens dóna l'imprès. Considera el mètode fònic com un recurs temporal per identificar paraules desconegudes mentre s'estableixen llistes de trets que permetin la identificació immediata.

La comprensió o identificació del significat no necessita la identificació prèvia de paraules. Pot ser tan immediata com la identificació de lletres o de paraules. De vegades, però, quan per alguna raó el significat no ens ve donat immediatament pel text, caldrà passar a la identificació mediada. Ara bé, intentar trobar sistemàticament el possible significat mitjançant la identificació prèvia de paraules és ineficaç. En general és el significat del text que ens ajuda a identificar les paraules.



En el darrer capítol «la lectura y aprendiendo a leer» es fa una revisió dels aspectes més importants i una consideració sobre el paper dels mestres.

«De l'única manera que un nen pot fer això de la lectura és llegint». Aquesta és la consigna en què es basa.

Una de les coses boniques del llenguatge escrit que té sentit és que proporciona per sí mateix una assistència per a l'aprenentatge. Llegir un text que té sentit és com anar amb bicicleta; els nens no necessiten que se'ls digui quan s'equivoquen.

El paper del mestre serà el de desenvolupar

par la intuïció, la comprensió i el coneixement que calen per ajudar els nens a aprendre a llegir.

La funció més important del mestre serà assegurar que els nens tinguin l'oportunitat de llegir. Els nens aprenen coses sobre la lectura a mesura que llegeixen però mai aprendran a llegir si no llegeixen.

No hi ha cap mètode de lectura infal·lible, hi ha materials més bons i més dolents, però cal que el mestre confii sobretot en la seva pròpia experiència i en les seves habilitats.

REVISTES

EKENSTAM, A., GREGER, F., **Some aspects of children's ability to solve mathematical problems**, «Educational studies in mathematics», núm. 14 (1983), pp. 369-384.

Investigació sobre els processos bàsics que segueixen els nois de 12-13 anys per solucionar problemes matemàtics. També analitza la influència i les conseqüències de la introducció de les màquines de calcular i les computadores en l'ensenyament de les matemàtiques.

La informàtica i els robots a les portes del segle XX, «Ciència», núm. 31 (octubre 1983).

Monogràfic sobre informàtica. Entre d'altres articles n'hi ha alguns dedicats a les experiències d'aplicació de la informàtica a l'educació.

Informatique et enseignement, «Références documentaires», núm. 7 (abril 1983).

Conjunt de referències de documents sobre les relacions entre informàtica i educació.

JAHNKE, H. N., **Technology and education: the example of the computer**, «Educational studies in mathematics», núm. 14 (1983), pàgines 87-100.

Revisió crítica de les teories de Seymour Papert en el seu llibre «Mindstorms». Anàlisi de les implicacions psicopedagògiques que comporten.

MAURIN, R., MIELE, P., **Une expérience d'introduction de l'informatique a l'école élémentaire**, «Bulletin Apmep», núm. 337 (febrer 1983).

Descripció d'una experiència pràctica d'introducció de la informàtica a l'escola bàsica francesa, amb exemples i programes concrets.

PAPERT, Seymour, **Enseñar a los niños a ser matemáticos versus enseñar matemáticas a los niños**, publicat al llibre «Psicología genética y aprendizajes escolares», compilació de Cesar Coll, Madrid, Siglo XXI, 1983.

Traducció castellana d'un article clàssic de Seymour Papert, creador del llenguatge LOGO. Planteja l'estratègia d'ajudar el nen a estructurar el seu pensament a través de la matemàtica i la geometria. Fa propostes pràctiques d'utilització d'ordinadors en aquestes tasques.

RECUERDO GÓMEZ, Miguel Ángel, **Ecología. Bibliografía**, «De juventud», núm. 10 (1983), pp. 231-250.

Referència introductòria. Bibliografia ordenada i seleccionada, segons la valoració de l'autor, del conjunt d'obres disponibles en les llengües de l'Estat espanyol.

ROSS, Samuel B., **El empleo de animales en la terapéutica de discapacitados**, «Revista internacional del niño», núm. 56 (1983), pàgines 29-47.

Experiència americana de teràpia amb nens i adolescents amb trastorns de comportament, que incorpora, com element innovador, la utilització d'animals domèstics.

RUMELHARD, G., ASTOLFI, J. P., **Dossier: La recherche et l'action pédagogique**, «Cahiers pédagogiques», núm. 217 (octubre 1983).

Número monogràfic dedicat a la investigació pedagògica com a eina d'innovació. A més de sintetitzar la investigació pedagògica a França, es planteja la relació entre investigació i acció educativa —investigació a través de l'acció— i la relació entre mestres i investigadors.

Le sentiment national aujourd'hui, «Le monde de l'éducation», núm. 97 (1983), pàgines 42-49.

Anàlisi de dotze llibres d'història en funció del «seu» nacionalisme. De l'«agnosticisme nacional» al «chauvinisme». Tres entrevistes polítiques.

SPADARO, Marina, **Quest'anno, in quarta elementare, abbiamo studiato astronomia**, «Cooperazione educativa», núm. 6 (1983).

L'astronomia ha començat així: un dia, de bon matí, ens hem despertat i hem anat fins al turó per veure l'albada. Descripció de les experiències, i introducció a l'astronomia, en una escola de Roma amb nens de Cicle Mitjà.

Video-juegos, «Education & informatique», número 16 (1983).

Número monogràfic sobre els jocs de vídeo i els microprocessadors que fan possibles aquests jocs. Idees i jocs molt suggerents per a la classe en diverses matèries.

1r. Concurs d'Auques

Concurs d'Auques

Bases



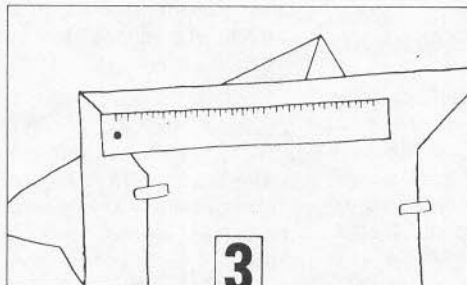
Hi poden prendre part nois i noies, nens i nenes, entre 8 i 16 anys. La participació pot ser individual o en grup.

Hi haurà tres categories:

a) de 8 a 10 anys, b) d'11 a 13 anys i c) de 14 a 16 anys.

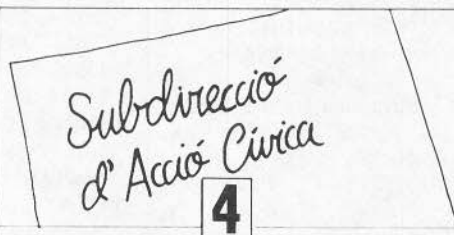


El tema girarà a l'entorn de la campanya «Catalunya cara neta»



El format de les obres haurà de subjectar-se a les mides següents: Mínim 315 x 43 cm. (doble foli). Màxim 50 x 65 cm. (cartolina).

El contingut haurà d'ésser presentat segons la forma de l'auca tradicional: dibuixos, en color o en blanc i negre, i rodolins.

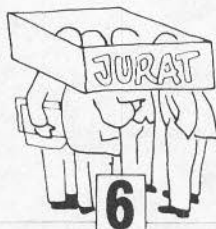


Les obres s'hauran de trametre a la Subdirecció General d'Acció Cívica, Via Laietana, 46 A, pral. Barcelona-3. Cadascuna d'elles s'acompanyarà amb un sobre tancat on constarà el nom i cognoms i l'edat de l'autor o autors, així com l'adreça i el telèfon d'un d'ells o de l'escola, centre d'exposició, agrupament o club que els acull. Les obres aniran signades amb lema o pseudònim que també figurarà a l'exterior del sobre tancat. El termini de presentació és el 23 de març de 1984.



Es concediran tres premis per cada categoria, que consistiran en:

- 1r. premi: 50.000 ptes.
 - 2n. premi: 40.000 ptes.
 - 3r. premi: 30.000 ptes. en llibres i material didàctic o esportiu
- Oportunitat es comunicarà el dia, hora i lloc per al lliurament dels premis. Les obres s'exposaran de forma itinerant per tot Catalunya i especialment als llocs on hagin obtingut algun premi.



El jurat serà format per especialistes d'Expressió Plàstica, Llenguatge i representants del Departament d'Ensenyament, de la Direcció General de la Joventut i la Subdirecció General d'Acció Cívica, la qual es reserva el dret d'editar les obres premiades per a la seva difusió. Les obres no premiades estaran a disposició de llurs autors un cop acabades les exposicions itinerants.



GENERALITAT DE CATALUNYA

Departament d'Ensenyament

Direcció General de Joventut i Subdirecció General d'Acció Cívica

LA LÒGICA DE LA FANTASIA

El món de la fantasia

Després d'una colla d'anys de gairebé total absència, la fantasia ha entrat de bell nou, i per la nostra porta gran, al món de la literatura infantil i juvenil. No es pot negar que la tendència més actual de la moderna narrativa per a lectors joves no és pas la realista que ha nodrit la dels anys seixanta i els set o vuit primers anys setanta, quasi exclusivament. El verisme, que encara hi ha autors que practiquen, ha deixat pas a uns corrents literaris ben diversos, potser no gaire definits, però que presenten un tret comú: el retorn al món màgic i meravellós de la fantasia.

De fet, la fantasia mai no ha estat del tot absent de la literatura per a infants. Només cal pensar en les rondalles meravelloses, gènere omnipresent, si més no en el camp oral, en aquest camp.

Però, en parlar de literatura infantil i juvenil, sempre et trobes que no et pots limitar a l'anàlisi estrictament literària, perquè t'enfrontes a uns productes adreçats a uns éssers socialment considerats en període de formació. Per tant, pedagogs i educadors en general hi tenen moltes coses a dir. I avui, després d'haver superat una etapa en què es considerava que la fantasia era un engany menyspreable i deformador, la tendència generalitzada és de creure que l'element fantàstic pot ser un mitjà educatiu important per les possibilitats que ofereix d'obertura de la ment i per tots els continguts simbòlics més o menys conscients que pot transmetre.

Distingirem, doncs, dues menes de narracions fantàstiques: les tradicionals rondalles meravelloses i les creades modernament per un escriptor conegut.

Cal considerar, d'entrada, els anomenats *contes de fades* o *rondalles meravelloses* —nom preferible, a parer meu— com a prototipus de la fantasia de caire tradicional. I entenc aquestes narracions amb les limitacions que els imposa Bruno Bettelheim al seu magnífic *Psicoanàlisis del cuento de hadas*. I a ell em remeto tot al llarg de l'article quan em refereixo a aquest tipus de narració.

Segon Bettelheim, són rondalles meravelloses aquelles narracions tradicionals d'estructura rigorosa que consten d'un inici —realista— en què es planteja un conflicte al protagonista; d'un desenvolupament en què aquest dóna proves de les seves qualitats i en el qual apareixen personatges i fets meravellosos, i que provoca ansietat i preocupació a l'oient o lector —per força identificat amb el personatge central—, i acaben amb un final feliç que comporta el reconeixement dels mèrits del protagonista i el càstig dels malvats, tot produint un alleujament en l'ànim de l'oient o lector.

No cal dir, tanmateix, que les rondalles meravelloses no detenen pas en exclusiva el

«En Patufet s'atansà a l'Ogre i li tragué molt suaument les botes de set llegües». Així comença el desenllaç d'En Patufet, final feliç com el de totes les rondalles meravelloses. (Il. del llibre de El llibre de fades d'Arthur Rackham, Ed. Joventut, Barcelona, 1934).



monopoli de la fantasia. Un munt d'autors —els uns il·lustres, d'altres no tant— han escrit contes, narracions i obres dramàtiques —al capdavant són maneres d'explicar una història— que es poden classificar sens dubte dins l'apartat del gènere fantàstic. Pensem només, per exemple, en *Alicia en terra de meravelles*, *El màgic d'Oz* o *La guia fantàstica...*

De la lectura de les rondalles meravelloses i de les altres narracions fantàstiques de què parlem, sorgeix la pregunta que ha donat peu a aquestes reflexions: ¿existeix una lògica de la fantasia?

La lògica de la fantasia

Se m'acut una resposta immediata i contundent: Sí! La lògica de la fantasia existeix i, malgrat que pugui semblar un contrasentit, crec que es tracta d'una lògica tan estricta i rigorosa com la que es pugui trobar en el món real. I aquesta lògica té un nom: *credibilitat*. Però, ¿com s'obté la credibilitat en una narració tocada de fets meravellosos del tot impossibles? ¿Calen alguns ingredients específics, o no, per assolir-la?

De l'anàlisi de les obres fantàstiques que jo conec i de la lectura d'alguns teòrics que des de diversos angles i amb fins diferents s'han acostat al problema, em sembla que es pot aventurar que són dos els ingredients que, en mans de bons narradors, poden donar credibilitat a les històries aparentment més esbojarrades.

En primer lloc, la *naturalitat* (Bettelheim). En efecte, al món de la fantasia s'hi ha d'entrar per la porta petita i discreta d'allò que és més natural. Res de preparacions prèvies. Res de prosopopeies i grans frases. Si l'autor no troba la mateixa naturalitat per explicar un fet fantàstic que la que utilitzaria per dir que el protagonista va a la botiga, compra un préssec i se'l menja amb pell i tot, alguna mena de ressort mental misteriós se'ns dispara per prevenir-nos que l'autor fa trampa. I la trampa rau en el fet que l'escriptor està a punt d'explicar-nos una cosa que ell mateix no es creu; perquè quan cal un excés de preparació per dir el que sigui, és que allò que s'ha de dir, qui ho ha de dir, no ho té gens clar.

El segon ingredient per obtenir la credibi-



Les modernes narracions fantàstiques que projecten una realitat social externa. A Gelsomino al país dels mentiders, la revolta contra la tirania del poder institucionalitzat. (II. del llibre de Giani Rodari, Gelsomino al país dels mentiders, Ed. La Galera, Barcelona 1982).

litat de la fantasia és la *coherència*. Entenc per coherència allò que fa que la història quedi perfectament travada. Em resisteixo a dir-ne l'*estructura* de la narració perquè penso que podria ser confusoriari, tot i que està estretament vinculada als personatges, als diversos elements màgics, a les situacions proposades...

Entenc la coherència com el contrari de la gratuïtat. En el món de la fantasia pot passar tot: tanmateix, res no pot ser gratuït. Les coses més insòlites i inversemblants esdevenen «lògiques» i «normals» únicament quan responen a una finalitat, quan serveixen per fer tirar endavant la narració tot aportant-hi elements *necessaris*. La fantasia pot ser pròxima —de fet, ho és, i molt!— al surrealisme, però, com el surrealisme, mai no és absurda ni és fruit d'un caprici del narrador.

Bettelheim dona la clau de la coherència i la credibilitat, en general, de les rondalles meravelloses tradicionals. Afirmo que això que jo anomeno la *lògica de la fantasia* rau en el fet que les rondalles meravelloses són l'externalització dels processos psíquics —conflictius— de l'individu, i més concretament, de l'individu en ple procés de maduració: infant i adolescent. Així, doncs, sembla clar que només la projecció d'uns processos universals, ben concrets i determinats, ens semblaran lògics i, per tant, seran creïbles en les rondalles meravelloses. I és per això que les millors rondalles han esdevingut universals i, a desgrat de tots els canvis socials

i tecnològics, continuen tenint plena vigència arreu del món.

Ara bé, les narracions populars, en ser un producte de l'inconscient col·lectiu, toquen les fibres personals més sensibles. Però, què passa amb les narracions d'autor conegut? Aquestes no han sofert el poliment constant de la transmissió oral de generació en generació; no han sofert les modificacions que han anat ajustant les variacions dels contes de fades a l'expressió més exacta d'aquells processos psíquics esmentats. Les obres d'autor compten únicament amb l'aval de la categoria del seu creador. De la categoria *poètica*, caldria afegir-hi, si una vegada més confiïem en les afirmacions de Bettelheim.

Però Bettelheim, en el seu estudi, es limita a l'anàlisi de les rondalles meravelloses i no entra a considerar, ni poc ni gaire, la moderna literatura fantàstica —i quan dic moderna em refereixo a la sorgida a partir de les darreres dècades. Aquesta moderna literatura meravellosa es caracteritza, en general, pel fet que, bo i conservant bona part dels elements narratius de la literatura oral, se'n distancia expressament. Jo diria que l'aportació més original d'aquesta literatura és que, a més d'acostar les històries als conflictes interns de l'individu, l'apropen a les realitats socials externes, sovint amb una clara actitud crítica i fins i tot política.

Actualment, la literatura que s'està escrivint penso que deu un llegat important a Gianni Rodari, l'escriptor italià que, en plena efervescència del neo-realisme, trenca motlles i imposa el gènere fantàstic com una aportació original i molt crítica per acostar la realitat del món adult a la ment infantil.

Alguns exemples

Aquest article es proposava, sobretot, una reflexió sobre la lògica de la fantasia i, com queda dit, sobre les bases en què s'ha de fonamentar per assolir allò que li és essencial: la credibilitat.

Arribats en aquest punt, em penso que queden esbossades ja les claus del tema; tanmateix, potser fóra bo d'il·lustrar-ho tot plegat amb alguns exemples d'obres del dia, ben conegudes, les quals, de passada, ens serviran per mirar d'extreure'n els trets que els són comuns.



Com a les rondalles meravelloses, a l'inici de les actuals narracions fantàstiques ens trobem sempre amb el plantejament d'una situació de caire realista en què es fixa una finalitat al protagonista: L'Arseni vol demostrar la seva vàlua periodística amb el reportatge de Bubo-Bubo. (II. del llibre de Miquel Obiols, Habitants de Bubo-Bubo, Ed. La Galera, Barcelona 1982).

I ja que hem citat Rodari, bo serà que ens centrem en una de les seves novel·les infantils: *Gelsomino nel paese dei Bugiardi*. I proposo d'acompanyar-la de tres obres catalanes d'estils ben diferents entre elles: *La guia fantàstica*, de Joles Sennell, *Ulls de gat mesquer*, de Joan Barceló i Cullerés i *Habitants de Bubo-Bubo*, de Miquel Obiols.

A cop d'ull, sembla que aquestes quatre novel·les no tinguin en comú sinó el fet de ser editades en col·leccions destinades a lectors joves i el de contenir elements fantàstics en les seves pàgines. Però si les analitzem amb una mica més de profunditat, hi trobarem els elements essencials del que he anomenat moderna literatura fantàstica. Més encara: la meua tesi és que, tot i quedar clarament distanciades de les rondalles mera-

velloses, en conserven els elements narratius que fan que siguin versemblants i creïbles les unes i les altres narracions.

En primer lloc, val la pena de remarcar que, així com les rondalles meravelloses projecten una realitat interior de les persones, les narracions modernes en projecten una realitat social externa. I això és especialment clar al *Gelsomino* i a *Ulls de gat mesquer* (per cert una obra fantàstica disfressada de novel·la històrica), narracions en les quals es planteja de manera oberta, i com a tema central, la revolta contra la tirania del poder institucionalitzat. Tanmateix, aquesta projecció de la societat la trobem igualment a *La guia fantàstica* i a *Habitants de Bubo-Bubo*, tot i que hi és d'una manera més subtil. A la primera es manifesta a través d'una certa sàtira social donada pel retrat dels personatges que ensopeguen amb l'unicorn o amb el llibre meravellós. A l'obra de Miquel Obiols, en canvi, s'hi dona el que podríem anomenar projecció per contrast. En efecte, el fet que Arseni descobreixi un món tan diferent del nostre, obliga el lector a una contrastació continuada, més o menys conscient, entre allò que coneix d'una manera natural i allò que se li fa imaginar a través de la narració.

Quant als elements purament estructurals, tot i que estem parlant d'obres molt diferents i fins i tot adreçades a edats diverses, també hi podem veure unes constants afins, alhora, a la narrativa tradicional oral.

A l'inici de les novel·les ens trobem sempre amb el plantejament d'una situació, de vegades tot just pressuposada, de caire realista, en què es fixa una finalitat al protagonista. Així, *Gelsomino* neix i creix, i es veu empès a córrer món per aprendre; *Eloïm* deixa el seu poble per anar en cerca del seu pare empresonat per la Inquisició; l'antiquari de *La guia fantàstica* ha de donar el llibre a un altre lector després d'haver-lo tingut a la botiga força temps; i Arseni vol demostrar la seva vàlua periodística amb el reportatge de *Bubo-Bubo*.

Val a dir que, sovint, hom sol introduir ja d'entrada algun element —amb freqüència màgic— que esdevindrà important i que col·laborarà poderosament a captar l'atenció del lector. Es tracta, per exemple, de la poderosa veu de *Gelsomino*, manifestada tot just en néixer; la pell i els ulls del gat mesquer; l'expectació del venedor estupefacte de *La*

guia fantàstica; l'entrada de cavall sicilià d'Arzeni a la direcció del diari...

A continuació, i com a conseqüència de l'anterior, hi sol haver un allunyament del protagonista del seu món habitual, petit i segur, per trobar l'aventura, cos central de la narració. I és en aquest punt on generalment es manifesten a plenitud els elements màgics o fantàstics. És ara quan el protagonista es veu impulsat a demostrar la seva vàlua, la seva intrepidesa, la seva fortalesa i integritat. Els elements meravellosos hi poden intervenir de les maneres més diverses, però al capdavant sempre menen a una complicació o una provocació dels conflictes de l'heroi o bé a la col·laboració per resoldre els que ja tenia plantejats i ben complicats Val la pena d'esmentar que, quan apareix un fet meravellós per ajudar l'heroi mai no és perquè sí: abans, aquest se n'ha fet mereixedor. No cal, ara, que concretem sobre els exemples que estem comentant: tot plegat s'hi fa prou evident sense dificultat.

I finalment el desenllaç.

La narrativa infantil mai no s'ha deslligat, en absolut, del contingut catàrtic que Aristòtil atribueix a l'obra d'art, en general, i a la tragèdia en particular. Per tant, i malgrat les novel·les de final obert —que també n'hi ha per a infants: per exemple *La guia fantàstica* mateixa—, hi trobem sempre un desenllaç clar i explícit, concretat generalment amb el retorn del protagonista al punt d'origen, i el seu triomf, o bé amb l'estabilització altra vegada de la situació, pertorbada al principi pels conflictes que el protagonista ha hagut de resoldre.

Gelsomino i els seus amics alliberen el país dels mentiders de la tirania del pirata i creen un nou ordre social. *Eloïm* i els seus alliberen els reus de la Inquisició. Arseni deixa la seva condició de periodista de quarta fila i la seva vàlua és reconeguda pel director del diari. I *La guia fantàstica* obté l'estabilitat: el lector sap al final del llibre que l'obra de l'unicorn anirà corrent d'una mà a l'altra de manera que es pot considerar «normal»; s'ha passat d'una situació inicial difícil en què no es trobava lector a una situació final en què es pressuposa que ja se'n troben (i si això no queda explicitat en la lletra impresa, sí que queda clar en la ment del lector).

Contra la lliçó i la moralitat explícites

Cal, per acabar, una última consideració sobre un tret, potser marginal, però que, a parer meu, juga un paper fonamental a l'hora de procurar la cobejada credibilitat a una narració fantàstica. Cal que parlem, breument, de la «lliçó» i de la «moralitat» en aquestes obres, termes i conceptes tan cars als autors d'antany i posats encara a la pràctica per alguns dels autors d'avui dia.

Tota producció artística, tota obra que aspiiri a comunicar alguna cosa és portadora d'una ideologia: la de l'autor.

Les seves escales de valors, la seva concepció del món, la seva manera de pensar, en definitiva, són transmeses de manera més o menys explícita a través de les actituds i de les paraules dels personatges de les seves obres. Fins aquí, entesos. La cosa em sembla perfectament vàlida i fins i tot desitjable, perquè la neutralitat ni existeix ni la crec interessant de cara a l'educació dels joves lectors perquè mata tota possibilitat de contrastació i, doncs, de crítica.

Ara bé, la fantasia està aferrissadament renyida amb la «lliçó» i amb la «moralitat» enteses en sentit tradicional. Estic convençut que les modernes narracions de caràcter fan-

tàstic que grinyolen i es desmaneguen, ho deuen a la tendència —potser natural— de l'autor —adult— a al·lisonar els lectors —infants i adolescents. La fantasia no admet explicacions. La fantasia és o no és, però no es pot explicar ni justificar. La fantasia es viu com una convenció perfectament acceptada entre l'autor i el lector, amb una complicitat que no admet excuses ni racionalitzacions. La fantasia té una lògica interna difícil d'explicitar teòricament i a la qual aquestes ratlles tot just es volen acostar. Però la lògica de la fantasia no és en absolut formulable com la lògica matemàtica. La fantasia és, al capdavall, un joc, amb totes les connotacions lúdiques que aquest concepte comporta, connotacions, però, que no menys tenen gens ni mica la seriositat de l'activitat (tothom accepta avui dia la importància cabdal del joc en la vida de l'infant). La lògica de la fantasia és la lògica del joc: només s'hi pot entrar si s'accepta de ple i sense reserves la convenció. En conseqüència, podem concloure que la fantasia és una mena d'art que transmet al lector la seva comunicació d'una manera intuïtiva i que dóna a l'individu la llibertat d'acceptar-la o de refusar-la.

Francesc Boada

Després el protagonista s'allunya del seu món habitual per trobar l'aventura, demostrant la seva intrepidesa i integritat. I és en aquest punt on es manifesten amb plenitud els elements màgics o fantàstics. (II. del llibre de Joan Barcelona, Ulls de gat mesquer, Ed. La Galera, Barcelona 1979).



UN ALTRE FELIP MARLOT, SI US PLAU

Joaquim Carbó

JOSEP ALARCON ELENA ANGLÉS BAENA JO
RDI BALASCH JOAQUIM CARBÓ ALBERT JO
FRÈ JOSEP JORDÀ ESTER LAHOSA LLUIS
A MOLAS M. DOLORS NOGUE M. ROSA PLA
NESAS R. UJOL MO
NTSE SOL TRAVERIA
JOSEP AL AENA JO
RDI BALA LBERT JO
FRÈ JOS A LLUIS
A MOLAS ROSA PLA
NESAS R. UJOL MO
NTSE SOL TRAVERIA
JOSEP ALARCON ELENA ANGLÉS BAENA JO
RDI BALASCH JOA CARBÓ ALBERT JO
FRÈ JOSEP JORDÀ ER LAHOSA LLUIS
A MOLAS M. DOLORS NOGUE N. ROSA PLA



CARBÓ, Joaquim, **Un altre Felip Marlot si us plau**, il. Maria Rius, Pub. Abadia de Montserrat, Barcelona 1983. (Col. La xarxa.)

Després d'una entrevista amb Joaquim Carbó, nois i noies del col·legi del Sagrat Cor de Tona van escriure cadascú o en equip uns quants contes en els quals relaten una peripècia del cèlebre detectiu Felip Marlot. Moltes de les narracions són tan encertades com l'original. Els joves autors també en saben un niu d'això de «perdre el temps», «prendre el pèl»... Per arrodonir-ho, Joaquim Carbó va escriure també unes quantes narracions: de primer plat una suculent entrevista amb la molt coneguda periodista Alterat Goig i de postres intenta de resoldre les dificultats de la cèlebre «Castafiore» i del conseller de cultura Max Cahner. Els nens de 12 anys fruitaran llegint aquest «Altre Felip Marlot».

Françoise
Samuel-Lajeunesse

ESPLUGAFREDA, R., **Potser aquesta nit a Cala Roja**, Laia, Barcelona 1983. (Col. El Nus.)

-Narració d'aventures explicada en primera persona. L'acció es situa a Itàlia i a l'illa d'Elba. En Ramon és un xicot català estudiant a Siena i es troba embolicat en un afer de caire terrorista, gràcies a l'engany d'un company català realment enigmàtic, l'Arnau.

És ell qui escriu una nota a en Ramon explicant-li que ha estat víctima d'un segrest i necessita la documentació i diners. A partir d'aquí comença l'aventura en un marc geogràfic excepcional, l'illa d'Elba. Una aventura que acaba en presó per al Raimon, acusat de pertànyer a «Lotta Proletaria», un grup terrorista italià. Afortunadament al final les coses acaben bé i queda un interrogant sobre l'Arnau: Qui és? Quin és el seu treball? i... per a qui treballa?

Els personatges queden poc definits i la trama poc treballada. Dóna la sensació d'un esbós per a una novel·la de més volum.

El llenguatge està farcit d'italianismes, però amb un vocabulari molt útil al darrer.

Per l'edat del protagonista i la dels seus companys, els afers amorosos intercalats al mig, etc., i pel mateix argument en si, una mica enrevessat, és lectura per a nois i noies a partir de 14-15 anys com a mínim.

M. Busquet



SORRIBAS, Sebastià, **La cinquena gràcia de Collpelat**, il. Pilarín Bayés, La Galera, Barcelona 1983. (Col. Els grumets de la Galera.)

Collpelat és un poble del Bages. Un poble com molts altres pobles de Catalunya, on viuen nens, joves i grans; on també es juga al futbol i l'equip local fa vibrar el cor de tots. També hi ha problemes. Un d'ells, la pèrdua de l'estrella de l'equip; un altre la situació difícil en què es troba en Kenta, un immigrant de l'Àfrica. (Actualment se'n troben força pels pobles catalans, amb condicions humanes i de treball prou precàries moltes vegades.)

Els protagonistes de la narració, una colla de nois i noies, resoldran ambdós problemes a la vegada i el final serà feliç.

Dos ingredients fan atractiu el llibre: per una banda, hi ha un misteri policíac a resoldre; per l'altra, hi ha un personatge real com tots els

altres, però que té el poder de llegir els pensaments de la gent que l'envolta i dirigir-los cap on ell mana. Aquesta màgia d'en Cándid és la que ajuda a la colla, a veure els problemes per poder resoldre'ls.

L'ambient, les situacions, l'afer d'en Kenta i la solució que hi busquen, són tots reals i d'aquí, de la situació concreta en què viuen els nois i noies d'aquest país. El llenguatge és senzill, amb molt diàleg, tret dels primers capítols que fan una presentació del poble i dels habitants. Els dibuixos de Pilarín Bayés són divertits i adequats al to de la narració.

En resum, un llibre amb tots els elements per a tenir èxit entre els nois: colla, misteri, futbol, intriga...

M. Busquet

RUSIÑOL, Santiago, **El titella pròdig i altres contes**, Lumen, Barcelona 1982 (Col. Sis Joans).

Sota aquest títol es presenten en aquest llibre deu peces teatrals curtes molt representatives del teatre modernista català. Rusiñol, el seu autor, màxim representant d'aquest moviment, sap captar amb humor, senzillesa i ironia indulgent la realitat popular de la seva època.

Els dos primers «quadres lírics», tal com les anomenava el seu autor, són els més interpretatius del «teatre-espectacle», en el qual la música i l'escenografia tenien quasi tanta importància com el text. Són obres simbolistes i de crítica. Enfronta el món dels

artistes i poetes amb el món dels béns materials, la intel·ligència i la societat burgesa, l'ideal, és a dir la poesia i la prosa.

La primera fou el seu primer gran èxit en el teatre.

El moviment modernista s'interessa també per la comèdia de putxinellis, com és la que dona títol a aquest recull d'obres teatrals de Rusiñol que bé ha sabut retratar i satiritzar els costums de l'època en les seves comèdies còmiques com *El malalt crònic*, *El pintor de miracles*, *L'homenatge* i *L'acaparador*.

Tres monòlegs tanquen aquest recull. El primer, *L'home de l'orgue*, va ésser la primera peça teatral que S. Rusiñol va estrenar. Són tres quadres representatius del món bohemí del seu temps i dels seus personatges pintorescs i estrafolaris.

Llibre de lectura recomanable a lectors a partir de catorze anys, sobretot a l'hora d'estudiar el teatre dins del moviment modernista català.

C. Anglés

JANER MANILA, Gabriel, **Diumenge després de lluna plena**, il. Francesc Rovira, Barcanova, Barcelona 1983. (Col. Literatura juvenil.)

Un venedor de globus explica contes a 2 estàtues d'una església: a un àngel i un dimoni, avorrit per llur immobilitat forçosa. Quatre històries lligades al color dels globus: blau per a una història de mariners i d'amor, groc per al rei d'una ciutat del desert que intenta recuperar el seu reialme perdut per culpa d'un anell màgic robat;



violeta com el color de l'espai per al savi que intenta volar i roig (sic) per a una història de «foc i de caliu i flames, de monstres terribles»... La poesia dels contes, la riquesa del vocabulari emprat per Janer Manila i a les quals ens ha acostumat, no manquen pas en aquest llibre. Les il·lustracions molt acurades (a l'estil de gravats) de Francesc Rovira acaben de fer-ne una petita obra d'art. Unes propostes de treball de Montserrat Camps i un vocabulari constitueixen una eina didàctica valuosa per a nois i noies a partir de 12 anys.

Françoise
Samuel-Lajeunesse

STEVENSON, Robert Louis, **Les aventures de David Balfour**, La Magrana, Barcelona 1982, 244 p. (Col. L'Esparver).

David Balfour, jove hereu escocès, no sap res del seu origen aristocràtic. A la mort del seu pare i seguint els consells que aquest li ha donat, va a veure el seu oncle. A

l'home, que viu sol dins d'un castell arruïnat, no li fa cap gràcia de veure arribar el seu nebot, perquè cobeja l'herència del difunt, i intentarà de fer-lo desaparèixer, embarcant-lo en un vaixell de traficant per tal que sigui venut com un esclau. Però el projecte fracassa, gràcies a un aventurer, «Alan», noble perseguit pels anglesos, que fa naufragar el bergantí, prop de les seves terres. Amb ell, David passarà moltes trifulgues a les Terres Altes d'Escòcia fins que aconseguirà tornar a la ciutat del seu oncle i recuperar l'herència gràcies a l'advocat de la família.

L'obra exalta l'amistat, la fidelitat als orígens i al propi bàndol. Les successives persecucions donen un bon ritme a la narració, tret d'una part, on l'autor intenta explicar les enemistats entre els diversos clans escocesos, cosa en veritat molt difícil de seguir i que pot impedir al lector d'anar endavant. Aconsellable a partir de 14 anys.

F. Samuel-Lajeneusse

TWAIN, M., **El bitllet d'un milió de lliures i altres històries**, Laia, Barcelona 1981, 79 pàgines (Col. El Nus).

El llibre comprèn quatre narracions curtes: «El bitllet d'un milió de lliures», «Un interviu», «L'arca de Noé» i «La caravella de Colom».

«El bitllet d'un milió de lliures». Henry Adams, navegant un dia per la badia de San Francisco, se'n va anar massa lluny i el corrent se'l va endur en alta mar i quan ja perdria l'esperança el va re-

collir un bergantí que feia la ruta de Londres.

En arribar al port anglès, per tota fortuna portava un dòlar a la butxaca. Durant uns dies vagà pel port mort de gana, fins que un bon dia, per casualitat, el criden des d'una casa. Allí coneix dos germans que volien fer una juguesca. El banc d'Anglaterra havia fet l'emissió de dos bitllets d'un milió de lliures esterlines cadascun que havien de servir per a una transacció internacional. Per una raó que no fa al cas, es posa en circulació només un sol d'aquests bitllets i l'altre queda als soterranis del banc. Els dos germans es posen a discutir com seria interessant saber com sortiria del pas un estranger honrat i eixerit a la vegada que desembarqués sobre el sòl de Londres sense cap amic ni conegut i sense altre recurs que aquest bitllet d'un milió de lliures, sense poder justificar-ne la provenença.

El germà A pronosticà que el pobre estranger es moriria de fam. El germà B sostingué tot el contrari. Per fi el germà B feu la juguesca de vint mil lliures que aquest home viuria tot un més solament amb el crèdit d'aquest milió i que podria exhibir-lo per tot arreu sense que l'engarjolessin. Un d'ells li allargà un sobre dient que contenia totes les instruccions necessàries. El sobre contenia el bitllet d'un milió de lliures.

A partir d'aquí comencen les seves aventures. Volta amb el bitllet, que no podia canviar ni al restaurant, ni a la sastreria, però per aquest fet esdevé un home famós; no solament tothom li fia, sinó que els botiguers persuadeixen els clients per deixar-li

diners. Els diaris anglesos parlaven dels fets i gestes d'un multimilionari excèntric que anava amb un milió de lliures esterlines a sobre. Amb el temps va assolir el cim de les grandeses i alternava fins i tot amb la noblesa i els membres de la clerecia.

Com es pot deduir el germà B guanyà la juguesca. Finalment Henry es presentà als dos germans i els lliurà el famós bitllet juntament amb un certificat de dipòsit de 200.000 lliures.

Narració humorística però no càustica. Ofereix una visió del poder que donen els diners. Henry, individu sol i miserable, passa a ser un home admirat i respectat per tothom, se li obren les portes de l'alta societat perquè és ric.

És interessant llegir «L'arca de Noé» que amb «La caravella de Colom» formen part de quatre narracions aplegades sota el títol genèric de «Sobre tota mena d'embarcacions».

La història es fonamenta en una hipotètica travessia feta per Noè als temps actuals. El pobre Noè no podria pas emprendre avui dia el que es va permetre aleshores. Avui, tal com estem, Noè no tindria permís per sortir del port de Bremen. Els inspectors li posarien tota mena d'objeccions i no li permetrien mai fer-se a la mar amb la seva arca d'aficionat. És molt recomanable llegir-la pel sentit humorístic amb què es desenvolupa l'acció.

Tot el llibre gaudeix d'una traducció acurada. Edat recomanable per a la seva lectura: a partir de 13 anys.

C. Anglés



UNA NOVA COL·LECCIÓ PER A ADOLESCENTS

L'aventura i la història s'entrelliguen amb les arrels del país, com a la vida dels nostres avantpassats. Oriol Vergés recrea, en una sèrie iniciada amb aquests volums, el naixement i el desenvolupament dels catalans. Els elements històrics de les novel·les de la sèrie són precisats en una explicació final, acompanyada d'una cronologia detallada. Això els converteix en llibres apassionants amb vista a la simple lectura i amb vista al treball a les classes de català o d'història de Catalunya.



Oriol Vergés

Els tres pergamins de Ripoll

L'acció d'aquest volum transcorre al segle XI, l'època en què comença a dibuixar-se la personalitat històrica de Catalunya. Dos monjos de Ripoll, súbdits del famós abat Oliba, es converteixen en aventurers per tal de recuperar tres pergamins robats a l'escriptori monàstic. L'aventura ens permet de conèixer l'ambient dels nobles i els pagesos de les terres cristianes i la cort del rei musulmà de Lleida.

Cavallers i pagesos

Aquest segon volum se situa al segle XII, època en què, després de la conquesta de Tortosa i de Lleida, es fixen els límits de Catalunya. A través d'un seguit d'aventures viscudes en el món del feudalisme, coneixerem les dues famílies que protagonitzen els llibres de la col·lecció: els barons de Castellbroc i els Moliner, origen d'un llinatge de pagesos.

Il·lustrats per Pere Virgili

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Llull, 10, 14 · Tel. 300 32 51 / 300 33 00 · Barcelona-5

ESTUDIS COMARCALS

- El Penedès
- El Vallès
- Bages, Berguedà i Solsonès
- El Camp de Tarragona
- L'Anoia



EN PREPARACIÓ:

- * El Baix Llobregat
- * El Maresme
- * Barcelona

