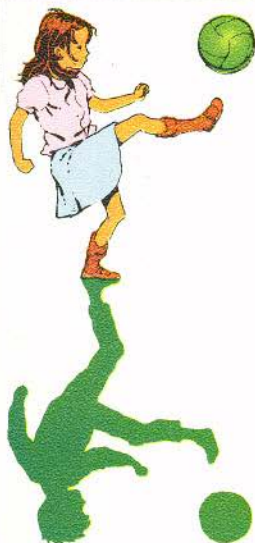


# PERSPECTIVA ESCOLAR 98

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1985



ESCOLA:

NEN / NENA

## INDEX

Els Consells Escolars 1

### L'ESCOLA: NEN/NENA

1. *Nens i nenes a l'escola: una exploració dels codis de gènere actuals*, per Marina Subirats 2
2. *La discriminació de la dona en el sistema educatiu*, per Rosa Quitlet 11
3. *El llibre de text i els models culturals*, per Núria Garreta 17
4. *El joc, la joguina i la TV*, per Elisabet Quesada 21
5. *El treball domèstic. Proposta d'unitat didàctica*, pel grup «Sexisme a l'Escola» 25

### ESCOLA

#### Experiències escolars

*La imatge: nova metodologia de l'ensenyament en el cicle mitjà*, per José M. Escalona i Elena López 33

#### Didàctica

*Com fer servir el vídeo a l'escola*, per Joan Ignasi Pujol 37

#### Fitxes àudio-visuals

*Tina-Ton — La Papallona — Per què plores* 43

### NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

*Els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya formen una Federació. Convocatòria de les II Jornades pedagògiques a Lleida.*  
*per la Coordinadora dels MRP de Catalunya* 45

### ACTUALITAT

#### Textos legals

*Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE)* 47

#### Notícies

*Xavier Fàbregas*, per Jaume Cela 64

#### Bibliografia

*Maria Montessori: La descoberta de l'infant*, per M. Antònia Canals 65

*Gemma Tribó: Perot Rocaguinarda, bandoler del s. XII*, per Miquel 66

*Montoriol i Serracanta* 66

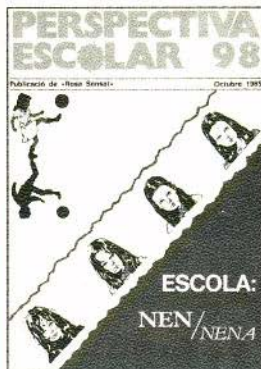
#### Per als nois i noies

*Video-clip*, per Ramon Súrro i Quim Casas 68

#### Literatura infantil

*Astrid Lindgren: Ronja, la filla del bandoler*, per Francesc Boada 71

Coberta: Motius extrets del llibre *Clara; la nina que teniaombra de chico* (Ed. Lumen)



#### Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.

Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Rosa Carrió, Mercè Comas, Montserrat Company, Biel Dalmau, Mercè Fluvia, Jordi Maduell, Marta Mata, Lurdes Molina, Josep M. Utgés

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lourdes Reyes

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluïll, 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 — ISBN: 0210-2331

Subscripció anual: 2.700 ptes. — P.V.P. 300 ptes.

# ELS CONSELLS ESCOLARS

El Parlament de Catalunya, aprofundint en el desenvolupament del que sobre participació social en l'administració del sistema educatiu diuen la Constitució espanyola i la LODE, acaba d'aprovar la llei que regula la creació dels Consells Escolars, que queden definitius com a màxims òrgans consultius, de participació i d'assessorament en la política educativa del govern pel que fa a l'ensenyament no universitari.

El projecte de llei presentat a la cambra comptava amb un ampli consens aconseguit en la discussió en comissió i en els treballs de ponència. Durant aquests debats foren acceptades moltes de les esmenes presentades per l'oposició, que aconseguí modificar la redacció de la majoria d'articles del projecte. Entre d'altres, cal destacar la inclusió de dos representants dels Moviments de Renovació Pedagògica com a membres del Consell Escolar Nacional de Catalunya.

També cal assenyalar la creació d'una comissió permanent del Consell que possibiliti l'operativitat d'un òrgan que per la seva composició —seixanta membres— hom pot preveure que sigui si més no poc àgil en el seu funcionament.

Voldríem, però, fer esment d'una esmena que no fou acceptada i que pretenia que també fos funció del Consell Escolar Nacional l'estudi de la programació i dels pressupostos anuals del Departament d'Ensenyament. Segons el grup parlamentari majoritari, la responsabilitat d'actuació immediata correspon a l'Executiu. El dubte és saber si serà prou interessant, concreta i eficaç per a alguns dels col·lectius als qui està dedicada aquesta llei —els qui volen treballar de debò per aconseguir una escola pública de qualitat— la tasca del Consell, que s'ha de limitar, en paraules del portantveu de Convergència i Unió, a les grans orientacions educatives.

L'oposició tampoc no ha aconseguit que el President del Consell Escolar Nacional de Catalunya no fos el propi Conseller d'Ensenyament, per desvincular aquest òrgan de participació de l'Administració autonòmica i afavorir així la seva independència d'actuació.

En concret, la llei tracta d'instrumentar uns òrgans col·legiats que garanteixin la participació dels diferents estaments relacionats amb l'ensenyament i en els diferents àmbits d'actuació educativa: nacional, territorial (comarques, intercomarques, províncies) i municipal (també es podran crear consells als districtes).

La composició, les atribucions i el funcionament dels Consells Escolars seran motiu de comentaris posteriors quan la llei surti publicada al DOG i hom la pugui estudiar més a fons. Hem volgut, però, fer-nos-en ressò ara perquè l'aprovació d'aquesta llei, en el seu redactat final i malgrat les mancances, possibilita estructurar la participació social en l'administració del sistema educatiu, l'largament reivindicada pels professionals de l'ensenyament.

Ara la responsabilitat dels mestres passa per aconseguir que tota la base social present als Consells Escolars sigui conscient del seu paper, s'hi senti cridada. I aquesta consciència el curs passat ja vam demostrar que la teníem: defensant l'escola pública i la seva qualitat.

Tenim els canals i som conscients de la nostra responsabilitat. Ara cal poder avançar.



## NENS I NENES A L'ESCOLA: UNA EXPLORACIÓ DELS CODIS DE GÈNERE ACTUALS

per Marina Subirats

Aquesta exposició parteix d'una sèrie d'elements teòrics que han estat exposats, entre d'altres autors, per M. MacDonald,<sup>1</sup> i que, molt succintament, es poden resumir així: la institució escolar, en la seva forma actual, és alhora una institució capitalista i patriarcal. Aquests dos trets, que actuen i es modifiquen conjuntament —per bé que el tret capitalista sol operar com a motor de la majoria de les modificacions—, no són únicament visibles pels efectes que produeixen sobre els individus i sobre les formes de reproducció social, sinó que són trets constituents de l'estructura del sistema escolar, i, per tant, no són únicament detectables per llurs efectes sinó també en qualsevol anàlisi del seu funcionament i la seva pràctica.

(Aquesta afirmació no significa pas que l'escola sigui una institució inamovible i que necessàriament hagi de reproduir característiques capitalistes i patriarcales. Constantment cal recordar que el conflicte i la contradicció rau en el mateix cor de les relacions socials, i, per consegüent, no hi ha cap dominació que transcorri plàcidament ni que sigui acabable. El camí de l'educació, igual que qualsevol altre camp de la vida social, està

sotmès a la lluita, i no solament a la lluita de classes, sinó també a la de tots els grups situats en posicions antagòniques respecte al capitalisme i el patriarcat. L'actual estructura educativa pot canviar; i encara més, de fet, canvia constantment. El que succeeix és que alguns canvis no alteren les característiques esmentades. Cal insistir en el fet que, a fi que desapareguin els trets capitalistes i patriarcal de l'educació, no n'hi ha prou amb que els grups dominats experimentin millores en les seves posicions o titulacions: el canvi ha de ser més profund i s'ha de referir al mateix concepte de cultura, d'allò que s'ensenya, com s'ensenya i a fi de què s'ensenya.)

Però aquí no es tracta pas d'establir formes alternatives a l'actual sistema educatiu, sinó d'analitzar alguns dels seus aspectes. Tornem, doncs, a l'afirmació inicial: el caràcter capitalista i patriarcal de l'actual sistema escolar. Aquest parell de conceptes no tindria, per si mateix, més interès —i fins i tot podrien ser una mera etiqueta que excusaria qualsevol esforç analític— si no ens servissin com a clau de lectura d'alguns dels fenòmens en curs en el sistema escolar, que solament emergeixen i prenen forma, precisament, quan s'examinen a la llum de la teoria.

El caràcter capitalista de l'educació ha estat, en els darrers anys, àmpliament analitzat en gran nombre de treballs; d'aquests se'n desprèn que no hi ha una modalitat única d'escola capitalista, sinó que cada període històric i cada societat concreta presenten unes modalitats particu-

1. En concret en els seus treballs *Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations*, inclòs a Len Barton i alii, *Schooling Ideology and the Curriculum*, The Falmer Press, Sussex 1980, i *Socio-cultural Reproduction and Women's Education*, inclòs a R. Deem, ed., *Schooling for Women's Work*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1980.

lars. I amb el caràcter patriarcal succeeix exactament la mateixa cosa: es produeix una evolució del tractament que es dona a les nenes i als nens, a allò que és masculí i a allò que és femení. Una evolució tan complexa que en alguns casos el caràcter patriarcal sembla que s'esborri, que desaparegui. I, no obstant això, potser no és més que una il·lusió: la metodologia emprada fins a aquell moment per detectar les discriminacions de la dona en l'educació ja no és apta per copsar els nous signes, per reconstruir les formes que van apareixent. Però és possible que una nova conceptualització teòrica i una nova metodologia posin en relleu la persistència de trets patriarcal.

Un dels conceptes que ens permet pensar aquesta continuïtat sota la diferència és el de «codi de gènere», emprat, seguint Bernstein, per l'esmentada autora. El codi de gènere es refereix a les formes i als processos que defineixen, limiten i transmeten el conjunt de models socialment disponibles a fi que els individus joves

arribin a una identificació personal en termes d'home o de dona. Codis de gènere subjectes, d'altra banda, a variacions, en funció de la classe social en què operen, ja que els models socialment disponibles són diferents en cada classe, i subjectes també a variacions històriques, per la mateixa raó.

Històricament els sistemes escolars han utilitzat diversos codis de gènere, fàcilment identificables, en la mesura en què educació de nens i de nenes es definien com a dos processos diferents, sotmesos a exigències diferents i fins i tot realitzats en edificis independents.<sup>2</sup> Però la meua intenció aquí, no és de realitzar una reconstrucció històrica o una comparació entre passat i present. El mateix present és imprecís en aquest àmbit: a partir de la Ley General de Educación de 1970, es generalitza l'ensenyança mixta —nens i nenes a les mateixes aules—, s'unifiquen els programes perquè desapareixen les assignatures especials, els percentatges d'alumnes (nenes) augmenten en tots els nivells superiors a la primària, fins a convertir-se aquestes, a BUP i COU, en majoritàries, i acostar-se, a FP i a l'Ensenyament Superior, a les xifres dels alumnes

2. El panorama de l'escolarització de les dones a Espanya comença a ser conegut en les seves grans línies, a partir, sobretot, del treball de les historiadores. Així, per exemple, I. Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967, i G. Scanlon, *La polémica leninista en la España contemporánea (1868-1974)*, Siglo XXI, Madrid, 1976, aportaren unes primeres dades per a la reconstrucció de la història educativa de les dones el segle XIX. Més recentment, cal assenyalar el treball de Rosa M. Capel, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la Mujer, Madrid 1982, així com alguns dels articles inclosos a *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la Mujer, Madrid 1982. Tots aquests estudis intenten, com ja he dit, la reconstrucció històrica dels fets i les dades, base indispensable per a qualsevol reflexió sobre models culturals. Des d'una perspectiva sociològica, he mirat de rastrejar les característiques de l'educació femenina durant els segles XVIII i XIX a M. Subirats, *La educación femenina, emergencia de la escuela separada en España*, text publicat a *II Jornades del Patriarcat*, Seminari d'Estudis de la dona del Departament de Sociologia de la UAB, Barcelona 1983. Per tot això, aquí no es tracta pas d'insistir sobre les formes de diferenciació, molt més patents que les actuals, que es produïren en el passat, sinó d'analitzar les que es continuen produint a l'escola actual sota el lema i l'aparença de la igualtat.



4 (nens). L'escola a Espanya, ¿encara és una institució patriarcal? Aquesta és la pregunta de la qual s'ha de partir; per respondre-la s'han d'analitzar quins són els actuals codis de gènere a les institucions educatives.

### 1. Del no-lloc del femení en l'educació

Els elements d'anàlisi que exposaré a continuació procedeixen d'un treball empíric, encara en curs, el material del qual encara no ha estat totalment explotat. Es presenten, per tant, no com a resultats definitius, sinó més aviat com a primers indicis que permeten la formulació d'hipòtesis sobre el funcionament d'aquests codis de gènere en l'actualitat. Per altra banda, no es tracta de resultats estadísticament representatius —ni seran exposats de forma sistemàtica, sinó solament com a il·lustracions. Tampoc no es tracta de codis de gènere únics: altres modalitats d'aquests codis estan probablement en funcionament en parts importants del sistema escolar. Per una sèrie de raons, les quals serien llargues d'exposar, sospito que les característiques detectades responen als codis vigents a les ciutats i entre els mestres joves, i que hi ha una tendència a generalitzar-se. Però és molt probable que l'observació en aules d'àmbits rurals, per exemple, revelés l'existència de codis de gènere que podem considerar més tradicionals.<sup>3</sup>

Els materials sobre els quals s'ha treballat procedeixen de mostres preses per enregistrament magnetofònic de classes de primer curs d'EGB i de nens de 4 i de 5 anys a pre-escolar. Aquests enregistraments es van dur a terme en quatre cen-

tres diferents: un centre privat i tres centres públics. L'elecció es va fer de forma que van quedar representats dos grups socials diversos —classe treballadora i classe mitjana moderna— i dos tipus pedagògics diferents: escola activa i escola tradicional.

Cal insistir en el fet que no es tracta de resultats estadístics significatius, cosa que, de totes maneres, no els invalida, ja que per a determinats fenòmens socials podem fer la hipòtesi que la variabilitat que es produeix és molt reduïda, atès que s'organitzen entorn de patrons molt generals en una societat. (Penseu, per exemple, en les característiques dels fenòmens lingüístics o fonètics: la variabilitat admesa dintre de cada grup social és mínima. Les seves direccions són clarament percebudes com a incorreccions. No té cap sentit, per tant, recórrer a mesures de tipus estadístic, ja que no ens trobem davant d'estructures probabilístiques, sinó mecàniques. Vegeu, per a aquesta distinció C. Levi-Strauss, *Les estructures elementals del parentiu*.)

En aquest sentit la mostra presa no pretén abraçar totes les situacions possibles, però la regularitat en els fenòmens detectats ens indica que no es tracta d'una característica d'un mestre o d'una mestra en particular, sinó que ens trobem davant una pauta que probablement es repetirà de manera generalitzada.<sup>4</sup>

La característica més general i constant que apareix en l'anàlisi dels registres verbals obtinguts durant les classes mostra que, en les formulacions dels mestres (tant els homes com les dones), *el codi de gènere femení està afectat per una negació constant*, perfectament identificable en l'ús del llenguatge. El terme genèric emprat per al conjunt de la classe és sempre *nens*; tant si el mestre és home com si és dona, l'utilitza freqüentment fins i tot en casos en què s'adreça específicament a un grup de nenes. Hi ha diversos indicis de què el terme *nens* origina una resistència, i en certs passatges es nega de forma explícita. En una classe, per exemple, l'observadora pregunta a la mestra quants nens

3. El material empíric emprat aquí es va obtenir en una investigació sobre «La transmissió d'estereotips sexuals a l'escola», finançada per l'ICE de la UAB i realitzada durant l'any 1983. Es visitaren quatre escoles i es du-gueren a terme observacions a les aules d'alumnes (nens i nenes) de 4, 5 i 6 anys. El material bàsic el constitueixen les gravacions de les classes i les entrevistes mantingudes posteriorment amb els mestres i les mestres. Aquest material és encara en procés d'anàlisi, de manera que es presenten aquí únicament alguns dels primers resultats obtinguts, que permeten fer hipòtesis més concretes que les que existien fins ara sobre el funcionament dels codis de gènere fins aüvi.

4. La present redacció d'aquest article data de començaments del 1984. Posteriorment s'han pres mostres en altres escoles i cursos i estan a punt de sortir els resultats tabulats obtinguts que confirmen *in extenso* l'exposició que fem aquí.

i quantes nenes té; la mestra respon: «Saps que no ho sé? Doncs no ho sé, hauria d'anar a mirar la llista, no m'hi he fixat mai... Jo els veig, *els considero tots nens i ja està...* no ho sé, no me n'havia preocupat».

En una altra classe la mestra diu: «Ara els nens podran anar al pati». «I les nenes?», pregunta una d'aquestes. «Mira, quan dic nens també vull dir nenes», respon la mestra irritada. Fet que origina dos dies després que davant la mateixa pregunta per part d'una altra nena, la que va rebre la resposta abans, li aclareixi: «quan diu nens vol dir nenes».

Evidentment, es podria pensar que es tracta d'una qüestió exclusivament lingüística, derivada de la facilitat d'emprar un únic terme genèric en una població mixta. Això seria una simplificació atès que el caràcter simbòlic del llenguatge és ben conegut. Però, en qualsevol cas, altres dades ens mostren que es tracta d'un fenomen més complex: cada vegada que es produeix una actitud que es pot considerar com a típicament femenina —típica, això sí, en relació als models de gènere que han estat vigents, i no com a signe d'una «naturalesa» femenina prèvia a qualsevol socialització— aquesta actitud comporta una reconvençió per part del mestre o de la mestra. «Escolta, mitja hora pentinant-te cada dia», «sembla que facis una desfilada de models», «sobretot això no podia faltar» —referint-se a una nena que es pentina. «Ja ho veuràs, tenim unes nenes molt entonades» —parlant a l'observadora, amb un gest cursi, ridiculitzador a la cara. Són algunes de les frases recollides a les aules de 4, 5 i 6 anys. Frases que sempre es diuen —les gravacions permeten comprovar-ho— en to irònic, que implica un judici negatiu.

Però no solament hi ha sanció negativa en les manifestacions de coqueteria, sinó també en altres tipus d'actituds considerades femenines: la curiositat envers les altres persones, el desig de cridar l'atenció, és a dir, un tipus de comportaments i actituds que es basen en la interrelació personal, negant la perfecta independència i aïllament del subjecte. Aquestes situacions, que es produeixen sovint i són perceptibles únicament per alguns matisos, solen generar immediatament un to irritat en els mestres o les mestres, i unes intervencions ja no iròniques sinó categriques: «tu, a les teves coses», extraor-

dinàriament freqüent per a les nenes, «plega de fer rucades perquè et vegin... Així doncs, veiem aparèixer un primer tret del codi de gènere: la negació sistemàtica de qualsevol comportament que remeti a l'estereotip de la feminitat. Formalment els mestres i les mestres consideren iguals els nens i les nenes, o així ho afirmen. Però aquesta igualtat s'entén de tal manera que tots els alumnes han de ser considerats com a *nens*. La igualtat no sorgeix pas per integració de les característiques d'ambdós gèneres, sinó per la negació d'un d'aquests. No és que es generalitzi un model androgin, sinó que s'universalitza el model masculí. No hi ha coeducació, sinó assimilació de la nena a l'educació considerada modèlica, la del nen.

I això, no és perquè es desconegui l'existència d'unes formes de comportament típiques del gènere femení, sinó perquè estan considerades com a inferiors, devaluades, i, per tant, es tracta de corregir-ne i d'esborrar-ne l'expressió. En efecte, malgrat la idea de «considerar-los tots com a



6 nens», les diferències de valoració, en el pla de les opinions, sorgeixen molt de pressa, a través de les entrevistes realitzades o de les converses entre mestres. Si se'ls pregunta sobre l'existència o no de comportaments distints entre nens i nenes, els mestres i les mestres estableixen ràpidament aquestes distincions, les quals es van tornant cada cop més confoses a mesura que augmenta el grau de precisió de la pregunta. De manera general es diu que les nenes són «més bledes», «més formaletes», «més bones minyones», «es preocupen d'anar pentinadetes», «de dur el seu llaç». El diminutiu indica clarament el menyspreu de què les nenes són objecte. En una classe d'alumnes (nens i nenes) de 5 anys, en la qual les nenes es troben en minoria i han format un grup relativament tancat, la mestra es refereix al «mal rotllo» de les nenes: «formen un grupet, van amb secrets, no juguen amb els nens». D'una classe d'alumnes de sis anys, la mestra opina que «les nenes sempre dubten, els nens són més segurs», «les nenes són més amanerades, per exemple, en un dibuix, hi posaran les coses més boniques, s'hi dibuixaran amb arracades, amb llaçets...». També en relació al rendiment escolar apareixen valoracions negatives per a les nenes: es considera que la capacitat de raonament lògic és superior entre els nens, que aquests tenen més creativitat... No obstant això, cal insistir en el tret indicat anteriorment: els dubtes i les contradiccions més grans dels mestres i les mestres quan se'ls pregunta sobre el rendiment en àmbits concrets, en els quals no hi ha prejudicis establerts per a diferenciar fàcilment les conductes.

Així, la devaluació del gènere femení i de les seves formes d'expressió tradicionals mena a la seva correcció per part de l'ensenyament i mai no du a una valoració positiva dels comportaments que hi remet. La idea de la igualtat seria la d'alliberar les nenes d'unes conductes i actituds estúpides i formar-les a fi que assimilin les conductes i actituds dels nens. Si aquesta igualtat es dugués fins a les seves últimes conseqüències, ens trobaríem davant d'un codi de gènere únic: el gènere femení hauria deixat d'existir com a ventall de comportaments disponibles per a les nenes a l'escola, i ens trobaríem, simplement, davant d'individus de sexe distint,<sup>5</sup> tractats de forma idèntica. És a dir, s'hauria evidenciat el no-lloc del gènere

femení a l'escola, però els «individus-nena» haurien estat rescatats per a una educació que els concedís unes possibilitats iguals a les que obtenen els individus-nen, i per tant nenes i nens serien tractats de forma idèntica.

## 2. Del lloc secundari de la nena

És possible que si es mantenen les actuals tendències en l'evolució dels rols sexuals s'imposi en algun moment a les escoles un únic codi de gènere, el codi masculí projectat sobre un conjunt d'individus tractats de la mateixa manera —la qual cosa no significa pas que les diferències no es puguin mantenir en altres institucions, com ara la família. En les escoles observades, de totes maneres, no succeeix pas així. Hem trobat, per una banda, la negació del gènere femení en l'actuació del professorat, la contínua correcció —sovint per mitjà de la ironia, que no solament corregeix sinó que també ridiculitza— dels comportaments que remet a la seva expressió tradicional. Però vegem ara un segon aspecte de la qüestió: l'atenció secundària que es presta a les nenes.

En efecte, l'anàlisi dels registres verbals mostra que el tractament que es dona a nens i a nenes, mesurat en frases i paraules del mestre o de la mestra, és desigual. Els nens reben més dedicació verbal, i, per tant, òbviament, més atenció que les nenes. A les aules observades, les proporcions de paraules adreçades a nens/nenes foren de 220/100, 191/100, 172/100, 150/100, 256/100, 255/100, és a dir, en tots els casos una àmplia diferència d'atenció als nens, sobre una composició de classe variable, que en uns casos reflecteix majoria de nens i en d'altres majoria de nenes. Aquesta diferència en el nombre de paraules obeeix fonamentalment a dos tipus d'intervencions del mestre o de la mestra: les destinades a restablir l'ordre —ad-

---

5. Suposo que es coneix la diferenciació entre els conceptes de sexe i gènere, tal com són emprats a la literatura sociològica recent, en la qual el terme «gènere» s'empra per designar la construcció social atribuïda a cada època a cada un dels dos sexes, mentre que el terme «sexe» es reserva per a la descripció d'una diferència biològica, que no determina directament els comportaments.



vertències, ordres, tocs d'atenció, renyines, etc.— i les destinades a orientar el treball escolar: indicacions metodològiques, revisió i comentari de treballs, explicació d'algun punt que ofereixi especial dificultat, etc.

L'exploració de l'àmbit de l'ordre de classe i el seu manteniment requereix un tipus d'anàlisi que encara no ha estat realitzat; en efecte, de manera immediata l'atenció més gran del mestre o la mestra envers els nens apareix aquí com una adaptació a formes diferents de conducta dels uns i de les altres: els nens es mouen més, fan més esvalot... fenomen del qual encara ens manca un mesurament estricte. Al contrari, la major atenció del mestre o la mestra envers els nens en el treball escolar apareix com una conseqüència dels mateixos prejudicis dels mestres o de les mestres, i quasi sempre és inconscient: tots afirmen que es dediquen d'igual forma als uns i a les altres. La realitat és ben diferent: en una de les aules observades, per exemple, els verbs referits a treball escolar —llegir, escriure, sumar, pintar, etc.— apareixen en frases dirigides a nens i a nenes en proporció de 263/100, quan la relació general, en nombre de paraules, a la mateixa aula és de 220/100. Els verbs referits a activitat intel·lectual general, com ara saber, pensar, escoltar, imaginar, adonar-se, recordar-se —la terminologia de màxim valor, especialment a les escoles de classe mitjana— arriben a la proporció de 297/100, a l'esmentada aula. El menor èmfasi en el rendiment intel·lectual de les nenes queda patent.

Una comparació del vocabulari dirigit al grup de nens i al grup de nenes —generalment a membres individuals d'un i altre— permet precisar una mica més la idea del caràcter central del gènere masculí: la majoria de termes utilitzats per adreçar-se a les nenes també apareixen a les frases adreçades als nens. Les úniques excepcions són, en alguns casos, verbs com ara el ja esmentat «pentinar, pentinar-se» i algun altre de semblant, que tot i això poden aparèixer també referits a nens, encara que amb un sentit diferent —no un retret irònic sinó una ordre. I, en segon lloc, alguns verbs dirigits generalment a nenes i no a nens, com per exemple «acompanyar», «ajudar», que remetent a la persistència de determinats trets diferencials del gènere femení afirmat com a positiu en una altra època: el paper

auxiliar de la nena. Així i tot, cal insistir en el fet que, a les escoles observades, aquesta concepció del gènere femení com a gènere auxiliar amb prou feines apareix: els mestres i les mestres demanen als nens i a les nenes, generalment, que reparteixin fulls o que guardin el material escolar, per exemple. Això no vol pas dir que succeeixi així a totes les escoles del país: és molt possible que el rol auxiliar de la dona continuï essent central en molts àmbits escolars no tan «moderns» com els observats.

Aquest conjunt de dades ens permet avançar un pas més en el desxiframent dels codis de gènere: no és pas cert que hagin estat reduïts a un de sol, aplicables sense distinció a tots els individus, sigui quin sigui el seu sexe. Continuen existint dos codis de gènere, que podem identificar a través de la diferència d'intensitat en la dedicació de l'ensenyant a nens i nenes. El que succeeix és que únicament un d'ells té continguts positius; el segon codi es constitueix com una reducció del primer —menor atenció, menor èmfasi en les indicacions, menor nombre d'indicacions,



8 menor exigència en els resultats— i com a negació explícita de la majoria d'actituds que remetem al model femení tradicional —encara que, tal com he dit, poden quedar rastres d'aquest model, en proporció variable segons el tipus d'escola, el grau de modernitat, etc. Dit de manera planera, la nena és tractada com un nen de segona classe, tal com es tracta el nen toix, del qual s'espera poc rendiment. Però l'actitud del mestre o de la mestra, que davant d'aquest nen toix és induïda per uns resultats inferiors, apareix davant de la nena amb independència dels resultats, per perjudici davant de les seves possibilitats en tant que futura dona.<sup>6</sup>

Per tant, podem parlar d'igualtat únicament en el sentit d'inexistència d'un model de gènere diferenciat per a les nenes, compost per missatges que, per exemple, indiquin la necessitat d'adoptar conductes oposades o diferents a les del nen. Però, en canvi, no podem parlar d'igualtat en relació a la manera com es transmeten els missatges escolars, a la intensitat i a l'èmfasi que reben per part del professorat. El nen és educat per a ser home, o, de fet, de manera més precisa, per a ser obrer manual, camperol, empleat o dirigent. La nena és educada per a ser home, però el mateix professorat dubta de la veritat d'aquest destí; creu —i un cop més les entrevistes ho han posat en evidència—

---

6. Els efectes d'aquest tractament secundari a què són sotmeses les nenes són, probablement, decisius per a la formació de la seva identitat personal i la constitució d'un sistema d'aspiracions. Aquest tractament desigual rebut a l'escola, sota el supòsit d'igualtat, presenta un clar paral·lisme amb una altra situació similar molt freqüent a la vida adulta: el menyspreu de les qualificacions de les dones, en el mercat de treball. És suficientment conegut el fet que un títol acadèmic no val «el mateix», en termes de mercat de treball, segons que el seu portador sigui un home o una dona: a títol igual, les mitjanes d'ingressos són diferents segons el sexe, igual com també ho són les oportunitats de treball. Aquest fet, clarament oposat al principi d'igualtat de drets dels individus considerat com a base de funcionament de la nostra societat, és, tot i això força acceptat per les dones, l'actitud de les quals en aquest sentit sol ser de «resignació». Resignació que probablement s'ha interioritzat des de l'etapa escolar, en la qual s'ha fet patent a la nena la fallàcia de la igualtat educativa i el menor lluïment dels seus mèrits acadèmics.

que malgrat el seu esforç homogeneïtzador, que mira d'esborrar unes diferències negatives per a les nenes, romandran unes diferències reals, procedents de la biologia o de la imitació del comportament matern. I que les nenes mai no seran realment homes —en termes, per descomptat, de papers socials. De manera que, a la pràctica, la ficció de la igualtat cau, i la insistència en l'adquisició de competències escolars és menor per a les nenes, sobretot en els moments «importants»: els referits als aprenentatges tècnics i a l'adopció d'hàbits intel·lectuals, encara que es tracti d'aprenentatges i d'hàbits tan elementals com els que es transmeten a 4, 5 i 6 anys.

Una última observació, en relació als codis de gènere: l'eclipsi del gènere femení no implica solament correcció d'actituds en les nenes; implica també, i de forma encara més dràstica, correcció d'actituds en els nens, especialment en els casos en què es produeixen manifestacions sentimentals o de debilitat confessada. Amb un matis important en la forma de la correcció: davant de certs comportaments, es fa a les nenes una reconvençió generalment irònica; el tipus de comportaments «femenins» en els nens és corregit freqüentment de forma silenciosa pel mestre o la mestra, com a quelcom que no s'ha d'esmentar, que no s'havia d'haver produït i de la qual cosa el mateix nen no ha de prendre consciència. Aquest fet ens porta a un altre aspecte del tema que tractarem en altres treballs: l'anàlisi dels sistemes de retribució/sanció que utilitzen els ensenyants per tal d'inculcar els comportaments genèrics, és a dir, els instruments concrets de transmissió del codi genèric en la pràctica de les classes. Ja n'he citat algun, com per exemple la intensitat d'indicacions a nens i nenes; però també hi ha altres formes diferencials que semblen importants com a modalitats de la transmissió.

### 3. La posició dels ensenyants: un tema molest

Finalment, vull fer referència a la posició dels ensenyants en relació als codis de gènere. L'esbós que he fet fins aquí de l'actual funcionament d'aquests codis es pot interpretar, per part d'alguns mestres (homes o dones), com un retret, com una

acusació de no ser prou «moderns» o prou alliberats de la mentalitat masclista. No es tracta, de cap manera, de formular aquests retrets, en termes personals, sinó simplement d'analitzar com es produeix, en la realitat, el tractament de les qüestions de gènere i per què es produeix d'aquesta manera.

En efecte, les entrevistes realitzades revelen que el tema nens/nenes és difícil de tractar, incòmode. És una qüestió que mai no ha estat abordada en el període de formació de l'ensenyant, i en la qual, per tant, aquest/a ha d'improvisar les seves pròpies opinions, en un àmbit extremadament bellugadís actualment.

L'anàlisi de les entrevistes mostra que aquestes opinions es configuren a partir de la repetició de tòpics tradicionals que insisteixen en les diferències entre ambdós sexes, als quals es sobreposen tòpics més moderns, que insisteixen sobre la necessitat d'igualtat formal, com a exigència «política». Tot això juntament amb la voluntat de respecte de l'espontaneïtat infantil —posició que mai no es manté en altres àrees de l'educació, atès que la gran majoria dels mestres ja parteixen de la idea que educació implica inculcació i correcció— i a una submissió, perfectament comprensible, per descomptat, a la pròpia lògica del sistema escolar.

Aquesta barreja de components ideològics i de situacions concretes produeix un discurs inconnex, contradictori, vacilant, fins i tot des del punt de vista formal. Es repeteixen els «no ho sé», «mai no ho havia pensat», «potser...», etc., acompanyats de gestos que tracten de precisar un àmbit de pensament confús, que intenten reproduir les diferències entre nens i nenes, per a les quals no hi ha un vocabulari precís. S'assenyala que nens i nenes són iguals, per afirmar de seguida que es comporten de manera diferent, o viceversa. Davant la pròpia confusió, el recurs del mestre o de la mestra al llarg de l'entrevista sol ser el de negar qualsevol forma de classificació de grup i referir-se a diferències individuals, recurs que remet a uns arguments molt més manejables, perquè recolzen en distincions i valors àmpliament acceptats, menys rellicsos que la distinció per sexes. Però alhora, l'establiment de diferències de comportament nen/nena ressorgeix a cada pas, com un tema de pell dura.

D'altra banda, cap dels ensenyants entrevistats no és conscient de les diferències que estableix en la seva pràctica professional en relació a la qüestió nens/nenes. Ni els mestres ni les mestres no sospiten la dedicació més gran que consagren als nens. Hi ha diferències de matís, en canvi, en el grau d'afirmació del model masculí com a model universal; les mestres posen un èmfasi més gran a corregir els comportaments «femenins» de les nenes, i algunes tenen un concepte més pejoratiu que els mestres del comportament de les nenes. La metodologia emprada, que no admet cap forma de quantificació, no permet realitzar generalitzacions en aquest sentit, però sí que permet constatar que entre els ensenyants entrevistats —catorze en total— la valoració del comportament de les nenes era més positiva entre els mestres que entre les mestres.

La diferència de sexe en l'ensenyant no sembla pas que suposi, en canvi —i sempre dins dels límits de la informació de què disposem—, diferències específiques en els codis de gènere emprats amb els alumnes, sinó únicament diferències en la intensitat d'algunes de les seves formes: les dones han interioritzat, igual que els homes, la consideració de les actituds pròpies del gènere masculí (tradicional) com a actituds universals. I per tant, aquest és el missatge que transmeten, de manera global, als nens i a les nenes.



Cal insistir, això no obstant, en què aquestes actituds dels mestres i les mestres no procedeixen de deformacions personals ni d'una falta de capacitat per formular altres plantejaments: els codis de gènere emprats a les escoles s'elaboren a partir dels models de diferenciació sexual vigents a cada societat, és a dir, d'aquestes construccions socials que anomenem gèneres, als quals se sobreposa la lògica del sistema escolar, que és la que permet constituir l'especificitat del codi, i suposa una modificació o una variant en relació, per exemple, als codis de gènere que transmet la família o als que s'utilitzen en els llocs de treball. Els codis emprats a l'interior del sistema escolar sembla que tendeixin, precisament, a reforçar la generalització dels models masculins en més gran mesura que els que transmet la família.

La reproducció dels comportaments i actituds de la mestressa de casa, per exemple, no requereixen haver passat per una institució escolar: no hi ha ciència dels

bolquers i de les bugades, i la ciència culinària queda generalment reservada als restaurants. La identitat femenina —considerada en els termes de la seva definició tradicional, certament confusa, i no, per descomptat, com una essència, un «etern femení»— no pot, en la seva situació actual, ser objecte de transmissió escolar, perquè no és acceptada com a universal, sinó com una característica pròpia del seu grup. La seva inclusió a l'escola implica immediatament l'adopció de diferències que poden ser denunciades com a formes de discriminació.

Convertir els comportaments i actituds del gènere femení en una possibilitat universal és un pas necessari per destruir l'orientació patriarcal del sistema educatiu, tal com es produeix en l'actualitat. Tasca que, per descomptat, no poden pas realitzar els ensenyants tots sols, i que únicament es pot dur a terme en l'àmbit del conjunt de la societat, tot i que l'escola pugui representar, en aquest canvi, un paper d'avantguarda.



# LA DISCRIMINACIÓ DE LA DONA EN EL SISTEMA EDUCATIU



per Rosa Quillet Sabater

Les nostres lleis actuals asseguren el dret de tots d'accedir a l'escola i a la cultura. La realitat confirma que si bé tots hi tenim el mateix dret, les facilitats són distintes; les bones famílies que han d'escolaritzar una criatura trien escola entre un ventall de centres de qualitat que s'ajusten a llurs possibilitats econòmiques —gairebé sempre la tria es fa entre un conjunt de centres privats—, i més o menys, a la seva visió del món o a la seva ideologia; els pares que guanyen pocs diners o viuen en indrets mal comunicats, en general, no poden triar, i porten la criatura a l'escola que els toca: una de nacional o bé una acadèmia de pis, que en ésser més cara, creuen que potser serà millor, la qual cosa no sempre és veritat. Sovint els nens han de fer un esforç de desplaçament per anar a escola, la qual cosa, lògicament, els fatiga. A més, hi ha nens que van a l'escola ben nodrits, mentre que d'altres hi van alimentats amb una dieta pobre en vitamines, en pròtids o en fòsfor, per exemple, cosa que fa que resisteixen pitjor l'esforç que els cal per realitzar les activitats escolars. D'altra banda quan hom comença a anar a escola ja té uns coneixements, un llenguatge. Segons l'origen sociocultural de cada infant, s'assoleixen nivells diferents, s'arriba amb equipatges culturals i amb llenguatges i parles diferenciats. Uns tenen llibres i revistes a casa, els altres només televisió...<sup>1</sup>

1. Bourdieu i Passeron, Baudelot i Establet, Bernstein... ho han demostrat a bastament teòricament i pràctica, i també ens ho demostra la realitat quotidiana que vivim, així com les estadístiques de fracàs escolar que tot just es comencen a publicar.

És de tots ben sabut que a la nostra societat actual hi ha desigualtats d'accés a l'escola: l'origen social, el lloc de residència, l'equipatge cultural d'origen, el tipus de parla... són factors objectius de desigualtat. I les anomenades desigualtats no disminueixen a mesura que s'avança i es passa a l'ensenyament secundari i terciari, sinó que, al contrari, o bé es mantenen, o bé augmenten. L'escola primària de la qual gaudim no és compensatòria de les desigualtats. Per tant, si no les compensa, les perpetua o les augmenta. Aleshores, ¿qui acaba l'escola primària més ben preparat? Obviament qui hagi tingut més facilitat a l'hora d'accedir-hi. Després, suposant que l'oferta de places d'ensenyament secundari fos suficient, de qualitat, i amb una distribució geogràfica homogènia —la qual cosa no succeeix—, ¿qui estaria millor preparat per seguir els estudis secundaris i terciaris?

Però a les desigualtats relacionades amb l'escola que hem esmentat fins ara cal afegir-n'hi una altra, que opera de manera diferent, més amagada: la desigualtat que rau en el fet d'haver nascut home o dona, és a dir, la desigualtat en funció del sexe biològic d'origen.

Aparentment semblaria que els nois i les noies tinguessin les mateixes oportunitats a l'hora d'anar a l'escola. Fins i tot, des de l'any 70, amb la promulgació de la Llei Vilar, la major part dels centres de tots els nivells i especialitats estan oberts a nois i noies: són mixtos —llevat d'alguns que depenen d'ordes religiosos, o són privats i que tot just han iniciat, als primers nivells d'ensenyament, el pas de l'escola segregada (unisex) a l'escola mixta. Per tant, l'oferta educativa és igual per

**12** a tots. Segur? Però, què vol dir ésser igual? Per a mi, hi ha un conjunt de condicions que assegurarien la igualtat, entre les quals em sembla important esmentar les següents:

a) Tothom hi pot accedir (igualtat d'accés).<sup>2</sup>

b) El professorat és integrat per homes i dones més o menys en igual proporció i que exerceixen les funcions pròpies de cada centre de forma indistinta (inclosos els càrrecs de gestió i de direcció).

c) Als llibres de text i als de lectura, els nois i les noies, els homes i les dones, desenvolupen papers socials similars.

d) S'ensenyà la contribució dels homes i de les dones a la nostra història col·lectiva i a l'avenç social.

e) Els mestres i les mestres exigeixen i esperen el mateix dels nens que de les nenes pel que fa a rendiment escolar, i a actituds i comportaments (exercir liderat, plorar, ésser actiu o emotiu, etc.).

f) Es fomenten igualment les afeccions de tots els infants envers totes les matèries: lectura, idiomes, matemàtiques, etc.

h) S'orienta professionalment a tots segons llurs capacitats sense tenir en compte el sexe.

i) Són escoles que van contra corrent, que lluiten contra un entorn social en el qual s'esperen coses diferents de les persones segons llur sexe.<sup>3</sup>

Si la dita igualtat entre els sexes es donés —i sense esperar que l'escola fes miracles—, caldria esperar que els alumnes i els ex-alumnes d'ambdós sexes tendissin a:

---

2. Els documents aportats per les Nacions Unides a la Conferència per avaluar el Decenni de les NNUU per a la Dona, s'afirma que al món hi ha 80 milions menys de nenes escolaritzades a l'ensenyança primària que de nens.

3. Aquest fet d'esperar comportaments diferents segons el sexe de cada individu és el gènere. És a dir, el gènere és una construcció social, el sexe és biològic. La definició, el contingut del gènere masculí i del gènere femení és diferent a cada cultura, a cada període històric, i fins i tot varia entre els diferents grups socials. Els codis de gènere no són eterns, per sort!

— Obtenir els mateixos resultats acadèmics en totes les matèries. És a dir, que els nois milloressin en comparació amb l'actualitat, en llenguatge, literatura, idiomes, i les noies en matemàtiques, per exemple.

— Assumir el rol de líder de manera indistinta, i no pas sempre, sinó només en alguns àmbits de comportament, o bé els rols emotius, per exemple.

— Escollir estudis de Formació Professional o Universitaris segons llurs afeccions, la qual cosa suposaria un augment de la quantitat de nenes que es preparen per exercir professions i oficis tècnics: mecànica, enginyeria, arquitectura..., i la de nois que es preparen per a les professions i oficis tradicionalment considerats «femenins». I, tot això, a la llarga faria desaparèixer els qualificatius de «masculí» i de «femení», aplicats a les feines.

Quan ja fes uns anys que existís aquesta escola «igual», homes i dones treballarien en totes les feines o cuidarien fills i marits i mullers indistintament; la tendresa, la responsabilitat, el coratge, l'agressivitat, o tants d'altres valors humans, foren patrimoni de tots, sense ésser «masculins» o «femenins» com ara. Se'ls atribuiria un valor similar, o en tot cas en funció de les circumstàncies i les situacions.

### Un sistema educatiu sexista

Però, quina és la realitat? A Catalunya i a Espanya fa ja 15 anys que l'escola mixta és legal i ens trobem encara que hi ha diferències en el nivell d'instrucció dels adults segons quin sigui llur sexe, que les nenes continuen escollint estudis «femenins» i els nens «masculins», que la distribució del professorat d'ambdós sexes no és homogènia a tots els nivells... A títol d'exemple, incloc tres taules estadístiques: a la taula 1 s'observa la distribució de la taxa d'analfabetisme, que afecta més les dones, encara que sortosament ha disminuït força en els grups d'edats de menys de 24 anys. A la taula 2 es constata la tendència de les noies a estudiar les carreres tradicionalment femenines, si bé cada cop augmenta la presència de noies entre l'alumnat de les carreres anomenades «masculines». I, finalment, a la tau-

TAULA 1

TAXES D'ANALFABETISME PER SEXE I EDAT  
(PER 1.000 HABITANTS). ESTAT ESPANYOL.  
CENS DE POBLACIÓ 1980

Grups d'edat	Homes	Dones	TOTAL
De 10 a 14 anys . . . . .	14	14	14
De 15 a 19 anys . . . . .	15	15	15
De 20 a 24 anys . . . . .	12	12	12
De 25 a 29 anys . . . . .	11	18	15
De 30 a 34 anys . . . . .	14	28	21
De 35 a 44 anys . . . . .	27	61	44
De 45 a 54 anys . . . . .	49	110	80
De 55 a 64 anys . . . . .	64	140	104
De 65 i més anys . . . . .	119	281	215
<b>TOTAL . . . . .</b>	<b>38</b>	<b>92</b>	<b>66</b>

FONT: Informe presentado por España a la Conferencia Mundial del Decenio de las NNUU para la Mujer. Nairobi - Kenya, 15-26 julio 1985. Madrid, 1985. Página 50.

la 3 s'observa la majoria de dones entre el professorat de pre-escolar i la majoria d'homes entre el professorat de les Tres Universitats Catalanes.

A més dels fets esmentats, a Catalunya i a Espanya, actualment s'observen les tendències següents:<sup>4</sup>

- A 3 anys hi ha més nenes que nens que van a escola. Els pares envien abans les nenes a l'escola.
- A primària hi ha més nens que van a escola. ¿On són les nenes? Que se n'ha fet? Que potser ajuden llurs mares? No ho sabem, però... ens ho imaginem.
- A primària i a secundària els pares porten més les nenes a l'escola privada, i els nens a la pública. ¿Potser l'escola primària és vista com a més protectora de la feminitat?
- Hi ha més nenes que nens estudiant el BUP i el COU.

4. A l'hora de fer aquestes afirmacions em baso en les xifres contingudes a les següents publicacions del MEC, l'anàlisi de les quals no incloc donada la brevetat d'aquest article: *Educación preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 82-83*, Madrid, novembre 1983; *Educación Especial. Curso 82-83*, Madrid, maig 84; *Formación Profesional. Curso 82-83*, Madrid, gener 84; *Bachillerato y Curso de Orientación Universitaria. Curso 82-83*, Madrid, maig 1984, així com part del contingut del llibre de J. MONÉS PUJOL-BUSQUETS, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*.

- Hi ha més nens estudiant la FP.
- Les noies que fan FP majoritàriament cursen estudis d'administració, perruqueria i estètica, hostaleria, auxiliar clínic o de laboratori i delineació. Els



PERCENTATGE DE DONES MATRICULADES ALS ESTUDIS UNIVERSITARIS (SOBRE EL TOTAL DE MATRICULES). ESTAT ESPANYOL. CURSOS 75-76 I 83-84

Facultats	75-76	83-84
Belles Arts . . . . .	—	59,0
Ciències . . . . .	37,11	35,4
— Biològiques . . . . .	—	56,4
— Físiques . . . . .	—	28,3
— Geològiques . . . . .	—	34,5
— Matemàtiques . . . . .	—	46,6
— Químiques . . . . .	—	44,5
Econòmiques i empresarials . . . . .	21,67	30,9
Dret . . . . .	34,03	43,9
Farmàcia . . . . .	62,26	68,1
Filosofia i lletres . . . . .	60,12	67
Filosofia i C. de l'Ed. . . . .	—	63,4
Filologia . . . . .	—	69,5
Geografia i Història . . . . .	—	61,2
Medicina . . . . .	34,34	47,3
Veterinària . . . . .	18,42	36,3
Polítiques i Socials . . . . .	43,42	50,9
Ciències de la Informació . . . . .	28,09	49,5
Informàtica . . . . .	—	33
Psicologia . . . . .	—	68
TOTAL . . . . .	—	47,4

*Escoles tècniques superiors*

Arquitectura . . . . .	6,80	20,3
Enginyeria . . . . .	2,59	—
Enginyers Aeronàutics . . . . .	—	5,3
Enginyers Agrònoms . . . . .	—	21,2
Enginyers de Camins . . . . .	—	6,1
Enginyers Industrials . . . . .	—	5,8
Enginyers de Mines . . . . .	—	11,2
Enginyers de Monts . . . . .	—	16,4
Navals . . . . .	—	7,5
Telecomunicacions . . . . .	—	5,5
TOTAL . . . . .	—	12,2

FONT: Id. taula 1, pàgina 42.

nois es concentren a les especialitats industrials i també a delinear que és gairebé l'única especialitat «no-sexuada».

- A les escoles universitàries de Magisteri, Infermeria i Treball social, la major part de l'alumnat són dones, mentre que a Aparelladors i Perits la majoria són homes.
- A les Facultats, les noies són el 47 %, però llur distribució per especialitats no és homogènia; a les Escoles Tècniques Superiors, elles —nosaltres, les dones— només són el 12,2 % (vegeu taula 2).

- Les noies tendeixen a obtenir millors qualificacions al final de l'EGB i del BUP que els nois, és a dir, que s'adapten millor a les exigències de l'escola. Però, com a contrapartida, abandonen més que els nois les carreres universitàries llargues que han començat.
- Pel que fa al professorat, a més del que es constata llegint la taula 3, cal indicar que:

- 1) els homes ocupen més sovint els càrrecs de gestió que les dones;
- 2) les dones ocupen les categories professionals inferiors. Tenen més dificultats de promoció probablement a causa de naixement i cura dels fills, de les «seves obligacions».

TAULA 3

LA PARTICIPACIÓ DE LA DONA A LA DOCÈNCIA (PERCENTATGE SOBRE EL TOTAL DE CADA NIVELL). CATALUNYA

Nivell educatiu	Percentatge	Curs
Pre-escolar . . . . .	93,1	79-80
EGB . . . . .	57,3	79-80
BUP i COU . . . . .	49,0	79-80
FP . . . . .	32,0	79-80
UPC . . . . .	9,5	81-82
Universitat UB . . . . .	28,7	82-83
UAB . . . . .	30,0	82-83

FONT: Pilar HERAS, *El paper de la dona en l'ensenyament i en el llibre de text a Catalunya*. Tesis de llicenciatura. Exemplar fotocopiada. Biblioteca CCEE de la UB.

- La majoria dels inspectors són homes. La desaparició del cos potser corregirà la situació que actualment es dona.
- La literatura infantil i juvenil disponible és clarament sexista en conjunt.<sup>5</sup>
- Els llibres de text de totes les matèries no expliquen el paper històric i actual de les dones, ni n'analitzen els factors que l'expliquen.
- El que esperen els mestres d'ambdós sexes de llurs alumnes, és distint segons llur sexe.

5. Sobre aquest particular, vegeu un article meu inclòs en el llibre *Reflexions sobre coeducació*, Departament de CC de l'Educació i Escola de Mestres Sant Cugat, UAB, 1985. Els escrits de Núria Garreta i la tesina de Pilar Heras, que ja he esmentat com a font de documentació.



Però, en aquesta situació, ¿quin és el principal obstacle que troben les nenes, les noies i les dones per avançar en el sistema educatiu, per a fer seva la cultura i el saber? Hem vist que tendeixen a treure millors qualificacions acadèmiques, però en canvi, per citar un sol exemple, abandonen més fàcilment els estudis que els seus companys homes.

### Vers l'escola coeducativa

De fet, el panorama que he descrit breument, posa de manifest que a l'interior del sistema educatiu es reproduïen els mateixos comportaments adscrits al sexe que a la resta de la societat. I això no és gens estrany: l'escola és part de la societat i hi operen els mateixos *codis de gènere* que a l'esmentada societat. *L'escola que no es planteja promocionar les nenes, malgrat ésser mixta, és sexista: discrimina les noies.*

Cal incidir prioritàriament a pre-escolar i a primària. Aquests nivells són el nus gordià de la qüestió i cal desfer-lo. En aquests nivells nens i nenes són molt més flexibles i tenen major capacitat d'adaptació i d'aprenentatge que després, quan són més grans. Per tant, *cal que amb urgència fem la transició de l'actual escola mixta a l'escola coeducativa.*

En aquest moment «(...) l'escola mixta s'ha estès, però aquesta extensió s'ha fet sense que existís ni per part de l'Administració, ni per part del Professorat o dels pares una reflexió profunda sobre els models educatius impartits als dos sexes; s'ha generalitzat un model educatiu masculí, sense qüestionar els efectes que això generaria en l'educació de les dones.<sup>6</sup> Creiem que aquesta absència de plantejaments sobre la validesa que per a les dones té el tipus d'ensenyança actual impedeix la desaparició del sexisme en l'ensenyament... El paper dels ensenyants com a agents que transmeten i reforcen els estereotips vigents, els llibres de text i

6. Marina Subirats està fent una recerca d'observació de conductes a l'escola que demostra la validesa d'aquesta afirmació. Cal afegir que el codi de gènere femení vigent tendeix a la homogeneïtat, a la no-diferenciació (no destaquis en res ni per res), mentre que el masculí tendeix a la diferenciació, a la individualització: realitza't, destaca, triomfa, sigues competitiu.



el material escolar, l'orientació professional que es fa, l'organització i reproducció de la ciència, l'organització escolar i la distribució de funcions al si de l'escola...<sup>7</sup> reforcen el sexisme o discriminació de la dona.

I, ¿com s'ha de fer la transició de l'escola mixta a l'escola coeducativa? Crec que és necessari:

- Informar els mestres i conscienciar-los del sexisme de la nostra escola. Cal introduir aquest tema a la formació inicial i al reciclatge de tots els mestres. Difondre el contingut dels mots *coeducació dels sexes*.
- Realitzar seminaris amb alumnes, mestres i pares, per analitzar la dinàmica dels grups-classe.
- Avaluat, difondre i estendre les actuals experiències d'escola coeducativa.<sup>8</sup>

7. Cita textual de les conclusions del llibre *Primeras jornadas sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Serie Documentos 3, Madrid, Ministerio de Cultura, 1985.

8. Gràcies als grups de mestres que ja practiquen la coeducació, algunes experiències de les quals en són autors estan recollides a les obres ja esmentades: *Reflexions sobre coeducació*, altres a *Primeras Jornadas...*, altres són presents a les Escoles d'Estiu, i d'altres fan feina sense difondre-la. Sort en tenim d'ells i d'elles, bàsicament!, de la seva creativitat i empena.

- 16 — Orientar igualment els nens i les nenes en les seves afeccions per les matèries escolars, i també en l'elecció de professió. «Quant a l'orientació professional, constatem una absència total de plantejaments seriosos per tal d'aconseguir que les dones realitzin eleccions professionals realment lliures, sense supeditar-les als rols tradicionals que la societat els assigna per llur condició genèrica de dones.»<sup>9</sup>
- Revisar el sexisme de l'actual material escolar i produir-ne de nou.
  - Potenciar les dones docents per tal que ocupin càrrecs de responsabilitat i de gestió i que es promocionin professionalment.
  - Educar i informar criatures, pares i mestres sobre sexualitat, plaer i reproducció.
  - Fer escoles de pares per a sensibilitzar-los que en la situació actual en què es discrimina veladament les dones, estem perdent —malgastant— la meitat del talent de la humanitat.

A més, a un altre nivell:

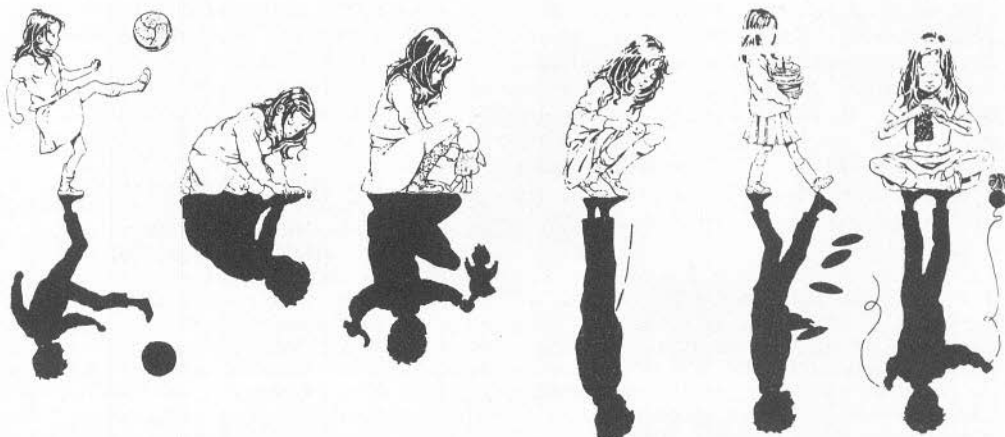
- Cal revisar els *curricula* i incorporar les aportacions actuals i històriques de

- les dones a la cultura, a la qualitat de vida i a l'avenç social en general.
- Igualar les activitats manuals, tècniques, domèstiques i esportives que nens i nenes fan a l'escola.
- Potenciar l'oferta d'educació permanent d'adults i millorar-ne la qualitat, per tal que les dones grans puguem també avançar.
- Incorporar a la recerca i als *curricula* universitaris l'anàlisi i l'estudi de la situació de la dona.
- Educar tothom per a respectar els altres, per a ésser iguals en drets, en les diferències individuals, i per a conviure en pau totes les persones i tots els pobles i cultures de la terra.

El camí a recórrer és llarg i apassionant. La mateixa lluita donarà sentit als qui ens embarquem en aquest viatge, amb el coratge d'inventar, des d'ara, el nostre futur col·lectiu.<sup>10</sup>

9. Cita de *Primeras Jornadas...*, pàg. 89.

10. Aquesta és una de les idees contingudes a l'obra engrescadora i suggerent de Margaret MEAD, *Cultura y compromiso*.





# EL LLIBRE DE TEXT I ELS MODELS CULTURALS

17

per Núria Garreta

Un dels principis que fonamenten el corpus legal de les societats democràtiques és el de la igualtat d'oportunitats: «tots els ciutadans són iguals davant la Llei». A partir d'això les diverses institucions socials s'han d'encaminar vers la consecució d'aquest objectiu.

L'escola, en tant que institució generalitzada de socialització de tots els ciutadans, s'inspira en aquest principi. A Espanya va ser la Llei General d'Educació de 1970 la que va establir les bases de modernització de l'escola. Fonamentant-se en el principi d'igualtat d'oportunitats, va propugnar la coeducació, va eliminar els currículums diferenciats i els numerus clausus i les traves o impediments d'entrada a qualsevol tipus d'estudi o nivell per raó de sexe, tot establint la meritocràcia com a criteri de selecció generalitzada.

Aquest progrés en les normes legislatives requereix una renovació de les institucions, de la seva organització, com també dels elements ideològics que les configuren. La institució escolar no canvia només amb l'enunciat de la llei; cal que renovi la seva pràctica didàctica, les seves formes organitzatives, com també els instruments pedagògics a través dels quals perpetua les desigualtats.

El text escolar, com a instrument pedagògic, és un dels mecanismes invisibles, com els anomena Bernstein, a través del qual apareixen i es reforcen desigualtats. Transmeten, a més de l'assignatura pròpia (matemàtiques, llengua, socials, etc.),

part d'una cultura, una visió del que és masculí i femení socialment establerta, la definició dels seus rols i la jerarquització d'aquests, etc.

A tall d'exemple, presentem alguns resultats d'una anàlisi duta a terme sobre una mostra de 36 llibres dels vuit cursos d'EGB (18 de llengua i 18 de ciències socials) procedents de catorze editorials diferents. L'anàlisi es va centrar en els personatges apareguts tant en les il·lustracions com en el text o exemples gramaticals.

La primera observació que ens va cridar l'atenció en fer el recompte dels personatges és l'*escassa presència del personatge femení*. Dels 8.228 personatges analitzats, una quarta part, 25,7 %, són femenins i tres quartes parts, 74,3 % masculins. Aquesta desproporció, amb petites variacions, apareix en tots els textos estudiats. Només en el cicle inicial la desproporció és més petita a causa de l'abundància de personatges infantils als quals es dona un tractament més igualitari que entre els personatges adults.

En desglossar les dades per edats i establir quatre categories, adults-nens, masculí-femení, trobem que la categoria més discriminada és la de la dona adulta, la presència de la qual en els textos escolars és de 10,3 %, 8,8 % i 12,6 % en il·lustracions, textos i exemples dels llibres de llengua de segon cicle, mentre la presència de l'adult masculí és del 50 % aproximadament en els tres àmbits respectius del mateix cicle. Si comparem la categoria

**18** dona adulta amb la del nen de sexe masculí la desproporció es manté a favor de la presència del nen (amb un percentatge de 20,4% de nens i de 10,3% de dones en els textos del segon cicle). En aquest cicle d'EGB és on apareixen diferències més grans entre sexes i edats; tanmateix la desproporció o la marginació de la dona adulta, es dona, en un grau més gran o més petit, en tots els nivells i textos.

Una altra categoria pràcticament absent en els textos escolars és la dels ancians, reflex de la societat que els margina. En èpoques passades els ancians tenien un valor social com a representants del saber o de l'experiència acumulada. Actualment la transmissió del saber passa per altres canals: preval la producció i el poder i això precisament és encarnat per l'adult masculí, no per l'ancià. La proporció d'ancians i ancianes en el total de personatges analitzats és d'1,3% i 0,7% respectivament. Cal observar que fins i tot en aquesta escassa experiència, el pes del masculí és més gran, contràriament al que podem observar en la vida real.

Dels dos eixos de discriminació que trobem en el tractament dels personatges, l'edat i el sexe, un d'ells, el sexe, és el que marca el biaix permanent en totes les categories.

Les dades obtingudes en els textos de ciències socials són encara més alarmants. Per tal d'evitar un biaix addicional que

podria desvirtuar les nostres dades, eliminem prèviament totes les lliçons d'història, atès que el tractament de la història se centra en l'estudi del poder polític i militar, camps dels quals la dona ha estat exclosa durant molt de temps, i, a desgrat d'aquesta precaució, els resultats obtinguts en els textos de socials resulten encara més discriminatoris amb la dona. La proporció de personatges masculins-femenins és de 17,2% i 82,8% respectivament.

La primera observació que cal fer és que aquest model predominantment masculí no depèn ni de la quantitat de personatges que apareixen en un llibre ni del cicle al qual van dirigits, ni de l'autor o editor dels textos. És un model subjacent al discurs, que forma part del món cultural en què es produeixen els llibres; transcendeix el text escolar. Apareixen matisos en la forma de presentar aquests models i en la forma de tractar-los segons els editors, però el model general es manté i roman al llarg dels cursos i de les matèries. La dona, en la nostra societat, és encara la gran absent. El model escolar és un model masculí.

### Protagonisme dels personatges

Un altre aspecte analitzat és el protagonisme d'aquests personatges, és a dir, si apareixen protagonitzant l'escena, de



forma individual o compartida o representant un paper secundari o per omplir.

Novament trobem fortes diferències entre sexes. El protagonisme principal dels personatges és per als del sexe masculí en un 78,4 %, i per als de sexe femení en un 21,6 %. Quan es tracta d'un protagonisme compartit el percentatge del sexe femení s'eleva al 30 %. Una lectura de les dades per edats redueix el protagonisme de les dones al 9,55, representació mínima si tenim en compte que el protagonisme del nen de sexe masculí és el 25,7 % i el de l'home 52,7 %. Com es pot veure, no només la presència femenina en els textos escolars és molt més petita, sinó que la seva presència és qualitativament diferent de la de l'home, tant si és adult com nen.

### Professions

Considerant l'estreta relació que existeix entre educació i ocupació, un aspecte important és l'activitat professional que duen a terme els personatges dels textos escolars pel que fa a la creació i fixació de models.

Del punt de vista quantitatiu, tenint en compte només el nombre de professions diferents que apareixien, no la freqüència amb què apareixen cada una d'elles, trobem la proporció següent:

#### TEXTOS DE LLENGUA

	Total prof. diferents	Prof. masc.	Prof. fem.	% femenines
Primer cicle	146	115	31	21,3
Segon cicle	143	127	16	11,2
Tercer cicle	209	182	27	13,0

#### TEXTOS DE CIÈNCIES SOCIALS

	Total prof. diferents	Prof. masc.	Prof. fem.	% femenines
Primer cicle	78	63	12	19,3
Segon cicle	163	145	18	11,0
Tercer cicle	59	47	12	20,0

Les professions cobreixen un espai ampli d'activitats. En els primers cursos abunden aquelles activitats de tipus artesanal com sabater, sastre, terrissaire, o activitats primàries com pescador, pastor, o el comerç (tendes) o serveis bàsics com metge, professor, policia, etc. A mesura que avança el nivell escolar s'amplia el ventall de professions cap a unes activitats que suposen una divisió més gran del treball; s'introdueixen professions que requereixen una especialització i formació més gran (anys d'escolarització) com són les professions liberals, les activitats intel·lectuals, càrrecs de responsabilitat política o empresarial. Tot això referit a les activitats masculines. Pel que fa a les femenines, pel fet que el seu nombre es més reduït, estan molt més estereotipades. Se centren fonamentalment en els serveis primaris. Les que apareixen més sovint són *venedora* (amb totes les accepcions de dependenta, verdulaire, castanyera, fornera, etcètera), *infermera* i *mestra*. Cal afegir-hi



20 en els manuals dels primers cursos, les de *modista* i *perruquera* i, en els cursos superiors, la de *secretària*.

Tocant a l'ordre jeràrquic, en el total de personatges analitzats, apareix una *directora de col·legi*, una *alcaldessa* i una *abadessa*. La divisió genèrica dels rols passa per reservar a la dona activitats de tipus auxiliar, de tal manera que la contrapartida femenina de metge, en els textos escolars, és la infermera i la de director és la secretària, etc.

El problema no és tant el tipus d'activitat com la de general reducció del rol femení a unes activitats de subordinació jeràrquica o auxiliar de les tasques masculines, reducció que reforça unes pautes de comportament establertes.

La igualtat d'oportunitats requereix una igual valoració social de les capacitats personals per als dos sexes, no la reducció a estereotips que jerarquitzen per endavant la posició social dels rols genèrics.

Cal, doncs, que l'escola revisi els instruments que utilitza en la seva pràctica educativa i elimini totes aquelles traves que directament o indirectament perjudiquen la imatge dels seus educands i impedeixen la consecució d'un principi d'igualtat d'oportunitats al qual tots aspirem.





# EL JOC, LA JOGUINA I LA TV

per Elisabet Quesada, membre del G.R.E.N.S.

## Introducció

Aquest treball ha estat fruit d'una reflexió de grup a partir de la necessitat de dur a terme una tasca en el camp de la coeducació que tingui en compte les discriminacions que actualment es donen a l'escola com a reflex de la societat de la qual forma part.

Partint del criteri que actualment el joc i la TV representen l'activitat lúdica central del nen o la nena, entenem que la TV és un fet social que hem d'integrar i pensem que la millor manera de contrarrestar els seus efectes negatius serà potenciant una actitud crítica.

A l'hora de treballar aquests aspectes hem intentat fer recaure l'atenció de la mainada en els factors que utilitza la publicitat per fer que les joguines siguin més atractives.

Pel que fa a l'aparició dels diferents rols, pensem que, malgrat les diferències biològiques reals, el motiu fonamental d'assumir un determinat paper està en funció de l'ambient en el qual es viu.

És per això que si modifiquem l'ambient, o allò que estigui a la nostra mà modificar, és possible modificar les conductes, en una certa mesura.

## Presentació del treball

Calia, doncs, tenint en compte tot això, trobar un enfocament del treball que potenciés un joc creatiu, no consumista, no sexista i antibel·licista i que a la vegada fomentés l'esperit crític dels menuts.

Per aconseguir aquests objectius vàrem aprofitar la campanya publicitària de les

joguines que ja començava a emetre's en vistes a les festes nadalenques i a la diada de reis.

## Metodologia i objectius d'aprenentatge

Aquest treball el vàrem portar a terme entenent que l'estudi havia de partir de l'observació i l'experiència directa del mateix nen o nena enfront d'un mitjà publicitari tan influent i absorbent com és la TV.

Des del punt de vista pedagògic, tenim en compte a l'hora de programar el treball, no trencar la unitat dels fets, no fer compartiments estancs, donat que la realitat no es troba pas subdividida en disciplines i encara que es presenten serio-



ses dificultats per dur a terme un treball globalitzat en la seva totalitat, si que procurem, si més no, que el tema del joc, la joguina i la TV sigui el fil conductor que relacioni constantment les diferents parts del treball.

En les diferents àrees la programació és la següent:

*Llengua:* Entenent el llenguatge com la capacitat de comunicació i pensament com a criteri fonamental.

Treball sobre el llenguatge publicitari. Funció cognoscitiva del llenguatge. Trets característics del llenguatge publicitari. Paper de la publicitat. Confecció d'anuncis.

*Matemàtiques:* Recollida de dades. Treball de classificació i teoria de conjunts. Quantificació de dades. Elaboració de gràfiques. Estadística: Percentatges, Mitja, Mitjana i Moda. Interpretació de les dades i conclusió.

*Experiències:* Mitjans de difusió: TV, ràdio, premsa. Introducció al concepte de reciclatge de material.

*Plàstica:* Desenvolupar la creativitat i la iniciativa trencant el model i els estereotips que la societat imposa. Recerca de nous recursos utilitzant material de desferra. Aprenentatge de tècniques: treball amb volums, treball amb color, cosir, marqueteria...

## Aplicació del treball

En principi es va plantejar fer el treball en dues escoles de característiques ben diferents. Ara bé, donades les dificultats que van sorgir en una de les escoles a l'hora d'aplicar el treball, finalment es va portar a terme només en una, en un quart i un cinquè d'EGB.

## Característiques de l'escola

L'escola es troba situada a l'Eixample i funciona en règim de cooperativa de mestres que volen el pas a escola pública.

La línia pedagògica de l'escola parteix d'un plantejament científic i es defineix i actua com a laica i catalana.

L'escola està subvencionada al mòdul b i les quotes són relativament baixes en comparació amb la mitjana de la zona, la qual cosa incideix en el tipus d'alumnat.

## Característiques de la població infantil

El 40% de la població infantil prové del mateix barri, però el fet que l'escola sigui molt centrada potencia que hi hagi un alt nombre de nens d'altres zones.

La manca d'escoles públiques al barri, així com el gran nombre d'escoles religioses, fan que aquesta aculli un cert gruix de nens i nenes, els pares dels quals exigeixen un nivell de qualitat pedagògica alt. Econòmicament es tracta, en la major part, de fills de treballadors qualificats, amb un percentatge bastant alt de mares que treballen.

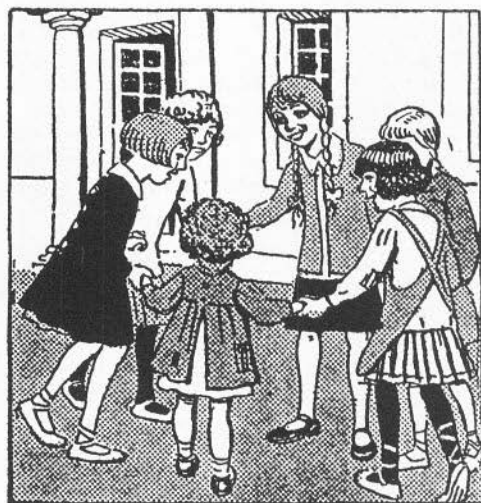
Els dos grups amb els quals es va aplicar el treball estan formats per: quart: 13 nens i 9 nenes; cinquè: 10 nenes i 9 nens. En total: 19 nenes i 22 nens.

A nivell intel·lectual, els grups són molt homogenis, sense cap nen o nena amb dificultats físiques, psíquiques o motrius greus.

El 24% dels nens i nenes dels dos grups, no viuen en família nuclear tradicional (pares separats, divorciats, morts).

## Experimentació de la proposta

La proposta de treball es va plantejar en el claustre, i van sorgir algunes dificultats a l'hora d'ésser acceptada i assumida globalment.





El treball amb els pares va consistir en una carta en la qual s'explicaven els objectius específics del treball, demanant-los la seva col·laboració. Per part d'ells cal dir que no va haver-hi cap resposta negativa, i alguns d'ells manifestaren l'encert del treball. Les activitats concretes varen consistir en:

1) *Visita a una ludoteca pública.* — Es va explicar als nens i nenes en què consistia el lloc on anàvem i durant la discussió posterior es van valorar aquest tipus d'institucions, entenent la socialització de la joguina com a fet positiu. A la ludoteca, concretament, es constata que els jocs en els quals nens i nenes juguen reproduïen els estereotips existents a la societat, encara que potser una mica matisats. Exemple: malgrat que juguen a nines nens i nenes, són les nenes les qui cuinen i els nens els qui van convidats a prendre cafè.

2) *Qüestionari de TV.* — Després de la discussió sobre la ludoteca, se'ls va plantejar fer un treball sobre les joguines que s'anunciaven per televisió. El treball consistia en l'observació de 10 anuncis escollits lliurement per cada nen o nena al llarg d'una setmana, en base a un qüestionari confeccionat per nosaltres. Eren uns esquemes d'observació molt senzills, basats en tres tipus de preguntes: Nom de la joguina. Qui la presenta? Un nen o més d'un. Una nena o més d'una. Nens i nenes. Persones grans. Qui hi juga? Nens sols. Nenes soles. Nens i nenes.

3) *Treball per grups. Discussió i elaboració.* — Atès que l'experiència no es va poder plantejar a nivell d'escola com a treball prioritari, es van presentar serioses dificultats de temps, ja que calia seguir alhora la programació establerta a començament de curs. Per tant, es va treballar en:

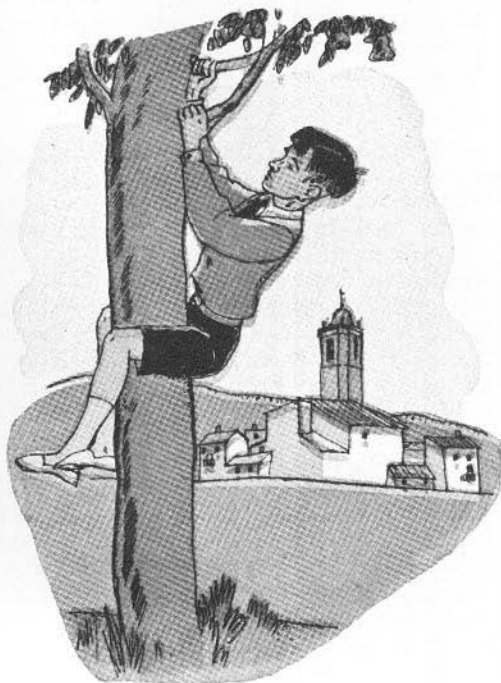
*Recollida de dades.* — Treball de classificació i teoria de conjunts. Els nens es van distribuir per grups amb els qüestionaris omplerts per ells mateixos. Van quantificar les diferents joguines observades veient que el nombre total era de 102. A partir d'aquí les van classificar segons el seu criteri: Joguines electròniques. Joguines bèl·liques. Nines i ninots. Jocs de construcció. Ciutats. Transports en miniatura. Van veure que una mateixa joguina podia formar part d'un o més grups. És de destacar que cap dels nens o nenes va introduir el criteri de «joguines per a

nens» i «joguines per a nenes». Per manca de temps no es va poder expressar gràficament el conjunt buit (joguines que ells havien vist a la ludoteca i que van treballar perquè no sortien a la TV).

*Quantificació de dades.* — Tenint en compte els criteris d'observació donats en el qüestionari, els diferents grups de treball van quantificar els anuncis en els quals hi jugaven nens sols, nenes soles i nens i nenes junts. Un cop globalitzats els resultats de tots els grups es va passar a la confecció de gràfiques.

*Confecció de gràfiques:* Amb les dades recollides es va demanar a cada nen i nena que cerqués la manera més apropiada per representar gràficament els resultats. Tenint en compte que ja s'havia fet un treball sobre gràfiques, la majoria va optar per utilitzar el model que ja coneixia, les gràfiques de columna. Després d'això es va elaborar la gràfica-mural per treballar-hi tothom.

Es va plantejar una discussió sobre per què hi havia anuncis on jugaven nens sols i d'altres nenes soles, i ells van arribar a la conclusió que era en funció de a qui anava destinada la joguina. A partir d'aquí van constatar que: Dels anuncis estudiats n'hi havia més que parlaven de



**24** joguines destinades a nens que no pas joguines destinades a nenes. Que les joguines destinades a nens i nenes junts eren poques, menys de la meitat en relació a les joguines destinades a nens o nenes.

Aquests dos punts van ser el centre de la discussió portada a la classe. Van intentar donar respostes de per què passava això i malgrat no haver quantificat encara les seves opinions, creiem que la majoria del grup va donar una visió força crítica.

El treball de llengua s'inicia partint del criteri d'entendre el llenguatge com la capacitat que tenim els éssers humans de comunicar-nos i pensar.

Entrant en el terreny concret del llenguatge publicitari en vàrem estudiar diferents aspectes. Per una banda calia comprovar que la publicitat estava en funció d'un tipus determinat d'organització social. Per això vàrem començar investigant en quin moment històric apareix la publicitat. Surt la idea del pregoner com a iniciador d'aquesta. La funció d'aquest tipus de publicitat s'entén diferent, però, de la funció que té actualment. Mentre el pregoner anunciava aquelles coses que la gent podia comprar, generalment necessàries, la publicitat actual planteja com a necessàries una gran quantitat de coses absolutament supèrflues. Un cop vist el criteri històric vàrem passar a treballar per què serveix la publicitat. La primera cosa que la canalla planteja és la falsedat de molts anuncis. Tots s'havien trobat amb quantitat de joguines que donen una imatge molt bonica a la tele i que a l'hora de comprar-les tenien molt poc a veure amb l'anunci. A la majoria els faltaven els decorats, tan atractius!, i per una altra banda estaven molt mal confeccionades i els mancaven una gran quantitat de peces. Un percentatge molt alt de nens i nenes plantegen que de fet, els anuncis de la «tele», no serveixen gairebé més que per «menjar el coco» i fer-los gastar els diners. Comparen amb les joguines de la ludoteca i pensen que moltes d'elles no estaven anunciades perquè costaven pocs diners. No obstant això, hi ha algun nen que planteja que sense la publicitat no sabríem què comprar: Pep: «No és tan dolenta com plantegeu, la meva mare va comprar un assecador Braun que anuncien i és molt bo». Marta: «Si no hi hagués publicitat no sabríem què necessitem». Marc: «Apa! això no és veritat, si tu necessites

alguna cosa bé que ho saps sense que t'ho hagin de dir».

En treure conclusions es va arribar a l'acord que mentre hi haguessin la quantitat de fabricants que venien coses iguals, continuaria existint la publicitat.

La discussió sobre les joguines que marginen les nenes va ser més acalorada. Els costà força de veure per què la societat està tan dividida en funció del sexe. Es van centrar en el dilema de la justícia o injustícia de la divisió del món en funció del sexe. Curiosament les nenes mantenen una posició força més conservadora que no pas els nens: Marc: «És absurd que hi hagi joguines de nens i nenes. A mi m'agrada jugar a nines», Laia: «A mí no m'agrada gens jugar a guerra». David: «A mi tampoc, les guerres són molt tristes». Anna: «Quan seré gran vull ser una bona mare, per això ara m'agrada jugar a cuinetes». Alex: «Doncs jo penso que també els nens hem de saber cuinar perquè no sempre ens ho faran tot».

*Confecció de joguines i exposició:* Aprofitant el material de desferra, els nens es van confeccionar les seves pròpies joguines escollides per ells. Es van fer grups opcionals: Qui va voler la va fer sol. Es van muntar grups espontanis per fer-les. Resultats: No van aparèixer joguines bèl·liques. Van haver-hi grups mixtos que es van dedicar a fer cases de nines.

Totes les joguines es poden englobar dins d'aquests grups: Cuinetes. Teatrina de titelles. Cotxes (fets per dues nenes). Avions. Jocs de taula. Càmeres de fotografar i d'enregistrar. Cap-grossos. Toca-discs.

Un cop acabades les joguines es va fer una exposició oberta a tota l'escola i als pares amb totes les joguines que havien fet els nens i nenes de la primera etapa.

Som conscients de les limitacions reals del nostre treball i que ens ha quedat una bona pila d'activitats que podria complementar-lo força. Estan pendents de realitzar: Un programa fictici de ràdio on els nens i nenes es farien entrevistes sobre el tema. Que ells mateixos es fessin els anuncis de les seves joguines.

Ara les principals dificultats se'ns plantegen a l'hora de voler donar el següent pas i objectivar les diferents conductes i les seves possibles modificacions.

Això, però, és tema d'un altre treball que intentarem desenvolupar posteriorment.



# EL TREBALL DOMÈSTIC. 25

## PROPOSTA D'UNITAT DIDÀCTICA

pel grup «Sexisme a l'Escola» \*

### Introducció

El grup «Sexisme a l'Escola» es va plantejar, de cara a la data del 8 de març, Diada Internacional de la Dona, de fer una proposta de treball a les escoles de la localitat que volgués dir alguna cosa més que recordar el significat històric d'aquest dia.

Era clara la necessitat de qüestionar el paper de l'escola en l'aprenentatge dels rols, però, a més, ens semblava necessari contrarrestar la influència sexista duent a terme dintre de les aules un treball en positiu.

Va sorgir aleshores la idea de realitzar un dossier en què es resumissin les dues propostes d'actuació: una que servís per iniciar el debat en els claustres; l'altra, de caràcter més pràctic, que desenvolupés una proposta concreta de treball a classe.<sup>1</sup>

### L'ESCOLA COM A TRANSMISSORA D'ESTEREOTIPS SEXUALS

A la legislació vigent s'estableix que no es podrà fer cap discriminació per raons de sexe, que els homes i les dones tindran

els mateixos drets i deures. Tanmateix, la realitat quotidiana, les relacions econòmiques i socials són ben diferents.

El conjunt de la societat, la família, els mitjans de comunicació, el mateix sistema escolar, contribueixen a fer que les diferències que avui existeixen es continuïn perpetuant.

L'educació de les dones és necessària, però no és suficient per aconseguir l'equiparació d'ambdós sexes. Ensenyem els mateixos continguts als nens i les nenes, les mestres i els mestres són els mateixos i els mitjans que utilitzem per a ensenyar també. Però l'escola no és neutra, i transmet la diferenciació de valors i expectatives en funció del sexe.

Com a educadores i educadors cal que analitzem el nostre treball:

- El llenguatge utilitzat, que sistemàticament oblida el femení.
- Els llibres que fem servir a la classe reforcen aquesta desigualtat a través d'imatges i textos.
- Les diferents pautes de comportament que exigim a nens i nenes.
- La distribució de tasques dins de l'aula.
- Les activitats de gimnàstica, treballs manuals, esports que són diferents segons el sexe.
- La distribució de l'espai durant l'esbarjo.
- Les expectatives de futur que afavorim en nens i nenes.
- Els models socials o estereotips que proposem.

\* El grup «Sexisme a l'escola» de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de l'Hospitalet el formen: Cristina Silleras, Pilar Blasi, Rosa Garcia, Montserrat Porcel, Rafaela Subias.

1. Aquest dossier ha estat publicat pel Departament de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament de l'Hospitalet.

Ens preguntem:

Amb tot això, ¿estem reforçant les diferències entre homes i dones?, ¿continuem reproduint la ideologia que justifica la marginació de la dona?, ¿contribuïm a la desigualtat per al 50 % de la societat, les dones?

Davant d'aquesta situació és necessari que ens plantejem com a objectiu la *coeducació*, que no queda garantida per la simple existència de l'escola mixta.

*Coeducar* és construir un model diferent de l'actual, en el qual els alumnes i les alumnes tinguin opció a una mateixa educació que ofereixi un ventall de valors independentment del seu sexe.

### UNITAT DIDACTICA: «EL TREBALL DOMÈSTIC»

¿Per què vam triar el «treball domèstic»?

Perquè és la feina que ens correspon pel simple fet de ser dones.

Perquè se'l considera poc important, es minimitza i socialment no es valora perquè queda al marge del món productiu.

Perquè considerem interessant abordar a la classe una anàlisi entorn a aquesta feina i qui la realitza, ¿què es fa?, ¿quines alternatives es proposen en la situació actual?

### OBJECTIUS

Conèixer la realitat domèstica de cada alumne i alumna.

Evidenciar que el treball en la societat està dividit en funció del sexe: correspon a les dones l'àmbit domèstic i privat, i als homes el de la representació social i el treball productiu.

Valorar la necessitat social del treball domèstic.

Proposar alternatives com poden ser: la necessitat de llocs de treball per a les dones; de compartir la feina de casa entre les persones que hi viuen, la socialització del treball domèstic (guarderies, menjadors col·lectius...).

### ALGUNES QÜESTIONS PRÈVIES

Les activitats que us proposem, s'han realitzat a classes dels diferents nivells

educatius, des del pre-escolar fins al cicle superior. Segons les característiques del grup es poden proposar treballs complementaris amb un nivell més gran d'aprofundiment.

### ACTIVITATS

#### 1. Què fan a casa?

##### *Pauta de treball*

«Dibuixa les persones que viuen a casa teva fent el que fan normalment. ESCRIU darrera el full el que fan.»

##### *Mètode d'anàlisi*

a) Comptabilitzar per separat el que fa el pare, la mare, els germans i les germanes. Amb el resultat, fer una gràfica amb les activitats de cadascun. (Annex 1.)

b) A partir de les gràfiques, encetar un debat en el qual les i els alumnes descobrixin les diferències.

#### 2. De què fan?

De què fa el teu pare? ¿De què fa la teva mare? Sovint la resposta a aquestes preguntes és:

—El meu pare treballa a...

—La meua mare no treballa.

I si insistim:

—No fa res en tot el dia?

La resposta és:

—Sí, neteja, cuina i «coses d'aquestes».

##### *Pauta de treball*

«En un foli, dividit en dues parts, dibuixa el teu pare i la teva mare fent la seva feina.

Escriu a sota el que fan.»

##### *Mètode d'anàlisi*

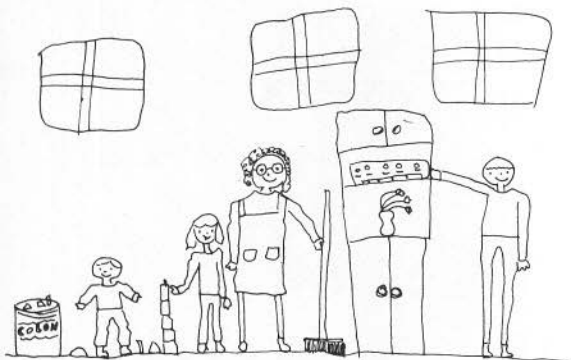
«Realitza una gràfica després de comptabilitzar els resultats.» (Annex 2.)

A la vista de les gràfiques sorgeixen temes tan interessants com:

# ANNEX 1

dimarts 29 de Octubre de 1984

ANNEX 1(a)

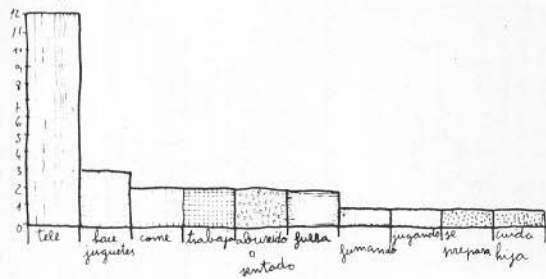


mi padre estaba enchufando el video mi madre estaba barriendo la casa y yo y mi hermano estábamos jugando con los juguetes.

Lo que hace el padre  
 N de dibujos y textos 27  
 total niños 15

ANNEX-1(b)

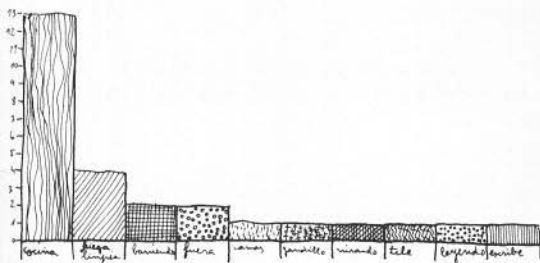
las mariposas 2 EGB Paquito



caso las mariposas 2 EGB

ANNEX 1(c)

Lo que hace la madre en los dibujos  
 nº de dibujos y textos 27 total niños 15



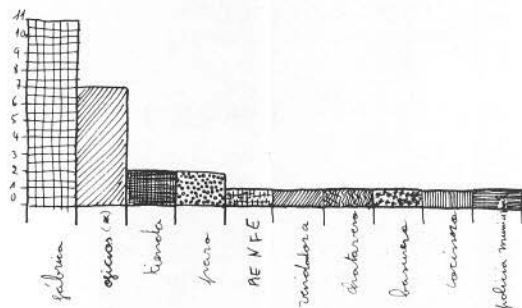
Marta

# ANNEX 2

ANNEX 2(a)

Encarnita

El trabajo de nuestros padres

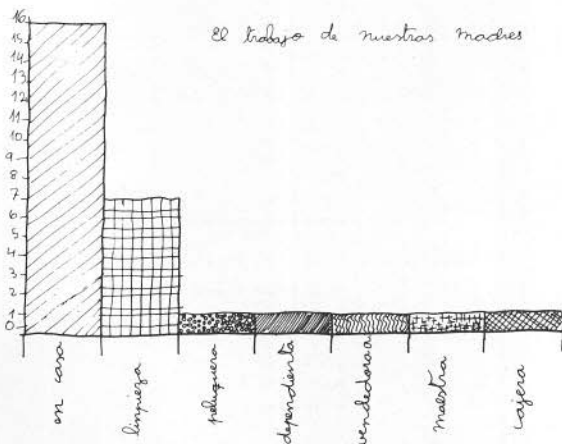


esta (\*) es limpieta, pakea, tecnico TV, mecanico, soldador

Encarnita

ANNEX 2(b)

El trabajo de nuestras madres



- la doble jornada de treball en el cas de les mares,
- un nombre important de mares que només fan la feina de casa,
- un ampli ventall de feines en el cas dels pares.

## Diàleg

¿Per què hi ha tantes dones que només fan la feina de la casa?

## 28 ¿Els agrada fer-la?

En un primer moment es produeix una afirmació general:

—Sí, a la meva mare li agrada molt.

—Li ho heu demanat? ¿No li agradaria fer una altra cosa?

Es pot fer una enquesta a les mares dels nens i nenes de la classe. (Annex 3.)

### ANNEX 3

#### ENQUESTA A LES MARES

##### 1. QUI FA LA FEINA DE CASA?

- la faig jo sola  
 hi participa algú més

##### 2. SI ALGO MÉS HI PARTICIPA, QUI?

- marit, company  
 fills  
 filles  
 altres

##### 3. T'AGRADA FER LA FEINA DE LA CASA?

- sí  
 no  
 a vegades

##### 4. QUI PENSE QUE HAURIA DE FER LA FEINA DE LA CASA?

- la dona  
 l'home  
 els fills  
 les filles  
 totes les persones que hi viuen

##### 5. DE TOT AIXO, QUE ES EL QUE MÉS ET MOLESTA?

- estar sempre a casa  
 no tenir un dia de repòs  
 no disposar de temps per a tu  
 fer cada dia el mateix  
 haver de fer-ho tot  
 no tenir vacances

##### 6. TREBALLE FORA DE CASA?

- sí  
 no

##### 7. SI NO HI TREBALLE I T'OFERISSIN UNA FEINA, L'ACCEPTARIES?

- sí  
 no

##### 8. EN CAS AFIRMATIU, PER QUÈ T'AGRADARIA TREBALLAR FORA DE CASA?

- perquè tindria independència econòmica  
 perquè ajudaria a mantenir la casa  
 perquè no estaria tant temps a casa  
 perquè em relacionaria amb altres persones

##### 9. PER QUINES RAONS NO ACCEPTARIES TREBALLAR FORA DE CASA?

- tindria massa feina  
 perquè la casa "estaria deixada"  
 perquè a la meva família no li agradaria  
 per altres raons

També recollir les frases que habitualment diuen les mares quan estan cansades, i confeccionar un «llibre» il·lustrat pels mateixos nens i nenes. (Annex 4.)

### ANNEX 4



### 3. Qui fa la feina de casa?

#### Pauta de treball

Confeccionar amb tot el grup una llista detallada de totes les feines que es fan a casa.

#### Mètode d'anàlisi

Comptabilitzar els resultats i realitzar un debat posterior. (Annex 5.)

qui ho fa?  
¿quien lo hace?

pare    mare    jo  
padre    madre    yo



rentar  
lavar

--	--	--



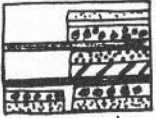
estendre roba  
tender la ropa

--	--	--



planchar  
planchar

--	--	--



endregar amaris  
ordenar amarios

--	--	--



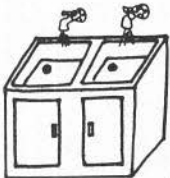
cuinar  
cocinar

--	--	--



passar taula  
poner la mesa

Padre	Madre	Yo



rentar plats  
fregar los platos

--	--	--



escombran  
barrer

--	--	--



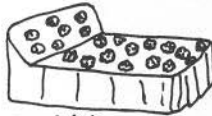
fregar  
fregar los suelos

--	--	--



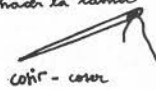
anar a plaza  
hacer la compra

--	--	--



fer el llit  
hacer la cama

Padre	Madre	Yo



cohir - comen

--	--	--



desar joguines  
ordenar juguetes

--	--	--



traure la pols  
limpiar el polvo

--	--	--



anar a passejar  
salir a pasear

--	--	--



arreglar coses  
reparar cosas

--	--	--

ENQUESTA A LES MARES

1. QUI FA LA FEINA DE CASA?

- La faig sola.
- Hi participa algú més.

2. SI ALGÚ MÉS HI PARTICIPA, QUI?
- Marit, company.
  - Fills.
  - Filles.
  - Altres.
3. ¿T'AGRADA FER LA FEINA DE LA CASA?
- Sí.
  - No.
  - A vegades.
4. ¿QUI PENSES QUE HAURIA DE FER LA FEINA DE LA CASA?
- La dona.
  - L'home.
  - Els fills.
  - Les filles.
  - Totes les persones que hi viuen.
5. DE TOT AIXÒ, ¿QUÈ ÉS EL QUE MÉS ET MOLESTA?
- Estar sempre a casa.
  - No tenir un dia de repòs.
  - No disposar de temps per a tu.
  - Fer cada dia el mateix.
  - Haver de fer-ho tot.
  - No tenir vacances.
6. TREBALLE FORA DE CASA?
- Sí.
  - No.
7. SI NO HI TREBALLE I T'OFERIS SIN UNA FEINA, L'ACCEPTARIES?
- Sí.
  - No.
8. EN CAS AFIRMATIU, ¿PER QUÈ T'AGRADARIA TREBALLAR FORA DE CASA?
- Perquè tindria independència econòmica.
  - Perquè ajudaria a mantenir la casa.
  - Perquè no estaria tant temps a casa.
  - Perquè em relacionaria amb altres persones.
9. ¿PER QUINES RAONS NO ACCEPTARIES TREBALLAR FORA DE CASA?
- Tindria massa feina.
  - Perquè la casa «estaria deixada».
  - Perquè a la meua família no li agradaria.
  - Per altres raons.

### Diàleg

Qui els realitza normalment?

Es podria prescindir d'aquestes feines?

Qui les pot fer?

A partir d'aquest diàleg plantejem la necessitat d'introduir a la classe «racons de treball», tallers o activitats que promoguin l'autonomia personal i la iniciació, tant per a nois com per a noies, en l'aprenentatge de feines com són: cosir, cuinar, etc...

### BIBLIOGRAFIA

#### PER A LA BIBLIOTECA DE CLASSE

*Clara, la nina que tenia sombra de nino*, Ed. Lumen (E. R.)

*Oliver Button es un nena*, Ed. Lumen (E. R.)

*Rosa Caramelo*, Ed. Lumen.

*Historia de los Bononos con gafas*, Ed. Lumen.

*Arturo y Clementina*, Ed. Lumen.

*Una feliz catástrofe*, Ed. Lumen.

*La princesa que siempre se escapaba*, Ed. Lumen.

*Cañones y manzanas*, Ed. Lumen.

*5 Mujeres de Barbanegra*, Ed. Lumen.

*Violeta querida*, Ed. Lumen.

*Las cajas de cristal*, Ed. Lumen.

*El jardinero astrólogo*, Ed. Lumen.

*La chaqueta remendada*, Ed. Lumen.

*Los gigantes orejados*, Ed. Lumen.

*El ovillo blanco*, Ed. Lumen.

*La mano de Milena*, Ed. Lumen.

*La herencia del hada*, Ed. Lumen.

*La conejita Marcelona*, Ed. Lumen.



*Julieta, estate quieta*, Ed. Altea.  
*Lucas y Virginia*, Ed. Altea.  
*Matilde y el fantasma*, Ed. Altea.  
*La rebelión de las lavanderas*, Ed. Altea (E. R.)  
 Colección «*Nuestro Barrio*», Ed. Altea (E. R.)  
 Colección «*Gigante*», Ed. Teide.  
*Historia de una bala*, Ed. Hymssa.  
*Mi padre vive en Brasil* (juvenil) (cast.), Ed. La Galera (E. R.)  
*Tinc el meu pare al Brasil* (cat.), Ed. La Galera (E. R.)  
*Momo* (juvenil), Ed. Alfaguara (E. R.)  
 E. R. = especialment recomanat.

## BIBLIOGRAFIA SOBRE EL TEMA

31

*A favor de las niñas*, Elena Gianini Belotti, Monte Ávila Ed.  
*El segundo sexo*, Simone de Beauvoir, Ed. Aguilar.  
*La mujer ignorada por la Historia*, S. Rowbotham, Ed. Pluma - Ed. Debate.  
*La educación femenina: la emergencia de la escuela separada en España (II Jornadas del Patriarcat)*, Ed. UAB.  
*Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, M. Mead, Ed. Laia, S. A.  
 «Cuadernos de Pedagogía»: suplementos números 3, 6, 37, 35, 118, 31 y 32.

TIMUN MAS et presenta l'última novetat per a aquest NADAL.

# Resuelve el Misterio

En aquesta nova col·lecció el lector és introduït de la mà d'Amy i de Lince en el món dels detectius, lladres, misteris, fantasmes, espies, etc. El lector es troba amb diferents casos per resoldre. Les solucions depenen de la seva habilitat i capacitat d'observació.

## TÍTOLS PUBLICATS

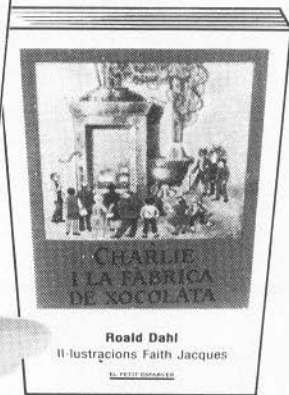
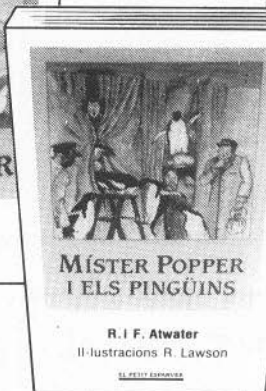
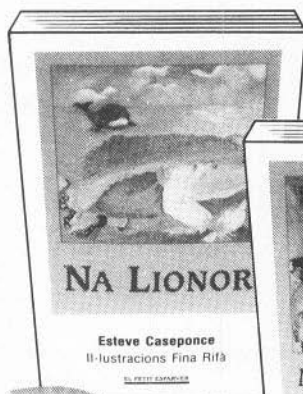
1. El misterio de las galletas de chocolate
2. El secreto del monstruo del lago Loon
3. El misterio de la casa embrujada
4. El secreto del espía de software



Editorial TIMUN MAS, S.A. Castillejos, 294 - 08025 Barcelona

# EL PETIT ESPARVER

## Ja vola!



NOVETATS TARDOR

Una nova col·lecció d'Edicions de la Magrana pels nens i nenes a partir dels 7/8 anys i fins que poden llegir «L'Esparver». Textos breus, abundantment il·lustrats, tant d'autors catalans com d'estrangers, al costat de textos del llegendarí i rondallística catalans. Edicions íntegres. Format 11x18 cms. Coberta a tot color plastificada. Interior a un color. Relligat i cosit en fil.

### 7. NA LIONOR

**Esteve Caseponce.** Il·lustracions de Fina Rifa.  
200 ptes.

El pare de na Lionor és vidu i decideix tornar a casar-se. Però la madrastra és una dona envejosa que no estima gens a na Lionor i li fa la vida impossible. Una rondalla de Catalunya Nord, universal com totes les rondalles.

### 8. MÍSTER POPPER I ELS PINGÜINS

**R. i F. Atwater.** Il·lustracions de R. Lawson.  
350 ptes.

Míster Popper té tota una família de pingüins. Tots saben que els pingüins són uns animals d'allò més divertit i simpàtic. Míster Popper i la seva dona decideixen d'organitzar un fantàstic circ, gràcies al qual ells i els pingüins viuràn moltíssimes aventures.

### 9. ARA TORNO

**Mercè Canela.** Il·lustracions de Francesc Infante.  
300 ptes.

Cristina, una noia d'onze anys, va uns dies a París amb els seus pares. Allí coneix Danielle i Robert, dos germans de la seva edat. Un matí mentre els seus pares encara dormen, surt a comprar croissants per esmorzar i deixa un missatge. Ara torno. Però trigarà moltes hores a tornar... Amb Danielle i Robert inicien una maravellosa descoberta de París i de la seva gent.

### 10. CHARLIE I LA FÀBRICA DE XOCOLATA

**Roald Dahl.** Il·lustracions de Faith Jacques.  
450 ptes.

El senyor Wonka, propietari d'una fàbrica de xocolata, ha amagat cinc billets d'or dins cinc xocolatines. En Charlie té la sort de trobar un d'aquests fabulosos premis. Gràcies a aquesta troballa la seva vida, i la de la seva família, canviarà. Un llibre deliciós, intrigant i sorprenent.

I també:

1. EL LLAPIS FANTÀSTIC. Joles Sennell
2. EL SEGREST DE LA BIBLIOTECÀRIA. Margaret Mahy
3. QUÈ DIUEN ELS OCELLS. Jacint Verdager
4. CHUCK ARANBERRI A CAL DENTISTA. Bernardo Atxaga
5. EL FILL DE L'ÓS I ALTRES RONDALLES CATALANES.
6. EN THEO SE'N VA. Peter Härtling



EDICIONS DE  
LA MAGRANA

De venda a totes les llibreries.

## LA IMATGE: NOVA METODOLOGIA DE L'ENSENYAMENT EN EL CICLE MITJÀ

Tot i que aquest article s'hauria pogut escriure tractant d'una forma general la importància de l'aprenentatge i el coneixement de la imatge a l'EGB, farem només unes consideracions de tipus generals, per exposar després una experiència concreta, que es va portar a terme en un col·legi públic —«Virgen del Rocío» de Sant Vicenç dels Horts— per a alumnes de 5è d'EGB.

Aquesta experiència es va enfocar a dos objectius bàsics:

D'una banda, aprofundir en l'estudi dels coneixements concrets sobre el món de la imatge i familiaritzar-se en l'ús de les càmeres i el laboratori, ja en si prou interessants.

D'altra banda, varem posar l'experiència en un nou marc «motivador» amb la finalitat d'obtenir-ne unes repercussions concretes en els programes d'EGB: era el principi d'una nova metodologia.

### Consideracions generals

La invenció de la impremta creà la necessitat d'aprendre a llegir i escriure. Per la mateixa raó la invenció de la màquina de fotografiar i totes les seves variants en constant desenvolupament, crea la necessitat de saber llegir i escriure imatges.

El món visual constitueix tot un cos de dades que, com el llenguatge, pot ésser utilitzat per a comprendre i comprendre missatges visuals situats a nivells molt diferents d'utilitat, des dels purament funcionals fins a les regions més elevades de l'expressió artística.

La força cultural i planetària del cinema, la fotografia, la televisió, etc. imposa l'urgent ensenyament de l'*alfabetització* visual, tant pels emissors com pels receptors.

La primera experiència d'aprenentatge en un nen es fa a través del tacte, junt amb la seva capacitat d'olorar, sentir i tastar el seu entorn. La capacitat de veure, reconèixer i comprendre visualment (pensament icònic) supera ràpidament els altres sentits; el sentit visual és molt important, però l'acceptem sense adonar-nos que es pot perfeccionar i ampliar fins a transformar-lo en una eina incomparable de comunicació humana.

La visió és una experiència directa i l'ús de dades visuals per a subministrar informació constitueix el màxim apropament que podem aconseguir a l'autèntica realitat. Tots diem «ensenya-m'ho!».

L'experiència visual humana és fonamental en l'aprenentatge per a comprendre l'entorn i reaccionar davant ell; la informació visual és el registre més antic de la història humana. Les pintures rupestres constitueixen el reportatge més antic que s'ha conservat sobre el món tal i com el van veure els homes de fa 30.000 anys.

Quan mirem, fem moltes coses més: experimentem el que passa d'una manera directa; descobrim quelcom possiblement desconegut, ens fem conscients a través d'un seguit d'experiències visuals d'allò que eventualment arribem a conèixer i saber; contemplem canvis mitjançant l'observació pacient. «Veure» ha arribat a significar «comprendre».

Expandir la nostra capacitat de veure significa expandir la nostra capacitat de com-



prendre un missatge visual i, encara més important, d'elaborar el nostre missatge visual.

Veure un procés és suficient per a comprendre el seu funcionament. Veure un objecte proporciona, en ocasions, un coneixement suficient per a avaluar-lo. Aquest caràcter de l'observació no només serveix com un artifici que ens capacita per a aprendre sinó també com a vincle estret amb la realitat que ens envolta. Confiam en els nostres ulls i en depenem.

Sabem que els sentits més importants per a l'aprenentatge són la vista (83 %) i l'oïda (11 %), mentre que dels altres queden en un percentatge inferior al 3,5 %.

La fotografia constitueix el mitjà tècnic més generalitzat per a realitzar una imatge. A la vida quotidiana del nen, dintre dels llibres de text escolars, revistes i llibres és present de forma notable.

La millor manera per a aprendre a llegir i utilitzar fotografia és fer-la; també constitueix una activitat molt agradable.

Només el coneixement del llenguatge escrit és certament insuficient. El nen copsa l'entorn dels adults, abans de saber llegir i escriure. Hem de treballar des de l'ensenyament perquè a l'hora que el nen creix físicament i intel·lectualment pugui expressar-se amb diferents mitjans que els avenços científics aporten.

Hem de treballar perquè els alumnes deixin de ser només espectadors, essent capaços

de desxifrar i neutralitzar els efectes de missatges que altres persones han codificat i alhora ser actius en la seva creació.

El coneixement de la seva tècnica, d'entrada, fa que es desmitifiqui el medi.

L'escola ha deixat d'ésser un lloc educatiu per excel·lència. El medi ambient ple d'informació gràfica i sonora incideix cada dia més en la formació de l'home. Els mitjans d'informació de masses transmeten cada vegada més i de manera més refinada comunicacions de tota mena, que el jove copsa d'acord amb les seves possibilitats de seleccionar i analitzar.

Moltes vegades qui copsa una informació a través d'ella no és conscient que s'està formant o educant.



## EXPERIÈNCIA CONCRETA

### 1. Resum dels treballs

- Confecció de l'àlbum.
- Fotografiar formes.
- Retrat psicològic.
- Reportatge sobre el barri de Sant Josep.
- Reportatge humà.
- Fotogrames.
- Reportatge del centre del poble.
- Reportatge del mercat ambulant («mercadillo»).
- Fotografia d'equilibri.
- Fotografia amb missatge.
- Confecció de diapositives.
- Audio-visuals.
- Collages.
- Diaris murals.
- Pel·lícula en super 8.

A continuació passem a detallar uns dels treballs que hem realitzat durant l'experiència:

### 2. Explicació del treball sobre fotografia psicològica

Tant per personalitzar l'àlbum de l'alumne com per distingir-lo més fàcilment, es va proposar l'agrupació per parelles per tal de fer-se fotos els uns als altres.

Aquesta havia de resultar una fotografia que donaria a entendre com és la persona retratada, que subratllés la seva personalitat, la seva manera d'ésser. Amb aquest motiu, cada nen portaria els estris necessaris per a retratar el seu amic (llibres, disfresses, roba).

Els alumnes van prendre amb molt d'interès aquest treball: es feien enquestes entre ells, es preguntaven el que els agradava, com es qualificaven ells mateixos, etc. Amb les dades recollides de cada un i el que s'imaginaven, es van preparar per retratar el company psicològicament.

Van aparèixer els nens el dia que s'havia de fer la fotografia al company amb objectes i robes inversemblants; fins i tot es van portar a la classe animals, pilotes, gàbies, etc.

Aquest treball es va realitzar en «estudi» i amb llum artificial, dos focus i plafons reflectors; això va provocar que els nens es fixessin en la importància de la llum sobre

els objectes i com aquest element influeix en allò que veiem, que podem aconseguir efectes diferents segons els punts de col·locació dels focus de llum.

L'alumne maquillava, disfressava i preparava el company que havia de retratar segons els efectes que pretenien aconseguir abans de fer la fotografia.

La càmera estava col·locada en un trípode i l'alumne disparava a distància, cosa que permetia corregir la positura del seu company. Alguns companys ajudaven amb la il·luminació, els focus, plafons reflectants...

En aquest treball hi participava tota la classe: un grup treballava, els altres observaven i guardaven el seu torn.

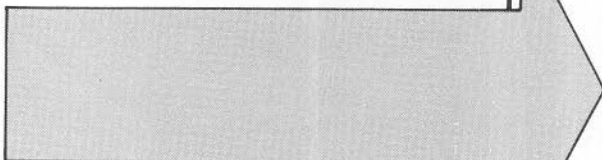
L'alumne fotografiat es va enganxar la foto a la portada del seu àlbum juntament amb el comentari que va escriure el noi que fotografiava.

A part de la preparació que cada nen va fer pel seu compte, el treball d'«estudi» va ocupar dues hores per classe. Va resultar una explicació molt dinàmica i divertida, s'ho van passar molt bé.

Hem observat, al llarg de tot aquest treball, que s'ha vist molt potenciada la unitat i la companyonia entre tots els alumnes que participen a l'experiència. És normal a l'escola el fet que sempre juguen junts, es comencen a conèixer i la majoria es queden després de classes per «continuar» jugant.

Encara que aquesta experiència l'hem posada a la pràctica com a eina de motivació, com a nova metodologia per arribar als mínims exigits pels programes de 5è d'EGB, creiem important remarcar la gran empenta que dona a la creació i a la imaginació de molts nens, creació i imaginació que, si no fos per aquesta experiència, quedaria amagada, com normalment succeeix, si ens concretem només a les metodologies tradicionals.

A continuació es poden veure uns exemples d'aquesta activitat:



José Maria Escalona  
Elena López, mestra de català



◀ Ésta es mi compañera Yolanda González López. Le he hecho una psicológica. Se la he hecho sentada y mirando a las nubes y con el libro al revés.

Lo que quiero reflejar es que ella es distraída.

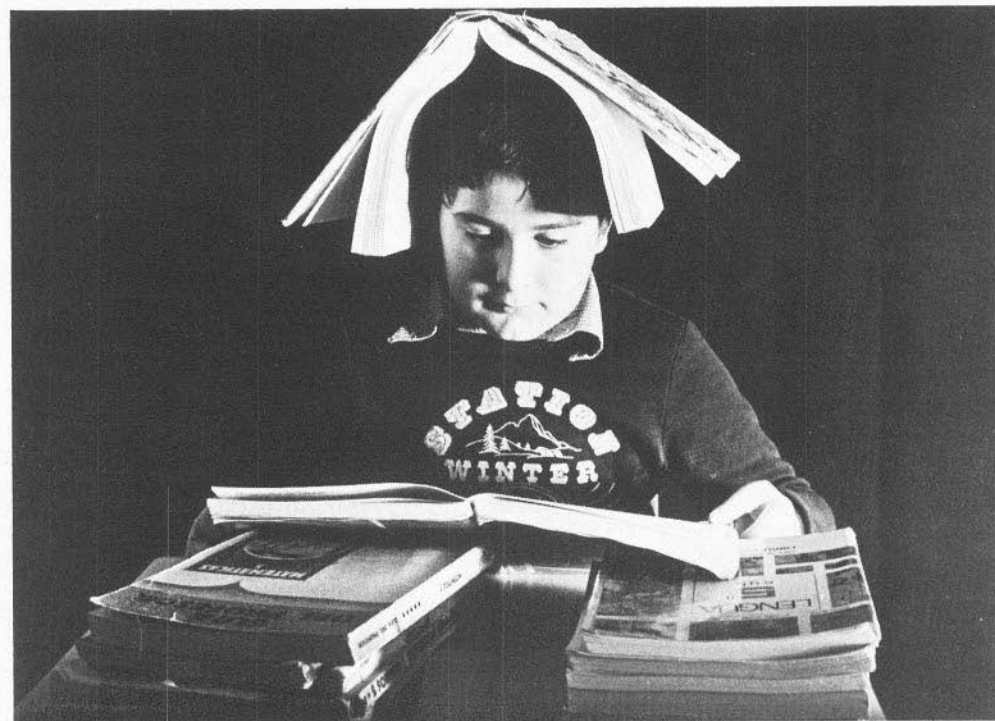
He utilizado: unas nubes de papel, una bobina de hilo, una regla y un ayudante que me sujetaba las nubes. La fotografía es en B/N; la cámara estaba sobre un trípode para que no se moviera.

(Juan Aliaga)

Esta foto se la dedico a Sangüesa porque es un empollón. Se la hice el día 11 de noviembre porque me lo dijo el maestro. La foto es psicológica. Lo he puesto sentado en una silla, con un libro en la cabeza, uno leyendo y un montón al lado.

La foto creo que ha salido bastante bien.

▼ (Francisco Martínez)



## COM FER SERVIR EL VÍDEO A L'ESCOLA... I PER A QUÈ

Partim del supòsit que tot el qui llegirà aquest article ja sap què és un vídeo, els mitjans de comunicació i totes les característiques que fan del vídeo un mitjà àudio-visual de gran utilitat didàctica, és a dir, la immediatesa, manipulació de la imatge, atur i ràpida localització endavant i endarrera, possibilitat de canviar la banda sonora, economia de manteniment, facilitat d'utilització, *feed-back*, etc.

Es dona per suposat també que hi ha una sèrie d'actituds i tendències davant la utilització d'aquests recursos àmpliament exposades en altres articles i força discutides, i que no entrem a analitzar aquí.

Partim només de la base, com a concreció, que el vídeo és un mitjà, un recurs didàctic eficaç, molt útil en determinats moments (no sempre i en tot) i sempre com a recurs, al servei del conjunt de l'aprenentatge i en funció d'una programació, i no al revés. Aquesta visió ens allunyarà del nivell col·loquial televisiu en què pot caure aquest mitjà. La utilització del vídeo, com d'altres mitjans, ha d'estar emmarcada dins un context i mai no pot ésser una finalitat per ella mateixa. Hem de vigilar sempre la durada, el moment, l'edat del nen, la interrelació contextual, igual que amb qualsevol altre mitjà, si volem que aquest sigui veritablement didàctic.

Abans d'aprofundir més en el com, i per estalviar disquisicions terminològiques, direm que en aquest article anomenem vídeo el sistema d'enregistrament i reproducció de la imatge i so de forma electrònica i sobre un suport de cinta magnètica, és a dir, amb un equip de VTR, consistent o bé de magnetoscopi i TV o bé de magnetoscopi, càmbra i TV com a *hardware* i de cintes com a *software*. Això és el més útil avui a les escoles. Parlem sempre de TV i no de monitor, ja que és més econòmica i pot servir per a més usos.

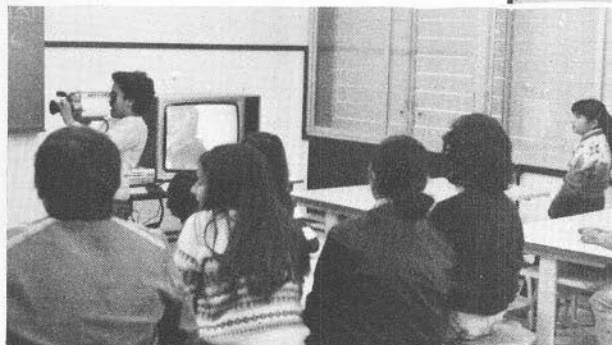
### Com es pot fer servir

Aquests equips de vídeo són útils, donades les seves característiques, per a tres funcions bàsiques:

1. *Aparell reproductor d'imatges*: Com altres al mercat, però que ofereix imatge i so amb moviment i color, d'una certa qualitat i possibilitat d'atur, visionat ràpid endavant i endarrera, i possibilitat de treballar amb llum. També existeix la possibilitat de treure o canviar el so, i de retallar o afegir imatges, manipulant la informació i apropant-la als nostres interessos concrets.

Les cintes on s'acumula aquesta informació són d'un preu molt competitiu. L'aparell és de funcionament molt senzill. Es pot aconseguir una gran videoteca enregistrant de TV o d'altres vídeos, de cinema (telecine), etcètera. Es pot utilitzar la cinta per a diverses gravacions i eliminar els documents que no ens serveixen.

És important dir que podríem intercanviar materials amb altres escoles i fer grans videoteques als centres de recursos. Podem aprofitar moltes coses que en principi no semblen útils (canviant el so, eliminant parts, muntant).



2. *Aparell òptim per a l'estudi del llenguatge de la imatge:* I del llenguatge àudio-visual en general. Pensem que és el millor mitjà per diverses raons, de les quals destaquem dues:

A) El nen pot tocar l'equip, fer ell mateix els plans, repetir-los, entendre el llenguatge i fabricar-lo. A més de l'estudi teòric, podem fer servir l'experimentació pròpia del nen, que es converteix en un productor d'imatges amb un senzill aparell. La immediatesa permet veure a cada instant els resultats.

B) La imatge es pot aturar, tirar endavant i endarrera, repetir, etc., coses que ja hem dit, i que només ens permet fer aquest mitjà.

També és un mitjà per a intercalar l'anàlisi amb l'experiència creativa. Mentre un nen està treballant amb la cambra, la resta de la classe pot veure el que està fent per les TV. I tot això es pot fer sense gastar cinta!

3. *Aparell per a realització de pel·lícules:* Que poden ser:

A) Petit reportatge.

B) Pel·lícula sobre un estudi, fet o activitat.

C) Pel·lícula com a activitat dintre d'un tema (documentació, estudi, avaluació).

D) Pel·lícula que es fa com a finalitat didàctica.

I fer una pel·lícula en vídeo requereix uns coneixements tècnics mínims (no parlem de pel·lícules «exportables»), costa pocs diners i segueix un procés lògic, ja que dona la possibilitat de veure al moment allò que estem enregistrant. El que els nens facin una pel·lícula esdevé una possibilitat real, no privativa tecnològicament i econòmicament.

**Per a què el podem fer servir**

El vídeo és un sistema que ens permet de fer, entre d'altres, les coses que abans hem dit. Ara bé, ¿quina aplicació li donem a aquestes tècniques? Ensenyament i aprenentatge es programen en funció d'uns objectius i no d'uns mitjans. Aquí exposarem no com utilitzaríem el vídeo, sinó per a què. Distingirem el que es podria fer amb un equip senzill de magnetoscopi i TV, i un equip més complet, de magnetoscopi, cambra i TV.

**ESCOLES AMB EQUIP MÍNIM**  
(Magnetoscopi i TV)

Es pot utilitzar el vídeo com a aparell reproductor d'imatges i per a l'estudi del llenguatge àudio-visual en una primera fase (més teòrica).

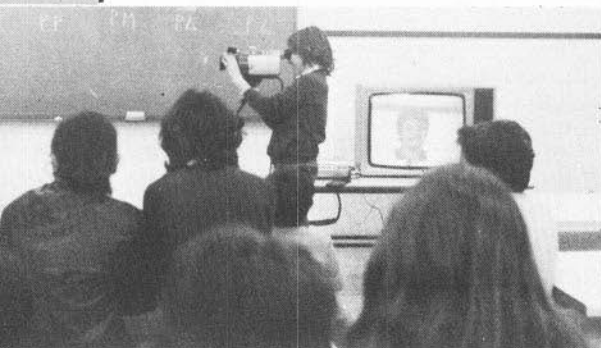
*Socials i naturals:*

Podem visionar pel·lícules que ens serveixen com a documents. Aquestes es poden fer servir com a introducció (motivadora) d'un tema, com a reflexió final sobre el tema, com a document de suport (amb d'altres, si s'escau) al bell mig del tema i, fins i tot, com a material de la seva avaluació. Aquesta multiplicitat d'utilitzacions també és característica d'altres recursos àudio-visuals.

La possibilitat, però, d'adequar la informació a les nostres necessitats és molt gran. Imaginem-nos que la pel·lícula es pot veure sense veu i els nens poden treballar els continguts a partir de les imatges, que es pot comentar pel professor interrompent la veu i seguint el visionat, que es pot parar la imatge, repetir les imatges claus, etc.

Vist així, no ens haurà de preocupar tant si les pel·lícules són didàctiques. Les que ho són, bé, i les que de bon principi no ho són, sí que són, en canvi, «material» didàctic que podem aprofitar. Podem seleccionar-ne trossos, ampliar un document amb més informació visual, fer didàctic un material que en principi no tenia aquest objecte. Així no depenem de l'oferta (escassa i dolenta) de pel·lícules i podem aconseguir materials útils de TV, d'altres vídeos, de cinema didàctic, comercial, etc.

En un últim estadi ens podem «fabricar» pel·lícules didàctiques fent un muntatge elaborat amb materials diversos i donant-li una estructura comuna. Això, però, és més cos-





tós que la manipulació simple abans dita i necessitariem un altre magnetoscopi.

Si bé pensem que el millor aprenentatge ve de la pròpia experimentació, i creiem que sempre que es pugui treballar amb els objectes, fets i processos és inútil fer-ho amb representacions, s'ha de tenir en compte que hi ha processos massa llargs, difícils o llunyans, que s'han d'estudiar amb suport àudio-visual (vídeos d'animals, funcionament d'altres cultures, etc.). Finalment hi ha el factor motivació.

## Llenguatge

Als cicles inicials podem utilitzar dibuixos animats per a enriquir vocabulari (especialment si parlem de català per a castellanoparlants).

Al Cicle Mitjà i al Cicle Superior, podem treballar el català, castellà i llengua estrangera de moltes formes. Visionant pel·lícules en la llengua de què es tracti i comentant l'expressió oral i treballant-la. Visionant-les sense veu i canviant el text (així treballem l'expressió escrita i oral). Introduint veu a pel·lícules, de les quals no coneixem la banda sonora (han de ser senzilles i amb força elements mímicis que ens ajudin). En tots aquests casos hi ha a més el factor de l'auto-observació i correcció (accent, etc.). Tènicament són processos senzills i als nens els agraden aquests jocs, i l'eficàcia del mètode queda ben palesa.

Podem estudiar els diferents tipus de llenguatge emprats segons els diferents usos i dintre del seu context (informatius TV, pel·lícula d'acció, dibuixos, pel·lícules didàctiques). Podem estudiar variants dialectals (també contextuades) tant en català com en castellà. Dintre del camp específic de la llengua estrangera es poden utilitzar mètodes àudio-visuals de manera fixa o com a suport (*Follow-me*).

També podem traduir, canviar la banda sonora de castellà a català o a l'inrevés, o d'un idioma estranger al nostre o a l'inrevés. La mateixa tècnica d'abans resulta interessant als nens i es fa un estudi previ seriós (per a Tercer Cicle).

Finalment, podem reforçar el nivell de català, fent-lo servir com a llengua vehicular de tots els documents-vídeo i pel·lícules didàctiques.

## Llenguatge-plàstica-dinàmica

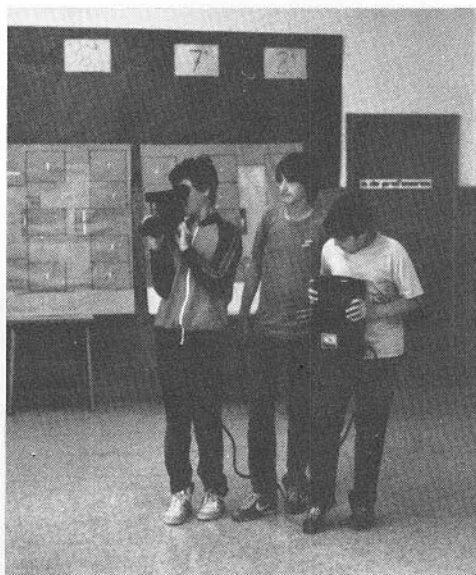
Estudi del llenguatge àudio-visual. A més de ser una activitat interdisciplinària, l'estudi del llenguatge de la imatge i l'aprofundiment en el seu coneixement ens farà augmentar l'efectivitat didàctica dels plantejaments de treball àudio-visual.

És molt important l'aturada de la imatge per treballar aquest llenguatge. La qualitat estètica de la imatge i el seu estudi formal pot conduir a un tractament plàstic. L'estudi d'actors, moviment, espai, etc. pot dirigir-nos a treballar la dinàmica, així com l'estudi de la veu i del so en general també ho farien.

## Llenguatge-socials

Un aprofundiment de l'estudi de la imatge en el camp específic de la publicitat o en els aspectes publicitaris de materials no creats específicament com a tals ens pot conduir a plantejaments sobre mitjans de comunicació, ideologies, etc.

Un aspecte concret podria ésser l'educació per al consum, que ja es va introduint a l'escola. La publicitat no es relaciona només amb el consum i d'altres aspectes tractats a les ciències socials. És molt important dins l'estudi del llenguatge àudio-visual i també obre un gran camp de treball plàstic.



*Dinàmica*

A més del que ja s'ha dit, podem utilitzar àudio-visuais-vídeo per a estudiar el gest, el moviment, l'espai, l'expressió corporal, el ritme, etc. També es pot utilitzar al camp de l'esport, per analitzar actuacions esportives i corregir, a partir de la reflexió, actituds nostres. Una altra vegada insistim en l'atur de la imatge, pas endavant i endarrera, lent, ràpid, etc.

*General*

A part de tot això (tractaments específics dins un àrea) tenim pel·lícules didàctiques d'aplicació a una àrea específica qualsevol, l'aprofitament de materials interessants i no didàctics originàriament (com vam dir a socials i naturals), la utilització de materials indirectament relacionats com a introducció motivadora, etc.

Cal dir que sempre podem treballar els aspectes de llenguatge i llenguatge de la imatge i àudio-visual, encara que utilitzem la pel·lícula amb una altra finalitat específica.

Finalment, la interdisciplinarietat es pot treballar (a més del llenguatge i de la informació àudio-visual). Un document àudio-visual aplicat a qualsevol tema, fàcilment entra en relació amb altres àrees. També es pot fer servir el material àudio-visual-vídeo com a punt de partida o d'arribada d'una experiència de globalització.

## ESCOLES AMB EQUIP D'ENREGISTRAMENT AMB CAMBRA

Tots podem enregistrar de la TV o d'altres vídeos (si tenim un altre magnetoscopi que ens deixi algú). Si tenim, però, una cambra, augmentem les possibilitats amb el telecine o l'enregistrament d'imatges de l'exterior mitjançant la cambra. Així podem barrejar materials previs i materials enregistrats per nosaltres i podem simplement fabricar-nos material propi directament, sense dependre dels materials previs o perquè ens interessi més. Amb aquest equip podem fer les mateixes coses que en l'apartat anterior, elaborar material, i a més:

*Llenguatge*

Català, castellà, anglès. Enregistrament de la classe i autocorrecció a nivell d'expressió oral (accent, nivell, etc). També en les gra-

vacions de contes, teatre, diàlegs, *sketches*, etcètera.

*Llenguatge-socials*

Realització de noticiaris, amb el mateix valor que el diari escolar. Es treballa el nivell d'expressió escrita, oral, es fa autocorrecció. Es treballen altres àrees a les notícies (socials, naturals, etc.), i a la preparació i enregistrament (dinàmica, plàstica). A més es treballa la dinàmica de grups. L'estudi de notícies, informació, mitjans de comunicació a partir de l'experiència concreta s'aplica tant a llenguatge com a socials.

*Dinàmica de grups, actituds*

Enregistrament per a posterior visionat i autocorrecció sobre la dinàmica de grups i comportament davant fets concrets. Ens pot servir molt a les tasques de tutoria el fet que els nens es vegin a les seves assemblees, vegin els problemes i els busquin solucions. També fariem enregistraments a plàstica, dinàmica, a jocs al pati, davant actuacions de grups d'espectacles a l'escola, a les festes, a les sortides, taules rodones, etc. Això permet una autoavaluació dels nens individualment i en grups. També fóra un útil material d'avaluació de relacions socials i afectives dels alumnes per l'equip de professors.

*Psicomotricitat*

L'enregistrament de les sessions de psicomotricitat i grafomotricitat són especialment interessants i l'hem tractat al capítol anterior. En aquest cas és un document de treball per al professorat. Permet una observació més acurada i realista, una avaluació més completa i que doni noves línies d'actuació i correcció dels errors.

*Llenguatge-dinàmica*

Realització de ficcions, colloquis, etc. Tenen el mateix valor de l'enregistrament per autocorrecció, incorporant l'expressió dinàmica. Introducció al món del teatre i TV. I té també una gran possibilitat de motivació (vàlid per a català, castellà, anglès). Es pot enregistrar la dramatització de contes per nens de Primer i Segon Cicle, a partir d'invençons pròpies, contes ja coneguts, o que es trobin als llibres. Així es treballa l'expressió escrita, oral, dinàmica, autocorrecció.

## *Socials-dinàmica*

Dramatitzacions històriques, judicis a personatges, etc. fan més interessant el tractament de la història, i fan treballar als nens i grups l'expressió oral, escrita, dinàmica de grups, gest, veu, expressió corporal, etc.

## *Dinàmica*

Enregistrament de dramatització en general, cant, ball, mim, etc. Autocorrecció. En esports podem comparar les actuacions de professionals, gravades de TV i les nostres, enregistrades amb la cambra. Autocorrecció. És important que l'alumne vegi ell mateix els seus problemes (aturada, lent, etc.).

## *Elaboració de material*

En general i particularment per a socials i naturals. L'elaboren els professors, els alumnes o tots plegats (treball de camp, documentació, etc.).

## *Globalització*

A partir d'un enregistrament concret per a la realització d'una pel·lícula es poden treballar diverses àrees, ja sigui pel centre d'interès que ofereix la pel·lícula, o bé si treballlem una pel·lícula de ficció (hem de treballar llenguatge, dinàmica, plàstica).

## *Llenguatge de la imatge*

En una segona fase, de realització de material. Fent plans, seqüències, escenes, editant, sonoritzant, el nen aconsegueix aprofundir en el domini del llenguatge àudio-visual. Donada la facilitat tècnica i la immediatesa d'imatge, l'alumne pot saber en cada moment el que fa, i els altres alumnes també, seguint les TV. Sempre s'aprèn més per experimentació personal (això és un principi bàsic en pedagogia).

Ara parlarem del fet concret d'*elaboració de material. Tipus*

A l'apartat de «Com es pot fer servir...» havíem indicat quatre tipus de pel·lícules, segons la seva funció.

## *La pel·lícula-reportatge*

Tant si és realitzada per professors com per alumnes, ens serveix per a «mostrar» després un esdeveniment concret, festa, sortida, activitats, etc. Ens serveix per a «mostrar» el col·legi a l'exterior (pares, altres escolars, etc). També perquè el nen es vegi,

i així el recompensem d'un treball previ, amb el sol fet de veure's treballant.

## *Pel·lícula sobre un estudi, fet o activitat*

Un experiment, una activitat innovadora, un estudi, es pot enregistrar si considerem que el document resultant pot ser d'utilitat per a altres escoles o institucions o per a nosaltres en el futur i amb una certa freqüència Aquí estem elaborant un material didàctic. Això vol dir que la pel·lícula l'hauria de realitzar algú que ho sabés fer bé. Podrien ser pel·lícules realitzades per professors o fins i tot per tècnics amb guió de professors, on es poden introduir, si cal i amb permís, seqüències d'altres fonts.



Hi ha dues finalitats bàsiques per fer això. Una és tenir un material enregistrat que ens estalviï de fer un procés complex, costós, etcètera, moltes vegades. Com que l'experiència personal de l'alumne és la millor pedagogia, això ho reservariem per als processos ja dits, o de llarga durada o altres, quan tinguin raons justificades (per exemple la dissecció d'una rata en pel·lícula pot estalviar-ne el sacrifici de milers). Una altra finalitat és realitzar un material de «valor general», utilitzable en altres escoles.

*Pel·lícula com a activitat dintre d'un tema*

Serveix el que hem dit a l'apartat «Elaboració de material». És important el factor motivació, que fa que els alumnes preparin millor el treball i hi aprofundeixin. Es fa un treball d'investigació i estudi per passos, desenvolupant el mètode científic, i podem aconseguir material de posterior utilitat per a l'escola.

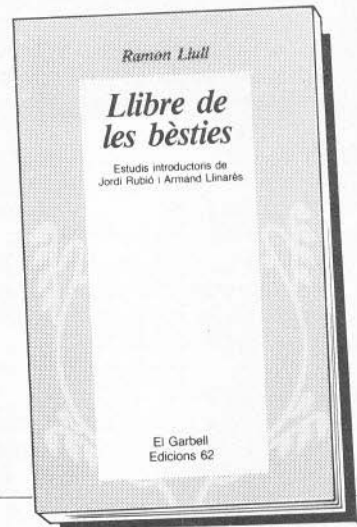
*Pel·lícula que es realitza com a finalitat didàctica per ella mateixa*

Això suposa l'aprofundiment definitiu en l'esforç pel coneixement i domini del llenguatge àudio-visual. Suposa a més el treball de l'expressió escrita i oral, el desenvolupament d'anàlisi i síntesi (llenguatge), treballar el so, la música, el gest, ritme, espai, expressió (dinàmica), rètols, dibuixos, decorats si s'escau (plàstica), coneixement tecnològic d'un mitjà (el vídeo) i finalment, i és molt important, treballem la dinàmica de grups (com en un muntatge teatral o un diari escolar).

Això és una mostra de les possibilitats d'aquest mitjà. Les possibilitats reals de l'escola, el mercat de produccions de pel·lícules didàctiques, la posició de l'administració i el relat d'experiències concretes poden ser motius per a altres treballs.

Joan Ignasi PUJOL

## Col·lecció El Garbell



### **Llibre de les bèsties** Ramon Llull

*El Garbell, 17, 112 pàgs.*

Una nova edició d'aquesta petita obra mestra, en què ressalten l'enginy i els dots narratius de Llull, amb estudis introductoris de Jordi Rubió i Armand Llinarès i suggeriments de treball.

**Darrers títols:**

**15. Divuit sonets de «Sol, i de dol»**

*J. V. Foix*

**16. Poesia catalana.**

**Antologia 1939-1968**

*a cura d'Alex Broch*

De venda a totes les llibreries

**edicions 62**

## TINA-TON: LA PAPALLONA — PER QUÈ PLORES? — BOMBOLLES

**FITXA TÈCNICA:** 12 + 12 + 12 diapositives en color (dibuixos).

**Material que l'acompanya:** —

**Autor:** Pia Vilarrubias.

**Editorial:** Claret.

**Any:** 1979.

### TEMÀTICA QUE S'HI EXPRESSA

Jugar.  
Colors.  
Consumisme.  
Formes.  
Compartir.  
Estimació.  
Respecte a la natura.  
Plorar.

### EDAT A QUÈ VA DESTINAT

Segons l'autor els contes estan pensats per a infants de 3 a 5 anys. Certament és l'edat més adequada, tot i que —com suggerirem a les pautes de treball— poden resultar motivadors d'activitats amb infants més grans.

### SINOPSI

1. **LA PAPALLONA:** Un nen surt a caçar papallones amb el seu gos però la papallona sempre se li escapa. Quan finalment aconsegueix atrapar-la amb el caçapapallones, la deixa en llibertat i comença a perseguir-ne una altra.

2. **PER QUÈ PLORES?:** Quan una nena passa per l'habitació on és el seu germanet dormint, aquest es desperta. Tots els esforços i totes les coses que la nena li ofereix per tal que calli són inútils. Només quan li faci un petó al nen callarà i de nou s'adormirà.

3. **BOMBOLLES:** Una colla d'amics —o de germans— surten a fer bombolles de sabó. El més petit, però, com que no té sabó, es diverteix mirant d'atrapar les bombolles de colors que fan els altres. Quan aconsegueix tenir-ne una, aquesta li explota. Llavors la nena li deixarà el seu sabó perquè ella també en pugui fer tantes com vulgui.

### VALORACIÓ DEL MUNTATGE

#### Aspectes positius

1. Globalment, dels tres contes valorem positivament la simplicitat i la versemblança de les històries. Sobretot de cara a treballar l'expressió verbal.
2. També dels tres contes ens sembla positiu les actituds que hi ha expressades: allò important no és posseir la papallona, sinó jugar amb ella; allò que atura el plor no són les coses sinó el petó, saber deixar el pot de sabó encara que es gastí.
3. La qualitat cromàtica dels dos primers contes és molt correcta.
4. El primer i el tercer conte són motivadors per dur a terme les activitats que configura la història.
5. Els dibuixos de les cares i gestos dels infants són expressius dels diferents estats d'ànim.

**Aspectes a millorar**

1. Globalment alguns dels elements dels dibuixos estan excessivament esquematitzats, tenint en compte l'edat a què van destinats. A més, en alguns d'ells no hi estaria de més —de cara a l'expressió verbal— una riquesa més gran d'elements.
2. La qualitat cromàtica del tercer conte és bastant fluixa pel que fa a les bombolles de sabó. Altrament seria més fàcil poder treballar els colors.
3. La planificació, sobretot en els dos primers contes, és inexistent.
4. En el tercer conte, tot i que es doni una variació de planificacions, hi ha una reiteració —ens sembla que excessiva— en el contingut de les imatges.
5. Per als més petits pot oferir una relativa dificultat el fet que en el pot de sabó hi hagi dibuixades bombolles, ja que no seria estrany que es pensessin que les bombolles ja són dins.
6. En el primer conte, per al nostre gust i d'acord amb els altres dos contes, hi fariem aparèixer més d'un infant.

**PROPOSTES DE TREBALL**

A més dels suggeriments que acompanyen les diapositives, recordem que hi ha un petit llibre que ofereix un ventall més ampli de possibilitats: Pia Vilarrubias, *Col·lecció «Tina-Ton»*. *Orientació didàctica per a pares i mestres* (Ed. Joventut, Barcelona 1979). En alguns dels contes de la col·lecció de «Tina-Ton» hi ha material retallable per a jugar-hi.

1. Per als més petits que no saben escriure, inventar un codi de lectura amb formes conegudes per ells. Exemple: ¿Per què plores? O — Té un ós \*
2. A partir dels dibuixos del conte, afegir-hi detalls d'ambientació.
3. Fer les activitats que es fan en els contes —bombolles de sabó i caçar papallones.
4. Representació dels contes inventant el diàleg.
5. Amb nens més grans fins i tot ens podem proposar fer la gravació d'una banda sonora del guió i els efectes sonors.
6. Fer tants murals com colors es vulgui treballar amb els nens. A cada un hi haurà el dibuix o dibuixos d'algun personatge del conte de les bombolles, que cada nen haurà de dibuixar del color que s'estigui treballant.
7. En el primer cicle, es pot fer servir el motiu de les bombolles per treballar la barreja i formació de colors partint dels tres primaris. Aquesta activitat hem pensat que fos individualitzada per afavorir les experiències i possibilitats de cada nen.
8. Treballar en la mesura que es pugui —sobretot a partir de primer— la simbologia dels colors. Hem pensat que en el cas concret de la relació colors-estacions de l'any perquè és una unitat de treball que es dona a les escoles des de pre-escolar i de forma molt especial a segon, però és aplicable a qualsevol altre tema o concepte.
9. Elaborar amb cartolina elements dels tres contes; els nens els hauran de classificar segons el conte a què pertanyen. L'activitat es pot complicar utilitzant la classificació per fer conjunts i buscant-ne una etiqueta per a cada un.



## **ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE CATALUNYA FORMEN UNA FEDERACIÓ. CONVOCATÒRIA DE LES II JORNADES PEDAGÒGIQUES A LLEIDA (28 febrer / 1 març 1986)**

Els passats dies 4 i 5 d'octubre, els representants delegats dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya han celebrat una trobada a Saifores —Baix Penedès— que s'emmarca dins les reunions periòdiques que la Coordinadora de Moviments manté per tal de debatre els punts que afecten llur treball en l'àmbit de la Comunitat Autònoma.

Aquesta vegada, però, els temes de l'ordre del dia han estat especials a causa de la seva importància. Un dels punts debatuts és l'elaboració dels Estatuts que han de regir la Federació Catalana de MRP, projecte que pretén vehicular la unitat d'acció dels Moviments a partir d'una definició de funcions i d'actuacions que els són comunes. L'abast de la Federació esdevindrà un punt culminant en el terreny educatiu perquè aquesta es constituirà com a organisme representatiu dels nombrosos grups de renovació, tant davant l'Administració com davant el magisteri català, en els temes que afecten la formació permanent del professorat i la recerca educativa en el marc de l'ensenyament públic a Catalunya.

Les discussions se centraren bàsicament en la definició col·lectiva dels Moviments que integraran la Federació i, sobretot, en els àmbits de la seva actuació i en els mitjans que podrà usar per a la defensa d'un ensenyament

públic català i de qualitat, aspectes que subratllen la línia de tots els Moviments existents a Catalunya.

En aquest terreny, els representants unànimement manifestaren llur voluntat de ser interlocutors vàlids en els Organismes que la Llei Orgànica del Dret a l'Educació preveu en l'àmbit de la Comunitat i en l'àmbit de l'Estat i han expressat també el seu temor que els projectes de Consells Escolars que prepara el Govern de la Generalitat siguin aprovats pel Parlament sense contemplar aquesta voluntat participativa dels MRP a través de la seva Federació.

Un segon punt del dia ha estat el que fa referència a la preparació de les Segones Jornades Pedagògiques que se celebraran a Lleida, durant el mes de febrer de l'any vinent.

Aquestes Jornades serviran per a l'aprovació definitiva dels Estatuts de la Federació, d'una banda i, de l'altra, per a la discussió en ponències del «Document d'Escola Pública» partint dels documents base següents:

Conclusions de les Jornades d'Escola Rural de la Seu d'Urgell.

Ponència del Casal del Mestre de Granollers.

Document de l'Escola Pública de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Esmenes de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat a l'anterior document.

Un cop aprovat el «Document» en sessió plenària, esdevindrà el corpus ideològic i d'actuació dels diversos Moviments de Renovació, i de base d'actuació per al millorament de l'educació pública de Catalunya.

noves  
portes de  
comunicació



els  
diccionaris  
de l'enciclopèdia

Anglès, francès, alemany,  
japonès i llengua catalana.

En preparació:  
Castellà, rus, portuguès, txec,  
hongarès, italià, basc i gal·lec.

De venda a llibreries

21

Desitjo rebre més informació

\_\_\_\_\_  
Nom

\_\_\_\_\_  
Adreça

\_\_\_\_\_  
Població

\_\_\_\_\_  
Telèfon

Enciclopèdia Catalana  
Provença, 722  
08037 - Barcelona



## Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE)

BOE 4/7/85, Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació.

JOAN CARLES I,  
REI D'ESPANYA

A tots els qui la present veïessin i entenguessin,

Sapiguen: Que les Corts Generals han aprovat i Jo vinc a sancionar la següent Llei:

### PREÀMBUL

L'extensió de l'educació bàsica, fins a atènyer a tots i cadascun dels ciutadans, constitueix, sens dubte, una fita històrica en el progrés de les societats modernes. En efecte, el desenvolupament de l'educació, fonament del progrés de la ciència i de la tècnica, és condició de benestar social i prosperitat material, i suport de les llibertats individuals a les societats democràtiques. No és estrany, doncs, que el dret a l'educació s'hagi configurat progressivament com un dret bàsic, i que els estats hagin assumit la seva provisió com un servei públic prioritari.

Per les insuficiències del seu desenvolupament econòmic i els avatars del seu desenvolupament polític, en diverses èpoques, l'Estat deixà les seves responsabilitats en aquest àmbit, abandonant-les a mans de particulars o d'institucions privades, tot arguint l'anomenat principi de subsidiarietat. Així, fins a temps recents, l'educació fou més privilegi de pocs que dret de tots.

En el darrer quart de segle, i després d'un sostingut retrocés de l'ensenyament públic, les necessitats del desenvolupament econòmic i les transformacions socials que ha induït van elevar de manera considerable la demanda social d'educació. L'increment consegüent fou atès primordialment per l'oferta pública, amb l'alteració consegüent de les proporcions fins aleshores prevalents entre el sector públic i el privat. L'aquesta manera, s'acabaren de configurar els contorns característics de l'actual sistema educatiu a Espanya: un sistema de caràcter mixt o dual, amb un component

públic majoritari i un de privat de magnitud considerable.

La Llei General d'Educació de 1970 va establir l'obligatorietat i gratuïtat d'una educació bàsica unificada. Conçebia aquesta com a servei públic, i responsabilitzava prioritàriament l'Estat de la seva provisió. No obstant això, reconeixent i consagrant el caràcter mixt del nostre sistema educatiu, obria la possibilitat que centres no estatals poguessin participar en l'oferta de llocs escolars gratuïts en els nivells obligatoris, obtenint com a contrapartida un suport econòmic de l'Estat.

Tot i que el projectat règim de concerts mai no fou objecte del desenvolupament reglamentari necessari, diverses disposicions van regular en anys successius la concessió de subvencions a centres docents privats, en quantitats ràpidament creixents, que contrastaven amb el ritme molt més parsimoniós d'increment de les inversions públiques. En absència de l'adequada normativa, el que havia nascut com a provisional es perpetuà, i donà lloc a una situació irregular, mancada de l'exigible control, subjecta a la incertesa i arbitrietat, i en ocasions sense observança de les mateixes disposicions legals que la regulaven. Tot i així, la cobertura amb fons públics de l'ensenyament obligatori no deixà d'estendre's, fins abraçar-ne la pràctica totalitat, malgrat l'estancament relatiu del sector públic.

No és estrany que, davant d'una evolució tan confusa i insatisfactòria, s'anessin consolidant opcions educatives alternatives, quan no contraposades, que prolongaven de fet les fractures ideològiques que secularment havien escindit la societat espanyola entorn de l'educació.

Aquest rerafons històric explica la complexitat d'elements que configuren el marc educatiu establert per la Constitució Espanyola, un marc de compromís i concòrdia que, al mateix temps que reconeix implícitament el sistema mixt heretat, proporciona l'espai normatiu integrador on poden conviure les diverses opcions educatives. Així, darrera el dret a l'educació (article 27.1 a) s'afirma la llibertat d'ensenyament (article 27.1 b); al cos-

tat del dret dels pares a elegir la formació religiosa i moral que creguin més oportuna per als seus fills (article 27.3), figuren el dret a la llibertat de càtedra (article 20.1) i la llibertat de consciència (articles 14, 16, 20, 23). I es garanteix la llibertat de creació de centres docents (article 27.6), també es responsabilitza els poders públics d'una programació general de l'ensenyament (article 27.5) orientada a assegurar un lloc escolar a tots els ciutadans. Finalment, l'ajuda als centres docents (article 27.9) s'ha de compaginar amb la intervenció de professors, pares i alumnes en el control i gestió d'aquests centres sostinguts amb fons públics (article 27.7). Correspon al legislador el desenvolupament d'aquests preceptes, de manera que resultin modelats equilibradament en el seu desenvolupament normatiu ulterior.

Tanmateix, el desenvolupament que de l'article 27 de la Constitució va fer la Llei Orgànica de l'Estatut de centres escolars ha suposat un desenvolupament parcial i escassament fidel a l'esperit constitucional, en defugir, per una banda, aspectes capitals de la regulació constitucional de l'ensenyament com ara els relatius a l'ajuda dels poders públics als centres privats i a la programació general de l'ensenyament i, per l'altra, en privilegiar desequilibradament els drets del titular del centre privat sobre els de la comunitat escolar, supeditant la llibertat de càtedra a l'ideari i interpretant restrictivament els drets de pares, professors i alumnes a la intervenció en la gestió i control dels centres sostinguts amb fons públics.

S'imposa, doncs, una nova forma que desenvolupi cabdalment i harmònicament els principis que, en matèria d'educació, conté la Constitució espanyola, respectant tant el seu tenor literal com l'esperit que va presidir la seva redacció, i que garanteixi al mateix temps el pluralisme educatiu i l'equitat. La Llei Orgànica reguladora del dret a l'educació s'orienta a satisfer aquesta necessitat.

En aquests principis cal que s'inspiri el tractament de la llibertat d'ensenyament, que s'ha d'entendre en un sentit ampli i no restrictiu, com el concepte que abraça tot el conjunt de llibertats i drets en el terreny de l'educació. Inclou, sens dubte, la llibertat de crear centres docents i de dotar-los d'un caràcter o projecte educatiu propi, que es troba recollida i emparada en el Capítol III del Títol I.

Inclou, així mateix, la capacitat dels pares de poder elegir per als seus fills centres docents diferents dels creats pels poders públics, com també la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves conviccions, tal com es recull a l'article 4t. Però la llibertat d'ensenyament s'estén també als mateixos professors, la llibertat de càtedra dels quals està emparada per la Constitució en tant que constitueix un principi bàsic de tota societat democràtica en el camp de l'educació. I abraça, molt fonamentalment, els mateixos alumnes, respecte dels quals la llibertat de consciència constitueix un principi irrenunciable que no es pot supeditar a cap altre.

Després de la definició de les grans finalitats de l'activitat educativa i dels drets i llibertats de tots i cadascun dels integrants de la comunitat escolar, la Llei classifica els centres docents atenent conjuntament els criteris de titularitat jurídica i origen i caràcter dels recursos que assegurin el seu sosteniment. Distingeix així els centres privats que funcionen en règim de mercat, mitjançant preu, i els centres sostinguts amb fons públics, i dins d'aquests els privats concertats i els de titularitat pública.

A la xarxa dual integrada per aquests dos últims tipus de centre encomana la llei la provisió de l'educació obligatòria en règim de gratuïtat. La regulació d'aquesta s'assenta en dos principis d'importància capital en el sistema educatiu dissenyat per la Constitució, programació i participació, el joc dels quals fa possible la coherència equilibrada del dret a l'educació i de la llibertat d'ensenyament.

A l'Estat i a les Comunitats Autònomes, mitjançant la programació general de l'ensenyament, els correspon assegurar la cobertura de les necessitats educatives, tot proporcionant una oferta adequada de places escolars, dignificant un ensenyament públic insuficientment atès durant molts anys i promovent la igualtat d'oportunitats. El mecanisme de la programació general de l'ensenyament, que ha de permetre la racionalització de l'ús dels recursos públics destinats a educació, es troba regulat al Títol II.

Aquesta programació ha d'assegurar simultàniament el dret a l'educació i la possibilitat d'escollir centre docent dins de l'oferta de places escolars gratuïtes, ja que aquesta lli-

bertat no existeix veritablement si no està assegurat aquell dret per a tots.

El Títol III s'ocupa dels òrgans de govern dels centres públics, i el Títol IV fa el mateix amb els concertats. L'estructura i el funcionament dels uns i dels altres s'inspiren, en coherència amb el prescrit per l'article 27.7 de la Constitució, en una concepció participativa de l'activitat escolar. En ambdós casos, i amb les peculiaritats que demana la seva naturalesa diferent, la participació de la comunitat escolar es vehicula a través del consell escolar del centre. A més de constituir un mitjà per al control i gestió de fons públics, la participació és un mecanisme idoni per atendre adequadament els drets i llibertats dels pares, els professors i, en definitiva, els alumnes, respectant sempre els drets del titular. La participació amplia, a més, la llibertat d'ensenyament, ja que prolonga l'acte d'legir centre en el procés actiu de donar vida a un autèntic projecte educatiu i assegurar-ne la permanència. Finalment, l'opció per la participació continguda en la Constitució és una opció per un sistema educatiu modern, en el qual una comunitat escolar activa i responsable és coprotagonista de la seva pròpia acció educativa.

El Títol IV regula, així mateix, el règim de concerts a través dels quals es materialitza el sosteniment públic dels centres privats concertats que, juntament amb els públics, contribueixen a fer eficaç el dret a l'educació gratuïta, i, d'acord amb l'article 27.9 de la Constitució, estableix els requisits que han de reunir aquests centres.

Sobre la base de la regulació conjunta dels drets i llibertats que en matèria educativa conté la Constitució, els postulats de programació de l'ensenyament i participació són principis correlatius i cooperants d'ajuda als centres docents que es contempla a l'article 27.9, ja que contribueixen a satisfer les exigències que del text constitucional es deriven per a la despesa pública: d'una banda, que per la seva distribució sigui equitativa i que s'orienti a finançar la gratuïtat —i cap aquí es dirigeix la programació—; d'altra banda, optimitzar el rendiment educatiu de la despesa i vetllar per la transparència de l'Administració i qualitat de l'educació, la qual cosa s'assegura a través de la participació. En l'àmbit educatiu, aquest control social i aquesta exigència de transparència han estat

encomanats, més directament que als poders públics, pares, professors i alumnes, la qual cosa constitueix una preferència per la intervenció social enfront de la intervenció estatal.

En suma, la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació s'orienta a la modernització i racionalització dels trams bàsics del sistema educatiu espanyol, d'acord amb allò que s'estableix al mandat constitucional en tots els seus extrems. És per això, una llei de programació de l'ensenyament, orientada a la racionalització de l'oferta de places escolars gratuïtes, que al mateix temps que busca l'assignació racional dels recursos públics permet la cohesió de llibertat i igualtat. És també una llei que desenvolupa el principi de participació establert a l'article 27.7 com a salvaguarda de les llibertats individuals i dels drets del titular i de la comunitat escolar. És, a més, una llei de regulació dels centres escolars i de sosteniment dels concertats. És, finalment, una norma de convivència basada en els principis de llibertat, tolerància i pluralisme, i que s'ofereix com una fidel prolongació de la lletra i l'esperit de l'acord assolit a la redacció de la Constitució per a l'àmbit de l'educació.

## TÍTOL PRELIMINAR

### Article primer

1. Tots els espanyols tenen dret a una educació bàsica que els permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat. Aquesta educació serà obligatòria i gratuïta al nivell d'educació general bàsica i, en el seu cas, a la formació professional de primer grau, així com als altres nivells que la llei estableixi.

2. Tots, així mateix, tenen dret a accedir a nivells superiors d'educació, en funció de les seves aptituds i vocació, sense que en cap cas l'exercici d'aquest dret no estigui subjecte a discriminacions per raó de la capacitat econòmica, nivell social o lloc de residència de l'alumne.

3. Els estrangers residents a Espanya tindran també dret a rebre l'educació a què es refereixen els apartats u i dos d'aquest article.

## Article segon

L'activitat educativa, orientada pels principis i declaracions de la Constitució, tindrà, als centres docents a què es refereix la present Llei, els següents fins:

- a) El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.
- b) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins dels principis democràtics de convivència.
- c) L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècnics de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
- d) La capacitat per a l'exercici d'activitats professionals.
- e) La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya.
- f) La preparació per a participar activament en la vida social i cultural.
- g) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

## Article tercer

Els professors, en el marc de la Constitució, tenen garantida la llibertat de càtedra. El seu exercici s'orientarà a la realització dels fins educatius, de conformitat amb els principis establerts en aquesta Llei.

## Article quart

Els pares o tutors, en els termes que les Disposicions legals estableixin, tindran dret:

- a) Que els seus fills o pupils rebin una educació conforme amb els fins establerts a la Constitució i a la present Llei.
- b) A escollir centre docent diferent dels creats pels poders públics.
- c) Que els seus fills o pupils rebin la formació religiosa i moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions.

## Article cinquè

1. Els pares dels alumnes tenen garantida la llibertat d'associació en l'àmbit educatiu.

2. Les associacions de pares d'alumnes assumiran, entre d'altres, les següents finalitats:

- a) Assistir els pares o tutors en tot allò que concerneixi a l'educació dels seus fills o pupils.
- b) Col·laborar en les activitats educatives dels centres.
- c) Promoure la participació dels pares dels alumnes en la gestió del centre.

3. A cada centre docent podran existir associacions de pares d'alumnes integrades pels pares o tutors d'aquests.

4. Les associacions de pares d'alumnes podran utilitzar els locals dels centres docents per a la realització de les activitats que el són pròpies. Amb aquest objectiu, els directors dels centres facilitaran la integració de les esmentades activitats a la vida escolar, tenint en compte el seu normal desenvolupament.

5. Les associacions de pares d'alumnes podran promoure federacions i confederacions, d'acord amb el procediment establert a la legislació vigent.

6. Reglamentàriament s'establiran, d'acord amb la Llei, les característiques específiques de les associacions de pares d'alumnes.

## Article sisè

1. Es reconeix als alumnes els següents drets bàsics:

- a) Dret a rebre una formació que assegurí el ple desenvolupament de la seva personalitat.
- b) Dret que es valori el seu rendiment escolar conforme a criteris de plena objectivitat.
- c) Dret que es respecti la seva llibertat de consciència, així com les seves conviccions religioses, d'acord amb la Constitució.
- d) Dret que es respecti la seva integritat i dignitat personals.
- e) Dret a participar en el funcionament i en la vida del centre, d'acord amb allò que es disposa a la present Llei.
- f) Dret a rebre orientació escolar i professional.
- g) Dret a rebre les ajudes necessàries per

compensar possibles mancances de tipus familiar, econòmic i sòcio-cultural.

h) Dret a protecció social en casos d'infortuni familiar o accident.

2. Constitueix un deure bàsic dels alumnes, a més de l'estudi, el respecte a les normes de convivència dins del centre docent.

## Article setè

1. Els alumnes podran associar-se, en funció de la seva edat, creant organitzacions d'acord amb la Llei i amb les normes que, en el seu cas, s'estableixin reglamentàriament.

2. Les associacions d'alumnes assumiran, entre d'altres, les següents finalitats:

a) Expressar l'opinió dels alumnes en tot allò que afecti la seva situació als centres.

b) Col·laborar en la tasca educativa dels centres i en les seves activitats complementàries i extraescolars.

c) Promoure la participació dels alumnes als òrgans col·legiats del centre.

d) Realitzar activitats culturals, esportives i de foment de l'acció cooperativa i de treball en equip.

e) Promoure federacions i confederacions, d'acord amb el procediment establert a la legislació vigent.

## Article vuitè

Es garanteix als centres docents el dret de reunió dels professors, personal d'administració i de serveis, pares d'alumnes i alumnes, l'exercici del qual es facilitarà d'acord amb la legislació vigent i tenint en compte el normal desenvolupament de les activitats docents.

## TÍTOL PRIMER

### Dels centres docents

## CAPÍTOL I

### Disposicions generals

## Article novè

Els centres docents, a excepció dels uni-

versitaris, es regiran per allò que es disposa a la present llei i Disposicions que la desenvolupin.

## Article deu

1. Els centres docents podran ser públics i privats.

2. Són centres públics aquells el titular dels quals sigui un poder públic. Són centres privats aquells el titular dels quals sigui una persona física o jurídica de caràcter privat.

S'entén per titular d'un centre docent la persona física o jurídica que consti com a tal al registre a què es refereix l'article 13 d'aquesta Llei.

3. Els centres privats sostinguts amb fons públics rebran la denominació de centres concertats i, sense perjudici del que es disposa en aquest títol, s'ajustaran a allò que s'estableix al títol quart d'aquesta llei.

## Article onze

1. Els centres docents, en funció de l'ensenyament que imparteixin, podran ser de:

- a) Educació Pre-escolar.
- b) Educació General Bàsica.
- c) Batxillerat.
- d) Formació Professional.

2. L'adaptació d'allò que es preceptua en aquesta llei als centres que imparteixin ensenyances no compreses a l'apartat anterior, així com als centres integrats que abastin dues o més de les ensenyances a què es refereix aquest article, s'efectuarà reglamentàriament.

## Article dotze

1. Els centres docents espanyols a l'estranger tindran una estructura i un règim singularitzats a fi d'acomodar-los a les exigències del medi i al que, en el seu cas, disposin els convenis internacionals.

2. Sense perjudici del que s'estableix als convenis internacionals o, en el seu defecte, del principi de reciprocitat, els centres estrangers a Espanya s'ajustaran a allò que el Govern determini reglamentàriament.

## Article tretze

Tots els centres docents tindran una denominació específica i s'inscriuran en un registre públic depenent de l'Administració educativa competent, que haurà de donar trasllat dels assentaments registrats al Ministeri d'Educació i Ciència, en el termini màxim d'un mes. No podran emprar-se per part dels centres identificacions diferents a les que figuren a la inscripció registral corresponent.

## Article catorze

1. Tots els centres docents hauran de reunir uns requisits mínims per impartir les ensenyances amb garantia de qualitat. El Govern establirà reglamentàriament aquests requisits mínims.

2. Els requisits mínims faran referència a titulació acadèmica del professorat, relació numèrica alumne-professor, instal·lacions docents i esportives i nombre de places escolars.

## Article quinze

En la mesura que no constitueixi discriminació per a cap membre de la comunitat educativa, i dins dels límits fixats per les lleis, els centres tindran autonomia per establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi on estan inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars.

## CAPÍTOL II

### Dels centres públics

#### Article setze

1. Els centres públics d'Educació Pre-escolar, d'Educació General Bàsica, de Batxillerat i de Formació Professional es denominaran centres pre-escolars, col·legis d'educació general bàsica, instituts de Batxillerat i instituts de Formació Professional, respectivament.

2. Els centres no compresos en l'apartat anterior es denominaran d'acord amb el que disposin les seves reglamentacions específiques.

## Article disset

La creació i supressió de centres públics s'efectuarà pel Govern o pel Consell de Govern de la Comunitat Autònoma corresponent, en l'àmbit de les seves respectives competències.

## Article divuit

1. Tots els centres públics desenvoluparan les seves activitats amb subjecció als principis constitucionals, garantia de neutralitat ideològica i respecte a les opcions religioses i morals a què fa referència l'article 27.3 de la Constitució.

2. L'Administració educativa competent i, en tot cas, els òrgans de govern del centre docent vetllaran per l'efectiva realització de les finalitats de l'activitat educativa, la millora de la qualitat de l'ensenyança i el compliment del que es disposa a l'apartat anterior d'aquest article.

## Article dinou

En concordança amb els fins establerts a la present llei, el principi de participació dels membres de la comunitat escolar inspirarà les activitats educatives i l'organització i funcionament dels centres públics. La intervenció dels professors, dels pares i, en el seu cas, dels alumnes en el control i gestió dels centres públics s'ajustarà a allò que es disposa al Títol tercer d'aquesta llei.

## Article vint

1. Una programació adequada de les places escolars gratuïtes, als àmbits territorials corresponents, garantirà tant l'efectivitat del dret a l'educació com la possibilitat d'escollir centre docent.

2. L'admissió dels alumnes als centres públics, quan no existeixin places suficients, es regirà pels següents criteris prioritaris: rendes anuals de la unitat familiar, proximitat del domicili i existència de germans matriculats al centre. En cap cas no hi haurà discriminació en l'admissió d'alumnes per raons ideològiques, religioses, morals, socials, de raça o naixement.

## CAPÍTOL III

### Dels centres privats

#### Article vint-i-u

1. Tota persona física o jurídica de caràcter privat i de nacionalitat espanyola té llibertat per a la creació i direcció de centres docents privats, dins del respecte a la Constitució i al que estableix la present Llei.

2. No podran ser titulars de centres privats:

a) Les persones que prestin serveis a l'Administració educativa estatal, autonòmica o local.

b) Els qui tinguin antecedents penals per delictes dolosos.

c) Les persones físiques o jurídiques expressament privades de l'exercici d'aquest dret per sentència judicial ferma.

d) Les persones jurídiques en les quals les persones incloses als apartats anteriors exerceixin càrrecs rectors o siguin titulars del 20 per cent o més del capital social.

#### Article vint-i-dos

1. En el marc de la Constitució i amb el respecte als drets garantits al Títol Preliminar d'aquesta llei a professors, pares i alumnes, els titulars dels centres privats tindran dret a establir el caràcter propi d'aquests.

2. El caràcter propi del centre s'haurà de donar a conèixer als diferents membres de la comunitat educativa pel titular.

#### Article vint-i-tres

L'obertura i funcionament dels centres docents privats se sotmetrà al principi d'autorització administrativa, la qual es concedirà sempre que reuneixin els requisits mínims que s'estableixin amb caràcter general d'acord amb el que es disposa a l'article 14 d'aquesta llei. L'autorització es revocarà quan els centres deixin de reunir aquests requisits.

#### Article vint-i-quatre

1. Els centres privats que tinguin autorit-

zació per impartir ensenyances dels nivells obligatoris gaudiran de plenes facultats acadèmiques.

2. Els centres de nivells no obligatoris podran ser classificats en lliures, habilitats i homologats, en funció de les seves característiques. Els centres homologats gaudiran de plenes facultats acadèmiques.

3. El Govern determinarà reglamentàriament les condicions mínimes en què s'hagin d'impartir les ensenyances en els citats centres docents per a la seva classificació, així com els efectes derivats d'aquesta.

#### Article vint-i-cinc

Dins de les disposicions de la present llei i normes que la desenvolupin, els centres privats no concertats gaudiran d'autonomia per establir el seu règim intern, seleccionar el seu professorat d'acord amb la titulació exigida per la legislació vigent, determinar el procediment d'admissió d'alumnes, establir les normes de convivència i definir el seu règim econòmic.

#### Article vint-i-sis

1. Els centres privats no concertats podran establir en llurs respectius reglaments de règim interior òrgans mitjançant els quals es canalitzi la participació de la comunitat educativa.

2. La participació dels professors, pares, i en el seu cas, alumnes en els centres concertats es regirà per allò que es disposa al Títol quart de la present llei.

## TÍTOL SEGON

### De la participació en la programació general de l'ensenyament

#### Article vint-i-set

1. Els poders públics garantiran l'exercici efectiu del dret a l'educació mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats, que atengui adequadament les necessitats educatives i la creació de centres docents.

2. A tals efectes, l'Estat i les Comunitats Autònomes definiran les necessitats prioritàries en matèria educativa, fixaran els objectius d'actuació del període que es consideri i determinaran els recursos necessaris, d'acord amb la planificació econòmica general de l'Estat.

3. La programació general de l'ensenyament que correspongui a les Comunitats Autònomes en el seu àmbit territorial inclourà en tot cas una programació específica de les places escolars en la qual es determinaran les comarques, municipis i zones on les citades places hagin de crear-se.

La programació específica de places escolars de nova creació en els nivells obligatoris i gratuïts haurà de tenir en compte en tot cas l'oferta existent de centres públics i concertats.

#### Article vint-i-vuit

Amb els fins previstos a l'article anterior, i amb caràcter previ a la deliberació del Consell Escolar de l'Estat, es reunirà la Conferència de Consellers titulars d'educació dels Consells de Govern de les Comunitats Autònomes i el Ministre d'Educació i Ciència, convocada i presidida per aquest. Així mateix, la Conferència es reunirà tantes vegades com calgui per assegurar la coordinació de la política educativa i l'intercanvi d'informació.

#### Article vint-i-nou

Els sectors interessats en l'educació participaran en la programació general de l'ensenyament per mitjà dels òrgans col·legiats que es regulen en els articles següents.

#### Article trenta

El Consell Escolar de l'Estat és l'òrgan d'àmbit nacional per a la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament d'assessorament respecte dels projectes de llei o reglaments que hagin de ser proposats o dictats pel Govern.

#### Article trenta-u

1. En el Consell Escolar de l'Estat, el Pre-

sident del qual serà nomenat per Reial Decret, a proposta del Ministre d'Educació i Ciència d'entre persones de reconegut prestigi dins l'àmbit educatiu, estaran representats:

a) Els professors, la designació dels quals s'efectuarà per les seves centrals i associacions sindicals més representatives, de manera que sigui proporcional la seva participació, així com la dels diferents nivells educatius i la dels sectors públic i privat de l'ensenyament.

b) Els pares dels alumnes, la designació dels quals s'efectuarà per les confederacions d'associacions de pares d'alumnes més representatives.

c) Els alumnes, la designació dels quals es realitzarà per les confederacions d'associacions d'alumnes més representatives.

d) El personal d'administració i de serveis dels centres docents, la designació del qual s'efectuarà per les seves centrals i associacions sindicals de major representativitat.

e) Els titulars dels centres privats, la designació dels quals es produirà per mitjà de les organitzacions empresarials de l'ensenyament més representatives.

f) Les centrals sindicals i organitzacions patronals de representativitat més gran dins dels àmbits laboral i empresarial.

g) L'Administració educativa de l'Estat, els representants de la qual seran designats pel Ministre d'Educació i Ciència.

h) Les Universitats, la participació de les quals es formalitzarà a través del seu òrgan superior de representació.

i) Les personalitats de reconegut prestigi dins del camp de l'educació, de la renovació pedagògica i de les institucions i organitzacions professionals i laiques de tradició i dedicació més gran a l'ensenyament, designades pel Ministre d'Educació i Ciència.

2. El Govern, a proposta del Ministre d'Educació i Ciència, aprovarà les normes que determinin la representació numèrica dels membres del Consell Escolar de l'Estat, així com la seva organització i funcionament. La representació dels membres de la comunitat educativa a la qual es refereixen els apartats a), b), c) i d) d'aquest article no podrà ser en cap cas inferior a un terç del total dels components d'aquest Consell.



## Article trenta-dos

1. El Consell Escolar de l'Estat serà consultat preceptivament en les següents qüestions:

a) La programació general de l'ensenyament.

b) Les normes bàsiques que hagi de dictar l'Estat per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució Espanyola o per a l'ordenació del sistema educatiu.

c) Els projectes de reglament que hagin de ser aprovats pel Govern com a desenvolupament de la legislació bàsica de l'ensenyament.

d) La regulació de les condicions per a l'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i la seva aplicació en casos dubtosos o conflictius.

e) Les disposicions que fan referència al desenvolupament de la igualtat de drets i oportunitats en l'ensenyament.

f) L'ordenació general del sistema educatiu i la determinació dels nivells mínims de rendiment i qualitat.

g) La determinació dels requisits mínims que han de reunir els Centres docents per tal d'impartir les ensenyances amb garantia de qualitat.

2. Així mateix, el Consell Escolar de l'Estat informarà sobre qualsevol altra qüestió que el Ministeri d'Educació i Ciència decideixi sotmetre-li a consulta.

3. El Consell Escolar de l'Estat, per iniciativa pròpia, podrà formular propostes al Ministeri d'Educació i Ciència sobre qüestions relacionades amb els punts enumerats als apartats anteriors i sobre qualsevol altre concorrent a la qualitat de l'ensenyament.

## Article trenta-tres

1. El Consell Escolar de l'Estat elaborarà i farà públic anualment un informe sobre el sistema educatiu.

2. El Consell Escolar de l'Estat es reunirà com a mínim un cop l'any amb caràcter preceptiu.

## Article trenta-quatre

A cada Comunitat Autònoma hi haurà un Consell Escolar per al seu àmbit territorial, la composició i funcions del qual seran regulades per una Llei de l'Assemblea de la Comunitat Autònoma corresponent que, a efectes de la programació de l'ensenyament, garantirà en tot cas l'adequada participació dels sectors afectats.

## Article trenta-cinc

Els poders públics, en l'exercici de les seves respectives competències, podran establir Consells Escolars d'àmbits territorials diferents del que fa referència l'article anterior, així com dictar les disposicions necessàries per a l'organització i funcionament d'aquests. En tot cas, s'haurà de garantir l'adequada participació dels sectors afectats als respectius Consells.

## TÍTOL TERCER

### Dels òrgans de Govern dels Centres públics

#### Article trenta-sis

Els Centres públics tindran els següents òrgans de govern:

a) Unipersonals: Director, Secretari, Cap d'Estudis i tots els qui es determinin als reglaments orgànics corresponents.

b) Col·legiats: Consell Escolar del Centre, claustre de Professors i tots els qui es determinin als reglaments a què fa referència el paràgraf anterior.

#### Article trenta-set

1. El Director del Centre serà escollit pel Consell Escolar i nomenat per l'Administració Educativa competent.

2. Els candidats hauran de ser professors del Centre i tenir com a mínim un any de permanència en aquest i tres de docència.

3. L'elecció es produirà per majoria absoluta dels membres del Consell Escolar.

4. En absència de candidats, o quan aquests

no obtinguin la majoria absoluta, o en el cas de Centres de nova creació, l'Administració corresponent nomenarà Director amb caràcter provisional pel període d'un any.

## Article trenta-vuit

Correspon al director:

- a) Ostentar oficialment la representació del Centre.
- b) Complir i fer complir les lleis i les altres disposicions vigents.
- c) Dirigir i coordinar totes les activitats del Centre d'acord amb les disposicions vigents, sense perjudici de les competències del Consell Escolar del Centre.
- d) Exercir la direcció de tot el personal adscrit al Centre.
- e) Convocar i presidir els actes acadèmics i les reunions de tots els òrgans col·legiats del Centre.
- f) Autoritzar les despeses d'acord amb el pressupost del Centre i ordenar els pagaments.
- g) Visar les certificacions i documents oficials del Centre.
- h) Proposar el nomenament dels càrrecs directius.
- i) Executar els acords dels òrgans col·legiats en l'àmbit de la seva competència.
- j) Totes les altres competències que se li atribueixin als corresponents reglaments orgànics.

## Article trenta-nou

1. El Director del Centre cessarà en les seves funcions al termini del seu mandat.
2. Malgrat el que es disposa a l'apartat anterior, l'Administració educativa competent podrà cessar o suspendre el Director abans del termini d'aquest mandat, quan incompleixi greument les seves funcions, previ informe raonat del Consell Escolar del Centre i audiència de l'interessat.

## Article quaranta

El secretari i el Cap d'Estudis seran Professors escollits pel Consell Escolar, a pro-

posta del Director i nomenats per l'Administració Educativa competent. Els altres òrgans de govern unipersonals que es determinin seran nomenats d'acord amb el procediment que reglamentàriament s'estableixi.

## Article quaranta-u

1. El Consell Escolar dels Centres estarà format pels següents membres:

- a) El Director del Centre, que en serà el President.
- b) El Cap d'Estudis.
- c) Un Regidor o representant de l'Ajuntament en el terme municipal del qual es trobi situat el Centre.
- d) Un nombre determinat de Professors elegits pel Claustre, que no podrà ser inferior a un terç del total dels components del Consell Escolar del Centre.
- e) Un nombre determinat de pares d'alumnes i alumnes elegits, respectivament, entre els mateixos, que no podrà ésser inferior a un terç del total de components del Consell. La representació dels alumnes s'establirà a partir del cicle superior de l'Educació General Bàsica.
- f) El Secretari del Centre, que actuarà de Secretari del Consell, amb veu i sense vot.

2. Reglamentàriament es determinarà tant el nombre total de components del Consell com la proporció interna de la representació de pares i alumnes, així com la distribució de la resta de llocs, si hi fossin, entre Professors, pares d'alumnes i personal d'administració i serveis.

3. Als Centres pre-escolars, als d'Educació General Bàsica amb menys de vuit unitats, als que atenguin necessitats educatives de diversos municipis, a les unitats o Centres d'educació permanent d'adults i d'Educació Especial, així com a aquelles unitats o Centres de característiques singulars, l'Administració educativa competent adaptarà el que es disposa en aquest article a llur singularitat.

## Article quaranta-dos

1. El Consell Escolar del Centre tindrà les següents atribucions:

a) Elegir el Director i designar l'equip directiu proposat per ell.

b) Proposar la revocació del nomenament del Director, previ acord dels seus membres adoptat per majoria de dos terços.

c) Decidir sobre l'admissió d'alumnes, amb subjecció estricta a allò que s'estableix per aquesta Llei i disposicions que la desenvolupen.

d) Resoldre els conflictes i imposar les sancions en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures.

e) Aprovar el projecte de pressupost del Centre.

f) Aprovar i avaluar la programació general del Centre que amb caràcter anual elabori l'equip directiu.

g) Elaborar les directrius per a la programació i desenvolupament de les activitats escolars complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies d'estiu.

h) Establir els criteris sobre la participació del Centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com les accions assistencials a les quals el Centre pogués prestar la seva col·laboració.

i) Establir les relacions de col·laboració amb altres Centres amb finalitats culturals i educatives.

j) Aprovar el reglament de règim interior del Centre.

k) Promoure la renovació de les instal·lacions i equip escolar, així com vigilar-ne la conservació.

l) Supervisar l'activitat general del Centre en els aspectes administratius i docents.

ll) Qualsevol altra competència que li sigui atribuïda en els corresponents reglaments orgànics.

2. El Consell Escolar del Centre es reunirà preceptivament una vegada al trimestre i sempre que el convoqui el seu President o ho sol·licitin, com a mínim, un terç dels seus membres.

## Article quaranta-tres

Els alumnes participaran en les deliberacions i decisions del Consell Escolar del Centre. Això no obstant, el representants dels alumnes del cicle superior de l'Educació Ge-

neral Bàsica no intervindran en els casos d'elecció del Director, designació de l'equip directiu i proposta de renovació del nomenament del Director.

## Article quaranta-quatre

Al si del Consell Escolar del Centre existirà una Comissió econòmica, integrada pel Director, un Professor i un pare d'alumne, que informará el Consell sobre tantes matèries d'índole econòmica com se li encomanin. En aquells Centres en el sosteniment dels quals cooperin corporacions locals formarà part així mateix de l'esmentada Comissió el Regidor o representant de l'Ajuntament membre del Consell Escolar.

## Article quaranta-cinc

1. El claustre de Professors és l'òrgan propi de participació d'aquests al Centre. Estarà integrat per la totalitat dels Professors que hi prestin servei i serà presidit pel Director del Centre.

2. Són competències del claustre:

a) Programar les activitats docents del Centre.

b) Elegir els seus representants al Consell Escolar de Centre.

c) Fixar i coordinar criteris sobre la tasca d'avaluació i recuperació dels alumnes.

d) Coordinar les funcions d'orientació i tutoria dels alumnes.

e) Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació o investigació pedagògica.

f) Qualsevol altra que li sigui encomanada pels respectius reglaments orgànics.

3. El claustre es reunirà preceptivament un cop cada trimestre i sempre que ho sol·liciti un terç, com a mínim, dels seus membres.

## Article quaranta-sis

1. La duració del mandat dels òrgans unipersonals de govern serà de tres anys.

2. Els òrgans col·legiats de caràcter electiu es renovaran cada dos anys, sense perjudici

que es cobreixin fins a aquest terme les vacants que es produeixin.

## TÍTOL QUART

### Dels Centres concertats

#### Article quaranta-set

1. Per al sosteniment de Centres privats amb fons públics s'establirà un règim de concerts al qual podran acollir-se aquells Centres privats que, en ordre a la prestació del servei públic de l'educació en els termes previstos en aquesta llei, imparteixin l'educació bàsica i reuneixen els requisits previstos en aquest Títol. A tal efecte, els citats Centres hauran de formalitzar amb l'Administració educativa que procedeixi el pertinent concert.

2. El Govern establirà les normes bàsiques a les quals s'han de sotmetre els concerts.

#### Article quaranta-vuit

1. El concert establirà els drets i obligacions recíproques pel que fa al seu règim econòmic, durada, pròrroga i extinció, nombre d'unitats escolars i altres condicions d'impartició de l'ensenyament amb subjecció a les disposicions reguladores del règim de concerts.

2. Els concerts podran afectar diversos Centres sempre que pertanyin a un mateix titular.

3. Tindran preferència per acollir-se al règim de concerts aquells Centres que satisfacin necessitats d'escolarització, que atenguin poblacions escolars de condicions socio-econòmiques desfavorables o que, tot complint algun dels requisits anteriors, realitzin experiències d'interès pedagògic per al sistema educatiu. En tot cas, tindran preferència aquells Centres que en règim de cooperativa compleixin les finalitats assenyalades anteriorment.

#### Article quaranta-nou

1. La quantia global dels fons públics destinats al sosteniment dels centres concertats s'establirà als Pressupostos Generals de l'Es-

tat i, en el seu cas, als de les Comunitats Autònomes.

2. Anualment es fixarà als Pressupostos Generals de l'Estat l'import del mòdul econòmic per unitat escolar a efectes de la distribució de la quantia global a la qual fa referència l'apartat anterior.

3. En el citat mòdul, la quantia del qual assegurarà que l'ensenyament s'imparteixi en condicions de gratuïtat, es diferenciaran les quantitats corresponents a salaris del personal docent del centre, incloses les càrregues socials i les d'altres despeses d'aquest.

4. Les quantitats corresponents als salaris del personal docent, a què fa referència l'apartat anterior, tendiran a fer possible gradualment que la remuneració d'aquell sigui anàloga a la del professorat estatal dels respectius nivells.

5. Els salaris del personal docent seran abonats per l'Administració al Professorat com a paga delegada i en nom de l'entitat titular del centre, amb càrrec i a compte de les quantitats previstes a l'apartat anterior. Amb aquesta finalitat, el titular del centre, en la seva condició d'ocupador en la relació laboral, facilitarà a l'Administració les nòmines corresponents, així com les seves modificacions eventuals.

6. L'Administració no podrà assumir alteracions als salaris del professorat, derivades de convenis col·lectius que superin el percentatge d'increment global de les quantitats corresponents a salaris a què fa referència l'apartat 3.

#### Article cinquanta

Els centres concertats es consideraran assimilats a les fundacions benèfico-docents a efectes de l'aplicació a aquests dels beneficis, fiscals i no fiscals, que estiguin reconeguts a les citades entitats, amb independència de tants d'altres com els poguessin correspondre en consideració a l'activitat educativa que desenvolupen.

#### Article cinquanta-u

1. El règim de concerts que s'estableix en el present Títol implica, per part dels titulars dels centres, l'obligació d'impartir gra-

tuitament els ensenyaments objecte d'aquests.

2. En els centres concertats les activitats escolars, tant docents com complementàries o extraescolars i de serveis, no podran tenir caràcter lucratiu.

3. El cobrament de qualsevol quantitat als alumnes en concepte d'activitats complementàries i de serveis, així com menjador, transport escolar, gabinets mèdics o psicopedagògics o de qualsevol naturalesa anàloga, haurà de ser autoritzada per l'Administració educativa corresponent.

4. Reglamentàriament es regularan les activitats i serveis complementaris dels centres concertats, que en tot cas tindran caràcter voluntari i no podran formar part de l'horari lectiu.

## Article cinquanta-dos

1. Els centres concertats tindran dret a definir el seu caràcter propi d'acord amb allò que s'estableix a l'article 22 d'aquesta llei.

2. En tot cas, l'ensenyament haurà de ser impartit amb un respecte total a la llibertat de consciència.

3. Tota pràctica confessional tindrà caràcter voluntari.

## Article cinquanta-tres

L'admissió d'alumnes en els centres concertats s'ajustarà al règim establert per als centres públics a l'article 20 d'aquesta Llei.

## Article cinquanta-quatre

1. Els centres concertats tindran, com a mínim, els òrgans de govern següents:

- Director.
- Consell escolar del centre, amb la composició i funcions establertes als articles següents.
- Claustre de professors, amb funcions anàlogues a les previstes a l'article 45 d'aquesta Llei.

2. Les facultats del director seran:

- Dirigir i coordinar totes les activitats

educatives del centre d'acord amb les disposicions vigents, sense perjudici de les funcions del consell escolar del centre.

- Exercir la direcció del personal docent.

- Convocar i presidir els actes acadèmics i les reunions de tots els òrgans col·legiats del centre.

- Visar les certificacions i documents acadèmics del centre.

- Executar els acords dels òrgans col·legiats en l'àmbit de les seves facultats.

- Totes les altres facultats que li atribueixi el reglament de règim interior en l'àmbit acadèmic.

3. La resta dels òrgans de govern, tant unipersonals com col·legiats, es determinaran, en cada cas, en el citat reglament de règim interior.

## Article cinquanta-cinc

Els professors, els pares dels alumnes i, en el seu cas, els alumnes, intervindran en el control i gestió dels centres concertats per mitjà del consell escolar del centre, sense perjudici que en els seus respectius reglaments de règim interior es prevegin altres òrgans per a la participació de la comunitat escolar.

## Article cinquanta-sis

1. El consell escolar dels centres concertats serà constituït per:

- El director.
- Tres representants del titular del centre.
- Quatre representants dels professors.
- Quatre representants dels pares o tutors dels alumnes.
- Dos representants dels alumnes, a partir del cicle superior de l'educació general bàsica.
- Un representant del personal d'administració i serveis.

2. A les deliberacions del consell escolar del centre hi podran assistir, amb veu però sense vot, sempre que siguin convocats per a informar sobre qüestions de la seva competència, la resta d'òrgans unipersonals d'acord

amb el que estableixi el reglament de règim interior.

3. El consell escolar del centre es renovarà cada dos anys, sense perjudici que es cobreixin fins a l'esmentat termini les vacants que es produeixin.

## Article cinquanta-set

Correspon al consell escolar del centre, dins del marc dels principis establerts en aquesta llei:

a) Intervenir en la designació i cessament del director del centre, d'acord amb allò disposat a l'article 59.

b) Intervenir en la selecció i acomiadament del professorat del centre, conforme amb l'article 60.

c) Garantir el compliment de les normes generals sobre admissió d'alumnes.

d) Resoldre els assumptes de caràcter greu plantejats en el centre en matèria de disciplina d'alumnes.

e) Aprovar, a proposta del titular, el pressupost del centre pel que fa referència tant als fons provinents de l'Administració com a les quantitats autoritzades, així com la rendició anual de comptes.

f) Aprovar i avaluar la programació general del centre que amb caràcter anual elaborarà l'equip directiu.

g) Proposar, en el seu cas, a l'Administració l'autorització per establir percepcions complementàries als pares dels alumnes amb finalitats educatives extraescolars.

h) Participar en l'aplicació de la línia pedagògica global del centre i fixar les directrius per a les activitats extraescolars.

i) Elaborar les directrius per a la programació i desenvolupament de les activitats complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies d'estiu.

j) Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com en aquelles accions assistencials a les quals el centre pogués cedir la seva col·laboració.

k) Establir relacions de col·laboració amb d'altres centres, amb objectius culturals i educatius.

l) Aprovar, a proposta del titular, el reglament de règim interior del centre.

ll) Supervisar la marxa general del centre en els aspectes administratius i docents.

## Article cinquanta-vuit

Els alumnes participaran en les deliberacions i decisions del consell escolar del centre. Això no obstant, els representants dels alumnes del cicle superior de l'Educació General Bàsica no intervindran en els casos de designació i cessament del director, així com en els acomiadaments del professorat.

## Article cinquanta-nou

1. El director dels centres concertats serà designat, previ acord entre el titular i el consell escolar, d'entre els professors del centre amb un any de permanència en ell o tres de docència en un altre centre docent de la mateixa entitat titular. L'acord del consell escolar del centre serà adoptat per majoria absoluta dels seus membres.

2. En cas de desacord, el director serà designat pel consell escolar del centre d'entre una terna de professors proposada pel titular. Els esmentats professors hauran de reunir les condicions establertes a l'apartat anterior. L'acord del consell escolar del centre serà adoptat per majoria absoluta dels seus membres.

3. El mandat del director tindrà una durada de tres anys.

4. El cessament del director requerirà l'acord entre la titularitat i el consell escolar del centre.

## Article seixanta

1. Les vacants del personal docent que es produeixin en els centres concertats s'anunciaran públicament.

2. A efectes de la seva provisió, el consell escolar del centre, d'acord amb el titular, establirà els criteris de selecció que atendran bàsicament els principis de mèrit i capacitat. El consell escolar del centre designarà una comissió de selecció que serà integrada pel director, dos professors i dos pares d'alumnes.

3. La comissió de selecció, un cop valo-

rats els mèrits dels aspirants de conformitat amb els criteris a què es refereix l'apartat anterior, proposarà al titular els candidats que consideri més idonis. La proposta haurà de ser motivada.

4. El titular del centre, a la vista de la proposta, procedirà a la formalització dels corresponents contractes de treball.

5. En cas de desacord entre el titular i el consell escolar del centre respecte als criteris de selecció o de disconformitat fundada respecte a la proposta de la comissió de selecció caldrà atènyer-se a allò que es disposa a l'article següent.

6. L'acomiadament de professors de centres concertats requerirà que es pronunciï prèviament el consell escolar del centre mitjançant acord motivat adoptat per la majoria absoluta dels seus membres. En cas que l'esmentat acord sigui desfavorable, es reunirà immediatament la comissió de conciliació a què fan referència els apartats 1 i 2 de l'article següent.

7. L'administració educativa competent verificarà que el procediment de selecció i acomiadament del professorat es realitzi d'acord amb allò que es disposa als apartats anteriors.

## Article seixanta-u

1. En cas de conflicte entre el titular i el consell escolar del centre o incompliment greu de les obligacions derivades del règim de concert, es constituirà una comissió de conciliació que podrà acordar per unanimitat l'adopció de les mesures adequades per solucionar el conflicte o esmenar la infracció comesa.

2. La comissió de conciliació estarà composta per un representant de l'Administració educativa competent, el titular del centre i un representant del consell escolar, escollit per la majoria absoluta dels seus components d'entre els professors o pares d'alumnes que n'ostentin la condició de membres.

3. En el supòsit que la comissió no arribi a l'acord referit, l'Administració educativa, vist l'informe en què aquella exposi les raons de la seva discrepància, decidirà la instrucció de l'expedient oportú en ordre a la determinació de les responsabilitats en què haguessin pogut incórrer les parts en litigi, adoptant, en el seu cas, les mesures provisionals que

aconselli el normal desenvolupament de la vida del centre.

4. L'Administració educativa no podrà adoptar en cap cas mesures que suposin la seva subrogació en les facultats respectives del titular o del consell escolar del centre.

## Article seixanta-dos

1. Les causes d'incompliment del concert per part del titular del centre són les següents:

a) Impartir els ensenyaments objecte del concert contravenint el principi de gratuïtat.

b) Percebre quantitats per activitats complementàries o serveis no autoritzats.

c) Infringir les normes sobre participació previstes en el present títol.

d) Infringir les normes sobre admissió d'alumnes.

e) Separar-se del procediment de selecció i d'acomiadament del professorat establert en els articles precedents.

f) Procedir a acomiadaments del professorat quan s'hagin declarat improcedents per sentència de la jurisdicció competent.

g) Lesionar els drets reconeguts als articles 16 i 20 de la Constitució, quan així es determini per sentència de la jurisdicció competent.

h) Qualsevol altres que es derivin de la violació de les obligacions establertes en el present títol o en el corresponent concert.

2. Les causes enumerades a l'apartat anterior es consideraran greus quan l'expedient administratiu instruït a l'efecte i en el seu cas, de sentència de la jurisdicció competent, resulti que l'incompliment es produï per ànim de lucre, amb intencionalitat evident, amb pertorbació manifesta en la prestació del servei de l'ensenyament o de manera reiterada o reincident. L'incompliment greu donarà lloc a la rescissió del concert.

3. L'incompliment no greu donarà lloc a amonestació per part de l'Administració educativa competent. Si el titular no esmenés aquest incompliment, l'Administració l'amonestaria de nou, assenyalant-li que de persistir en la mateixa actitud no es procedirà a la renovació del concert.

## Article seixanta-tres

1. En cas de rescissió del concert, l'Administració educativa competent adoptarà les mesures necessàries per escolaritzar aquells alumnes que desitgin continuar sota règim d'ensenyança gratuïta, sense que sofreixin interrupció en els seus estudis.

2. Si l'obligació incomplerta hagués consistit en la percepció indeguda de quantitats, la rescissió del concert suposaria per al titular l'obligació de procedir a la seva devolució en la forma que les normes generals estableixin.

### DISPOSICIONS ADDICIONALS

Primera. — 1. La present llei podrà ser desenvolupada per les Comunitats Autònomes que tinguin reconeguda competència per a aquest cas als seus respectius Estatuts d'Autonomia o, en el seu cas, a les corresponents Lleis Orgàniques de transferència de competències. S'exceptuen, això no obstant, aquelles matèries la regulació de les quals encomani aquesta llei al Govern.

2. En tot cas, i per la seva pròpia naturalesa, correspon a l'Estat:

a) L'ordenació general del sistema educatiu.

b) La programació general de l'ensenyament en els termes establerts a l'article 27 de la present llei.

c) La fixació de les ensenyances mínimes i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals vàlids en tot el territori espanyol.

d) L'alta inspecció i les altres facultats que, segons l'article 149.1.30 de la Constitució, li corresponen per garantir el compliment de les obligacions dels Poders públics.

Segona. — 1. En el marc dels principis constitucionals i d'allò que s'estableix a la legislació vigent, les Corporacions locals cooperaran amb les Administracions educatives corresponents en la creació, construcció i manteniment de centres públics docents, així com en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria.

2. La creació de centres docents públics,

els titulars dels quals siguin les Corporacions locals, es realitzarà per conveni entre aquestes i l'Administració educativa competent, a l'objecte de la seva inclusió a la programació de l'ensenyança a què es refereix l'article 27.

Aquests centres se sotmetran, en tot cas, a allò que s'estableix al Títol tercer d'aquesta llei. Les funcions que al citat Títol competeixen a l'Administració educativa corresponent, pel que fa al nomenament i cessament del director i de l'equip directiu, s'entendran referides al titular públic promotor.

Tercera. — Els centres privats de nivells no obligatoris que en la data de promulgació d'aquesta llei estiguin sostinguts totalment o parcialment amb fons públics s'ajustaran a allò que s'hi estableix per als centres concertats. A tal efecte s'establiran els corresponents concerts singulars.

Quarta. — No serà d'aplicació el que es preveu a l'article 59 de la present llei als titulars de centres actualment autoritzats, amb menys de deu unitats, que, ostentant la doble condició de figurar inscrits al registre de centres com a persones físiques i ser-ne director, s'acullin al règim de concerts. En aquest cas, el director ocuparà una de les places corresponents a la representació del titular en la composició del consell escolar del centre.

Quinta. — 1. Els centres privats que comparteixin l'educació bàsica i que es creïn a partir de l'entrada en vigor de la present llei, es podran acollir al règim de concerts si ho solliciten en iniciar-se el procediment d'autorització administrativa i sempre que, d'acord amb els principis d'aquesta llei, formalitzin amb l'Administració un conveni en què s'especifiquin les condicions per a la constitució del consell escolar del centre, la designació del director i la provisió del professorat.

2. Els centres privats de nova creació que, en iniciar-se el procediment d'autorització administrativa no facin ús d'allò establert a l'apartat anterior, no es podran acollir al règim de concerts fins que no hagin transcorregut cinc anys des de la data de la seva autorització.



## DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

Primera. — Fins que no es constitueixi el Consell Escolar de l'Estat creat per la present llei, continuarà exercint les seves funcions el Consell Nacional d'Educació.

Segona. — Fins que no es desenvolupi reglamentàriament el règim de concerts, es mantindran les subvencions a l'ensenyament obligatori.

Tercera. — 1. Els centres privats actualment subvencionats, que en entrar en vigor el règim general de concerts previstos a la present llei, no s'hi poguessin acollir per insuficiència de les consignacions pressupostàries corresponents, s'incorporaran a aquest règim en un termini no superior a tres anys.

2. Durant aquest període, el Govern establirà per als centres esmentats un règim singular de concerts en el qual es fixaran les quantitats que poden percebre dels alumnes en concepte de finançament complementari al provinent de fons públics, sense perjudici de la seva subjecció a allò que es preceptua al Títol quart d'aquesta llei.

Quarta. — Els centres docents actualment en funcionament, els titulars dels quals siguin les Corporacions locals, s'adaptaran a allò que es preveu a la present llei en un termini d'un any a comptar des de la seva publicació.

Cinquena. — En les matèries la regulació de les quals remeti la present llei a ulteriors disposicions reglamentàries i mentre aquestes no siguin dictades seran d'aplicació en cada cas les normes d'aquest rang fins ara vigents.

## DISPOSICIÓ DEROGATÒRIA

1. Queda derogada la llei Orgànica 5/1980, del 19 de juny, per la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars.

2. De la llei 14/1970, del 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, queden derogats:

a) El Títol preliminar, els capítols primer i tercer del Títol segon, el Títol quart i el capítol primer del Títol cinquè.

b) Els articles 60, 62, 89.2, 3 i 4, 92, 135, 138, 139, 140, 141.2, i 145.

c) Els articles 59, 61, 89.6, 101, 136.3 i 4 en tant que s'oposin al que s'ha preceptuat a la present llei.

## DISPOSICIONS FINALS

Primera. — El Govern i les Comunitats Autònomes, en l'àmbit de les seves respectives competències, podran dictar tantes disposicions com siguin precises per a l'aplicació de la present llei.

Segona. — S'autoritza al Govern per adaptar el que es disposa en aquesta llei a les peculiaritats de centres docents de caràcter singular que estiguin acollits a convenis entre el Ministeri d'Educació i Ciència i d'altres Ministeris, o el caràcter específic dels quals estigui reconegut per acords internacionals de caràcter bilateral.

Tercera. — La present llei entrarà en vigor el mateix dia de la seva publicació al «Boletín Oficial del Estado».

Per tant,

Mano a tots els espanyols, particulars i autoritats, que guardin i facin guardar aquesta llei Orgànica.

Palau de la Zarzuela, Madrid, 3 de juliol de 1985.

JOAN CARLES I,  
Rei d'Espanya

FELIPE GONZÁLEZ MÁRQUEZ  
El President del Govern,

## XAVIER FÀBREGAS

En Xavier Fàbregas s'ha mort. Un atac de cor ha acabat amb la vida —amb una vida intensament viscuda— d'un home de teatre. Era un bon amic de l'Associació i havia col·laborat a «Perspectiva Escolar». El nostre grup el va convidar a participar en un curs sobre teatre que organitzàvem per a l'escola d'estiu de l'any 1982. Coneixíem l'obra de Xavier Fàbregas, obra que ens havia estat molt útil quan treballàvem el teatre català i quan preparàvem les classes sobre els llenguatges teatrals. Amb aquests antecedents vam creure interessant de demanar-li que ens donés en aquest curs la seva visió de crític i historiador del fenomen teatral. El nostre primer contacte fou telefònic. No hi va haver cap problema tot i que en Xavier Fàbregas tenia l'agenda ben carregada. Ens va semblar que li havia agradat la proposta que li havíem fet. Aquesta primera impressió es va veure confirmada quan ens vam trobar personalment. Només hi havia un inconvenient: no disposava de cotxe per pujar a Pedralbes i tenia el temps molt just. Vam quedar d'anar-lo a buscar el primer dia. Ell miraria de resoldre el transport per als altres dos dies que havia de venir.

Era un estiu molt xafogós. Feia molta calor, moltíssima i el viatge se'ns presentava com un turment medieval. Sabíem que a aquelles hores del matí el cotxe seria una caixa tancada que ens ofegaria, una mena de verge de Nuremberg modernitzada. L'amena i vital conversa amb Xavier Fàbregas ens va fer oblidar l'inforn ambiental. Tant va ser així que vam decidir anar-lo a buscar els altres dos dies. Ens va explicar anècdotes de la crítica teatral d'abans, una època en què alguns crítics feien la seva feina sense necessitat d'haver vist l'espectacle. Ens va sorprendre la seva erudició. Tenia una visió global del teatre i uns coneixements universals. Relacionava fets culturals diversos amb una agilitat que només arriben a tenir aquelles persones que han estudiat i han reflexionat a fons.

En Xavier Fàbregas va quedar molt content de l'organització del curs i ens va dir que hi comptéssim sempre que el necessitésim. Ens va encoratjar a seguir treballant, era

ben conscient de la importància que tenim els mestres en el moment de desvetllar inquietuds i afeccions —en aquest cas literàries i culturals— en els nois i noies. Sabia que el teatre es comença a estimar veient espectacles i organitzant representacions a l'escola on el noi o la noia es converteixen en actors, escriptors, directors, dibuixants, dissenyadors, electricistes, etc. Vam prendre-li la paraula i quan vam acabar una antologia que preparàvem per a nois i noies de 7è i 8è li vam demanar un pròleg que introduís la part teatral. La lectura del text que ens va fer sorprendre alhora per la seva senzillesa i per la seva profunditat, aspectes no sempre fàcils d'aparellar.

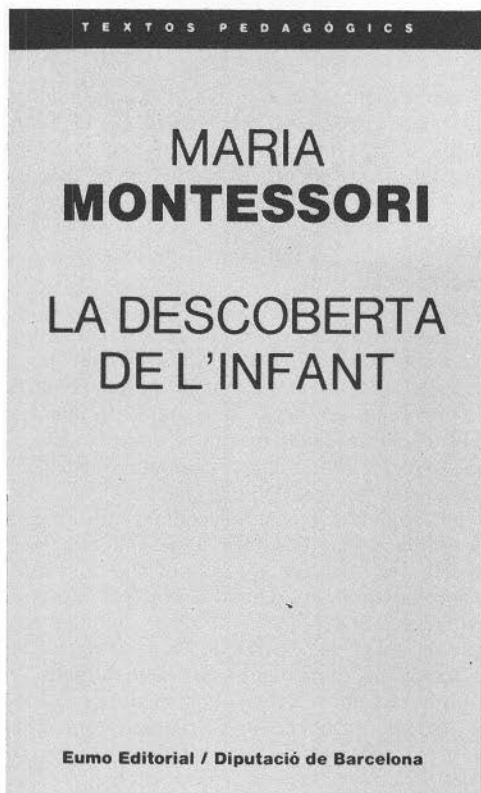
També són molt aprofitables per als mestres, i per qualsevol mena de públic, és clar, els llibres que ha escrit sobre tradicions del nostre poble i dues obres que va escriure per a un públic més jove: *Infants, quissos i mixtes* i *L'encalç*. D'aquesta darrera obra hi ha fragments molt interessants per treballar aspectes de llenguatge. Un dels personatges, una àvia, parla d'aquesta manera: «Sant Antoni Gloriós i Santa Rita. El ciri és curt i la processó és llarga. Ja et conec, herbeta, que et dius marduix. Jo, els coixos, els conec asseguts. Me'n faig creus! Nyic-nyic, em rebento si no ho dic. ... El pecat es pot dir i el pecador no. Avui sí que hem tingut un dia aigualit, com hi ha món! Estem sense rei que governi ni papa que excomuni. Ara per naps, ara per cols. Entre sant i santa, una paret hi manca. Sempre ha de ploure sobre mullat... Com més mar, més vela. Tremolo com una fulla d'arbre. Perquè el carro marxi cal untar les rodes. El matí al port, a la tarda a l'hort...»

Els mestres que ens preocupem per crear l'hàbit de la lectura i per aproximar els nois i les noies al fet teatral o a qualsevol fenomen artístic, trobarem a faltar la paraula sàvia i precisa d'aquest home que conservava en els seus ulls blaus i en els seus cabells rinxolats els secrets de la seva infantesa.

**Jaume Cela**

Del Grup de Llengua i Literatura  
al cicle superior

## LLIBRES



MARIA MONTESSORI, «La descoberta de l'infant». Editorial EUMO.

### La col·lecció

Si mirem les cobertes del llibre que ens ocupa, veiem que la paraula que més destaca no és pas el títol, sinó que és simplement MONTESSORI, en lletres més fosques. I això és així per a mostrar la intenció de la col·lecció «Textos pedagògics», de la qual aquest llibre és el primer volum: oferir les obres de les grans figures de la Pedagogia mundial, a la gent de casa nostra.

I és que els mestres, així com tots aquells que volem fer un treball d'autèntica experimentació, progrés i creació, en l'art d'educar, no podem deixar d'apropar-nos als qui ens han precedit en aquesta tasca. I apropar-nos autènticament a un autor amb qui ja no podem tractar personalment, vol dir arribar-hi no solament a través de la interpretació d'una tercera persona, un altre autor que ens en parla, sinó a través de la lectura directa i de la comprensió personal d'allò que ell mateix ens diu i ens pot suggerir. Només així, confrontant la seva expressió pròpia amb elements personals nostres, s'arribarà a construir, com un vertader diàleg, la nostra pròpia interpretació. Aquesta serà tant més autèntica com més arrelada sigui a la font original, al pensament mateix de l'autor, que sempre serà el més ric per a fer avançar el nostre propi pensament. I aquesta és l'única manera de produir quelcom de nou, de donar un fruit.

D'aquí ve la gran importància d'aquesta col·lecció: es proposa oferir-nos no solament en la nostra llengua, sinó en traduccions molt ben fetes, les obres mestres originals dels grans pedagogs de tots els temps.

### Contingut del llibre

«La descoberta de l'infant», és el títol que la mateixa doctora Montessori va decidir, en els últims anys de la seva vida, posar al llibre que a l'inici havia anomenat «el mètode de la Pedagogia Científica». Aquesta és, junt amb «El nen», la seva obra més característica. És una presentació molt completa del «Mètode» creat per la doctora; presentació no solament en el sentit de descripció d'unes metodologies i exercicis concrets, sinó també en el sentit d'explicació profunda del pes que el Mètode, de la seva necessitat, dels seus objectius.

Ha estat el llibre de més difusió de tots els de la Montessori, i de tots els llibres de

pedagogia a començaments de segle. Poc després de la seva aparició ja havia estat traduït a més de trenta llengües, entre elles totes les importants d'Europa, a més de l'àrab, el xinès, l'indi... Sempre he pensat que el gran èxit d'aquest llibre va ser degut al fet que és un llibre bàsic, que tracta molt més d'una filosofia de l'educació, que d'una metodologia concreta.

El llibre compta amb dos pròlegs, dels quals el primer, de Jordi Cots, és molt complet i interessant. També conté una bibliografia. Però sobre tot vull destacar la llarga i importantíssima «cronologia» del començament que ens permet de situar tant l'autor, com el mètode, i el llibre mateix, dins del context de la seva època. I això ajuda molt la nostra comprensió.

Consta de vint-i-cinc capítols, els quals s'estructuren de la següent manera: **Capítols de I al IV.** Plantejament general de l'educació. Ja en ells, l'autora va directe a una qüestió primordial: la llibertat i l'autonomia del nen. La manera de concebre-les és determinant de tot el mètode Montessori.

**Capítol V:** L'educació pel moviment. Exercicis de «vida pràctica». Crec que és una de les intuïcions fonamentals de la Montessori, una de les dues bases del seu sistema educatiu.

**Capítols VI al VIII:** L'educació sensorial. És l'altre aspecte bàsic del mètode, sens dubte el més conegut i característic. Aquí és detallada el «material sensorial» i tots els exercicis.

**Capítol IX:** On s'explica la filosofia de l'educació sensorial, és a dir la seva relació amb el desenvolupament de la intel·ligència.

**Capítols X al XIII:** La feina del mestre, la manera com ha de treballar a classe, la seva actitud.

**Capítols XIV al XVII:** L'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura. Des dels exercicis preparatoris fins a l'explosió final. Les lletres de «tocar» i de «compondre».

**Capítols XVIII i XIX:** Aprenentatge de l'aritmètica. Descripció d'un material molt característic i dels exercicis.

**Capítols XX, XXI i XXII:** Tracta de tres aspectes —dibuix, música i religió— que dins del context global del mètode no són fonamentals, i que pel que fa al primer i al darrer, jo crec que no són gaire reeixits.

**Capítol XXIII:** Tracta del tema de la «disciplina» autèntica (en relació amb els primers

capítols). És un tema molt genuïnament montessoriana, que avui anomenariem la «no-repressió».

**Capítols XXIV i XXV:** A tall de conclusions generals.

I el **Capítol XXVI**, que en realitat és un epíleg (una mena de llistat d'exercicis).

#### Utilitat per al mestre d'avui

Maria Montessori fou una gran reformadora de l'educació i una gran figura de la Pedagogia de tots els temps. Però, en llegir el seu llibre, no podem trobar-hi tot el que és bo i desitjable de ser reformat avui. Hem de buscar-hi allò que ella va aportar en el seu món, allò que era tan fonamental que continua essent vàlid avui.

Tots els grans pedagogs no és pas que hagin reformat l'educació en la seva totalitat, sinó que cadascun d'ells niha reformat algun aspecte amb molta profunditat i, per això, ha fet una aportació que perdura després d'ell i que és llavor de noves aportacions.

Sapiguem llegir-los. Sapiguem buscar-los d'aquesta manera, i els trobarem.

En llegir Maria Montessori, cal que no ens encallem amb els detalls, i que siguem prou oberts per a copsar el fons del seu missatge.

Per comprendre aquest llibre, cal situar-lo en la seva època, però cal saber distingir allò que és essencial d'allò que és secundari. Cal, a través del llenguatge, que evidentment és d'un altre temps, saber llegir l'ànima.

Cal, sobretot, acollir-lo amb obertura d'esperit i amb il·lusió, permetent que despertí dins nostre diverses ressonàncies, i que aquestes vagin creixent i creant la nostra personal aportació al mètode Montessori.

M. Antònia CANALS

TRIBÓ, Gemma, *Perot Rocaguinarda, bandoler del segle XVII.*

A poc a poc van sorgint treballs com aquest de Gemma Tribó sobre *Perot Rocaguinarda, bandoler del segle XVII*, que ajuden a enriquir el poc material didàctic existent a l'àrea de les Ciències Socials.



L'obra està dividida en tres parts: a) la vida d'en Perot Rocaguinarda, b) el bandolerisme a Catalunya. Un fenomen del segle XVII i c) àrea de recerca.

La primera part ens presenta la vida d'aquest bandoler. Llegint les descripcions de l'autora podem imaginar-nos el seu aspecte i també, en general, l'aspecte dels bandolers de l'època (el seu origen, el seu aspecte extern físic, indumentària, les seves condicions de vida...): «Fer-se d'una banda i emprendre vida bandolera era una alternativa als sense feina». A través de la seva vida es fan paleses les vicissituds per les quals passaven els bandolers: persecucions, recompenses per a aquells que els traïen, les seves execucions, els indults pels quals els era perdonada la vida, etc.

La segona part ens presenta el fenomen del bandolerisme: els seus orígens, els diferents tipus de bandolerisme que es donaren, la seva localització en l'espai. A través del treball els nois i noies es poden adonar que el bandolerisme no fou un fruit casual, sinó que el feren aparèixer diferents causes: creixement demogràfic, depressió econòmica, crisi política, entre d'altres. I naturalment, enfront d'aquest bandolerisme naixent queden molt ben reflectides en el treball les formes de repressió de l'època.

La visió que aquest treball dona del bandolerisme és força completa i és evident que

pot ajudar els lectors a adonar-se de com fou de complex aquest fenomen social, de quina era la situació social de l'època i de com no fou gens estrany que sorgís la figura del bandoler i la seva banda. Les il·lustracions i esquemes ajuden a situar el tema, a aclarir les idees bàsiques i també a diferenciar. Un exemple d'això podria ser la diferenciació entre bandit i bandoler.

La tercera part pot representar un gran ajut a l'hora de situar-se bé en l'època i endinsar-se en el tema. Així, la cronologia ens marca els moments claus del bandolerisme però també ens permet veure com havia de ser de dura la vida dels bandolers (persecucions, execucions —a vegades eren esquarterats—, etcètera) i la de tots aquells que els ajudaven (gairebé sempre pagesos). La cronologia també ens mostra de forma clara les accions dels bandolers i les dels virreis. També permet veure i seguir l'evolució del bandolerisme des dels seus inicis, al segle XVI, fins al segle XVII.

Els documents que presenta el llibre ens ajuden a situar determinats aspectes i situacions de l'època de forma prou clara i que pot ajudar els nois/es que treballin el tema a descobrir què passava en aquells temps. Aquests documents també poden ser de gran utilitat per al mestre segons vulgui insistir en determinats trets del bandolerisme, o bé també pot possibilitar altres treballs en grup a partir d'aquests documents.

També poden ser útils els itineraris que fan reviure fets del personatge (en aquest cas d'en Perot Rocaguinarda). La visita a alguns museus pot mostrar als nois/es els objectes d'ús personal de l'època: l'art, la indústria, etc. És molt positiu el fet que aquest treball facilita i anima el treball interdisciplinari a l'escola.

També el joc que proposa el treball pot resultar distret i ens situa fàcilment en l'època, demostrant que fins i tot el joc pot ser una valuosa eina didàctica: «es pot jugar i aprendre alhora».

De tot això, en resulta un treball seriós i que els mestres ens hauríem d'atrevir a experimentar.

**Miquel Montoriol i Serracanta**  
Mestre de Ciències Socials  
de l'escola cooperativa  
«El Puig» d'Esparreguera

## VÍDEO-CLIP

Discutir l'eficàcia del vídeo, en totes i cada una de les seves variants, vídeo-clip, vídeo-art, vídeo-domèstic, pel·lícules amb suport electrònic, publicitat, és ja una qüestió de bizantinisme que eludirem des del principi. Avui, el que domina és la cultura que imposen els «mass-media», la cultura de masses; les obres artístiques no són úniques, tot es reproduïble, tot assimilable per a gent molt diversa interessada en els diferents camps de l'anomenada cultura, cultura que necessita deglutir àvidament totes les novetats que en forma d'allau cada dia es difonen. I la sofisticació que suposa el fet de retenir les imatges, encara que només sigui en una cinta magnètica, és una prova d'aquest desig d'aprehendre allò que fins ara era tan fugaç: la imatge.

Suposem que aplicar la tecnologia del vídeo d'una manera desimbolta a l'ensenyament musical a les escoles, seria una forma agilitzadora i al mateix temps motivadora. Segur que els nens queden molt més fascinats per la profusió d'efectes de qualsevol vídeo-clip, que no pas per les explicacions teòriques o els intents, moltes vegades desesperats, dels professors de música per interessar-los cap a formes més clàssiques d'aprenentatge.

El vídeo, però, és un arma que pot tallar pels dos costats: tot el que té de bo en un sentit ho pot tenir d'alienant i negatiu en l'altre. És evident que la majoria de vídeo-clips musicals estan concebuts com una forma de consum ràpid i directe, per això el seu missatge ha de ser efectista, brillant, aclaparador. El suport bàsic del vídeo és la imatge; la música queda completament marcada per la influència que li donaran les imatges. Seria quelcom de semblant en el cas dels discs, l'atracció que tenen per als consumidors les carpetes és a vegades decisiu; es dóna el cas d'estudis de marketing que asseguren que un 60 % dels discs es venen en funció de les seves portades.

Això ens condueix directament a una altra reflexió: que són el disseny i la publicitat els que s'emporten un cop més el gat a l'aigua. Els vídeo-clips de tipus més estàndard no són més que publicitat pop —és clar que hi ha excepcions, però ja sabeu el refrany— i els discs de plàstic seria inconcebible vendre'ls sense embolicar-los en una funda ben cridanera i d'estètica decididament atractiva. Es tractaria, doncs, de tenir molt clara aquesta facilitat de manipulació que tenen les imatges, i més si són deglutides per un adolescent o un nen, però també hauríem d'adonar-nos de les immenses possibilitats que procuren les imatges electròniques enregistrades en una cinta magnètica. Menysprear-les per un esquematisme ideològic és tancar-se i negar-se a fórmules modernes i ràpides per a assimilar nous conceptes.

## El vídeo-clip, un art novíssim

El vídeo-clip neix essencialment com a forma publicitària. La seva finalitat és ajudar a vendre millor cançons i discs. Però en aquests moments els clips musicals han transcendit de la seva funció inicial per consolidar-se com a creació —en majúscules— plenament autònoma. El fet que directors del prestigi de Fellini, Antonioni, Landis, Coppola o De Palma s'hagin aproximat a la creació i concepció vídeo-musical deixa ben clar que aquesta maniobra se sustenta en coartades de tipus més cultural del que podria semblar a primer cop d'ull. D'aquí cinc o sis anys es podrà veure el clip de Fellini amb Boy George —clip àmpliament publicitat des de fa més d'un any, però que realment no se sap si existeix o tot ha estat una maniobra per als nois de Culture Club—, o el *Thriller* de John Landis/Michael Jackson i el *Screaming Lord Byron* de Julian Temple/David Bowie, d'una forma completament deslligada del

seu motiu inicial: ajudar a vendre discs. No crec que al traspassat Sam Peckinpah li importés gaire la música de Julian Lennon, però va realitzar un clip amb ell per experimentar amb les noves possibilitats audiovisuals. I Bowie, potser el músic que s'ha pres més seriosament tot aquest assumpte, diu que el vídeo està creant un nou model d'artista. Amb el pas del temps, aquests clips esmentats tindran la seva forma autònoma de creació, es veuran com a petits —per la seva durada— productes de creació més lligada al concepte de vídeo-art que al de la simple i funcional publicitat, i el més important és que els responsables d'aquests productes tenen clar la vigència de les seves obres. El que va començar com a forma de consum, despullada de qualsevol referència creativa —clips projectats per televisió o als locals de música— ha assolit un caire d'indiscutible creació. Ara, els vídeo-clips es projecten als festivals cinematogràfics, als festivals plenament videogràfics, tenen una llista de títols de crèdit que els dignifiquen com a productes artístics i absolutament deslligats de la forma publicitària. Podríem dir que clips com els fins ara esmentats, o d'altres com la sèrie que va fer Dave Robinson per al grup Madness, ja funcionen al marge que ajudin o no a vendre els discs als quals pertanyen. La publicitat esdevé pura creació.

## El vídeo com a missatge musical

El vídeo ofereix la possibilitat de visualitzar determinats components musicals sense necessitat de recórrer a classes pragmàtiques. En un principi podria ser més vàlid com a punt de partida que l'inici d'una classe de solfeig. Es pot incitar l'alumne, el nen, a valorar la música d'una forma més quotidiana, més assimilable, més propera a la seva vida en general, als elements que l'envolten. Pensem, en concret, en un excel·lent vídeo, *Ear to the ground*, realitzat el 1982 per Kit Fitzgerald i John Sanborn —fou projectat a les sessions de vídeo del Palau de la Virreina l'estiu de 1984—, on el músic David van Tieghem passeja pels carrers de Nova York —o qualsevol altra ciutat— i només amb l'ajut de dos bastons i el seu propi ritme va confec-

cionant tot un ambient musical copejant els bastons amb elements completament normals a la nostra existència urbana: clavegueres, parets, baranes, voreres, bústies, escales, cabines telefòniques, galledes d'escombraries, etc. A partir d'un mínim element totalment identificable, es comunica la contagiosa sensació de crear música, d'exterioritzar el ritme que tots portem dintre amb uns simples pals i una ciutat. Això, en línies generals, pot transmetre a l'alumne la interessant sensació que per fer música no es necessita, en un principi, ni grans classes, ni solfeig, ni aprendre la vida i l'obra de Mozart, Wagner i companyia. En aquest cas, el vídeo funcionaria com a element impulsador d'un interès i un desig quasi natural en tota persona, el de fer música.

## La cultura de la imatge

El nen, una mica com tots, pateix/gaudeix de l'acceleració de la societat en què viu, on tot va molt de pressa. Les novetats en forma d'imatge, moda, estètica i disseny avancen a una velocitat superràpida, i els conceptes tampoc no tenen una estabilitat massa perdurable; per tant, no queda més remei que adaptar-se —i els educadors n'haurien de ser molt conscients— al que és inevitable.

Un exemple que també podria ser vàlid seria la comparació entre literatura i còmic. No fa gaire temps, el còmic o tebeo es considerava com un producte d'evasió per als joves; han passat molts anys, i donat principalment pel *boom* propiciat pel desenvolupament que va adquirir a fora del nostre país, el còmic s'ha començat a considerar i a consolidar-se com una forma narrativa igual de vàlida que la literatura o qualsevol altra manifestació escrita i acceptada culturalment.

Resulta innegable, doncs, que a finals del segle XX les reines són les imatges, en moviment, químiques o electròniques, estàtiques o dibuixades. El bombardeig visual és constant i imparabile, els estímuls que ens provoquen les imatges, moltes vegades desconeguts com a formes apreheses, són un dels motors que ens conformen. Començant pel cine, la televisió o el còmic, continuant per tot tipus de publicitat —tanques, rètols llu-

# actualitat

minosos, aparadors—, i acabant, fins ara, pel vídeo, que ens permet visualitzar imatges a qualsevol hora, i aviat a qualsevol lloc donada la ràpida estesa que està tenint l'invent, tot ens condueix a creure-ho així. Mentre esperem que arribin les imatges amb fort volum i dimensions, ja tenim prou feina per anar-nos recreant a aprendre a destriar i gaudir, i també seleccionar, els bons estímuls que ens entren pel sentit de l'oïda, de vegades tan apagat des que som petits. Jorge Guillén, poeta lligat a la imatge com tants dels seus companys de generació, ens pot acomiadar amb aquesta breu reflexió: «Pasa el vídeo misterioso / Vuelve el pasado en movimiento / Y el instante insignificante / Llega en seguida a conmovernos / ¿Y por qué? Porque significa / No cruzan su flujo y su tiempo / Frente a nuestros ojos atónitos / Sin arrastrarnos a lo inmenso / Ese impulso que es esencial» (Poema de Jorge Guillén reproduït a la Revista «Poesia», núm. 22, pàgina 143).

Ramon SÚRIO  
Quim CASAS

## ELS CONTES DE LES LLETRES

*Els Contes de les Lletres* pretenen associar cadascuna de les grafies amb el so o els sons que representa mitjançant la utilització d'onomatopeies. Tanmateix es pretén fomentar la creativitat del nen en els aspectes verbal, mímico i plàstic, tot seguint aquest procés: explicar el conte; fer ben palesa l'onomatopeia corresponent, comentar-lo en tots els seus aspectes i fer noves versions; dramatitzar-lo tal com és o com voldrien que fos; i, finalment, el nen pot pintar, dibuixar, modelar, quelcom del conte.

Publicats

A, É, È, I, Ó, Ò, U, C,  
F, L, M, N, P, R, S, T.



Preu: 150 Ptes.  
cada un

### BUTLLETA DE COMANDA

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_

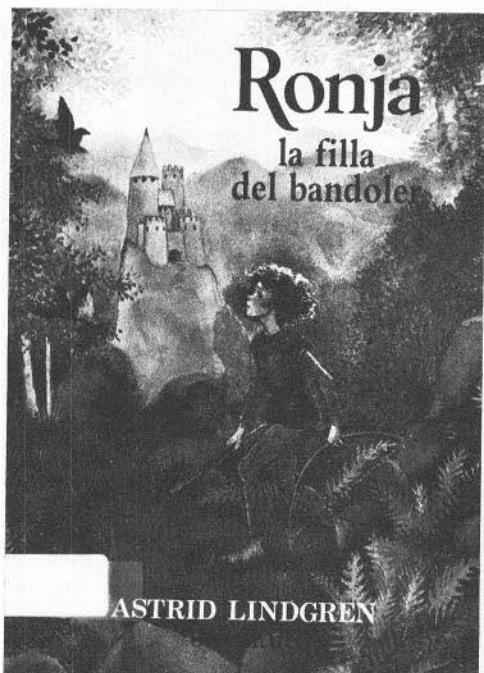
un exemplar de cada  
conte de les lletres a reembossament.



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



## LLIBRES



LINDGREN, Astrid, *Ronja, la filla del bandoler*. Versió catalana de Jordi Jané. Il·lustracions d'Illon Wikland, Editorial Joventut, Barcelona 1985.

Passa poc, però de vegades passa, que acabes una novel·la amb la convicció d'haver llegit un gran llibre, que no voldries que se t'hagués acabat. Passa poc, però de vegades passa, que una obra literària t'emociona per la simplicitat extraordinària i alhora per l'extraordinària riquesa dels seus components. Passa poc, però de vegades passa, que en acabat de llegir un llibre saps que allò és una obra mestra.

Així és *Ronja, la filla del bandoler*, de la sueca Astrid Lindgren, l'autora d'aquell altre gran text juvenil, *Pippi-Calcesllargues*, que assolí l'èxit internacional com a llibre i com a sèrie televisiva. *Ronja* supera francament *Pippi* perquè conté en grau quantitativament més

elevat allò que sembla que s'hauria d'exigir a tota bona novel·la juvenil: un text interessant, emocionant, dinàmic i alhora reflexiu, profund i als antípodes de la trivialitat estupiditzant.

Qualsevol que coneix mínimament el món de la literatura juvenil sap que Astrid Lindgren s'ha pres sempre molt seriosament els seus lectors i que sempre s'ha exigut un plantejament rigorós en els seus llibres. I sap també que, gràcies a aquest rigor i a la qualitat que se'n segueix, ja el 1958 va ser guardonada amb el premi internacional «Andersen», el Nobel de la literatura infantil i juvenil. No ha de sorprendre, doncs, que amb la maduresa que diu que donen els anys i l'experiència, Astrid Lindgren ens hagi obsequiat darrerament amb una veritable perla.

Partint, com s'ha dit, d'uns plantejaments aparentment molt simples —un bosc i dues colles de bandolers—, construeix una allegoria perfecta del que és el pas de la infantesa a l'edat adulta, a base de transferir al bosc, metafòricament, els problemes que el món exterior presenta al noi i a la noia quan assoleixen una certa edat, i de transferir als adults, més que no pas una caracterització objectiva, una realitat psicològica vista del punt de mira de la noia protagonista. Així, tot i atorgant-los el rol que se suposa que els personatges han de representar, Mattis no és tant el pare i el capità dels lladres, com la visió que d'aquest conjunt humà tindria la noieta si fos capaç de copsar-lo. Exactament igual com Lovis, la mare; Skalle-Per, que assumeix un lloc a cavall entre la saviesa popular i l'avi de la Ronja; i els bandolers, que no són sinó ombres més o menys pròximes a la noia, com ho són en realitat per als infants la gent externa al medi familiar.

Vet aquí, doncs, les relacions de Ronja amb el seu medi. Les d'aquest medi amb l'exterior presenten una doble vessant: d'una banda, la colla de lladres rival; de l'altra, un perill constant que plana per damunt dels seus caps però que mai no s'arriba a fer present: els soldats. I com a nexa d'unió entre l'un i l'altre només la Ronja i el seu *alter-ego*, en Birk

el fill del bandoler rival, un noi nascut el mateix dia que ella, o, més ben dit, la mateixa nit.

Perquè Ronja va néixer una nit, una nit fosca i tenebrosa, una nit de tempesta esgarrifosa que semblava que ho havia d'esqueixar tot i que, de fet, va esqueixar en dues meitats inajuntables el sòlid i indestructible castell de Mattis. Una nit espantosa que és tota una premonició dels mil perills amb què la nou nada s'haurà d'encarar. I després d'aquella nit, la seguretat de la mare i de la llar. I més tard, els perills del bosc, amb les terribles harpies, els nans grisos o els follets cul-grossos, i encara amb la contrarietat i la duresa del mal temps i el fred de l'hivern.

No, no és gens fàcil viure al bosc de Mattis. Mil pors envolten la Ronja i ella té por. Però Mattis li ha dit que mai no s'ha de tenir por, al bosc. I Ronja s'hi esforça, i Mattis li ha dit que si vol un cavall se l'haurà de caçar i domar-lo, i la Ronja se'n surt... Però Mattis li ha dit també que els bandolers de l'altra colla són els seus enemics irreconciliables i que amb cap d'ells no hi pot tenir cap mena de tracte.

I d'aquí neix la topada. De la prohibició neix l'enfrontament amb la duresa de Mattis i l'obligada fugida de casa per anar a viure a la Cova dels Óssos, amb en Birk. Perquè Birk, com tots els nois i noies de la mateixa edat, té els mateixos problemes que ella. I Birk i Ronja viuen a la cova, i són amics, i es diuen germans, i es barallen i es reconcilien; i cada nova experiència és un pas més vers l'adultera. Fins que a Ronja els seus pares li reconeixeran que ja no és una nena; llavors ella —igual que Birk— podrà retornar amb els seus, retrobats per sempre, però ja amb una personalitat definida i fermament integrada que arribarà fins a fer acceptar a Mattis que ella mai no serà un lladre i que amb ell s'hau-

rà acabat la seva nissaga de bandolers. Ronja haurà imposat la seva condició de persona lliure per damunt de tot, després d'haver patit molt pel desamor del pare, per l'enyorament de la mare, per l'allunyament de la llar i per la incertesa del futur.

Per cloure aquestes notes, només resta, arribats en aquest punt, parlar de les il·lustracions d'Illon Wikland i de la versió de Jordi Jané.

Amb un acurat treball de ploma, Illon Wikland reflecteix perfectament l'ambient que respira el text, entre màgic i poètic, tendre i irònic, íntim i distant. No em ficaré amb tecnicismes, però em sembla obligat dir que els dibuixos s'adiuen perfectament al text. I aquest el considero el millor elogi possible a una il·lustració que, com en aquest cas, és posada al servei d'un gran text narratiu.

Quant a la versió catalana, un parell de consideracions. La primera, un retret: la novel·la no se'ns ofereix traduïda directament de l'original suec, i això em sembla un greuge a l'obra i a l'autora, i a Astrid Lindgren paga la pena d'evitar-li intermediaris. La segona consideració, en canvi, és francament positiva. El text es llegeix amb gust i la riquesa lèxica i estilística donen al llibre la brillantor formal que calia esperar-ne. La versió és treballada i s'hi coneix. En tot cas, l'únic que se li podria discutir a Jordi Jané —ultra haver acceptat de traduir l'obra a partir d'altres versions— és el seu gust —excessiu?— per la frase castissa... sí no fos que justament això li serveix de recurs per obtenir amb el llenguatge aquell toc d'irrealitat mítica que respira tot el llibre. Un llibre, una perla, vivament recomanable per a lectors de 10 a 110 anys.

Francesc Boada

## LLIBRES



MARIA MONTESSORI, «La descoberta de l'infant». Editorial EUMO.

### La col·lecció

Si mirem les cobertes del llibre que ens ocupa, veiem que la paraula que més destaca no és pas el títol, sinó que és simplement MONTESSORI, en lletres més fosques. I això és així per a mostrar la intenció de la col·lecció «Textos pedagògics», de la qual aquest llibre és el primer volum: oferir les obres de les grans figures de la Pedagogia mundial, a la gent de casa nostra.

I és que els mestres, així com tots aquells que volem fer un treball d'autèntica experimentació, progrés i creació, en l'art d'educar, no podem deixar d'apropar-nos als qui ens han precedit en aquesta tasca. I apropar-nos autènticament a un autor amb qui ja no podem tractar personalment, vol dir arribar-hi no solament a través de la interpretació d'una tercera persona, un altre autor que ens en parla, sinó a través de la lectura directa i de la comprensió personal d'allò que ell mateix ens diu i ens pot suggerir. Només així, confrontant la seva expressió pròpia amb elements personals nostres, s'arribarà a construir, com un vertader diàleg, la nostra pròpia interpretació. Aquesta serà tant més autèntica com més arrelada sigui a la font original, al pensament mateix de l'autor, que sempre serà el més ric per a fer avançar el nostre propi pensament. I aquesta és l'única manera de produir quelcom de nou, de donar un fruit.

D'aquí ve la gran importància d'aquesta col·lecció: es proposa oferir-nos no solament en la nostra llengua, sinó en traduccions molt ben fetes, les obres mestres originals dels grans pedagogs de tots els temps.

### Contingut del llibre

«La descoberta de l'infant», és el títol que la mateixa doctora Montessori va decidir, en els últims anys de la seva vida, posar al llibre que a l'inici havia anomenat «el mètode de la Pedagogia Científica». Aquesta és, junt amb «El nen», la seva obra més característica. És una presentació molt completa del «Mètode» creat per la doctora; presentació no solament en el sentit de descripció d'unes metodologies i exercicis concrets, sinó també en el sentit d'explicació profunda del pes que el Mètode, de la seva necessitat, dels seus objectius.

Ha estat el llibre de més difusió de tots els de la Montessori, i de tots els llibres de

pedagogia a començaments de segle. Poc després de la seva aparició ja havia estat traduït a més de trenta llengües, entre elles totes les importants d'Europa, a més de l'àrab, el xinès, l'indi... Sempre he pensat que el gran èxit d'aquest llibre va ser degut al fet que és un llibre bàsic, que tracta molt més d'una filosofia de l'educació, que d'una metodologia concreta.

El llibre compta amb dos pròlegs, dels quals el primer, de Jordi Cots, és molt complet i interessant. També conté una bibliografia. Però sobre tot vull destacar la llarga i importantíssima «cronologia» del començament que ens permet de situar tant l'autor, com el mètode, i el llibre mateix, dins del context de la seva època. I això ajuda molt la nostra comprensió.

Consta de vint-i-cinc capítols, els quals s'estructuren de la següent manera: **Capítols de l'I al IV.** Plantejament general de l'educació. Ja en ells, l'autora va directe a una qüestió primordial: la llibertat i l'autonomia del nen. La manera de concebre-les és determinant de tot el mètode Montessori.

**Capítol V:** L'educació pel moviment. Exercicis de «vida pràctica». Crec que és una de les intuïcions fonamentals de la Montessori, una de les dues bases del seu sistema educatiu.

**Capítols VI al VIII:** L'educació sensorial. És l'altre aspecte bàsic del mètode, sens dubte el més conegut i característic. Aquí és detallada el «material sensorial» i tots els exercicis.

**Capítol IX:** On s'explica la filosofia de l'educació sensorial, és a dir la seva relació amb el desenvolupament de la intel·ligència.

**Capítols X al XIII:** La feina del mestre, la manera com ha de treballar a classe, la seva actitud.

**Capítols XIV al XVII:** L'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura. Des dels exercicis preparatoris fins a l'explosió final. Les lletres de «tocar» i de «compondre».

**Capítols XVIII i XIX:** Aprenentatge de l'aritmètica. Descripció d'un material molt característic i dels exercicis.

**Capítols XX, XXI i XXII:** Tracta de tres aspectes —dibuix, música i religió— que dins del context global del mètode no són fonamentals, i que pel que fa al primer i al darrer, jo crec que no són gaire reeixits.

**Capítol XXIII:** Tracta del tema de la «disciplina» autèntica (en relació amb els primers

capítols). És un tema molt genuïnament montessoriana, que avui anomenaríem la «no-repressió».

**Capítols XXIV i XXV:** A tall de conclusions generals.

I el **Capítol XXVI**, que en realitat és un epíleg (una mena de llistat d'exercicis).

### Utilitat per al mestre d'avui

Maria Montessori fou una gran reformadora de l'educació i una gran figura de la Pedagogia de tots els temps. Però, en llegir el seu llibre, no podem trobar-hi tot el que és bo i desitjable de ser reformat avui. Hem de buscar-hi allò que ella va aportar en el seu món, allò que era tan fonamental que continua essent vàlid avui.

Tots els grans pedagogs no és pas que hagin reformat l'educació en la seva totalitat, sinó que cadascun d'ells n'ha reformat algun aspecte amb molta profunditat i, per això, ha fet una aportació que perdura després d'ell i que és llavor de noves aportacions.

Sapiguem llegir-los. Sapiguem buscar-los d'aquesta manera, i els trobarem.

En llegir Maria Montessori, cal que no ens encallem amb els detalls, i que siguem prou oberts per a copsar el fons del seu missatge.

Per comprendre aquest llibre, cal situar-lo en la seva època, però cal saber distingir allò que és essencial d'allò que és secundari. Cal, a través del llenguatge, que evidentment és d'un altre temps, saber llegir l'ànima.

Cal, sobretot, acollir-lo amb obertura d'esperit i amb il·lusió, permetent que desperti dins nostre diverses ressonàncies, i que aquestes vagin creixent i creant la nostra personal aportació al mètode Montessori.

M. Antònia CANALS

TRIBÓ, Gemma, *Perot Rocaguinarda, bandoler del segle XVII.*

A poc a poc van sorgint treballs com aquest de Gemma Tribó sobre *Perot Rocaguinarda, bandoler del segle XVII*, que ajuden a enriquir el poc material didàctic existent a l'àrea de les Ciències Socials.



L'obra està dividida en tres parts: a) la vida d'en Perot Rocaguinarda, b) el bandolerisme a Catalunya, c) àrea de recerca.

La primera part ens presenta la vida d'aquest bandoler. Llegint les descripcions de l'autora podem imaginar-nos el seu aspecte i també, en general, l'aspecte dels bandolers de l'època (el seu origen, el seu aspecte extern físic, indumentària, les seves condicions de vida...): «Fer-se d'una banda i emprendre vida bandolera era una alternativa als sense feina». A través de la seva vida es fan paleses les vicissituds per les quals passaven els bandolers: persecucions, recompenses per a aquells que els traïen, les seves execucions, els indults pels quals els era perdonada la vida, etc.

La segona part ens presenta el fenomen del bandolerisme: els seus orígens, els diferents tipus de bandolerisme que es donaren, la seva localització en l'espai. A través del treball els nois i noies es poden adonar que el bandolerisme no fou un fruit casual, sinó que el feren aparèixer diferents causes: creixement demogràfic, depressió econòmica, crisi política, entre d'altres. I naturalment, enfront d'aquest bandolerisme naixent queden molt ben reflectides en el treball les formes de repressió de l'època.

La visió que aquest treball dona del bandolerisme és força completa i és evident que

pot ajudar els lectors a adonar-se de com fou de complex aquest fenomen social, de quina era la situació social de l'època i de com no fou gens estrany que sorgís la figura del bandoler i la seva banda. Les il·lustracions i esquemes ajuden a situar el tema, a aclarir les idees bàsiques i també a diferenciar. Un exemple d'això podria ser la diferenciació entre bandit i bandoler.

La tercera part pot representar un gran ajut a l'hora de situar-se bé en l'època i endinsar-se en el tema. Així, la cronologia ens marca els moments claus del bandolerisme però també ens permet veure com havia de ser de dura la vida dels bandolers (persecucions, execucions —a vegades eren esquarterats—, etcètera) i la de tots aquells que els ajudaven (gairebé sempre pagesos). La cronologia també ens mostra de forma clara les accions dels bandolers i les dels virreis. També permet veure i seguir l'evolució del bandolerisme des dels seus inicis, al segle XVI, fins al segle XVII.

Els documents que presenta el llibre ens ajuden a situar determinats aspectes i situacions de l'època de forma prou clara i que pot ajudar els nois/es que treballin el tema a descobrir què passava en aquells temps. Aquests documents també poden ser de gran utilitat per al mestre segons vulgui insistir en determinats trets del bandolerisme, o bé també pot possibilitar altres treballs en grup a partir d'aquests documents.

També poden ser útils els itineraris que fan reviure fets del personatge (en aquest cas d'en Perot Rocaguinarda). La visita a alguns museus pot mostrar als nois/es els objectes d'ús personal de l'època: l'art, la indústria, etc.

És molt positiu el fet que aquest treball facilita i anima el treball interdisciplinari a l'escola.

També el joc que proposa el treball pot resultar distret i ens situa fàcilment en l'època, demostrant que fins i tot el joc pot ser una valuosa eina didàctica: «es pot jugar i aprendre alhora».

De tot això, en resulta un treball seriós i que els mestres ens hauríem d'atrevir a experimentar.

**Miquel Montoriol i Serracanta**  
Mestre de Ciències Socials  
de l'escola cooperativa  
«El Puig» d'Esparreguera

## VÍDEO-CLIP

Discutir l'eficàcia del vídeo, en totes i cada una de les seves variants, vídeo-clip, vídeo-art, vídeo-domèstic, pel·lícules amb suport electrònic, publicitat, és ja una qüestió de bizantinisme que eludirem des del principi. Avui, el que domina és la cultura que imposen els «mass-media», la cultura de masses; les obres artístiques no són úniques, tot es reproduïble, tot assimilable per a gent molt diversa interessada en els diferents camps de l'anomenada cultura, cultura que necessita deglutir àvidament totes les novetats que en forma d'allau cada dia es difonen. I la sofisticació que suposa el fet de retenir les imatges, encara que només sigui en una cinta magnètica, és una prova d'aquest desig d'aprehendre allò que fins ara era tan fugaç: la imatge.

Suposem que aplicar la tecnologia del vídeo d'una manera desimbolta a l'ensenyament musical a les escoles, seria una forma agilitzadora i al mateix temps motivadora. Segur que els nens queden molt més fascinats per la profusió d'efectes de qualsevol vídeo-clip, que no pas per les explicacions teòriques o els intents, moltes vegades desesperats, dels professors de música per interessar-los cap a formes més clàssiques d'aprenentatge.

El vídeo, però, és un arma que pot tallar pels dos costats: tot el que té de bo en un sentit ho pot tenir d'alienant i negatiu en l'altre. És evident que la majoria de vídeo-clips musicals estan concebuts com una forma de consum ràpid i directe, per això el seu missatge ha de ser efectista, brillant, aclaparador. El suport bàsic del vídeo és la imatge; la música queda completament marcada per la influència que li donaran les imatges. Seria quelcom de semblant en el cas dels discs, l'atracció que tenen per als consumidors les carpetes és a vegades decisiu; es dona el cas d'estudis de marketing que asseguren que un 60 % dels discs es venen en funció de les seves portades.

Això ens condueix directament a una altra reflexió: que són el disseny i la publicitat els que s'emporten un cop més el gat a l'aigua. Els vídeo-clips de tipus més estàndard no són més que publicitat pop —és clar que hi ha excepcions, però ja sabeu el refrany— i els discs de plàstic seria inconcebible vendre'ls sense embolicar-los en una funda ben cridanera i d'estètica decididament atractiva. Es tractaria, doncs, de tenir molt clara aquesta facilitat de manipulació que tenen les imatges, i més si són deglutides per un adolescent o un nen, però també hauriem d'adonar-nos de les immenses possibilitats que procuren les imatges electròniques enregistrades en una cinta magnètica. Menysprear-les per un esquematisme ideològic és tancar-se i negar-se a fórmules modernes i ràpides per a assimilar nous conceptes.

## El vídeo-clip, un art novíssim

El vídeo-clip neix essencialment com a forma publicitària. La seva finalitat és ajudar a vendre millor cançons i discs. Però en aquests moments els clips musicals han transcendit de la seva funció inicial per consolidar-se com a creació —en majúscules— plenament autònoma. El fet que directors del prestigi de Fellini, Antonioni, Landis, Coppola o De Palma s'hagin aproximat a la creació i concepció vídeo-musical deixa ben clar que aquesta maniobra se sustenta en coartades de tipus més cultural del que podia semblar a primer cop d'ull. D'aquí cinc o sis anys es podrà veure el clip de Fellini amb Boy George —clip àmpliament publicitat des de fa més d'un any, però que realment no se sap si existeix o tot ha estat una maniobra per als nois de Culture Club—, o el *Thriller* de John Landis/Michael Jackson i el *Screaming Lord Byron* de Julian Temple/David Bowie, d'una forma completament deslligada del

seu motiu inicial: ajudar a vendre discs. No crec que al traspassat Sam Peckinpah li importés gaire la música de Julian Lennon, però va realitzar un clip amb ell per experimentar amb les noves possibilitats audiovisuals. I Bowie, potser el músic que s'ha pres més seriosament tot aquest assumpte, diu que el vídeo està creant un nou model d'artista. Amb el pas del temps, aquests clips esmentats tindran la seva forma autònoma de creació, es veuran com a petits —per la seva durada— productes de creació més lligada al concepte de vídeo-art que al de la simple i funcional publicitat, i el més important és que els responsables d'aquests productes tenen clar la vigència de les seves obres. El que va començar com a forma de consum, despullada de qualsevol referència creativa —clips projectats per televisió o als locals de música— ha assolit un caire d'indiscutible creació. Ara, els vídeo-clips es projecten als festivals cinematogràfics, als festivals plenament videogràfics, tenen una llarga llista de títols de crèdit que els dignifiquen com a productes artístics i absolutament deslligats de la forma publicitària. Podríem dir que clips com els fins ara esmentats, o d'altres com la sèrie que va fer Dave Robinson per al grup Madness, ja funcionen al marge que ajudin o no a vendre els discs als quals pertanyen. La publicitat esdevé pura creació.

## El vídeo com a missatge musical

El vídeo ofereix la possibilitat de visualitzar determinats components musicals sense necessitat de recórrer a classes pragmàtiques. En un principi podria ser més vàlid com a punt de partida que l'inici d'una classe de solfeig. Es pot incitar l'alumne, el nen, a valorar la música d'una forma més quotidiana, més assimilable, més propera a la seva vida en general, als elements que l'envolten. Pensem, en concret, en un excel·lent vídeo, *Ear to the ground*, realitzat el 1982 per Kit Fitzgerald i John Sanborn —fou projectat a les sessions de vídeo del Palau de la Virreina l'estiu de 1984—, on el músic David van Tieghem passeja pels carrers de Nova York —o qualsevol altra ciutat— i només amb l'ajut de dos bastons i el seu propi ritme va confec-

cionant tot un ambient musical copejant els bastons amb elements completament normals a la nostra existència urbana: clavegueres, parets, baranes, voreres, bústies, escales, cabines telefòniques, galledes d'escombraries, etc. A partir d'un mínim element totalment identificable, es comunica la contagiosa sensació de crear música, d'exterioritzar el ritme que tots portem dintre amb uns simples pals i una ciutat. Això, en línies generals, pot transmetre a l'alumne la interessant sensació que per fer música no es necessita, en un principi, ni grans classes, ni solfeig, ni aprendre la vida i l'obra de Mozart, Wagner i companyia. En aquest cas, el vídeo funcionaria com a element impulsador d'un interès i un desig quasi natural en tota persona, el de fer música.

## La cultura de la imatge

El nen, una mica com tots, pateix/gaudeix de l'acceleració de la societat en què viu, on tot va molt de pressa. Les novetats en forma d'imatge, moda, estètica i disseny avancen a una velocitat superràpida, i els conceptes tampoc no tenen una estabilitat massa perdurable; per tant, no queda més remei que adaptar-se —i els educadors n'haurien de ser molt conscients— al que és inevitable.

Un exemple que també podria ser vàlid seria la comparació entre literatura i còmic. No fa gaire temps, el còmic o tebeo es considerava com un producte d'evasió per als joves; han passat molts anys, i donat principalment pel *boom* propiciat pel desenvolupament que va adquirir a fora del nostre país, el còmic s'ha començat a considerar i a consolidar-se com una forma narrativa igual de vàlida que la literatura o qualsevol altra manifestació escrita i acceptada culturalment.

Resulta innegable, doncs, que a finals del segle XX les reines són les imatges, en moviment, químiques o electròniques, estàtiques o dibuixades. El bombardeig visual és constant i imparabile, els estímuls que ens provoquen les imatges, moltes vegades desconeguts com a formes apreheses, són un dels motors que ens conformen. Començant pel cine, la televisió o el còmic, continuant per tot tipus de publicitat —tanques, rètols llu-

# actualitat

minosos, aparadors—, i acabant, fins ara, pel vídeo, que ens permet visualitzar imatges a qualsevol hora, i aviat a qualsevol lloc donada la ràpida estesa que està tenint l'invent, tot ens condueix a creure-ho així. Mentre esperem que arribin les imatges amb fort volum i dimensions, ja tenim prou feina per anar-nos recreant a aprendre a destriar i gaudir, i també seleccionar, els bons estímuls que ens entren pel sentit de l'oïda, de vegades tan apagat des que som petits. Jorge Guillén, poeta lligat a la imatge com tants dels seus companys de generació, ens pot acomiadar amb aquesta breu reflexió: «Pasa el vídeo misterioso / Vuelve el pasado en movimiento / Y el instante insignificante / Llega en seguida a conmovernos / ¿Y por qué? Porque significa / No cruzan su flujo y su tiempo / Frente a nuestros ojos atónitos / Sin arrastrarnos a lo inmenso / Ese impulso que es esencial» (Poema de Jorge Guillén reproduït a la Revista «Poesia», núm. 22, pàgina 143).

Ramon SÚRIO  
Quim CASAS

## ELS CONTES DE LES LLETRES

*Els Contes de les Lletres* pretenen associar cadascuna de les grafies amb el so o els sons que representa mitjançant la utilització d'onomatopeies. Tanmateix ens pretén fomentar la creativitat del nen en els aspectes verbal, mímico i plàstic, tot seguint aquest procés: explicar el conte; fer ben palesa l'onomatopeia corresponent, comentar-lo en tots els seus aspectes i fer noves versions; dramatitzar-lo tal com és o com voldrien que fos; i, finalment, el nen pot pintar, dibuixar, modelar, quelcom del conte.

Publicats

A, É, È, I, Ó, Ò, U, C,  
F, L, M, N, P, R, S, T.



Preu: 150 Ptes.  
cada un

### BUTLLETA DE COMANDA

Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Població \_\_\_\_\_

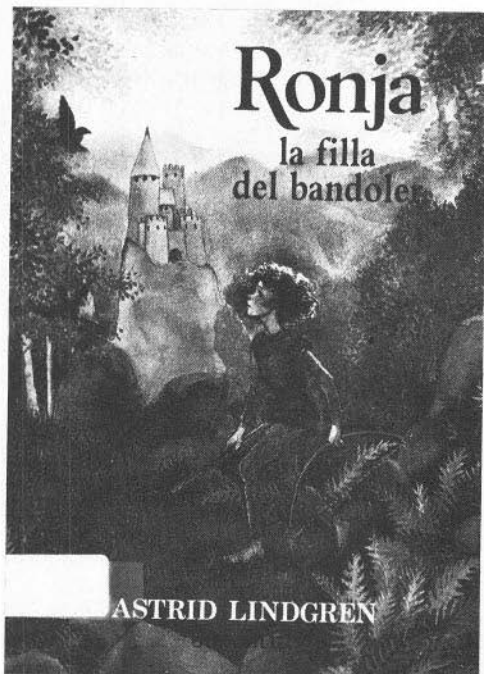
un exemplar de cada  
conte de les lletres a reembossament.



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



## LLIBRES



LINDGREN, Astrid, *Ronja, la filla del bandoler*. Versió catalana de Jordi Jané. Il·lustracions d'Illon Wikland, Editorial Joventut, Barcelona 1985.

Passa poc, però de vegades passa, que acabes una novel·la amb la convicció d'haver llegit un gran llibre, que no voldries que se t'hagués acabat. Passa poc, però de vegades passa, que una obra literària t'emociona per la simplicitat extraordinària i alhora per l'extraordinària riquesa dels seus components. Passa poc, però de vegades passa, que en acabat de llegir un llibre saps que allò és una obra mestra.

Així és *Ronja, la filla del bandoler*, de la sueca Astrid Lindgren, l'autora d'aquell altre gran text juvenil, *Pippi-Calcesllargues*, que assolí l'èxit internacional com a llibre i com a sèrie televisiva. *Ronja* supera francament *Pippi* perquè conté en grau quantitativament més

elevat allò que sembla que s'hauria d'exigir a tota bona novel·la juvenil: un text interessant, emocionant, dinàmic i alhora reflexiu, profund i als antípodes de la trivialitat estupiditzant.

Qualsevol que coneix mínimament el món de la literatura juvenil sap que Astrid Lindgren s'ha pres sempre molt seriosament els seus lectors i que sempre s'ha exigint un plantejament rigorós en els seus llibres. I sap també que, gràcies a aquest rigor i a la qualitat que se'n segueix, ja el 1958 va ser guardonada amb el premi internacional «Andersen», el Nobel de la literatura infantil i juvenil. No ha de sorprendre, doncs, que amb la maduresa que diu que donen els anys i l'experiència, Astrid Lindgren ens hagi obsequiat darrerament amb una veritable perla.

Partint, com s'ha dit, d'uns plantejaments aparentment molt simples —un bosc i dues colles de bandolers—, construeix una alegoria perfecta del que és el pas de la infantesa a l'edat adulta, a base de transferir al bosc, metafòricament, els problemes que el món exterior presenta al noi i a la noia quan assoleixen una certa edat, i de transferir als adults, més que no pas una caracterització objectiva, una realitat psicològica vista del punt de mira de la noia protagonista. Així, tot i atorgant-los el rol que se suposa que els personatges han de representar, Mattis no és tant el pare i el capità dels lladres, com la visió que d'aquest conjunt humà tindria la noieta si fos capaç de copsar-lo. Exactament igual com Lovis, la mare; Skalle-Per, que assumeix un lloc a cavall entre la saviesa popular i l'avi de la Ronja; i els bandolers, que no són sinó ombres més o menys pròximes a la noia, com ho són en realitat per als infants la gent externa al medi familiar.

Vet aquí, doncs, les relacions de Ronja amb el seu medi. Les d'aquest medi amb l'exterior presenten una doble vessant: d'una banda, la colla de lladres rival; de l'altra, un perill constant que plana per damunt dels seus caps però que mai no s'arriba a fer present: els soldats. I com a nexa d'unió entre l'un i l'altre només la Ronja i el seu alter-ego, en Birk

el fill del bandoler rival, un noi nascut el mateix dia que ella, o, més ben dit, la mateixa nit.

Perquè Ronja va néixer una nit, una nit fosca i tenebrosa, una nit de tempesta esgarrifosa que semblava que ho havia d'esqueixar tot i que, de fet, va esqueixar en dues meitats inajuntables el sòlid i indestructible castell de Mattis. Una nit espantosa que és tota una premonició dels mil perills amb què la nou nada s'haurà d'encarar. I després d'aquella nit, la seguretat de la mare i de la llar. I més tard, els perills del bosc, amb les terribles harpies, els nans grisos o els follets cul-grossos, i encara amb la contrarietat i la duresa del mal temps i el fred de l'hivern.

No, no és gens fàcil viure al bosc de Mattis. Mil pors envolten la Ronja i ella té por. Però Mattis li ha dit que mai no s'ha de tenir por, al bosc. I Ronja s'hi esforça. I Mattis li ha dit que si vol un cavall se l'haurà de caçar i domar-lo, i la Ronja se'n surt... Però Mattis li ha dit també que els bandolers de l'altra colla són els seus enemics irreconciliables i que amb cap d'ells no hi pot tenir cap mena de tracte.

I d'aquí neix la topada. De la prohibició neix l'enfrontament amb la duresa de Mattis i l'obligada fugida de casa per anar a viure a la Cova dels Óssos, amb en Birk. Perquè Birk, com tots els nois i noies de la mateixa edat, té els mateixos problemes que ella. I Birk i Ronja viuen a la cova, i són amics, i es diuen germans, i es barallen i es reconcilien; i cada nova experiència és un pas més vers l'adulteresa. Fins que a Ronja els seus pares li reconeixeran que ja no és una nena; llavors ella —igual que Birk— podrà retornar amb els seus, retrobats per sempre, però ja amb una personalitat definida i fermament integrada que arribarà fins a fer acceptar a Mattis que ella mai no serà un lladre i que amb ell s'hau-

rà acabat la seva nissaga de bandolers. Ronja haurà imposat la seva condició de persona lliure per damunt de tot, després d'haver patit molt pel desamor del pare, per l'enyorament de la mare, per l'allunyament de la llar i per la incertesa del futur.

Per cloure aquestes notes, només resta, arribats en aquest punt, parlar de les il·lustracions d'Illon Wikland i de la versió de Jordi Jané.

Amb un acurat treball de ploma, Illon Wikland reflecteix perfectament l'ambient que respira el text, entre màgic i poètic, tendre i irònic, íntim i distant. No em ficaré amb tecnicismes, però em sembla obligat dir que els dibuixos s'adiuen perfectament al text. I aquest el considero el millor elogi possible a una il·lustració que, com en aquest cas, és posada al servei d'un gran text narratiu.

Quant a la versió catalana, un parell de consideracions. La primera, un retret: la novel·la no se'ns ofereix traduïda directament de l'original suec, i això em sembla un greuge a l'obra i a l'autora, i a Astrid Lindgren paga la pena d'evitar-li intermediaris. La segona consideració, en canvi, és francament positiva. El text es llegeix amb gust i la riquesa lèxica i estilística donen al llibre la brillantor formal que calia esperar-ne. La versió és treballada i s'hi coneix. En tot cas, l'únic que se li podria discutir a Jordi Jané —ultra haver acceptat de traduir l'obra a partir d'altres versions— és el seu gust —excessiu?— per la frase castissa... si no fos que justament això li serveix de recurs per obtenir amb el llenguatge aquell toc d'irrealitat mítica que respira tot el llibre. Un llibre, una perla, vivament recomanable per a lectors de 10 a 110 anys.

Francesc Boada

# MUSEU DE ZOOLOGIA

**E**l Museu de Zoologia exposa una col·lecció representativa dels diferents grups del Regne Animal, ordenada segons la classificació sistemàtica. S'hi mostren animals naturalitzats, rèpliques i esquelets, exemplars conservats en líquids i dos grups d'insectes socials vius: les abelles i les formigues.

El Museu disposa d'importantes col·leccions d'estudi, d'insectes, mol·luscs, peixos, rèptils i ocells de Catalunya i exòtics. Aquestes col·leccions són el resultat de quasi un segle de recol·lecció i de recerca científica desenvolupada per prestigiosos naturalistes catalans.

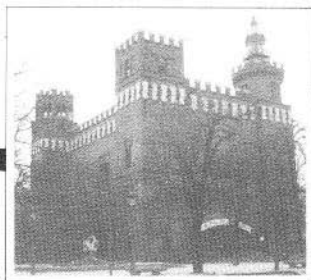
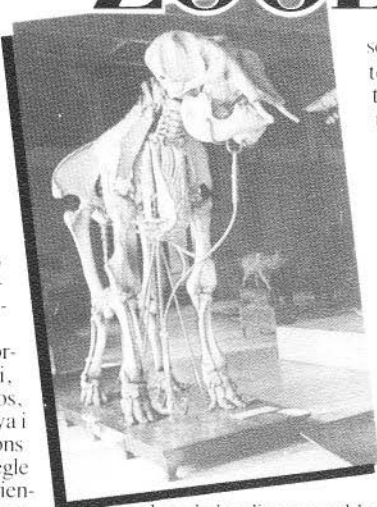
Cal destacar el nombre d'exem-

plars de les diverses col·leccions: cap a set-cents cinquanta mil insectes –dels quals cent mil

són papallones i quatre-cents mil coleòpters–, més de mig milió de caragols terrestres i més de quatre-cents mil de marins.

La història de la Zoologia a Catalunya va lligada al Museu de Zoologia, el qual està vinculat físicament amb l'edifici modernista conegut popularment amb el nom de «Castell dels Tres Dragons», construït per Lluís Domènech i Montaner amb motiu de l'Exposició Universal de 1888.

Actualment hi ha endegat un projecte d'ampliació i actualització que afecta tant l'edifici com les funcions de recerca del Museu.



**Adreça:** Museu de Zoologia, Parc de la Ciutadella, Barcelona (08003)

**Horari:** Laborables, diumenges i festes de 9 a 14 h. Dilluns matí tancat.

**Entrada:** 80 ptes. Entrada gratuïta els diumenges i sempre per a escolars, estudiants, jubilats, membres de l'ICOM, professionals de l'ensenyament, menors de 16 anys i grups amb finalitat cultural o docent.

**Accessos:** Autobusos 14, 39, 40, 41, 51, 141. Metro Triomf i Barceloneta

**Informació:** Tels. 319 69 12, 319 69 50. Dep. d'Educació 319 68 93

## Serveis que ofereix:

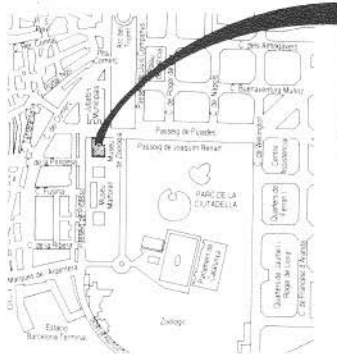
Departament d'Educació. Atenció individual a acompanyants de grup i visites comentades als grups que ho sol·licitin prèviament. (Tel. 319 68 93)

Instal·lacions de l'Apiari: visita dimarts i dijous de 10 a 12 h.

Departaments de Recerca: Vertebrats, Invertebrats no Artròpodes i Insectes

Fonoteca Zoològica  
Venda de publicacions del Museu de Zoologia

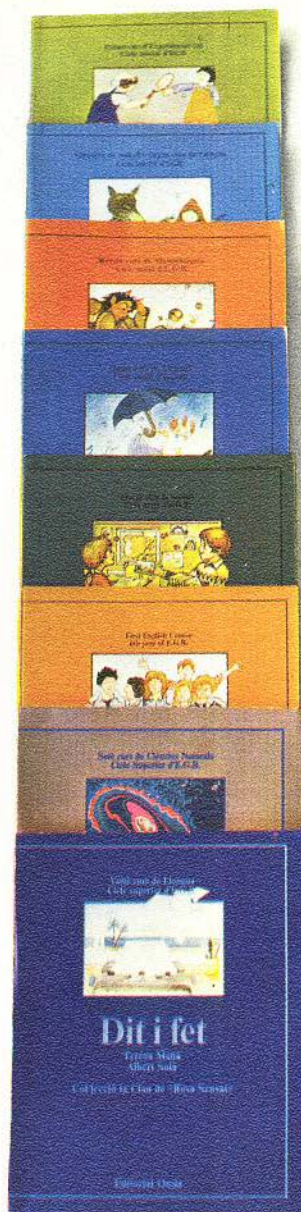
Biblioteca de Zoologia: És oberta al públic de 9 a 14 h., excepte diumenges i dilluns.



# Hem Arribat al

# 8

è.



Demaneu informació  
i catàleg a:  
**Editorial Onda, S.A.**  
Passeig de Gràcia, 123  
08008 BARCELONA  
Tel. 2182126

