

PERSPECTIVA ESCOLAR 141

Publicació de «Rosa Sensat»

Gener 1990

el mestre memòries d'una quotidianitat



ÍNDEX

<i>El Mestre. Memòries d'una quotidianitat</i>	1
------------------------------------------------	---

EL MESTRE. MEMÒRIES D'UNA QUOTIDIANITAT

1. <i>A l'aparador i, sovint, de rebaixes</i> , per Jaume Cela	2
2. <i>Les paradoxes del mestre</i> , per M. Antònia Canals	6
3. <i>Els sacerdots del temple del saber</i> , per M. Vázquez Montalbán	9
4. <i>Les mil facetes de la feina del mestre</i> , per Montserrat Galícia	11
5. <i>El mestre i l'administració, un anecdotari</i> , per Teresa Serra Carol	14
6. <i>Entre els privilegis i la frustració</i> , per Josefina Recasens	18
7. <i>Bibliografia sobre el mestre</i> , Biblioteca Rosa Sensat	22

ESCOLA

<i>El mapa a l'escola</i> , per Roser Batllori	25
------------------------------------------------	----

Didàctica

<i>Text oral, text escrit una actitud globalitzadora de l'àrea de llengua</i> , per Rosa M. Ramírez Palau	33
<i>El mural de la història</i> , per Antoni Bardavio i Joan Carles Pèriz	42

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>La formació dels mestres de llengua a Catalunya</i> , per Marta Milian i Oriol Guasch	49
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Bibliografia

<i>Novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	57
------------------------------------------	----

Literatura infantil

<i>Pel broc petit</i>	61
-----------------------	----

Pel broc petit

<i>Quin tio més bo!</i> , per Mireia Puig	64
-------------------------------------------	----

Dibuixos del monogràfic: Montse Ginesta



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271
Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,
Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Pere Fortuny, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Carme Suaz

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotocomposició: Sistemcomp, S.A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona

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

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

Subscripció anual: 4.100 ptes. - P.V.P. 500 ptes.

EL MESTRE MEMÒRIES D'UNA QUOTIDIANITAT

El monogràfic que avui us presentem va sorgir arran d'una conversa informal d'un grup d'amics, mestres i persones vinculades a l'ensenyament.

Parlàvem que els mestres tenim les nostres problemàtiques professionals, però que, a sobre, sentim i vivim la nostra professió d'una manera específica. Érem, dèiem, els pedagogs de la quotidianitat.

La quotidianitat de tenir els nens a la classe, de la diversitat de feines que disfressa la paraula mestre. De les aventures i desventures d'un mestre, d'un director, d'un secretari, d'un centre qualsevol, de les relacions amb l'administració. També d'escoltar els constants comentaris sobre les vacances, el sou i la vaga.

Continuàrem parlant de tot allò que hauríem de llegir per estar al dia de la nostra feina i si el dia tingués 240 hores. I en aquesta línia, comentàvem que tenim la constant sensació de ser a l'aparador, no només de 30 parells d'ullets a la classe, sinó de sentir-nos a l'aparador de la nostra societat.

També parlàvem dels sotrac i canvis constants a què està sotmès el mestre sense arribar mai a una consolidació de les múltiples reformes i de les incògnites sobre futurs immediats. No era engrescador comentar el desencís que hi ha i les estadístiques que constaten les malalties pròpies de la professió.

La idea de fer un monogràfic sobre la vida i la tasca quotidiana dels mestres anònims va anar prenent cos, però volíem que tingués un to senzill i desdramatitzador, calia donar el tomb a totes aquelles consideracions pessimistes i ampliar la visió amb un cert humor, que també és una forma d'apreciació de la realitat, i no per això es deixa de considerar important la feina de cada dia.

L'objectiu no era fer grans anàlisis ni reflexions, sinó exposar algunes de les moltes coses que es poden dir sobre el mestre i la seva feina, sobre aquest i aquell mestre que cada dia a les nou del matí es troba els seus alumnes a l'aula.



A L'APARADOR I, SOVINT, DE REBAIXES

Jaume Cella

Sempre he tingut la impressió que els que ens dediquem a l'ofici, a l'art o a la professió d'ensenyar estem situats al bell mig d'un aparador, sota la mirada de tothom, com aquelles bones dones que mostren les seves gràcies en no sé quins carrers de no sé quina ciutat europea.

Nosaltres també ensenyem, més o menys públicament, les nostres qualitats o les nostres vergonyes a l'espera d'un judici benèvol de tots els que estan obligats —i dels que no ho estan, però els sembla que han de dir-hi la seva— a comparir una part de l'escenari on es representa la nostra funció, sagrada per a alguns, inútil per a alguns qui, desastrosa per a uns quants, santa per a altres i ben poques vegades envejada, tot i les vacances. Vet-ho aquí: Som a l'aparador de la societat.

En aquest article intentaré desvetllar amb bon humor, que és l'única manera d'anar per aquest món, alguna de les conseqüències que té aquesta situació d'exhibicionisme constant.

Anem a pams.

Primer pam: **Sobre els diferents models de mestre/a** (per no enfarfegar l'article, mantindré el genèric i que em perdonin totes les mestres que em llegeixin).

Tothom parla de l'escola i dels mestres. Tot-

hom hi diu la seva. Aquest fet no és dolent en si mateix. El problema apareix perquè, quan el *voyeur* de torn s'acosta a l'aparador, el veurà en funció del que prèviament vulgui trobar-hi i no tindrà present que la valoració que farà de l'escola o dels mestres dependrà, en gran manera, del que n'espera i de quines imatges prèvies en tingui.

Quins models generals podem trobar avui al mercat:

a) Model prêt-a-porter: És aquell que fa la seva feina sense massa escarafalls, que programa sense saber ben bé què s'amaga darrera dels mots «disseny curricular», que no acaba d'entendre del tot què vol dir això de «mestre investigador», perquè prou feina té a ensenyar, que es disfressa per carnestoltes i fa colònies sense saber si cal que l'escola vagi a totes, i malgrat que algú li pot recordar que aquestes menes d'activitats són, en el fons, unes petites vacances.

b) Model de mestre que va a l'última moda: És aquell que s'ha llegit totes les publicacions que expliquen les darreres tendències educatives, aquell que ja ha superat Piaget i Vigotsky i Bruner i *tutti quanti*, aquell que està subscript a dinou revistes educatives, entre elles «Perspectiva Escolar» i «Infància», i que ha assistit, pel cap baix, a

trenta-nou congressos. En el seu curriculum hi ha més cursets que estrelles té el firmament.

c) Model Mare de Déu de Lourdes: És el mestre més estimat per l'Administració, aquell que ha comprès que el Cepepc va ser un pecat de joventut, aquell que entén que ara ja no s'han de portar xiruques, tot i que recorda amb nostàlgia els temps que portava aquella mena de sabatots; és aquell que creu a ulls clucs el leit-motif de l'Administració: El bon mestre, sense gota de material ni de recursos, fa miracles. I és aquell que quan els que manen li diuen que no poden fer més i amb els ulls humits per les llàgrimes l'abraquen, ell aportarà també la seva petita quantitat de sucs llagrimals, mentre en el seu cor neix el crit de «Tot per l'escola i tot per Catalunya».

d) Model «estigues a totes»: És una espècie en perill d'extinció, i jo aprofito aquest article per demanar-ne la protecció, aquell que tot i fer miracles a la seva classe, com per exemple integració, immersió, sanitat, sexualitat, lleure, colònies, etc., deixarà de volta i mitja l'Administració. És aquell que li doldrà que algú el titlli de voluntarista i afirmarà que ell fa això perquè vol.

Aquesta espècie s'acostuma a aplegar durant les escoles d'estiu.

e) Model «cementiri d'elefants»: Els canvis, per petits que siguin, xoquen contra la seva pell. Tot ho saben i tot ho fan bé, perquè tot és igual des de la creació del món. També en diuen «model funcional». Té l'hàbit de marxar de les reunions just quan s'acaba l'exclusiva.

Curiosament, hi ha una classe de mestres que també està a l'aparador però que no gaudeix de massa comentaris. És el mestre crític, que pensa i actua davant de cada situació considerant l'educació com un tot. El mestre que sap prescindir de la darrera parida perquè la contrasta amb els seus principis clars i fonamentats. És aquell mestre que evoluciona perquè la seva actuació interacciona amb el medi concret que té al davant i que, per sobre de tot, estima l'infant i sap que la seva feina és molt important. Aquest mestre està convençut que el seu treball té un vessant transformador de la societat, el qual ha d'anar lligat a d'altres col·lectius, perquè des de l'escola no es pot fer tot.

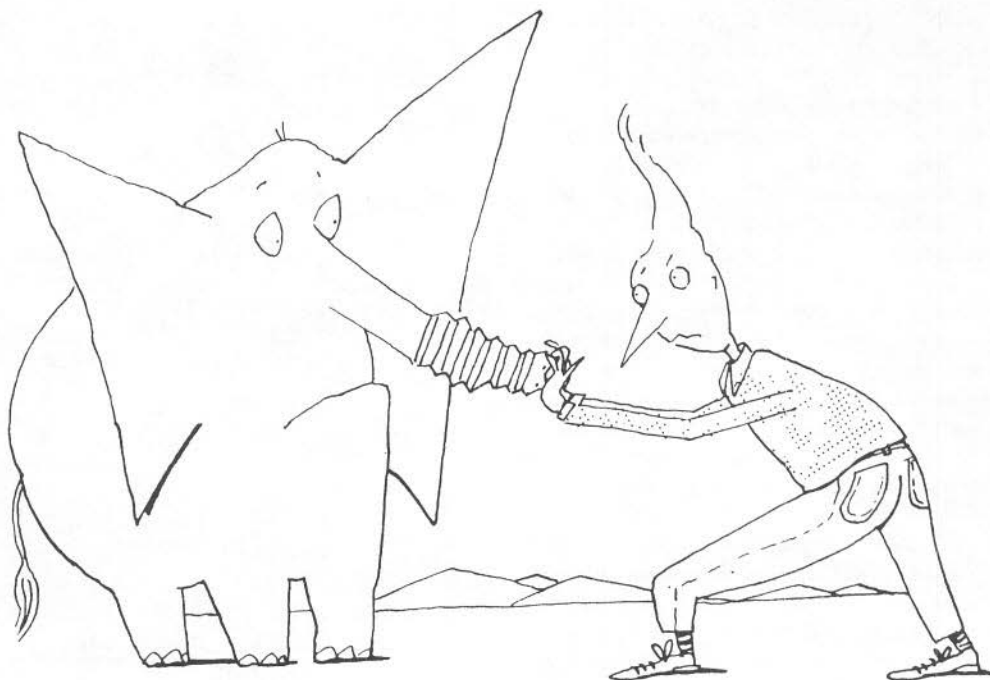
Més o menys, aquestes són les grans tendèn-



cies que podem trobar a l'escola i ben barrejades en alguns casos. En d'altres s'han anat ajuntant per tendències. Segons el model del *voyeur*, així serà la valoració que farà de la vestimenta del mestre.

Segon pam: De qualsevol petita cosa, se'n poden fer generalitzacions.

¿Heu pensat que en una classe amb 25 alumnes —un nombre que s'aproxima a les estadístiques, poques vegades a la realitat— vol dir 50 ulls que ens miren, ens admiren, ens perdonen, ens adoren, ens rebutgen, ens escruten, ens foraden, ens repassen, ens estimen, ens menyspreen, ens avaluen i ens devaluen? ¿I que aquests cinquanta ulls van acompanyats de 25 boquetes que explicaran la pel·lícula de la classe amanint-la amb tota mena d'aportacions personals que s'aniran elevat a la categoria de «veritat absoluta», desconeixent aquella magnífica pel·lícula del mestre Hitchcock on quatre personatges defensen a peu i a cavall el que diuen que han vist, però que resulta que no ho han vist? Per exemple, imaginem-nos que cometem un error —posem «caball» per



«cavall», o diem que la meitat de 25 és 12 o renyem algú sense merèixer-ho o sense haver celebrat abans una assemblea—. Doncs bé, cada boca arribarà a casa seva i a l'hora de sopar aprofitarà per —això si no sopen amb la tele posada— explicar el fet. La família quedarà astorada i se'n farà creus de l'ensenyament que es dona avui dia. El pare recordarà que en la seva època això no passava i explicarà allò de les taules de multiplicar; la mare treurà la pols a un cas semblant que li va ser narrat per la senyora que té una parada de verdura a la plaça —que sigui el pare qui vagi a comprar no altera gens ni mica el valor de l'exemple—. L'avi ho farà tema de conversa a la reunió del casal i tots els altres avis hi sucaran pa fent-se uns als altres cinc cèntims de casos semblants. A l'oficina, el pare en farà un relat apassionant i ampliat amb d'altres anècdotes i algú recordarà que l'ensenyament està en mans de funcionaris i que ja se sap com són aquesta mena de gent. Si aquesta explicació se celebra en un lloc públic on pot concórrer algú de l'Administració, aquest defensarà la figura del mestre i l'enllaçarà amb les vides dels sants més il·lustres de la nostra hagiografia. Un bon mestre, sentenciarà, ha de ser

una barreja de Sant Martí de Porres, conegut per Fray Escoba, i una Santa Maria Goretti. També acceptarà que no tots som iguals i que el bon mestre és aquell que fa miracles malgrat que no disposi de cap vareta màgica, perquè, ja se sap, els recursos no arriben a tothom, però l'Administració fa el que pot i... Però encara la cosa pot ser pitjor. Un dels receptors ho sent i coincideix que disposa del privilegi de tenir una columna en qualsevol diari. Una columna diària és un repte i el geni de torn ha de ser sempre original i procurar impactar. Aprofitarà aquella anècdota, aquell error, i el generalitzarà fins que esdevingui un claríssim exemple que tot el mal del nostre món neix i es perpetua a l'escola, especialment a l'escola activa, que vés a saber per quins set sous —deuen ser estudis profundíssims que sols coneixen els iniciats— ara resulta que és l'ase dels cops. Al cap d'alguns dies apareixerà l'article al diari on es dirà que l'escola, entesa com a institució, i els mestres, supremes sacerdots dels rituals escolars, no fan el seu paper. Això sí, la genial ploma tindrà bona cura de no mullar-se a explicar massa quin paper té l'escola dins una societat que es caracteritza principalment per patir un dinamisme

extraordinari. I encara sort si en l'article de l'expert en tota mena de temes no surt el punt de les llarguíssimes vacances.

Si en el nostre país hi hagués ben arrelat el costum d'escriure als diaris, seria un goig veure com d'aquell petit error ha nascut un debat intensísim que pot arribar a sotraguejar els pilars de l'ensenyament i qui sap si pot ser motiu de debat a la Comunitat Europea.

Si el tema afecta la formació dels mestres, sempre trobarem algun educador que, amb tota la bona fe, assegurarà que no estem preparats per ensenyar, que no sabem gaire res i, com el savi grec, afirmarà que només sabem que som ignorants. Imagineu-vos quina cara fariem si quan anem a cal metge aquest ens manifestés la seva ignorància tot dient-nos: Miri, la meua formació inicial ha estat pèssima, la meua formació permanent fa aigües per tots costat i, sincerament, no em trobo preparat per emetre un diagnòstic i menys per curar-lo. Tot i això, estiris aquí que miraré si puc fer-hi alguna cosa. O si un electricista, un cop aconsegueixes que vingui a veure què ha de reparar, et fes saber que molt probablement quan premis el botó de la llum de la tauleta de nit, aquest no s'encendrà, però que, en canvi, pel telèfon de la dutxa sortirà un bon raig d'aigua calenta.

Sobre ensenyament, tota la població n'és experta i sembla que els menys coneixedors dels fenòmens educatius siguem els mestres.

Tornem al sopar familiar. Si la criatura va fent i no hi ha cap problema, els comentaris seran d'aquest tipus: És molt espavilat, el nostre nen, o és molt intel·ligent la nostra nena. Els pares i els avis es miraran amb íntim orgull i pensaran que els seus cromosomes tenen uns components especials i que un fill o una filla amb tants valors i amb tanta intel·ligència té explicació en les influències que han rebut. Dels mestres i de l'escola, poca gent en tindrà un record.

Tercer pam: El culte al cos i la nova imatge de l'home.

Actualment s'hi ha afegit altres variables. Amb això que, segons diuen, la dona i l'home ja són

iguals, el mestre a l'aparador té més coses a controlar. No sé si recordareu que fa uns quants anys els maliciosos deien que les mestres se les reconeixia d'una hora lluny, especialment les que anaven a les escoles d'estiu, perquè tenien unes característiques que feien impossible que es confonguessin amb cap altra tipologia de dona. Dels mestres, ningú no en deia res o gairebé res.

Això ha canviat. La publicitat, sobretot la que s'emet per la televisió, uniformitza el gust. L'home ben fet era patrimoni dels somnis cinematogràfics i tothom sabia que de Pauls Newmans només n'hi havia un i que se l'havia emportat la senyora Woodward, però ara la televisió ens ha fet arribar el model d'home amb calçotets que es contempla al mirall com si fos una reencarnació de Narcís, sense pensar en el final que va patir el pobre noi. Als que tot ens penja i que amb el pas del temps tendim a la gàrgola, estem perduts. Ara, si no tens un cos apte per anunciar colònia o desodorant, sense ni un dit de greix, amb una morenor de venedor de cocos de platja, amb una mirada intensa, amb uns moviments felins i segurs, vaja, si no ets una mena de David miquelangelià, ho tens malament. Si no ets capaç de posar-te en calça curta i de cremar unes quantes hores del dia a l'altar d'anar a fer comes, entremig dels carrers plens de cotxes i de fums, perds bona part de l'audiència. I no parlem de quan no dones importància a les marques o quan no fas gala de canviar de cotxe cada temporada. Aleshores més val que et posis taps a les orelles i t'ho prenguis amb filosofia.

És l'època de vendre imatge, segons afirmen els experts.

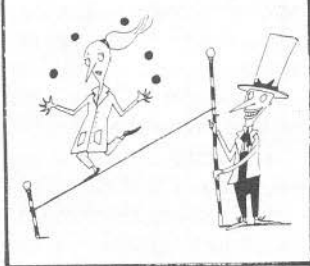
Sí, som a l'aparador. I ben sovint amb el rètol il·luminat que anuncia les rebaixes.

Acabo amb un avís, no sigui cas que algú s'hi trobi identificat: Qualsevol semblança amb la realitat no és pura coincidència. És només una part de la realitat, no vull generalitzar.

Apassionant treball el nostre. Potser el més apassionant de tots.

Però que difícil!

I visca les vacances.



LES PARADOXES DEL MESTRE

I el mestre que, sortosament, no sap tot allò que hauria de saber

M. Antònia Canals

La professió de mestre és plena de paradoxes. Potser aquest és un dels motius pels quals m'agrada tant. Penso que aquestes paradoxes poden ajudar-nos a reflexionar sobre la situació dels mestres avui.

Algunes semblen intrínseques a la mateixa feina de mestre, per exemple aquesta: Quan els nens no aprenen prou, segons els pares tot és culpa dels mestres, i segons els mestres tot és culpa dels pares... i aneu-ho a saber!; probablement no és culpa ni dels uns ni dels altres. O bé aquesta altra: L'ensenyament és una de les professions que té més vacances, i una d'aquelles en què els que la practiquen estan més cansats... I així, moltes altres.

També hi ha paradoxes que són degudes a la profunda relació existent entre l'educació i la societat, segurament una relació més gran encara que la que normalment acceptem. Per exemple: Perquè sigui ben atesa la tasca educativa la societat necessita d'uns mestres ben sans, optimistes i equilibrats, però al mateix temps ella els sotmet a unes pressions tals que el resultat no pot ser altre que un nombre cada vegada més alt de mestres angoixats i depressius.

D'altres paradoxes es desprenen de l'estructura de l'ensenyament a! país, és a dir, d'allò que en diem el sistema educatiu. Així per exemple,

veiem que fer de mestre és una feina que tots els polítics, siguin qui siguin, estan d'acord a considerar com una de les més importants per al futur del país, però al mateix temps no hi ha cap govern, guanyi qui guanyi, que es decideixi a remunerar-la de manera conseqüent amb aquesta idea. Una altra també molt curiosa és la següent: Sempre estem «renovant» l'ensenyament (jo en sento a parlar des que m'hi dedico, i ja fa una colla d'anys...), i la veritat és que l'ensenyament no solament no es renova, sinó que va quedant seriosament endarrerit respecte del progrés de la societat, com si no poguéu atrapar-la.

Finalment, i relacionada amb les últimes que he anomenat, voldria parlar una mica més extensament d'una altra paradoxa que em sembla que té un interès especial per la seva actualitat: S'està mentalitzant el mestre amb la idea que ha de dominar una sèrie de coneixements nous per fer bé la seva feina, però al mateix temps apareixen aquests dos fenòmens: D'una banda, la «reforma» no ha cedit gens ni mica a les peticions que la carrera de mestre, per poder abastar millor aquest vast programa de formació, tingui la durada de 4 anys que li correspondria (qüestió «de pressupost»; ¿què és el que de veritat volem?). D'altra banda, la gran extensió i diversitat dels coneixements exigits comporta el risc de fer perdre al

mestre allò que és essencial i constitutiu de la seva tasca, és a dir, la capacitat d'estar atent a la realitat quotidiana i a cada nen que té al davant, i de treure de la conjunció de l'una amb l'altra una solució sempre nova i inesperada, que és la que realment fa avançar. Dit amb altres paraules, tinc la sensació que s'està complicant massa la manera d'entendre la formació dels mestres, i simultàniament s'està oblidant en aquesta formació el desenvolupament de les seves capacitats més genuïnes.

M'explicaré: Se'ns està dient que per fer de mestres hem d'estar molt preparats, hem de saber moltes coses de totes les matèries (història, geologia, etc... i, no cal dir, informàtica), hem de conèixer les darreres descobertes i les noves tendències de la psicologia, hem de ser experts en les formes d'aplicació de tots els corrents pedagògics i dominar totes les noves terminologies (que d'altra banda es multipliquen). A part d'això, el mestre ha d'estar al dia de tots els esdeveniments importants d'arreu del món, ha d'haver llegit quantitat de llibres per aconsellar els seus alumnes, ha de saber les tècniques del vídeo... i fins i tot, per anar bé, hauria d'estar al corrent de totes les lleis que afecten l'escola, i hauria de ser un bon esportista!... Sí senyor, hi ha feines en les quals un té el dret d'especialitzar-se (i avui dia es valora molt això de l'especialització), però en aquesta no! El mestre de primària ha de saber de tot!

Ja es veu que això no pot anar... No és que jo no cregui en la formació dels mestres. Justament hi crec tant, que tota la vida m'hi he dedicat! Crec en la necessitat d'una sòlida i pràctica formació inicial, i sobretot en una formació progressiva que ha de tenir com a punt de partida la pràctica de la professió i ha d'acompanyar-la sempre, ajudant a conjugar les descobertes i encerts propis amb els dels companys, i tot allò que podem llegir i aprendre, amb la superació d'allò que fem cada dia. Però no crec en una manera d'enfocar la formació del mestre que pretén abastar-ho tot i en definitiva és massa conceptualitzada.

Efectivament, tot allò que hem anomenat abans és el que el mestre hauria de saber, i jo m'atreveixo a dir que sortosament no sap. Per què «sortosament»? Per dues raons: Primerament perquè per sobre de tot és molt important que el mestre conservi la seva salut mental, el seu equilibri i la seva alegria de fer de mestre. I això tan fonamental pot perillar-li seriosament si arriba a angoixar-se davant d'un programa molt més am-



pli que el que qualsevol persona normal pot assumir. Més val que conegui els seus límits, que sàpiga què és el que no sap, i tingui recursos per trobar allò que li falta, amb les consultes necessàries, amb la pràctica del sentit comú i amb unes actituds metodològiques bàsiques.

En segon lloc, en dir que el mestre «sortosament» no ho sap tot, penso que la interpretació massa «formal» del que ha de ser la formació del mestre topa amb un altre nivell de coses, molt senzill però eminentment real i essencial en la seva tasca, que és el de la pràctica quotidiana. I aquest xoc és també una paradoxa, perquè si la formació no prepara el mestre per a la seva feina, que no és res més que la pràctica quotidiana de l'escola, ha perdut tot el seu sentit.

És evident que el mestre ha de programar la seva activitat de classe. És evident que, a la llum de la reflexió sobre el que ha fet, ha de preveure i preparar noves actuacions. Però al mateix temps, malaurat el mestre que no sap prescindir del programa i oblidar tot el que ha preparat, no solament en algun moment excepcional, sinó la majoria dels dies. Perquè, digueu-me, quin és el dia en què no passa un fet prou interessant per atreu-



re la seva atenció i la dels nois, i portar-lo a actuar a partir d'aquesta realitat i no a partir d'un projecte?... Perquè l'únic repte vertader del mestre és aquest: que avui, a la classe, i a través de la seva activitat, els alumnes facin un pas endavant cap al coneixement i domini progressiu del món que els envolta. Això, tan senzill i tan gran, no podem deixar que se'ns escapi a cap preu, no podem consentir que els mestres ho perdin de vis-

ta, ni que ens quedi com camuflat en mig de l'em-bolic de tantes teories noves, difícils d'entendre.

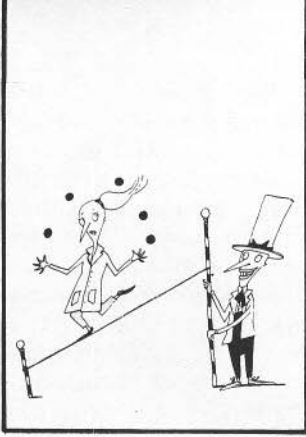
Jo no sé de quina manera viuen tot això avui dia la majoria dels mestres, però a través dels que conec tinc les meves sospites... En tot cas, ara parlo només per mi mateixa. El que jo vull dir és que fóra una llàstima que a còpia d'estructurar-se els «fets i conceptes», els «procediments», els «objectius generals o terminals», o els «continguts» d'això i d'allò, i la mare (o el pare!) que els va parir... (Perdoneu-me!) A força de fer un esforç per pensar si estic en el «primer o segon o tercer nivell de concreció»... i d'analitzar si el que fem lliga o no amb el que ens hem preparat, fóra una llàstima (i d'altra banda fóra fàcil) que perdéssim de vista què deu voler dir-nos cada alumne amb aquesta reacció o amb aquella altra, amb aquell dubte o amb aquella descoberta inesperada, i que perdéssim l'agilitat i la frescor necessàries per continuar endavant, no a partir d'un projecte (per bo que sigui), sinó *a partir de la realitat*. Aquesta és la primera capacitat del mestre!

Per res del món no voldria que fos oblidada o deixada en un darrer lloc. Al contrari, m'agradaria que la Reforma de l'Ensenyament, en contemplar la formació dels mestres, tingués molt en compte el que cal fer per desenvolupar aquesta qualitat, a fi que tots els mestres, a banda de rebre una bona dosi de cultura, puguem avançar cada dia més no en l'art d'ensenyar, sinó en el de fer que els nens aprenguin, en l'art de saber-los connectar amb el nostre món tan divers i plural, i en l'art de no desanimar-nos per tantes contradiccions, i, en canvi, engrescar-nos cada dia més per la nostra feina, tan difícil i, per paradoxal, tan apassionant!

Girona, 8 de desembre de 1989

ELS SACERDOTS DEL TEMPLE DEL SABER

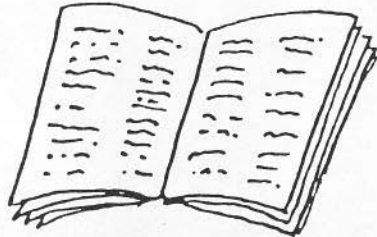
9



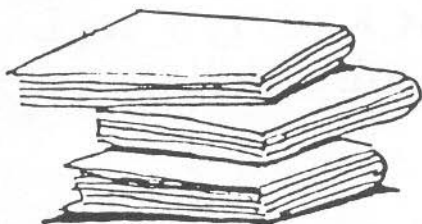
M. Vázquez Montalbán

Pertanyo encara a una generació biològico-històrica («generació» en diuen alguns) per a la qual els mestres eren alguna cosa més que monitors i hi havia la memòria generalitzada i respectuosa de mestres sigulars, la fama dels quals de vegades anava més enllà dels límits d'un barri. No em refereixo a aquella categoria superior dels «educadors», denominació que es reservava als renovadors de la pedagogia, que entre el final del s. XIX i la guerra civil van intentar de racionalitzar, des de diferents codis ideològics, els mètodes d'ensenyament. Parlo d'aquells mestres, ni teòrics ni organitzadors, que sí que sabien transmetre el foc sagrat del saber i el seu entusiasme per un ofici dur i recompensat miserablement. Intento separar el que hi havia de «sentit de missió» de la voluntat mistificadora de les famílies i els alumnes, en uns temps més fàcils per a les mistificacions que els actuals. De fet, el mestre, amb el capellà, era el mèdiu amb el Saber, un intermediari que impressionava sobretot les classes populars, com impressionava el capellà, el metge o l'emancipador revolucionari. Eren posseïdors de coneixements i de llenguatges poc comuns i que afectaven la salvació del cos i de l'ànima.

Les circumstàncies han canviat. L'ensenyament s'ha massificat. Per a bé. Resulta absurd



enyorar aquells temps d'escolaritzacions precàries, d'escoles d'entresol, tot i que gairebé tota la meua memòria escolar, fins i tot del batxillerat, està lligada a una d'aquestes acadèmies de barri, en el meu cas en un tercer pis que donava al carrer del Carme i a la plaça del Padró. Els temps actuals han creat una altra visió social del magisteri, en la qual ja no té gaire sentit la imatge del mestre com un ancià amb el cabell blanc il·luminat pels raigs de sol de la ciència i de la bondat, mentre vigila amb un somriure beatífic el creixement continu de l'esperit dels nens. Però qualsevol escolar sap que bona part del sentit quotidià de la seva identitat com a tal escolar depèn del fet que hagi connectat o no amb els seus mestres.



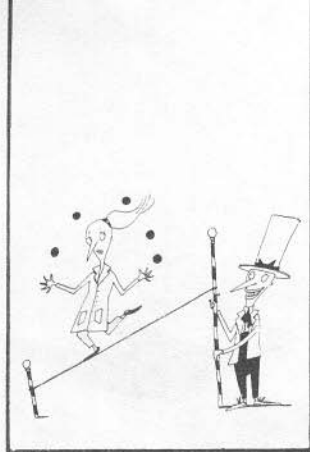
Es probable que els ulls crítics, desmitificadors, fins i tot descreguts, dels contemporanis, ja no sàpiguen, ni tan sols, veure aquest mestre d'il·lustració de *Juanito* o de *Cuore* o de *Florita* o de *Jardin de Añoranzas*, ni de Robert Donat en *Adiós, Mr. Chips*. Però els pares i, sobretot els nens, saben que continua sent molt important un mestre motivador que compensi aquests cent anys de soledat que acompanyaran un nen des del moment en què es desenganxa de la placenta familiar per anar a escola. D'aquests mèdiums rebrà a vega-

des influències que determinaran la seva capacitat d'escollir i d'autoreconèixer-se en allò que tria. Si jo no hagués trobat a PREU un mestre boig per la lectura, fins i tot per totes les lectures clandestines imaginables, la meua vida no hauria estat la mateixa i, més enrere, sense la presència d'una mestra concreta, em trobaria fent malbé cotxes com un dels mecànics més dolents que hagi existit mai o escanyat per una corbata darrere el mostrador de qualsevol tenda de burocràcies. Amb tots els meus respectes pels mecànics i els oficinistes, sé que en un paper i en l'altre m'hauria sentit infeliç i que, si més no, aquesta infelicitat me la van estalviar mestres oportuns.

Es pot acceptar, doncs, la impossibilitat generalitzada del mestre messiès i il·luminador de vell estil, en els temps de funcions sacerdotals. Però quan un nen aixeca la mirada des de la seva alçada escolar i troba la d'un mestre que està al seu favor, es renova el culte vell i sempre necessari de la transmissió del saber mitjançant la bondat i la generositat d'aquell que el té i el lliura als altres sense masses compensacions.

LES MIL FACETES DE LA FEINA DEL MESTRE

11



Montserrat Galícia

L'ofici de mestre és singular, incert i imprevisible. Per fer de mestre es necessita un tarannà peculiar. Per aconseguir-lo, cal posar a la coctelera trossets d'intel·lectual, de boy-scout, de missioner i de folclòrica, es remena bé fins aconseguir aquest espècimen transvestit, que primer van batejar amb el mot de mestre, després de professor i vé a saber com l'acabaran anomenant l'any 2020.

A diferència d'altres professionals que fan carteres, o rentadores, o pesquen peixos o pitgen tecles i botons, el mestre se les heu amb material humà, un material sovint inexplicable i heterodox i sempre complex i ric.

I les situacions en què es pot trobar involucrat el mestre en l'exercici de la seva professió són tan variades i extraordinàries com la mateixa vida. És per això que, si no us voleu avorrir mai, feu-vos mestres, recomanaria als joves. Poseu un ofici de mestre a la vostra vida. Ara bé, continuaria dient-vos, no us hi dediqueu, si la vostra fita existencial és viure tranquils. Tampoc és una feina aconsellable per als triomfadors nats: no farien mai ni pela, ni fama.

Però els podria donar una garantia: no tindrien temps d'avorrir-se. Darrera de la fal·làcia de la paraula mestre s'amaguen innumerables professions: infermer, animador cultural, caixer, show-

man, psicòleg, pediatre, assistent social, pintor, mecanògraf, escriptor, cantant, director de cor, traductor, editor, electricista, cuiner, intendent, guia turístic, venedor, actor, jutge, gimnasta, futbolista, conseller matrimonial, terapeuta, buròcrata, oficinista, comptable, marieta castanyera, maquillador, crític literari, transportista... No voldria fer una llista exhaustiva, perquè sé que sempre em deixaria algun aspecte professional al tinter.

I com que una imatge, diuen els xinesos, val més que mil paraules, per il·lustrar aquestes afirmacions us obsequiaré amb una passada de diapositives. Seieu còmodament al vostre balcó, amb una til·la on de rocks a les mans, i un somriure de Buda als llavis:

Diapositiva 1

Com a àrbitre de futbol era dolentíssima. No sabia el que era un *off side* ni amb prou feines un còrner. Només tenia clar que onze senyor volien posar la pilota en una porteria i uns altres onze a la porteria contrària. Però li tocava tot sovint fer d'àrbitre amb els nens de la classe.

El pitjor va ser la seva experiència com a jugadora.



Aquell dia l'havien convidat a jugar; eren nens de tercer d'EGB; el seu equip anava perdent per 3 a 1. El camp era reglamentari, el camp d'un poble, ple de bonys i pedres. Ella el trobava terriblement gran, mentre corria com una ximbleta amunt i avall. Tot d'una es va trobar tota sola davant la porteria amb la pilota als peus. El porter havia sortit en fals. Era més fàcil fer passar la pilota per aquell immens rectangle que llençar-la fora.

Com va escairar la pilota per aconseguir que se n'anés al camp de patates del costat, ella no ho ha sabut mai. Els seus alumnes tampoc.

Diapositiva 2

Els nois van escollir una obra de Bernard Shaw. Feien 8è. Ell n'era el tutor. Per sort, l'assessoraria una entesa en la matèria. Ell, a més, havia fet un curset a l'escola d'estiu, feia un parell d'anys, de dramatització. No seria una representació informal, aquell grup-classe havia decidit prendre-s'ho seriosament. Havia de ser una re-

presentació teatral amb tots els ets i uts; actuarien davant de pares, parents diversos i amics i serviria per recollir diners per al viatge de fi de curs.

L'entesa en la matèria anava tan carregada de feina que no el va poder assessorar. Ell anava boig; direcció d'actors, vestuari, decorats, música, il·luminació... Ni l'Ingmar Bergman al Dramaten.

L'estrena va ser tot un èxit. Ell, entre bastidors, s'eixugava la suor. Tot havia sortit bé: els soldats romans havien irromput enmig del públic tal com s'havia previst, el Marc no es va encallar al bell mig del discurs, la Gemma no es va posar d'esquena a l'auditori en aquella escena tan important. La música va sonar al moment precís...

Diapositiva 3

Trucades a la RENFE, o a la Transmediterrània per confirmar l'hora de sortida del tren o del vaixell; trucades per assegurar les places al càmping, al pagès, al mossèn o a la casa de colònies. La intendència cal tenir-la a punt. Revisar les ten-

des de campanya, comptar les piquetes; examinar els fogons i els llums, que no passi com l'última vegada, que va explotar el llum de butà i ningú no va prendre mal de miracle.

Parlar amb aquells pares que no ho veuen clar, perquè són nous a l'escola, i allò que la filla passi vuit dies fora de casa... I després...

Ella també té família. Ha de lligar la setmana llarga que els seus fills i el marit passaran sense la col·laboració materna. Avisar cangurs, recórrer als avis...

I... preparar la motxilla, de vegades la nit abans i a corre-cuita...

Diapositiva 4

Havien decidit que aquell any els mestres de l'escola es disfressarien així: els homes de dones i les dones d'home. Aquesta vegada no seria gaire complicat. Encara sort. Ella mai no havia tingut gràcia per a les disfresses i feia quinze anys que es guarnia puntualment abans d'entrar a la Quaresma. Havia perdut el compte: bruixa, pintora, metgessa, marinera de l'Escala, pell-roja, lluna, dau... A la classe del seu fill anirien de cuiners i la petitona seria una gallina.

Ella va planificar la setmana; calia aconseguir: pantalons i jaqueta d'home, barret, bigoti i corbata, davantal i camisa blancs, leotards vermells. De vegada es convertia en una carrera contra rellotge.

Diapositiva 5

Carretera de Ciutadella; no és la Volta ciclista a l'Illa. Són trenta-cins galifardeus amb «bicis» llogades anant cap a la Naveta des Tudons. Al davant, encara que per l'alçada no es distingeix dels pre-adolescents biciletistes, Eddy Mercks en acció, la mestra pedala furiosament.

Havia donat una ordre. Ningú no l'avançaria. No hi havia gaire trànsit, però n'hi havia, i no volia ximpleries. Era la seva responsabilitat. Ella sabia anar en bicicleta, però allò que es diu justet.

Mentre pedalava va pensar que si es produïa una frenada, o una falsa maniobra li caurien trenta-cinc biciletistes al damunt. Uff!

Estava embarassada de tres mesos...



Diapositiva 6

N'havien parlat a començament de curs. N'havia parlat el mestre de l'any passat. Al Carles li costava molt seguir el curs. Al juny van tenir l'última conversa. En Carles hauria de repetir setè. Els pares ho veien clar...

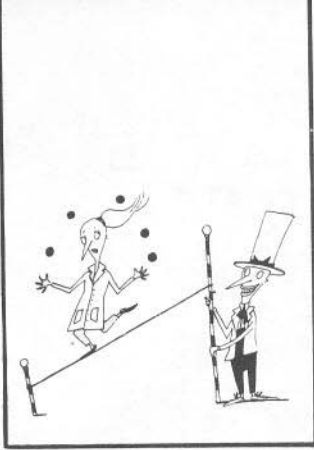
La sorpresa va ser considerable quan va obrir la porta. Ell —era casa seva— s'havia posat roba còmoda i acabava de sopar. El seu fill petit l'havia seguit fins el rebedor.

Dempeus davant la porta s'estaven el Carles i el seu pare:

—Diu que si repeteix... farà un disbarat! —va fer el pare.

CLIC!
LLUM!
FINAL!

Em sembla que a tots plegats se'ns ha acabat la til·la; podríem continuar quasi *in aeternum*.



EL MESTRE I L'ADMINISTRACIÓ, UN ANECDOTARI

Teresa Serra Carol

Un capvespre d'hivern, després d'una llarga jornada de treball, una colla de mestres ens trobàvem per fer un Seminari d'Informàtica.

Estàvem cansats i aquell dia els ordinadors es bloquejaven cada dos per tres.

Tips de mirar les maquinetes, mentre sortia la frase «espereu un moment...», un company va dir:

—Aquests de l'Administració sempre han de fer-ne alguna! Mira que fer-nos pagar el disquet de les pràctiques, que val 75 ptes., ja el podrien posar ells, no creus?

—Ai noi! Si dels mestres i l'Administració, en podríem fer un llibre...

—I... gruixut que sortiria! —va dir l'altre.

Va ser arran d'aquesta conversa que vàrem començar a explicar:

—Ei! ja us heu après la nova organització del Departament?

—Calla!, no parlis d'aquest tema, que l'altre dia truco als Serveis Territorials i, com sempre, dic:

—Que podria parlar amb el Cap de Servei?

—Vol dir amb el Delegat?

—Delegat? No! Jo no demano per «la Delegación del Ministerio de Educación y Ciencia», sinó pels Serveis Territorials d'Ensenyament de la Generalitat...

—Sí senyora, és aquí, però és que ara els Caps de Servei es diuen De-le-gats, que no ho ha llegit al DOG?

—Perdoni! Perdoni! Però és que el meu Centre està una mica allunyat de la capital i el rebem més tard.

Sort que avui en dia hi ha unes telefonistes molt amables i la pobre noia es va desfer explicant-me la nova reestructuració i va disculpar-se pels problemes del Correu.

Xerrant, xerrant, vaig tocar no sé quina tecla de l'ordinador i em surt: «Programa de Gestió de Centres-Comptabilitat».

—Ja hi som, ara si que ve el plat fort! Si aquesta maquineta ens el resol, li faré un monument.

—Companya! No ho esperis, encara no s'ha demostrat que els PC-compatibles facin miracles.

—Doncs, així res, perquè allò que fem les escoles amb les despeses de funcionament sí que és fer miracles! Des de pagar el paper del wàter fins a les cintes de vídeo, passant pels fulls, pintura..., ah! i les factures han de quadrar a zero amb l'IVA i tot.

Truques per telèfon...

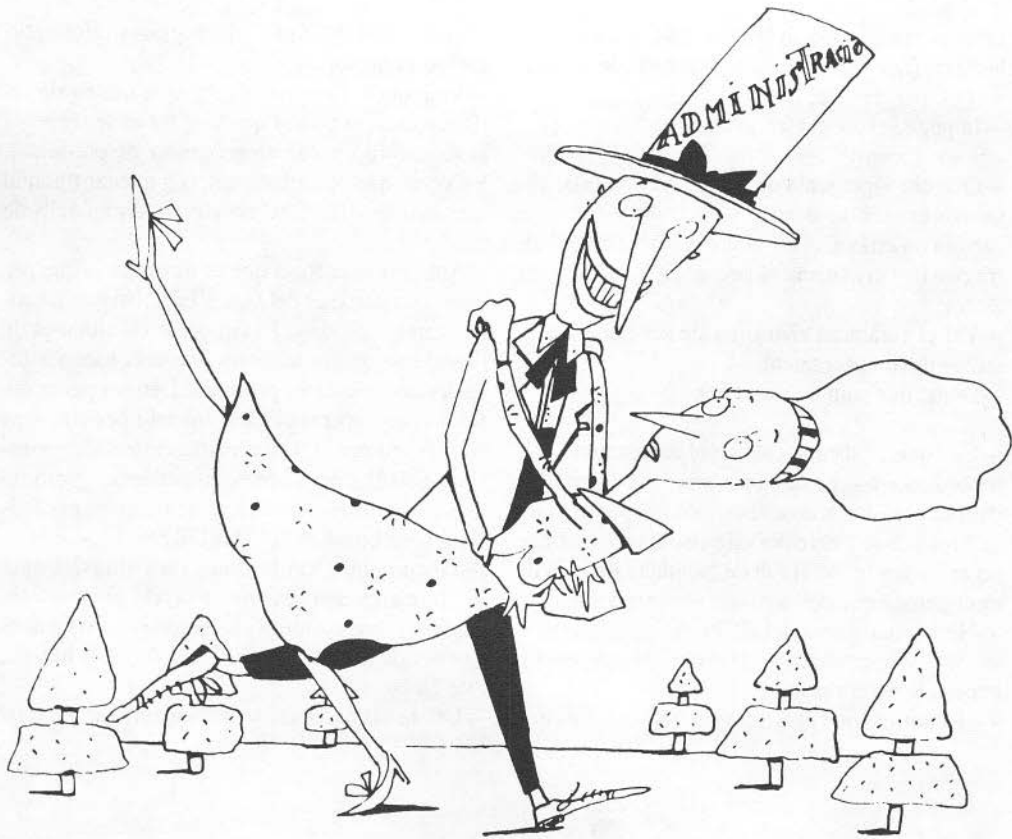
—Despeses de funcionament?

—Sí, digui...

—Escolta, que no hi ha manera de quadrar aquestes factures a zero, és molt difícil filar tan prim, em sobren sis pessetes, què faig?

—Vinga... Vinga... No cal que t'ho expliqui, tu ja te les arreglaràs per fer-ho, oi?

—Doncs ja ho veus, si els ordinadors no fan mi-



racles, i dels grossos, serà molt difícil poder portar la comptabilitat amb facilitat.

—Profe! Amb aquest Programa també es pot portar la comptabilitat del Menjador de l'escola?

—És clar que sí, per què ho dius, què ets la responsable aquest curs?

—Sí... i quin paquet que m'ha caigut! Vaig parlar amb el Servei de Menjadors escolars i em van dir que la Normativa és de l'any 54, «tope», no?

—Caram! Quin rotllo! Ara em surt un Programa Educatiu i jo volia la «Base de Dades», mira que si els que porten els ordinadors per resoldre el Concurs General de Trasllats no en saben més que nosaltres, la faran bona, eh?

—No me'n parlis d'això. Ja has concursat?

—Sí, ahir vaig escriure la meva sentència.

—Tampoc cal agafar-s'ho així dona. Què hi has posat?

—Ni ho sé, el formulari deia que havia de posar

cinquanta pobles, vaig agafar un mapa i un compàs i anar-hi anant... fins a cinquanta. Arribo al taulell dels Serveis, ai! de la Delegació i em diuen: «Concurses per consort? Participes al restringit? Al de pàrvuls? Torn voluntari o forçós? Places amb Titulació de Català? Ep! T'has deixat el N.R.P.» Pobre de mi! Ja no sabia on posar la creu i això del N.R.P., mira que m'ho havien dit, el número de registre personal sempre a sobre, com allò de i... «el carné en la boca».

—I què, creus que et donaran plaça?

—No ho sé, vaig aprovar les oposicions al 84 i des de llavors que rodo com un ventilador.

—Així tu no has anat mai al concursat?

—Encara no, però en tinc una petita idea perquè l'adjudicació prèvia s'hi assembla molt.

—Mira, jo sempre el comparo amb la subhasta del peix de Palamós. Surten els noms de les escoles i un senyor o senyora va cantant els cognoms dels mestres que «concursen», tu demanes (sense

saber si vas a «naps» o bé a «cols»), quan ja tens la plaça (que està prop d'una parada de Metro) surt un per darrera, i diu:

—Impugno el concursset, jo demanava abans, perquè sóc consort!

—Què diu —pregunta un altre— que cal estar casat per exercir de mestre?

—Noia no estàs al dia —et diu el company de l'altre costat— el matrimoni pedagògic va per davant de tot!

—Val el casament civil o ha de ser per l'Església? —dic innocentment.

—Dona, que som a l'any 1989.

—Ei! Noies, calleu —ens diu el company de l'altre ordinador—, no tanta xerrameca, a veure si espatllareu el Programa. Però no hi patiu, tranquil·les, ja que l'altre dia vaig anar a reclamar que no m'havien fet bé el full de Nòmina i després de molt pensar què devia passar em varen dir:

«—Ets d'una escola del CEPEPC?

»—Sí —vaig contestar, estranyat—. Com deu saber-ho, si no em coneix?

»—És normal que el full estigui equivocat, és que

els del CEPEPC sou l'antiprograma informàtic, els feu saltar tots.»

—Vaig quedar-me tan afectat que quan vaig arribar a casa, el primer que vaig fer va ser engegar la rentadora i posar un programa de pre-rentat. En veure que no saltava, em vaig quedar tranquil que això del CEPEPC no afectés els aparells de casa.

—Apa! —diu la Rosa que és directora— que per programa *guapo* el del Full d'Estadístiques de començament de curs. Et fan posar els alumnes de l'escola de quatre maneres diferents i segons totes les classificacions possibles. Deu ser per veure si tens ben superat el Cicle Inicial i per tant saps classificar i sumar. Les classificacions són: pre-escolar-E.G.B., nens-nenes, repetidors... però el més insòlit és la classificació de les aules per PURES (que bonic, oi?) i IMPURES.

—Sabeu quines són les unes i les altres? Doncs les primeres són les que tots els alumnes segueixen el mateix nivell i les segones on hi ha nens i nenes de nivells diferents. Oi! Aquests impurs, què en farem?

—Uf! Ja no puc més, si continuem fent les clas-



ses en aquestes hores, jo no sé si aguantaré. Passades les set del vespre se m'esborra la pantalla. A tots ens passa igual, si féssim un horari més racional això seria diferent.

—A què et refereixes —diu en Carles, que ens ha sentit rondinar—, a la racionalitat de la Resolució de l'inici de curs sobre l'horari lectiu?

—Calla! Ni parlar-ne —diu la Mercè, que és membre d'un Consell Escolar— estava tan mal redactada que van haver-hi interpretacions per tots els gustos. Que si escurçar l'horari del migdia, que si allargar el del matí... Quan tot va estar ben embolicat i pares i mestres es van haver tirat els plats pel cap... va sortir la Direcció General de Programació i Innovació Educativa dient:

«Sigueu bons lectors i llegiu bé! L'horari és de 9 a 12 i de 3 a 5 de la tarda i, no llegiu entre línies, que, si no, us renyaré».

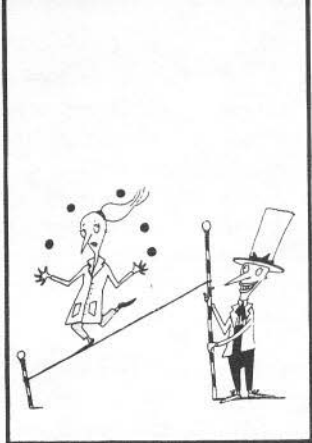
Bé, tot parlant de l'horari, potser ja és hora de plegar, tanquem l'ordinador i demà serà un altre dia.

—Rosa, te'n volia explicar una altra que em va passar l'altre dia quan anava a entregar el full per demanar llicència de matrimoni...

—Prou, no continuïs que per avui ja ens hem divertit una bona estona.

Els ordinadors van fer el pip! final i nosaltres amb cara de cansats vàrem recollir i ens en vam anar a agafar el Metro per anar cap a casa tot pensant que la vida dels mestres és una anècdota constant.

Desembre 1989



ENTRE ELS PRIVILEGIS I LA FRUSTRACIÓ

Josefina Recasens

La feina del mestre es compon d'una sèrie d'elements professionals i socials que fan que la seva forma de vida sigui un conjunt força diferenciat. Sense pretendre fer una anàlisi exhaustiva d'aquesta realitat social del mestre, voldríem assenyalar alguns dels aspectes que, des del punt de vista tant del mateix mestre com de la societat, semblen més patents.

Des del punt de vista subjectiu, i segurament a l'arrel de molts aspectes viscuts negativament pel mestre, s'hi pot trobar la frustració produïda per la manca de valoració del seu estatus social. La dificultat i la responsabilitat que comporta l'educació de la mainada no es veu corresposta, ni de bon tros, amb un reconeixement social proporcionat que afavoreixi un exercici satisfactori de la professió i un nivell de vida digne.

Des del punt de vista social, aquesta manca de reconeixement arriba a tal punt que, fins i tot, sovint el mestre ha de justificar les seves condicions laborals *suposadament* avantatjoses.

Aquest article intenta aportar alguns punts de vista complementaris i potser diferents dels que s'addueixen habitualment i són reconeguts en el món de l'ensenyament.

El sou

«El sou del mestre està molt bé; pel que fan!», diuen alguns. Però, en realitat, atenent el seu nivell dins de l'escala funcional, els mestres són els més mals pagats. Podem comparar-lo, sinó, amb el d'infermeria i el dels treballadors socials, per posar només dos exemples.

Però, a més, és un sou que ha de donar per a molt. Només com a despeses relatives al treball (llibres, diaris, revistes, cursets, desplaçaments, etc.), ja se'n pot anar un 20% del sou. I es tracta de despeses imprescindibles si es vol mantenir un nivell de professionalització i es volen tenir elements indispensables per motivar els alumnes i tenir en compte els seus interessos i inquietuds.

Això sense comptar amb les despeses relatives al 'temps lliure' que algunes vegades es prenen els mestres per tenir cinc minuts per a ells i poder anar a comprar tranquil·lament, o al gimnàs, o a la perruqueria o al cine. Perquè el mestre, sobretot si és pare o mare, li cal desconnectar de vegades dels nens, perquè té el mateix horari que ells, va i torna d'escola amb ells, els té a l'escola i a casa, tot i que deixar-los amb els avis, o encara

pitjor —perquè costa diners— amb un cangur, sovint li produeix remordiments de consciència. (El mestre, en efecte, se sent molt responsable dels nens i pensa que hauria d'estar sempre amb ells.)

Vacances

La crítica més radical que tots els ciutadans fan als ensenyants són les vacances, i els mestres sovint contesten que la seva feina és molt dura i que requereix més temps de descans. Sobre la duresa del treball hi hauria molt a dir, com per exemple, que hi ha altres professions que també en són, de dures, però, potser no és el tema que ens ocupa.

El que sí és cert és que els mestres mai no adueixen altres raons al meu entendre fonamentals, com és ara la dificultat que representaria per a l'organització econòmico-laboral d'aquest país que tots els nens fessin només un mes de vacances i tots al mateix temps. A part que jo també crec que cal sortir en defensa dels nens. Si el temps de vacances és el millor, els nens també les necessiten, lluny de l'exigència de complir amb l'horari, amb les imposicions del treball programat, amb les reduïdes dimensions de l'espai de la classe, etc. A més del clima de l'estiu i les condicions de les aules.

També cal dir que s'ha de donar temps per a la recuperació dels nens que no han seguit durant el curs.

Pel que fa als mestres, ja sabem que qualsevol reivindicació laboral aconseguida no es deixa així com així. És més, fins ara, la societat ho ha permès. En tot cas el mestre ha d'estar alerta. Si perdre temps de vacances representés quedar-se igual en el seu estatut professional i no rebre res més a canvi, evidentment el mestre no hi pot renunciar. Si, en canvi, arribés a comportar una ajuda substancial a la seva professionalització, a la qualitat de l'escola, a un ritme i organització més racional i relaxada, potser valdria la pena. Però el mestre hauria d'estar molt segur d'allò que rebria a canvi.

Les festes

Un altre element punyent en el tarannà escolar són les festes. Sembla que l'escola sigui un lloc privilegiat per a aquest afer, ja que les festes escolars no afecten directament el sistema produc-



tiu pròpiament dit. Només voldria remarcar el fet de l'apropiació per part de la societat en general dels suposats privilegis que té l'escola. En realitat, aquestes festes que tant molesten, teòricament, tothom les vol fer i la societat adopta fins i tot el mateix vocabulari: ponts, calendari escolar-laboral, dies lectius-laborals, etc. Si més no, en això l'escola hauria contribuït al progrés de la humanitat, perquè a part de les consideracions econòmico-productivistes, l'oci és més humanitzant que la majoria de treballs, i més en el ritme de la societat actual.

Les vagues

Aquí es podria repetir algun dels punts que apuntàvem a l'apartat anterior: la vaga dels mestres no afecta directament el sistema productiu del país, si bé hauríem d'afegir «llevat de l'economia del mateix mestre», a qui es descompta la quantitat corresponent dels dies no treballats.

L'escola i els mestres en vaga perden, també, el prestigi del col·lectiu dels pares, que han d'es-

20 pavilar-se com poden per ocupar els seus fills i sovint sotmeten els mestres a una greu pressió psicològica.

Però, deixant de banda possibles consideracions i justificacions de la vaga en general, qualsevol vaga perjudica sempre algú i, quan es tracta d'un servei públic, molta gent (transports, energia, sanitat, etc.) i la gent la d'aguantar perquè és una forma de reivindicació laboral reconeguda en la democràcia. I malgrat l'obligatorietat de l'escola fins als 14 o 16 anys i el reconeixement de l'educació com a servei públic, no em negareu que l'ensenyament és encara el parent pobre...

És clar que no és el mateix la vaga de la Seat que la dels mestres de l'escola pública. L'únic que de veritat té ressó, en tot cas, en una vaga de mestres, és la intranquil·litat de l'Administració, ja que si dura massa li arriben les queixes dels pares i acaba cedint en alguna de les coses que se li demanen. Com a mostra, la vaga del curs passat.

La feina

Contestar la pregunta de quin és el paper del mestre no és fàcil i encara menys la de què se li

demana avui al mestre. però el que sí que és cert és que a cada moment se li demana una cosa diferent: ha de programar, animar, organitzar, donar suport, respondre, fer de motor, de guia, de model, de... tantes i tantes coses, que sovint es perd. Segurament que és abusiu que la seva activitat hagi de presentar tantes facetes. Però és greu quan afecta el seu comportament habitual fora de l'escola.

El mestre s'ha d'adonar que la vida és una altra cosa que fer de mestre. I de fet, la seva manera de fer «escola» es perllonga en els altres àmbits d'actuació personal. A les reunions de pares, a vegades actua com si de nens es tractés, o quan vol celebrar una festa amb adults fora del marc escolar, sovint reproduïx les festes que celebra amb els nens, o quan ha de reivindicar davant de l'Administració ho fa com si estigués tractant amb una mare.

També a casa el mestre té sovint els tics de la seva professió, i els fills dels mestres són els que, a casa, més pinten, els que més jocs didàctics tenen o més contes llegeixen o aquells en qui el seu joc en definitiva és més escolar (fer treballs, enganxar gomets, etc.).

Tot aquest conjunt de justificacions i consideracions i d'altres que podríem afegir-hi no fan més que anar engruixint dia rera dia la simplicitat cultural que cada vegada sembla més obligada per al mestre. D'una banda, no li és possible acumular coneixements mentre ensenya, donat que no creu que l'alumne li pugui aportar quelcom, perquè no domina la matèria (a part que la formació que ha rebut tampoc no ha estat gaire brillant). El mestre representa l'autoritat, la societat, els adults, el Saber en majúscules, i l'alumne ocupa el lloc de l'individu, el no adult i el que, en definitiva, no sap. Tampoc no li és possible l'aprenentatge integrat pel treball en equip, perquè els companys saben igual o menys que ell. De l'altra banda, la seva pràctica diària només motiva el seu interès per la recepta immediata, perquè cobrir totes les feines ja és tasca suficient com per complicar-se més la vida, a més que, una gran part del temps, el mestre el dedica a intercanvis informals amb els alumnes que escapen a qualsevol control sobre els programes. En aquest temps el mestre, a part de les seves idees personals, actua com a portaveu de la societat adulta, dels seus valors, de les seves creences i de les seves idees. No obstant això, continua creient que l'important és fer la feina ben feta, diuen tots, és a dir, que les



cinc hores de classe diàries tinguin les explicacions, fitxes, treballs i materials ben preparats. I quin és, sinó, la feina del mestre!

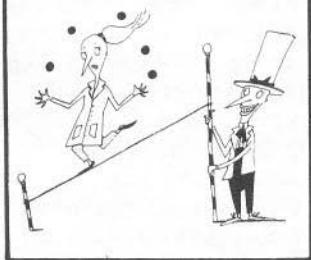
El mestre s'ha mogut en una militància per uns ideals que fins ara ha defensat (escola de qualitat, etc.), però que han tingut poques compensacions. L'única resposta que ha tingut ha estat la creació de nous serveis (EAP, Centre de Recursos, ...). En canvi, no li han donat resposta a les autèntiques aspiracions. A més, la vida social mentrestant ha canviat i ja no s'estila tant militar; ara és freqüent que els pares, acompanyats de mestres, siguin els que emprenen aquesta tasca per millorar l'escola, però amb uns altres objectius.

En definitiva, la vida de l'ensenyant transcor-

re durant els primers anys d'exercici professional amb angoixa i un gran esforç, ja que ha d'afrontar sol la seva tasca. Després s'entra en una rutina i un avorriment progressiu, davant els quals es reacciona també amb angoixa i desorientació en sentir que està perdent el temps i que no té capacitat de maniobra per canviar les coses.

Aquest sentiment de frustració i de buit sovint és omplert pel treball, per publicacions, amb altres estudis, sense que la seva tasca sigui reconeguda per l'Administració; altres fan classes particulars o es busquen un sobresou, i encara altres tenen la seva principal font de satisfacció en els esports i les activitats lúdiques.

En el marc escolar, però, també hi ha mestres que tenen altres actituds més optimistes.



Biblioteca Rosa Sensat

- ABRAHAM, A. *El Mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987 (Hombre y sociedad)
- CARLSON, J. *Aprender a ser maestro*. Barcelona: Martínez Roca, 1987 (Educación)
- Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Dir.: Luis M. Villar Angulo. Alcoy: Marfil, 1988 (Didáctica y pedagogía)
- El enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986 (Hombre y sociedad)
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987 (Cuadernos de pedagogía; 32)
- ESTEVE ZARAZAGA, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La Profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española, 1988
- La Función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, 1980 (Tratado de ciencias pedagógicas; 11)
- GLOBE, N. M.; PORTER, J. F. *La Cambiante función del profesor: perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea, 1980 (Educación hoy)
- LANDSHEERE, G. de. *Cómo enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana, 1983 (Aula XXI/Santillana; 11)
- El Maestro: análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE, 1983 (Teoría y práctica; 1)
- MARCELO GARCÍA, C. *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC, 1987 (Educación y enseñanza)
- Els Mestres, agents del model d'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1989
- MUEL-DREYFUS, F. *Le Métier d'éducateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. París: Ed. de Minuit, 1985 (Le sens commun)
- Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes que lo determinan*. Madrid: M.E.C., 1985 (Estudios de educación; 18)
- NICKEL, H. *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder, 1981 (Biblioteca de psicología; 94)
- RODRÍGUEZ MARTÍN, M.; OLIVEROS RUIZ, G. *Guía de los derechos del profesor*. Madrid: Escuela Española, 1988
- TOURINÁN LÓPEZ, J. M. *Estatuto del profesorado*. Madrid: Escuela Española, 1987

1. Bibliografía complementaria que es pot consultar a la Biblioteca Rosa Sensat.

temes
d'in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys

BUTLLETA DE COMANDA

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

	Preus (IVA inclòs)
<input type="checkbox"/> Les necessitats i els drets dels infants	317,— ptes.
<input type="checkbox"/> Trenta-tres contes	795,— ptes.
<input type="checkbox"/> L'infant i l'escola bressol	424,— ptes.
<input type="checkbox"/> Esport	583,— ptes.
<input type="checkbox"/> Jocs dansats (llibre i cassette)	1.028,— ptes.
<input type="checkbox"/> El mirall travessat pels infants	583,— ptes.
<input type="checkbox"/> De nadó a company	880,— ptes.
<input type="checkbox"/> Quan dues intel·ligències es troben	500,— ptes.

Nom i Cognoms.....

Adreça..... Tel.

Població..... C.P.....

Si viviu a Barcelona us podeu dirigir directament al nostre
Servei de Publicacions, tel. 237 0701 els matins.

Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»



Departament de Publicacions

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



EL MAPA A L'ESCOLA

Gairebé tots estariem d'acord a afirmar que un dels elements que la geografia pot aportar a la formació dels ciutadans és un bon domini del mapa. Domini que significa saber situar-se i situar coses en l'espai i saber interpretar les informacions que ens donen els mapes.

El domini d'aquests elements és important. Molts hem passat per l'experiència de desorientar-nos dins dels aparcaments subterranis o en carrers poc coneguts; hem perdut el temps i fins i tot hem pogut sentir angoixa davant d'aquesta situació. També ens hem trobat amb dificultats a l'hora d'intentar comprendre les explicacions que ens ha fet algú quan volíem anar a un lloc que no coneixíem prou. No parlem ja de les dificultats que experimentem quan se'ns demana que dibuixem un plànol (encara que sigui d'un lloc conegut) o quan hem de desxifrar un mapa del diari. Són alguns exemples dels molts que podríem posar i que ens demostren que, en la vida quotidiana, l'espai i el mapa ens són elements molt propers i necessaris. Si és així, per què no plantejar-nos un ensenyament sistemàtic de l'espai a partir dels mapes i plànols?

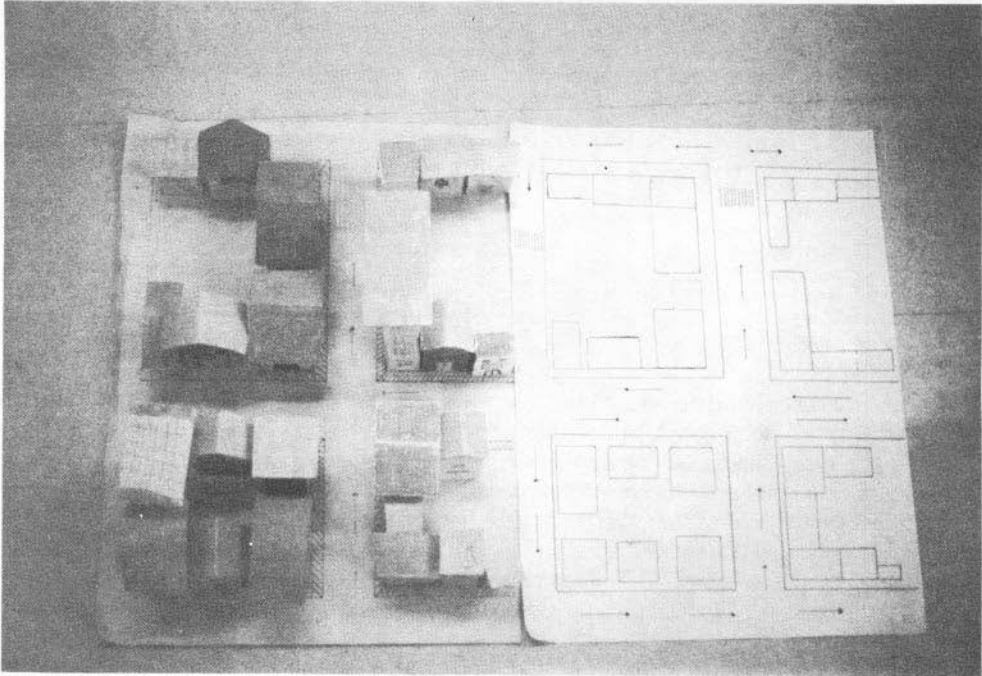
El treball amb mapes

No només en la vida quotidiana trobem elements que defensen un bon coneixement dels mapes. Des de diversos marcs socials i des de diverses ciències de l'educació, se'ns mostra també aquesta necessitat. Si fins ara fa molt pocs anys hom estava d'acord que la finalitat de l'ensenyament de la geografia era donar

una certa «cultura» i, per tant, demanàvem a l'escola que ensenyés als nostres fills els noms de ciutats, rius, muntanyes, etc., ara es pensa que una de les finalitats de la geografia és formar ciutadans capaços de conèixer —i si és possible dominar, intel·lectualment parlant—, aquest món que evoluciona tan ràpidament a la darrera del segle XX: que tinguin curiositat, capacitat de previsió, de crítica; que siguin capaços de relacionar el que aprenen a l'escola amb el món real; que tinguin tot un conjunt de conceptes que els permeti una comprensió de la societat i del medi en què viuen.

Si, fins fa poc, aprendre en qualsevol camp del saber era sinònim de memoritzar situacions normalment descriptives —en geografia solien ser localitzacions—, ara es tracta de memoritzar després d'haver analitzat tots els elements i d'haver-los relacionat comprensivament. Però sobretot l'ensenyament es planteja com un «aprendre a aprendre». Això vol dir que el noi o la noia han de ser capaços de realitzar aprenentatges per ells mateixos en una gamma de circumstàncies molt àmplia i diferent de la que han utilitzat per aprendre a l'escola.

Per poder arribar a aquesta memorització comprensiva i per ensenyar a aprendre és molt important l'experiència directa i la manipulació de documents o representacions de la realitat, especialment quan es treballa amb infants o amb pre-adolescents. Aquí és on comença a tenir importància el treball amb mapes. En un intent de donar un exemple, podríem dir que es treballa el plànol del barri des del tercer curs de bàsica perquè els nens i nenes coneguin el barri i siguin capaços més endavant de conèixer



qualsevol barri a través d'un plànol. Aquest domini del plànol no només els resultarà útil a l'escola, sinó també a la vida quotidiana (per exemple, quan viatgin i vulguin conèixer ciutats noves).

La importància del domini del mapa que des de sempre ha defensat la geografia i les ciències de l'educació comença a ser reconeguda per sectors més amplis de la població i per les instàncies educatives del país. Així, veiem que els marcs referencials de la programació experimental del cicle 12-16, en l'àrea de Ciències Socials, acabats d'editar pel departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, recullen aquesta necessitat. En la pàgina 27 de l'esmentada publicació consta, com a primer objectiu de l'ensenyament d'aquesta àrea, que «L'alumne ha de ser capaç d'interpretar i representar un espai determinat emprant diferents tècniques. I fer una lectura correcta de diferents espais representats mitjançant diversos tipus de registres (mapes, plànols, croquis, etc.)».

Anem a veure com el mapa és una eina molt útil per realitzar aquesta lectura aprofundida de la realitat que proposen els objectius de l'ensenyament de les Ciències Socials.

El mapa i la percepció de la realitat

En primer lloc caldria parlar de la percepció de la realitat i del mapa mental. Si es considera que l'aprenentatge de la geografia ha de basar-se en l'experiència directa de l'entorn en què viu l'estudiant, experiència que li permetrà la memorització comprensiva i la possibilitat d'aprendre autònomament, sembla molt important comprendre com l'estudiant percep el seu entorn. Si el treball del professor ha de consistir a ampliar les percepcions que de l'entorn tenen els estudiants fins a facilitar-los la comprensió crítica del món actual, sembla necessari que els professors coneguin quines són les percepcions actuals de la realitat, i això s'aconsegueix

mitjançant els mapes mentals. Així, doncs, un estudi del mapa hauria de començar amb l'elaboració del mapa mental.

Els mapes mentals són unes representacions internes que ens mostren com els estudiants perceben la realitat. Es poden manifestar mitjançant dibuixos, croquis, relats, etc. Normalment són representacions esquematitzades que no mostren «la realitat objectiva», però que, per a l'alumne, són «reals»; per tant, cal tenir-les en compte a l'hora d'iniciar un estudi del mapa de la realitat. Posem un exemple.

Alguns nens de 4t. curs de l'escola Annexa de Girona dibuixen un mapa mental de la seva comarca que inclou poblacions com Platja d'Aro i deixen fora poblacions com Sarrià o Llagostera. Per a aquests nens, la realitat comarcal inclou llocs diferents dels de la comarca real. Si el professor vol anar ampliant la realitat d'aquests estudiants, ha de tenir en compte la seva realitat viscuda. Però també és cert que després del treball del mapa comarcal, és molt probable que la majoria d'alumnes siguin capaços de dibuixar un mapa força «objectiu», ja que el seu nivell de coneixements s'haurà ampliat de manera suficient com per conceptualitzar l'espai i localitzar els elements amb una certa exactitud.

Així, doncs, apareixen dos elements importants, a l'hora d'elaborar un programa d'introducció al mapa. D'una banda, la percepció de la realitat, i de l'altra, el nivell conceptual assolit. Des de la psicologia i la geografia s'ha començat a dur a terme investigacions que ens permeten conèixer com perceben els nens el seu entorn. Algunes de les conclusions a què s'ha arribat ens diuen que els nens petits són més capaços de comprendre elements de l'entorn que no pas en conjunt; que es descobren primer els elements humans que els elements físics del paisatge; que el radi de coneixement de l'entorn més immediat es va ampliant progressivament amb el temps i que en edats semblants varia bastant segons el sexe; que el nivell de descripció acurada de l'entorn varia també segons el sexe i que els nivells de percepció varien d'una cultura a l'altra. A part de la capacitat de percepció i del nivell conceptual assolit, hauríem de tenir en compte un ter-

cer element en relació amb els mapes mentals; la vivència del lloc. Com assenyalen els geògrafs humanistes, fins i tot si dues persones han estat al mateix lloc, res no ens garanteix que les seves percepcions siguin idèntiques, ni tan sols similars.

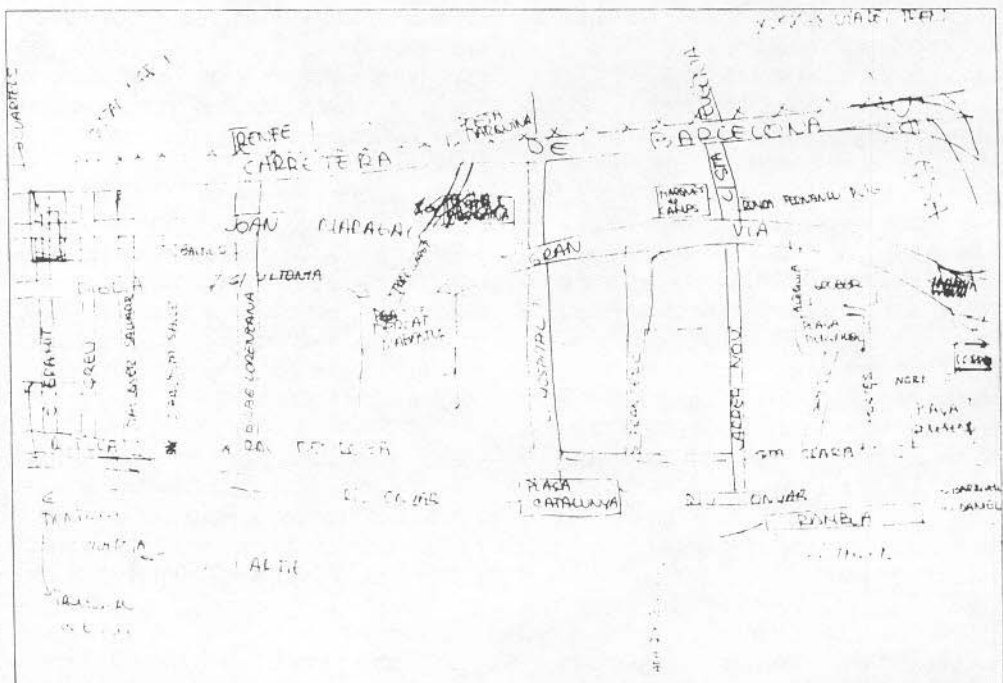
Per acabar aquest apartat —i com a il·lustració del que pot ser la percepció de l'espai—, valguin aquests dos mapes mentals de la ciutat de Girona que acompanyen el text i que han estat realitzats per estudiants de magisteri. Analitzat el conjunt de mapes, vam constatar alguns trets que se solen repetir en tots els mapes mentals de ciutats:

- Els límits no coincideixen amb l'extensió real del municipi, sinó amb barreres amb les quals habitualment es troba el vianant. Per a aquests estudiants apareixen la carretera de Barcelona, la Devesa, l'Onyar i el carrer Emili Grahiu.
- Els plànols no tenen forma estructurada. Solen mostrar l'aspecte de la suma d'itineraris. Els itineraris que apareixen més vegades dibuixats són la Gran Via de Jaume I, els carrers de la Creu, de la Rutlla, Santa Clara, Nou i carretera de Santa Eugènia.
- Es mostra un important desconeixement de gran part de la ciutat. A gairebé tots els plànols apareix el centre, plaça de Catalunya, la Rambla, el carrer Nou, Santa Clara, el barri on està situada l'Escola de Mestres i el barri on viu l'estudiant. La resta de la ciutat, especialment els barris més allunyats, són completament desconeguts.

En els plànols apareixen alguns edificis o «llocs» significatius que se solen associar amb la imatge de la ciutat. Apareix la Catedral, les estacions del tren i d'autobusos i l'edifici de la Normal a gairebé tots els plànols. També són llocs significatius l'Ajuntament, la Casa de Cultura, les casernes i l'edifici de Correus.

El mapa com a eina de descripció

En segon lloc caldria veure el mapa com a representació/descripció acurada de la realitat: els mapes topogràfics. Són el pol oposat als an-



teriors. En aquests mapes s'aconsegueix una representació exacta, a escala, de la realitat. En els mapes topogràfics trobem representat el relleu mitjançant les corbes del nivell, els rius i altres cursos d'aigua, els camins, carreteres i altres vies de comunicació, els masos, pobles, ciutats i altres senyals de l'hàbitat humà, la vegetació natural, els límits administratius, etc.

Quan ens plantegem un treball del mapa a l'escola, un dels principals objectius per cobrir és, precisament, que els estudiants arribin a poder llegir i interpretar els mapes topogràfics i que ho facin amb la mateixa agilitat amb què podrien llegir la realitat en un exercici d'observació directa. Arribar a escrutar la realitat a través del mapa demana un procés llarg, en el qual l'estudiant haurà d'anar copsant que el mapa no és la realitat, sinó una representació i que en aquesta representació s'ha hagut de disminuir la grandària dels elements, però que malgrat això la situació de cadascun d'ells no ha canviat. Observarà també que els elements del paisatge apareixen representats per símbols, que la visió del mapa és a vista d'ocell (vi-

sió que molt difícilment aconseguim a la vida real) i que els contorns del mapa dependran molt del tipus de projecció que s'hagi escollit per reproduir sobre el pla la superfície esfèrica de la terra.

Les investigacions dutes a terme demostren que el treball amb mapes resulta relativament fàcil a partir dels nou anys, que al voltant dels onze ja es pot treballar amb mapes topogràfics i que a partir dels catorze es comprenen bé els sistemes de projecció. També ens mostren quines són les principals dificultats amb què es troben els estudiants i que estan en relació amb la representació plana del relleu, en la sobreposició de contorns de diferents elements i representats pels símbols i la comparació d'escala diferents quan es fa treball amb atles. A les il·lustracions es mostren alguns exercicis relacionats amb l'aprenentatge del mapa realitzats per alumnes d'EGB.

A les reflexions psicopedagògiques, que aconsellen un procés gradual en el coneixement del mapa topogràfic, voldria afegir algunes reflexions que provenen del camp de la

geografia i que també s'hauran de tenir en compte a l'hora de treballar amb mapes.

En primer lloc el problema de l'elecció de l'escala del mapa. Els geògrafs ens posen en guàrdia sobre la importància de l'elecció de l'escala del mapa. En els mapes de gran escala, escala 1:25.000 o 1:50.000, ens apareix un espai reduït amb molt de detall, on poden mostrar múltiples adaptacions de l'home al medi, problemes d'erosió, fer una acurada descripció del vessant d'una muntanya, etc. Aquests mateixos fenòmens no es poden apreciar quan treballem amb mapes d'escala 1:800.000, que ens mostren la meitat de la península ibèrica, o en els mapes de gran escala, en els quals apareix tot el món. En canvi, amb aquests mapes podem explicar fenòmens de tipus general, com poden ser els econòmics o els climàtics. I és que, en variar l'escala del mapa, no només varia la quantitat d'informació, sinó també la qualitat. Els conceptes que s'han d'aplicar per explicar el mapa topogràfic són molt diferents als que cal aplicar en el mapa mundial. D'aquest fet, se n'ha de derivar el principi pedagògic de canviar l'escala dels mapes utilitzats, de manera que d'espais petits, com els espais comarcals, passin a espais nacionals o mundials, per tal de fer la lectura completa de la realitat.

Aquest principi, que és factible d'aplicar en els cursos superiors, és relativament aplicable al cicle mitjà. Poso algun exemple. Qualsevol estudiant de quart curs d'EGB llegeix en un mapa comarcal que Rocacorba és la muntanya més alta (995 m.); si li donen a llegir el mapa de Catalunya, és possible que no hi surti Rocacorba, perquè no és de les muntanyes més altes de Catalunya. Si l'estudiant ha d'aprendre el concepte de vall a partir de la vall del Ter, que apareix al mapa comarcal, és molt probable que pensi que totes les valls són molt amples; si li mostren tota la vall sencera en el mapa de Catalunya, pot arribar a comprendre que té diferents amplades.

La segona reflexió té relació amb el tipus de projecció utilitzada, sobretot quan cal treballar amb el mapa del món. La imatge familiar d'un món centrat en una Europa molt gran —imatge que ens ofereix el mapa Mercator utilitzat normalment a les escoles—, és una imatge molt

falsejada. Ni Europa està al centre d'un món que tots sabem que és esfèric, i que, per tant, no té centre, ni és tan gran com exagera la projecció. Per això seria de recomanar la utilització de més d'un tipus de projecció, per tal d'evitar aquestes deformacions.

El mapa com a instrument d'anàlisi de la realitat

En tercer lloc caldria veure el mapa com un instrument propi de la geografia, que permet generalitzar i analitzar fenòmens que tenen una manifestació espacial. En l'apartat anterior s'ha prioritzat el mapa com a instrument de descripció de la realitat; en aquest voldria fer notar la capacitat de representació exacta de la realitat, capacitat que el fa equiparable als diagrames i a d'altres representacions estadístiques.

Com ha mostrat algun geògraf, el mapa és un isomorf de la realitat, una imatge literal de la realitat. Però aquesta representació exacta, que s'aconsegueix mitjançant els símbols, és selectiva intencionadament i en dos sentits: en primer lloc només es cartografien els elements que interessin per a aquell treball, i en segon lloc es deixen de banda les diferències entre les entitats que es representen amb el mateix símbol. Així doncs, el mapa reuneix aquesta doble característica de ser representació exacta al mateix temps que expressió d'una anàlisi, d'una abstracció de la realitat, i pot tenir el mateix valor de representació que tenen els diagrames estadístics, afegint-hi la capacitat d'anàlisi espacial. Quan amb els estudiants de setè de bàsica comparem el mapa de climes del món amb el mapa de l'aprofitament agrícola i ramader, establim un procés de correlació estadística senzill en el qual es poden establir hipòtesis de treball de tipus qualitatiu.

Com a instrument precís d'anàlisi de la realitat, hauríem de plantejar la necessitat del treball amb mapes temàtics, la importància de la quantificació, de la comparació i de l'establiment de tipologies o models. Aquest nivell de treball amb mapes va ser introduït a les escoles a partir de la dècada dels setanta i cal reconèixer que hi està poc difós.

El treball amb mapes temàtics no quantitius es pot utilitzar a partir de la introducció del mapa; la quantificació caldrà treballar-la quan s'hagi assolit un mínim de coneixements estadístics. A partir dels onze anys es pot treballar amb tres grups la variable, utilitzant símbols senzills de diferents grandàries. Més endavant es podrà pensar en mapes de trames o de trames de colors. La capacitat de comparació, d'establir correlacions, també s'haurà de graduar segons l'edat. Sembla convenient que, des que es comença a utilitzar el mapa quantitau, s'estableix una tipologia que descriu amb precisió cada un dels grups de la variable.

El mapa com a eina d'expressió de projectes de base espacial

En quart lloc m'agradaria fer notar la capacitat que té el mapa com a instrument lúdic. Mapes o croquis en mans dels professors o dels estudiants ofereixen la possibilitat de simular situacions, en les quals intervindran l'anàlisi de la realitat, l'atzar, la simulació de rols, la presa de decisions, etc.

Si tornem als principis anunciats al començament de l'article, podem recordar que un dels criteris que es formula l'educació avui dia és la possibilitat de formar ciutadans que siguin

capaços d'actuar en el futur; però, per què no en el present? La possibilitat d'intervenció directa sobre la realitat sembla, en aquest moment, més pròpia de l'educació en el temps lliure, quedant per a l'escola els aspectes més acadèmics. En aquest context el joc de simulació i el joc de simulació basat en mapes poden d'alguna manera suplir la capacitat de participació sobre la realitat. Simulant una situació real, els estudiants poden intervenir prenent decisions sobre temes tan variats com quines companyies s'apropriaran del petroli del mar del Nord, quin és el traçat més racional i menys impactant de la N-II al seu pas per Girona, quines mesures caldria prendre per apagar el foc encès a les Alberes i quins serien els mitjans millors per evitar que torni a passar.

En aquest cas, els mapes, normalment, no són una representació exacta de la realitat, sinó un model molt simplificat sobre el qual els estudiants juguen, actuen formant grups de decisió, com si fossin científics, polítics, ciutadans o empresaris. Donada la complexitat dels plantejaments, aquests jocs se solen utilitzar amb adolescents, però en versions molt simplificades.*

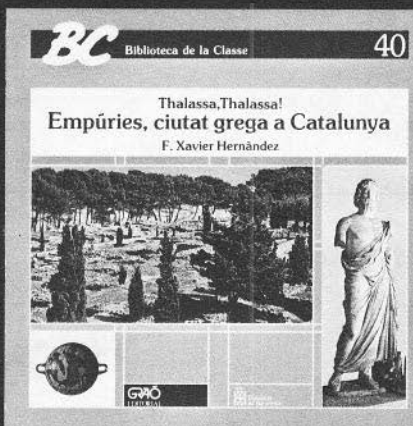
Roser Batllori

* Article aparegut a la «Revista de Girona», núm. 129 (juliol-agost 1989), p. 65 i s.

Llibres per treballar sense llibres

BC

Biblioteca de la Classe



THALASSA, THALASSA! EMPÛRIES, CIUTAT GREGA A CATALUNYA

format
20x21 cm.

Preu: 680 ptes.

Darreres novetats:

30
AMOR I
SEXUALITAT

31
EL SEGLE XVIII
A CATALUNYA

32
L'ART ROMÀNIC

33
ELECTRICITAT
I ELECTRÒNICA

34
LA INQUISICIÓ

35
HISTÒRIA
DEL POP-ROCK

36
TEMPS I CLIMA

37
LA REVOLUCIÓ
FRANCESA

38
L'ART GÒTIC

39
LA FÍSICA
DE NEWTON

40
EMPÛRIES,
CIUTAT GREGA
A CATALUNYA

41
LA REVOLUCIÓ
INDUSTRIAL

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

És una iniciativa conjunta de l'editorial
GRAÓ de Serveis Pedagògics i el Servei
d'Ensenyament i Investigació de la
Diputació de Barcelona

GRAÓ
EDITORIAL



Diputació
de Barcelona

cl. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
Tel. (93) 235 23 11

TEXTOS PEDAGÒGICS

El pioner del moviment de renovació pedagògica a Catalunya planteja en aquest llibre un dels conflictes centrals de l'Escola Nova: Com respectar la llibertat de l'educand i aconseguir alhora les necessàries pautes socials i culturals sense traïr-la.

Titols publicats

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT
Maria Montessori
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR
Alexandre Galí
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA
John Dewey
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS
Jean Piaget
- 5 EMILI O DE L'EDUCACIÓ
Jean Jacques Rousseau
- 6 SUMMERHILL
A. S. Neill
- 7 PEDAGOGIA I VIDA
Joaquim Xirau
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS
Johann H. Pestalozzi
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSÈNCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA
Bogdan Suchodolski
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ I ALTRES ESCRITS
Ovide Decroly
- 11 ESBÓS PER A UN CURS DE PEDAGOGIA
Johann F. Herbart
- 12 LA TEORIA DELS CORRENTS EDUCATIUS
Pere Rossello
- 13 L'EDUCACIÓ COM A PRÀCTICA DE LA LLIBERTAT
Paulo Freire
- 14 LA PEDAGOGIA DE L'HOME QUE TREBALLA I JUGA
Eugeni d'Ors
- 15 DE L'ACTE AL PENSAMENT
Henri Wallon
- 16 PAIDEIA, PROTÀGORAS, DE LA REPÚBLICA I DE LES LLEIS
Plató
- 17 PENSAMENT I LLENGUATGE
Lev Semiónovix Vigotski
- 18 CONSULTA UNIVERSAL
J.A. Comenius
- 19 L'EDUCACIÓ DE L'HOME I EL JARDÍ D'INFANTS
Friedrich Fröbel



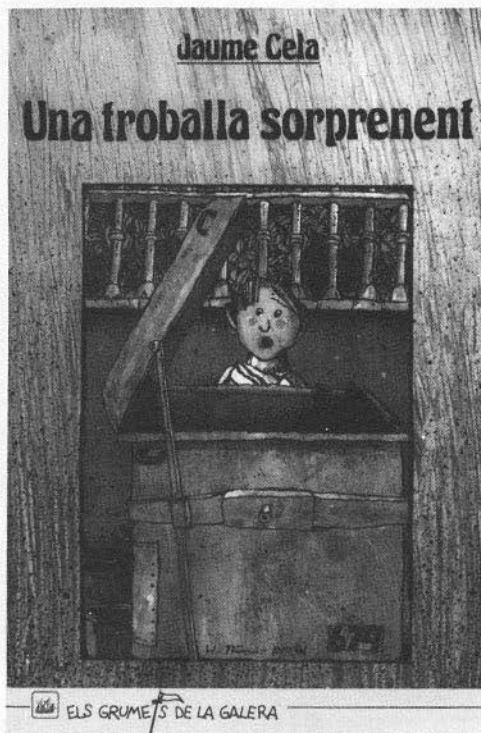
Eumo Editorial / Diputació de Barcelona

TEXT ORAL, TEXT ESCRIT UNA ACTITUD GLOBALITZADORA DE L'ÀREA DE LLENGUA

En aquests moments en què a tota hora es parla de reforma de l'ensenyament i en què es dóna tanta importància a l'aprenentatge de la llengua escrita, l'activitat de canviar de gènere una obra literària pot resultar d'alguna manera paradigmàtica respecte a les propostes de projectes curriculars. Aquest article explica una experiència concreta que mostra els diferents aspectes que tenen relació amb aquesta mena de propostes globalitzadores.

El curs passat, tot i la feina que va representar, ens ho vam passar molt bé fent teatre; sempre és important que un espectacle sigui atractiu. Els nens de 6è. van representar una obra de teatre, una mena de comèdia musical en 8 quadres. Aquesta comèdia musical és una adaptació de la novel·la d'en Jaume Cella: *Una troballa sorprenent*.¹ L'adaptació la van fer els mateixos nens.

Aquesta activitat es va poder realitzar gràcies a la col·laboració de la majoria dels mestres de l'equip de segona etapa. Va demanar il·lusió i feina per part de tots. Aquest esforç, però, es va veure compensat perquè va resultar un treball interessant i molt enriquidor per al llenguatge oral i per al llenguatge escrit dels alumnes. A més, però, també per a la creativitat musical, així com per a la consolidació de les estructu-



res musicals tradicionals, populars, que els nens porten dintre. I per a la creativitat en la matèria de plàstica, ja que l'espectacle demana la

1. Jaume CELLA i OLLE, *Una troballa sorprenent*, La Galera, Barcelona 1988.

creació d'un ambient significatiu respecte a allò que es vol transmetre.

Precisem, però, una mica més les implicacions que respecte al treball de la llengua té aquesta mena d'activitats.

El llenguatge té dos codis: el llenguatge oral i el llenguatge escrit. Transformar una novel·la en obra de teatre, a més del canvi de gènere, implica —és— fer el pas del llenguatge escrit al llenguatge oral i en fer-ho podem analitzar què hi ha de fonamental en un i un altre codi.

El llenguatge oral està contextualitzat. Té uns marcs de referència que ens donen l'espai, on estan situats l'emissor i el receptor, i un temps, el temps en què estan parlant: el present. A partir d'aquí, té sentit, sense més explicacions per concretar el seu aspecte exterior (l'emissor veu com vesteix, com es pentina, quina edat té), els seus estats d'ànim, el to i l'expressió o el timbre de la seva veu, la rapidesa o lentitud de quan parla, etc.

La llengua escrita, en canvi, no està contextualitzada i, per aquest motiu, escriure no és tan fàcil com sovint diem els mestres. Quan algú aprèn a escriure, a més d'utilitzar les paraules que tenen relació amb el llenguatge oral, ha d'aprendre a concretar tot el que el lector no veu per mitjà de les descripcions de lloc, de temps, de personatges i d'ambient. Necessita saber explicar l'estat d'ànim dels personatges, els seus gests i, per tant, a més de saber descriure allò que es veu, ha de dominar els recursos que expressen allò que cal interpretar. En conseqüència, escriure comporta saber donar al receptor tota la informació que li donaries amb les paraules del llenguatge oral, més la que el receptor rebria del context referencial, o sigui, la que li donarien els elements paralíngüístics (per exemple el to de veu) i extralingüístics (per exemple el gest) de la comunicació oral.

Una altra cosa que cal tenir en compte és que l'emissor, en l'expressió oral veu el receptor, i com reacciona davant de les seves paraules, per la qual cosa pot anar variant el missatge segons el que trobi més convenient d'acord amb les seves reaccions. Per contra, l'escriptor no té el receptor davant quan escriu, per tant, encara que el conegui no pot veure'n les

reaccions d'una manera immediata. L'adequació al context i, més en concret, al receptor, i la precisió en allò que explica, han de ser molt més grans.

Si ens fixem en el procés de l'aprenentatge de la llengua, veurem que el procés que hem seguit ha estat, «grosso modo», el següent: primer s'utilitza el llenguatge oral i quan s'ha arribat a un mínim domini d'aquest instrument, introduïm el llenguatge escrit. A mesura que millora l'expressió en aquest segon codi, també es millora en la llengua oral, però, curiosament, en les activitats docents quasi mai reflexionem sobre les semblances i les diferències que hi ha entre l'un i l'altre, i que són el motiu de moltes de les dificultats que té per a l'aprenent d'escriptor. Una de les funcions que té transformar una novel·la en espectacle teatral és fer que els nois, tot realitzant una activitat agradable, hagin de passar del llenguatge escrit al llenguatge parlat, amb la qual cosa es possibilita el contrast dels dos codis i, en conseqüència, una millor definició d'allò que és específic de cada un d'ells.

Un altre aspecte important d'aquest exercici, és l'aprofundiment en el llenguatge literari.

Tenim un text en la forma de novel·la. Té un fil narratiu, una estructura narrativa, que podem analitzar de diferents formes: la més tradicional (introducció, nus i desenllaç) o, seguint Bremond, amb les tríades o seqüències narratives (situació inicial del problema que pot millorar o empitjorar, uns mitjans que es posen per actualitzar-ho i la realització o no de la primera possibilitat). Aquesta seqüència bàsica narrativa pot complicar-se amb altres seqüències mitjançant l'enllaç, enclavament o encadenament. Si del que es tracta és d'un conte meravellós, també podem utilitzar, per analitzar-lo, les funcions que proposa V. Propp i l'anàlisi dels personatges —actuants— tal com el proposa Greimas.

Aquestes anàlisis ens donaran l'esquelet, que no és específic d'un gènere literari concret, sinó que pot ser l'estructura base tant d'una novel·la, com d'un poema narratiu o d'una obra de teatre. Això ens servirà com a base de comparació per poder definir els elements diferenciadors de cada gènere.

Aquest treball sobre les igualtats i diferències dels gèneres literaris el podem realitzar amb els nois analitzant cada gènere en concret; pot ser, però, molt més educatiu si fem que traspassin una obra d'un gènere literari a un altre. En aquest cas, passar de la novel·la al teatre té l'avantatge de contrastar les diferències formals i estructurals de dos gèneres que tenen com a base comuna l'estructura narrativa.

Aquesta activitat té tres passos fonamentals:

Primer haurem de llegir el llibre, en aquest cas, *Una troballa sorprenent*. Gaudir de la seva lectura i entendre bé el que ens vol dir. Això demana de fer diferents exercicis de comprensió lectora, entre els quals podem citar: contestar preguntes; preveure possibles continuacions de la història; pensar els canvis que s'esdevindrien si canviéssim un dels personatges; reordenar el text; dir d'altres maneres frases fetes o paraules del text; triar entre fragments de diferents capítols quins pertanyen a cada un d'ells; completar fragments incomplets; fer dramatitzacions dels fragments llegits; etc. Aquesta sèrie de treballs va quedar molt facilitada pel llibre que vam treballar. *Una troballa sorprenent* és un llibre molt divertit. Els seus protagonistes, uns nens i un cocodril que han trobat al pot de les escombraries, passen una sèrie d'aventures a quina més divertida. És un llibre que ja pot ser adequat per a cursos inferiors, de tota manera, el tema interessà, i força el grup de sisè. El seu llenguatge és planer, però molt ric en comparances, adjectivacions i frases fetes, fet que ajuda a enriquir el vocabulari dels nens i facilita els treballs de llenguatge i de comprensió lectora que acabo de suggerir.

Segon, aquests petits fragments representats per un grup de sis o set nens ens donaran la idea del possible procés de la representació teatral de tota l'obra i, si no arribéssim a fer la representació de tota l'obra, aquest exercici ja és adequat, per l'esforç que fan de canviar de llenguatge i d'interpretar en un altre gènere cada fragment.

Finalment i en tercer lloc, cal plantejar-se com pot ser cada quadre. Quan fem aquest

exercici ja hem de posar unes condicions. Una de molt important és que no hi hagi narrador, perquè això obliga els nois a utilitzar un espai, a caracteritzar-se com els personatges que representen i a utilitzar el gest, el moviment, etc., o sigui, tots els elements de la llengua oral. Encara que no anem més enllà, ja hem fet el que és fonamental. Aquestes activitats, però, poden ser l'estímul perquè el grup-classe vulgui representar la novel·la sencera i llavors podem continuar la feina.

Els fragments, que treballen els diferents grups s'ordenen, s'organitzen, i cada grup escriu un petit esbós del seu. A poc a poc, tenim més o menys embastada tota l'obra.

Farem un punt i a part perquè un cop hem arribat a aquest punt es poden decidir moltes coses. El treball pot traspasar l'àmbit de la classe de llengua i passar a la de música o a la de plàstica o fins i tot, si treballem una novel·la històrica, a la classe de socials.

En el cas de l'obra que comentem, com que la nostra idea era convertir l'obra en una mena



d'opereta, calia pensar quina lletra del fragment es convertiria en cançó i quin caire tindria la música. Això volia dir que l'obra es treballaria a la classe de música i que ja érem dos els mestres implicats en el projecte. Tots dos havíem de saber com anava el llibre i treballar moltes estones junts. També demanava repartir els nens en grups que anessin inventant-se les cançons. Per crear es necessita temps. Els mestres han de passar pels grups i animar, revisar i ajudar que surti el treball. Si es dona temps, idees i confiança, el treball surt. Si a l'escola, a més, hi ha un estil de fer música que permet, a més de cantar, inventar cançons i els nens ho tenen com un exercici habitual, és fàcil proposar que musiquin algun fragment de la novel·la: que facin alguna cançó.

La classe de plàstica és l'adequada per fer decorats o mobiliari que compondran l'escenari. La necessitat de representar l'obra en un lloc obert, en el nostre cas, va fer que els nois s'haguessin d'inventar una decoració que facilités el canvi d'elements. Es va proposar de realitzar-ho amb uns elements modulars, unes caixes pintades, que podien ser, segons es muntessin, des d'un llit a una cabina telefònica o un autocar. Les caixes prenen vida, són el que ells s'inventen després de moure-les moltes vegades i d'anar creant, imaginant. Van començar treballant només amb tres o quatre caixes i van acabar amb divuit. Aquestes caixes aconseguen la construcció de deu escenaris diferents. A cada canvi d'escena es cantava una cançó i es desmuntava i muntava l'escenari.

Tots aquests aspectes poden millorar o variar el resultat, però penso que arribar a l'espectacle és positiu sempre, siguin millors o pitjors les condicions que tinguem.

Arribar a l'espectacle comporta dedicar un temps important als assaigs. El fet que cada nen interioritzi el seu personatge i sàpiga expressar i comunicar al públic el que aquest ens vol dir és molt important. També cal valorar el fet que un grup de trenta nens treballi per aconseguir una proposta comuna que només sortirà bé si cada un pensa amb els altres i si veuen que el que té un paper petit és tant important com qui el té llarg i de protagonista.

Passarem després als assaigs i la correcció dels aspectes expressius, postures corporals i gestuals adients a allò que diu el personatge. Un altre aspecte és la dificultat de parlar en veu alta davant de molta gent. Penso que això és un exercici vàlid i molt important que pot ajudar a millorar l'expressivitat del llenguatge.

Quan hem fet l'espectacle, ja hem aconsellat la primera fita i la segona: hem passat del llenguatge escrit al llenguatge oral i hem canviat de gènere una estructura literària, per tant, ja hem arribat quasi al final de la nostra tasca. Però encara hi ha una altra feina possible a fer. Ara podem tornar a escriure l'obra, però ara amb l'estructura formal d'un llibret teatral.

L'estructura formal d'aquest llibret ha de fer notar ben bé totes les diferències dels diferents llenguatges que hem fet servir en l'espectacle, els típics de la llengua oral contextualitzada. En el llibret hi haurà d'entrada dos tipus d'escrit ben diferenciats: els diàlegs i les acotacions. Si és una comèdia musicada, a més dels diàlegs i les acotacions hi haurà les cançons.

Per poder fer aquest exercici, partirem de l'anàlisi de diferents llibrets d'obres de teatre. Els nens van induint els diferents tipus d'acotacions i arriben a fer un llistat i una caracterització de la seva forma prou exhaustius com per poder escriure ells la seva obra després. Primer veuen que les acotacions que indiquen sentiments —to de veu, gestos de l'emissor o del receptor, per exemple— s'escriuen entre parèntesis dintre del diàleg, just quan s'han de produir. Després, les relatives a l'escenografia i coreografia general, així com la caracterització més global dels personatges acostumen a estar en punts i a part, escrits amb un tipus diferent de lletra i al començament de l'obra, acte o escena.

Bé, els nens escriuen la seva obra teatral, veuen un nou llibre publicat. Uns altres grups es poden beneficiar d'aquest treball. Poden fer l'obra de teatre seguint el llibret. De segur que, quan la interpretin, serà en molts aspectes força diferent, perquè fer teatre és donar personalitat als personatges i recrear el text.

Reproduïm a continuació un fragment del llibret de l'obra de teatre dels nens.



ACTE TERCER

Escena primera. L'aniversari de l'àvia

(Es torna a muntar l'escenari de l'interior de la casa de l'Oriol i la Joana. Mentre munten l'escenari, el cor canta les cançons de l'acte anterior i les de l'escola quan acaba el muntatge.)

A dins de la casa, tots els membres de la família treballen perquè l'àvia ho trobi tot a punt. Truquen a la porta i, mentre arreglen i amaguen el Dentetes, canten la cançó.)

Molt ràpid.

Cor- reu, cor- reu, a- ma- geu al Den- te- tes, ha- ar- xi- lat
l'à- via! Ar- ra- geu els re- gals, ar- re- geu el pan- tis, ar- re-
geu tot el pis!

- (L'àvia entra i tots la reben amablement.)
- Núria: Iaia, a tere tatana goza.
Àvia: Què diu? No l'entenc molt bé. (L'àvia era una mica sorda).
Pare: Diu que està molt contenta perquè és el dia del seu aniversari. (L'àvia fa seure la Núria a la seva falda.)
Joana: Com es troba, àvia?
Àvia: Bé, l'únic que en aquesta època de l'any tinc cistitis.
Oriol: I què és això?
Àvia: Doncs, ganes de fer pipí, però preferiria tenir cistellitis.
Joana: I què és això, iaia?
Àvia: Doncs, ganes de fer cistells. (La mare i la Núria van a buscar el regal i el donen a l'àvia.)
Núria: Tingui, iaia.
Àvia: Oh! Què maco! Però no serà una mica gran?
Mare: No, són així; ara la moda es porta més gran. Miri el de l'Oriol. (L'Oriol dona una volta mostrant el jersei que porta a l'àvia.)
Àvia: Uii! Uii! Que se m'escapa! (I sense poder-ho impedir, se'n va al wàter, on està amagat el Dentetes. Un cop a dins del wàter:) Ai! Ai! Ai! Ai! Què hi fa aquest pobre gosset a la banyera? Quins acudits!
Núria: Iaia, tatana goza; tatana goza a tera.
Àvia: Quines manies que té aquesta nena! Vinga, Núria, anem a veure el gosset. (L'àvia s'aixeca i tots quatre passen a l'acció.)
Mare: No s'aixequi, iaia, que podria prendre mal.
Joana: I a més hi ha aigua a terra i podria relliscar.

Pare: I el gos li podria fúmer una queixalada.
Àvia: Però, què us heu pensat, encara tinc forces per a posar ordre als vostres caps calents. *(La Núria es posa a plorar.)* Veieu, ja heu fet plorar la Nurieta; vine, reina, que ara la iaia t'explicarà una història d'un cocodril que també plorava.

Tots: Un què?
Àvia: Que us ha agafat alguna malaltia?

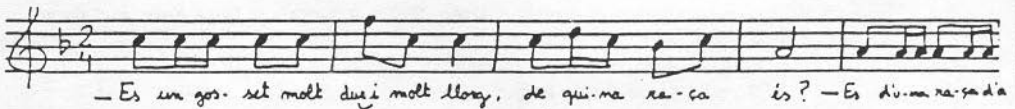
Mare: Res, que no ho havíem entès bé. Apagueu els llums, ha arribat el moment més important de la festa.

(Tots molt emocionats canten la cançó d'aniversari. El Dentetes surt del bany i va caminant cap a la família al ritme de la música. Es posa damunt del banc, al costat de l'àvia.)

Àvia: Ai, quin gos tan mac... maco això! Si és lletgíssim! *(L'àvia canta i els altres repeteixen.)*



(L'àvia, cantant, pregunta i l'Oriol contesta.)



(L'àvia s'aixeca, canta i balla.)



(Tots queden parats mirant l'àvia.)

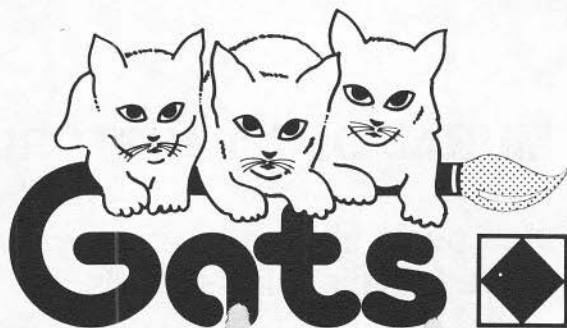
- Tots: Iaia, que ha pres mal, que li passa alguna cosa?
 Àvia: I ara! Si ho faig sovint, això. Joana, quina hora és?
 Joana: Són dos quarts de sis.
 Àvia: Ostres! Me n'he d'anar. És que he quedat amb unes amigues i ja sabeu que jo sóc molt puntual.
 Oriol: Però, àvia, no ens podrà explicar la història del cocodril.
 Àvia: Tranquils, ja us l'explicaré un altre dia, encara en queden molts per endavant.
 Mare: Però, àvia, que us deixeu el regal.
 Àvia: Quin regal?
 (La Joana agafa el regal i el porta a l'àvia.)
- Mare: Sí, home! El banyador aquell tan modernet.
 Àvia: Ai, sí! No me'n recordava, ja em comença a fallar la memòria.
 (L'àvia se'n va, i els nens van a jugar a l'habitació.)
- Mare: Ui! Per poc descobreix que és un cocodril.
 Joana: Sort que està una mica cega.

Escena segona: «Cantant sota la pluja»

- Mare: Per què no col·loquem la tele aquí i mirem algun vídeo?
 Pare: Bona idea!
 (Canvien la televisió i la posen al fons de l'escenari. Ha de ser un espai suficient perquè un nen pugui ballar.)
- Mare: Jaume, per què no poses el vídeo de «Cantant sota la pluja»?
 Pare: Quin?
 Mare: Sí home, sí! Aquell que t'agrada tant: el de la pluja i el paraigua.
 (El pare fa veure que posa el vídeo. Surt a la pantalla el Gene Kelly. Surt de la seva casa i diu:)
- G. Kelly: Hola, nois! Un, dos, tres... Laaaaaaaa (Desafina la cançó.)
 (Torna a entrar a casa i torna a sortir amb una capsa de pastilles a la mà. Se'n pren una, obre el paraigua, el fa ballar i ballar i comença a cantar fent coses divertides.)
- Mare: Jaume, per què no ballem una mica?
 Pare: D'acord!
 (Comencen a ballar. Entra a l'escenari en Dentetes i comença a ballar seguint el ritme i tirant alguns mobles. La mare, el pare i en Dentetes acaben de ballar, i l'Oriol, la Joana i la Núria estan discutint qui balla millor, si els pares o en Dentetes.)
- Joana: Apa! si en Dentetes balla millor que vosaltres!
 Mare: Home gràcies! A sobre que ha tirat tots els mobles per terra, ha ballat millor que nosaltres.
- Oriol: Doncs sí.
 Pare: (Dirigint-se als nens:) Oh! Que avorrit que està en Dentetes, per què no el dueu a passejar pel parc?
- Mare: Sí, que encara és d'hora.
 Nens: Sí!

Rosa Maria Ramírez Palau

TÈMPERA LÍQUIDA



PREPARADA PER A FER SERVIR AL MOMENT

Gamma de 9 colors, presentats en còmodes
i pràctics envasos amb tap per a dosificar de
500 i 1.000 cc.

 COLORES FINOS
ROSAL S/A

EL MURAL DE LA HISTÒRIA

Una eina per a una nova ensenyança de les ciències socials

«Aquesta història, l'he sentida contar a un home que explica històries. Li he dit més d'una vegada que no me la crec.»

Peter Bichsel: *Amèrica no existeix*

El fet de plantejar-nos aquesta activitat, l'hem de situar en la preocupació i reflexió entorn a l'aprenentatge del concepte «temps històric» per part dels nois i noies del cicle superior d'EGB, i per tant respecte a les diferents habilitats i categories —allunyament i evocació, cronologia, canvis i evolució causal, i ritmes evolutius i durades— que Joan Pagès¹ defineix com a necessàriament clarificables a l'hora d'elaborar un currículum sobre aquest aspecte de les ciències socials. Com expliquen Pilar Comes i F. Xavier Hernández,² «s'ha anat generant un nou plantejament didàctic, on els coneixements concrets són l'excusa, el marc on treballar sistemàticament el concepte de temps i el temps històric en les seves diferents categories: causalitat, empatia, successió, simultaneïtat, relativisme...».

Sembla quedar definitivament relegada, si

no per part de les institucions polítiques,³ sí per part de la majoria de pedagogs dedicats a l'estudi i experimentació didàctica dins les ciències socials (i especialment en els aspectes històrics), la idea d'un aprenentatge de la història on els conceptes de canvi, continuïtat, temps històric i causalitat siguin exclusivament llegits, apresos o memoritzats (com podria treballar-se una història merament factual i «allunyada» dels alumnes). Ha de ser substituïda per una altra que «requereixi d'altres habilitats i mètodes per a ser compresa significativament, per a poder explicar i interpretar la connexió dels fets, o per a deduir inferències d'ells.» (Enric Valls).⁴

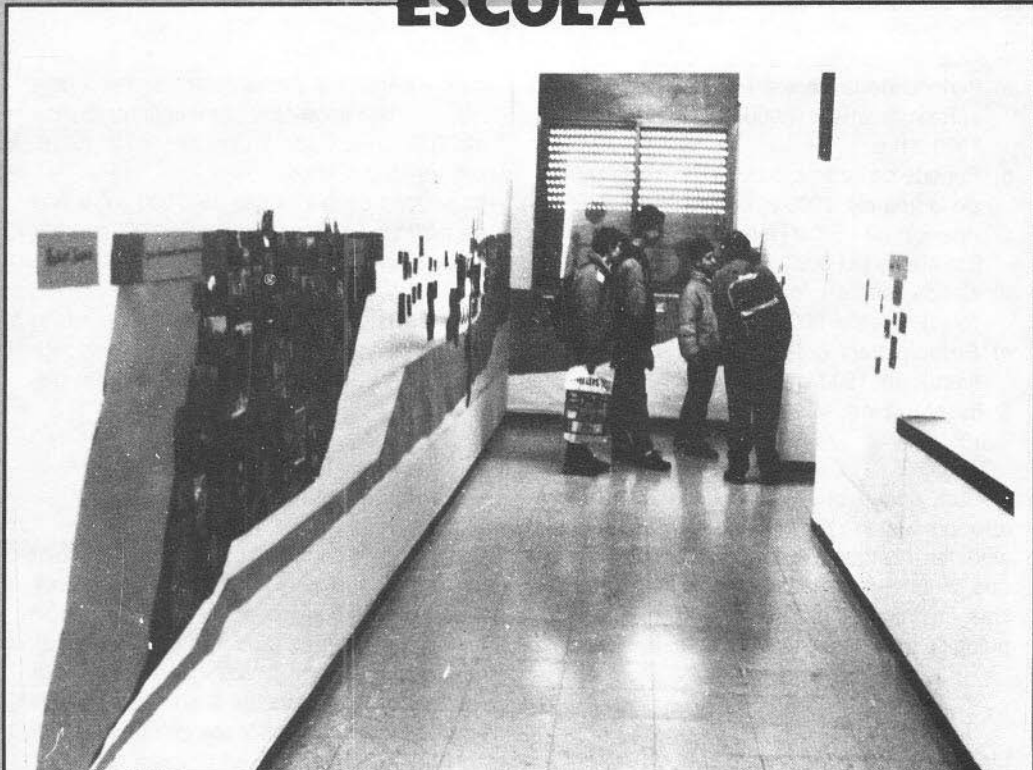
De fet, la història, i no només des del seu vessant acadèmic dins dels departaments uni-

1. Pagès, J., *Situar-se en el temps, situar-se en la història*, a «Guix», núm. 124 (febrer 1988), p. 11-16.

2. Comes, P., Hernández, F.X., *Un plat agre dolç: Història per a infants*, a «Guix», núm. 124 (febrer 1988), p. 4-10.

3. Vegeu *Ordre de 25 de juliol de 1988, per la qual s'incorporen objectius i continguts de geografia, història i trets socio-culturals de Catalunya a l'EGB, Batxillerat i a la FP*, «Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament», núm. 248 (agost 1988).

4. Valls, E., *Los procedimientos. Su concreción en el área de historia*, a «Cuadernos de Pedagogía», núm. 168 (març 1988), p. 33-36.



versitaris, sinó des del seu primer contacte a les classes d'EGB, «no s'ha de veure com un cúmul de sabers immutables, sinó com un coneixement científic dinàmic, i en el cas dels ensenyaments bàsic i mitjà, assequible» (A. Bardavio, P. González, O. Villar).⁵

És així doncs, com a partir d'una idea de F. Bastida i F. Lara,⁶ vam pensar en la possibilitat d'un mural de la història que permetés un treball continuat durant el curs, prou atractiu i motivador, que servís com a element afavoridor i suggerent, com a fil conductor de la feina que es porta a terme a dins les classes.

5. Bardavio, A., González, P., Villar, O., *L'ensenyament de la Història al Cicle Superior d'EGB. (Una proposta per a una nova visió de la Història a l'ensenyament)*, a «Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials», Eumo, 1988.

6. Lara, F., Bastida, F., *Autogestió en la escuela*, Ed. Popu-
lar, Madrid 1982.

L'activitat. Punts bàsics

L'activitat va ser pensada perquè hi treballessin tres grups-classe de vuitè. Consisteix en un mural que vol reflectir els canvis històrics, des de l'aparició de l'espècie humana fins als nostres dies. El temps està representat al mural per períodes i a cadascun d'aquests els nois i noies han de tenir l'espai suficient per enganxar-hi fotografies o dibuixos referents a l'època en qüestió.

Vam proposar fer sis períodes amb una durada cronològica diferent cosa, que dificultaria la seva plasmació material en el mural, però d'això ja en parlarem més endavant. Ara citarem els períodes amb la seva durada en el temps i els colors amb què els representarem (la tria dels colors fou totalment arbitrària i sotmesa exclusivament a les existències de paper d'embalar que hi havia a l'escola en aquell moment):

- a) Període de la *cacera i recol·lecció* (blanc), aproximadament 1.000.000 d'anys, fins al 7000 a.n.e.
- b) Període de l'aparició de l'*agricultura i ramaderia* (marró), 7000 a.n.e. fins al 3500 a.n.e.
- c) *Aparició de l'Estat* (vermell), del 3500 a.n.e. fins abans del 500.
- d) *Època feudal* i formació del *món islàmic* (blau), des del 500 fins al 1500.
- e) *Ressorgiment del comerç i descobriments* (verd), del 1500 fins al 1775.
- f) *Revolució industrial* (groc), del 1775 als nostres dies.

Com podeu observar, les cronologies són arrodonides, ja que no ens interessa que els alumnes sàpiguen amb exactitud dates, sinó que tinguin una visió global dels processos socials més significatius, això sí, aproximant cronologies que els situïn dins del passat històric.

Els problemes que sorgeixen

El problema que plantegen els alumnes és la seva manca de visió clara de la dimensió temporal de la història de la humanitat. Entendre que d'uns anys ençà els canvis es produeixen força ràpids, però que abans no era així, que els humans ens hem passat quasi la totalitat de la nostra existència sobre la Terra subsistint amb el que es caçava o recol·lectava, es presenta per als nois i noies, si més no, difícil.

Aquest és un dels problemes que es volen resoldre amb el mural, però aquest presenta un altre problema tècnic en la seva confecció; vam haver d'introduir diferents escales a l'hora de dissenyar-lo, per crear suficient espai per enganxar les imatges que visualitzessin els diferents períodes.

Així utilitzarem dues escales diferents, atenent les característiques i duració de les diferents èpoques:

—La primera escala abraça des de fa un milió d'anys (cal explicar als alumnes que aquesta data és aproximada i encara avui debatu-

da científicament per a datar l'aparició dels que podríem anomenar primers humans) fins al 7000 a.n.e. Cada 25 cm del mural representen 10.000 anys.

—La segona escala va des del 7000 a.n.e. fins als nostres dies i es representen 100 anys per cada 25 cm.

Els canvis d'escala, que són representats al mural per línies verticals que el tallen, són adaptables a les possibilitats de paret de què disposem.

Les particularitats del mural

Fins on hem explicat, el mural pot semblar una mena de fris de la història europea o occidental; res més lluny, però, de la seva intenció original, ja que en no tancar mai del tot els diferents períodes, sinó fer-los minvar i continuar per sota dels posteriors, es fa entendre que els diferents moments econòmics i/o culturals, socials i polítics no apareixen i desapareixen de cop i volta, ni universalment, sinó que es poden trobar encara avui en dia societats organitzades (salvant els inevitables contactes amb el món occidental i per tant la seva repercussió en els comportaments socials d'aquelles) com fa desenes de milers d'anys.

Posada en pràctica de l'activitat

La representació de l'activitat als alumnes estava pensada per fer en dues sessions d'una hora cadascuna. La primera sessió serviria per a confeccionar el mural amb un grup d'alumnes, i la segona per a explicar el seu funcionament a la resta de les classes.

Confecció del mural: un cop vam tenir clar el que havíem de fer amb quasi 19 metres de paret, i vam seleccionar els materials (cartolines, cola...), vam passar a l'acció seguint les pautes abans explicades.

Utilització del mural: aquesta sessió és la més important, ja que en sortirà la comprensió de la mecànica del mural i la seva posterior utilització. La podem dividir en tres apartats:

1. Recollida d'idees prèvies: (apropament dels nois i noies al mural).

Primerament vam donar a cada un una fotocòpia del text «La historia de un día»:

Una vez, a medianoche, los hombres tuvieron el mundo a su disposición. Durante mucho tiempo, habida cuenta de lo que sabemos, permanecieron muy tranquilos; durante la mañana y la tarde de ese día se limitaron a vagabundear en pequeños grupos, a cazar animales con lanzas y flechas, a refugiarse en cavernas y a vestirse con pieles. Hacia las seis de la tarde empezaron a aprender algo sobre semillas y agricultura, sobre el pastoreo y cosas semejantes; hacia las siete y media se habían establecido en grandes ciudades, en especial en Egipto y la India y entre los países comprendidos entre estas dos naciones.

Después llegó Moisés, que partió a la búsqueda de la tierra prometida, a las nueve menos cuarto. Tras él vinieron Buda en la India, Sócrates en Grecia y Confucio en China, que se juntaron y se fueron todos juntos, aunque sin llegar a conocerse, hacia las diez y diez. En torno a las diez y media apareció Cristo, algo después de la Gran Muralla China y de Julio César. A las once fue el momento de Mahoma.

Hacia las once y media surgieron las primeras grandes ciudades en Europa del Norte. A partir de las doce menos cuarto los hombres salieron de estas grandes ciudades y saquearon el resto del mundo por doquier. Primero expoliaron América del Norte y del Sur, luego la India y, finalmente, cuando sólo faltaban cuatro minutos para media noche, le llegó el turno a África. Dos minutos antes de medianoche se desencadenó una gran guerra entre ellos, a la que siguió otra semejante sólo cincuenta segundos después. En el último minuto del día esos hombres del Norte de Europa fueron expulsados de la India, de África y de muchos otros países, pero no de Norteamérica, donde se habían instalado de forma estable. En ese último minuto, además, inventaron las armas nucleares, desembarcaron en la Luna, fueron responsables de, prácticamente, doblar la población mundial y consumieron más petróleo y metales de los que se habían utilizado en las precedentes veintitrés horas y cincuenta y nueve minutos.

Volvía a ser medianoche, el inicio de un nuevo día.⁷

La van llegir i es va fer una posterior discussió i aclariment de dubtes amb la intenció de



deixar clara la idea de passar a escala a un període tant llarg de temps.

2. Explicació del mural:

Ara començava l'activitat de construcció i comprensió del mural amb la totalitat dels alumnes dividits per classes. Havíem deixat sense datar les diferents parts del mural, així com no vam posar nom a les diferents etapes històriques de manera deliberada, ja que en cartolines retallades teníem una sèrie de dates orientatives i noms amb els quals ja coneixíem els diferents períodes. Vam explicar com de la mateixa manera que havíem vist en el text com es passava la història de la humanitat a un dia, nosaltres la passaríem al mural que tenien a la paret, utilitzant com a unitat de mesura dels anys els centímetres de paper d'embalar de diferents colors. Calia adonar-nos com, de no haver canviat l'escala dues vegades, en els darrers cen-

7. Richardson, R., *Learning for Change in World Society: Reflections Activities and Resources*, World Studies Project, 1979, citat a *En pie de paz*, núm. 1 (maig 1986).

tímetres ens hagués estat molt difícil col·locar-hi imatges que ens parlessin d'aquests darrers períodes. De la mateixa manera, i a l'inrevés, d'haver fet en els primers moments de la història humana una escala d'un segle cada 25 cm, com fèiem pels darrers 3.000 anys, ens haguéssim trobat que necessitàvem dos quilòmetres i mig de paret que, per descomptat, no teníem a la nostra disposició.

Explicades les raons i els perquè del mural, i resolt més d'un dubte, van començar a escollir les cartolines amb els noms i dates de forma barrejada, i a col·locar-les al mural amb l'ajuda de la resta de companys.

3. Utilització del mural:

Després d'haver datat i «batejat» cada una de les etapes del fris, es van anar col·locant al damunt dels períodes als quals pretesament pertanyien les diferents fotografies (folrades amb plàstic transparent per evitar-ne el deteriorament) que els alumnes havien anat portant al llarg del curs i que formen part del fitxer d'imatges de la història que es va fent a cada classe. Això es va repetint —intentant que no ho faci un noi o noia sol, sinó en grups de dos o tres per ajudar-se i eliminar possibilitats d'equivocació— al llarg del curs, fins obtenir una autèntica col·lecció d'imatges ordenades cronològicament, que moltes vegades han centrat o han estat eix de discussió o d'aclariment de temes

que es tracten a la classe, tant de socials com d'altres àrees.

Les conclusions a què podem arribar a partir de la nostra experiència de *mural de la història* portada a terme amb alumnes de vuitè, de l'escola pública Purificació Salas de Sant Quirze del Vallès, és molt positiva per dos motius principals. Per un costat el paper motivador que ha fet el mural, al qual ens hem referit abans. Una vegada engegada l'experiència, el nombre d'imatges al mural portades pels alumnes es va triplicar en només una setmana, i arriba actualment a un estat d'autèntica inflació de fotografies i dibuixos. Per l'altre, s'ha pogut constatar una substancial millora a l'hora de situar cronològicament o interpretar i relacionar fets, situacions, monuments, edificis històrics o d'altres aspectes sorgits a la mateixa classe de socials, tallers o visites. Es fa referència moltes vegades a aspectes característics del mural que tenim al passadís, com ara l'ordenació cronològica i enunciació dels períodes, situació de les imatges al fris, etc. Es pot constatar en els alumnes un seguiment del mural absolutament espontani a partir de les noves aportacions que habitualment s'han anat realitzant al llarg del curs.

Antoni Bardavio Nevi
Joan Carles Pérez

LES VOSTRES SORTIDES
D'EDUCACIÓ AMBIENTAL



els livers

CASA DE COLÒNIES ESCOLA DE LA NATURA

US OFEREIX:

- Una casa acollidora condicionada per a tot temps.
- Un entorn històric medieval.
- Un sistema muntanyós ELS PORTS, amb la seva geologia, hidrografia, flora i fauna característiques.
- La informació necessària per a dur a terme la vostra tasca pedagògica.

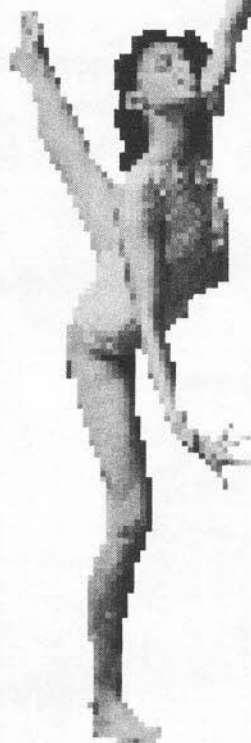
INFORMACIÓ I RESERVES:

(977) 43 53 60 / (93) 255 36 95

C/ Roques Benet s/n

43596 - HORTA DE SANT JOAN - TERRA ALTA (TARRAGONA)

XII CONCURS EXPERIÈNCIES ESCOLARS



Educació física i esport

Extracte de les bases:

Poden participar en el Concurs tots els professionals de l'ensenyament • El treball haurà de reflectir una experiència portada a terme al centre escolar • El Concurs abraça tots els programes i activitats plantejats amb l'objectiu de desenvolupar les capacitats físiques dels alumnes (desenvolupament psicomotor, joc col·lectiu, expressió corporal, exercici físic de base, gimnàstica, esport) • Extensió màxima: 25 folis mecanografiats a doble espai • Termini d'admissió d'originals: fins el 30 d'abril del 1990.

santillana
Llibres que fan escola.

LA FORMACIÓ DELS MESTRES DE LLENGUA A CATALUNYA

El marc sociolingüístic i institucional de l'ensenyament a Catalunya demana dels mestres en general i dels mestres de llengua en particular uns coneixements específics que els permetin d'enfrontar-se amb rigor i garanties d'èxit a la problemàtica generada per una escola bilingüe en una societat amb conflicte lingüístic.

La repercussió social del procés institucional de normalització lingüística, la divulgació dels resultats d'enquestes en relació a la situació de la llengua catalana, l'extensió dels programes d'immersió a les escoles, la consolidació de mitjans televisius en català, la importància de la comunicació multilingüe, etc., fan que s'hagi despertat un interès més gran per tot allò que fa referència al procés d'adquisició d'una segona llengua i, com a conseqüència, l'atenció se centra en les escoles, els mestres, els models pedagògics i la formació de mestres.

D'altra banda, la reforma de l'ensenyament obligatori i la reforma dels plans d'estudi per a la formació d'ensenyants, que actualment és en procés de discussió, ens porten també a centrar l'atenció en les circumstàncies específiques del contacte de llengües en la nostra societat i a reflexionar sobre els continguts del currículum per a la formació dels mestres de llengua a Catalunya, que ha de parar atenció a una sèrie de qüestions que en situacions de monolingüisme poden no ser rellevants.

El programa de formació de mestres de l'especialitat de Filologia de l'Escola de Mestres de Sant Cugat de la UAB, i recollint les consideracions anteriors, inclou entre els seus objectius des de l'any 77 el tractament dels aspectes fo-

namentals pel que fa a l'ensenyament i l'adquisició de dues llengües a l'escola bàsica en una assignatura en què es consideren els següents apartats: sociolingüística, models i metodologies d'ensenyament, lingüística i psicolingüística.

Sociolingüística

Per entendre el paper que atorguem al tractament de la sociolingüística, cal que es tinguin en compte les característiques d'una part significativa dels nostres alumnes, que podríem caracteritzar d'aquesta manera:

1. En una certa mesura són hereus llunyans de les actituds lingüístiques generades per l'unilingüisme propugnat per la llarga dictadura franquista, actituds que afecten tant la població autòctona catalana com la immigrada.
2. Sovint tenen prejudicis en contra de l'educació bilingüe, prejudicis que es potencien pels conflictes organitzatius i administratius que les qüestions lingüístiques plantegen de vegades a les escoles del nostre país.
3. Pateixen els problemes d'identitat cultural i lingüística que genera l'assentament d'una nombrosíssima població immigrada, perquè són ells mateixos fills d'immigrants.

La suma d'aquests tres factors fa que en alguns casos no tinguin altra visió de la situació

lingüística del país que la que pot donar la problemàtica personal, moltes vegades entesa primordialment segons tòpics més atents a consideracions emotives que a anàlisis racionals.

Amb això no pretenem d'esbossar un quadre catastròfic —és veritat que al costat d'alumnat d'aquest tipus n'hi ha d'altre en una situació ben diferent— sinó de definir les situacions més extremes que hem de tenir en compte en planificar la nostra feina.

A partir d'aquestes consideracions, ens plantejem el tractament de la sociolingüística amb l'objectiu de donar la informació suficient perquè els futurs mestres coneguin teòricament i pràctica la nostra situació de contacte de llengües i la seva problemàtica. Aquest coneixement els hauria de donar elements suficients per plantejar-se amb racionalitat els problemes que comporta l'organització del tractament de les llengües a l'escola.

Quant a la informació, considerem que ha d'incloure tres aspectes fonamentals:

1. *Llengua i comunitat lingüística en una situació de llengües en contacte.* El comentari i la crítica de les propostes de Humbolt i de les tesis de Sapir-Whorf sobre les relacions entre llengua i cultura poden portar-nos a l'estudi del que ha plantejat la sociologia de la llengua sobre la relació entre llengua i comunitat lingüística. Els conceptes de «funció social del llenguatge» i de «funcions lingüístiques de la societat» ens serveixen per tractar aquesta relació en una situació de contacte de llengües i per referir-nos a les nocions de «normalització» i de «substitució», de «lleialtat lingüística», de «diglossia» i de «bilingüisme». La nostra intenció és de fixar els conceptes bàsics que empra la sociologia del llenguatge per tal de poder acostar-nos amb objectivitat a l'anàlisi de la nostra realitat.

2. *Situació de les dues llengües pel que fa a coneixement, ús i actituds.* La delimitació dels conceptes de coneixement, ús i actitud és el primer objectiu d'aquest apartat. A partir de les dades proporcionades per enquestes i censos, referits tant a la població en general com a la

població escolar, s'observa el paper de l'actitud com a condicionador de l'ús, l'absència de correlació entre *coneixement* i *ús* i com hi incideixen variables com l'edat, el lloc de residència, el nivell d'educació assolit, els anys de residència a Catalunya, etc. Tot i l'escassetat d'estudis i la fiabilitat relativa d'alguns dels que manegem, el que és important aquí és que a partir del contrast de punts de vista diversos i de la consideració de dades objectives l'alumne es distanciï de les seves vivències personals.

3. *El marc legal general que pretén d'ordenar l'ús de les llengües en la vida pública i en el món escolar.* L'estudi del marc legal pretén, d'una banda, de fer conèixer quins models d'educació bilingüe són possibles a Catalunya i, de l'altra, d'analitzar l'ordenació jurídica fonamental (Constitució Espanyola i Lleis de Normalització Lingüística de Catalunya, Balears i València) a la llum de les reflexions teòriques proposades als punts anteriors. Aquesta anàlisi permet de contrastar les diferents visions sobre polítiques lingüístiques «possibles» i «desitjables» i de prendre consciència del valor real de la legislació en una situació de conflicte lingüístic i en un procés de normalització.

Models d'educació bilingüe i mètodes d'ensenyament de segones llengües

La multiplicitat i la diversitat de situacions de contacte de llengües que es donen arreu del món han donat lloc a diferents models d'educació bilingüe i a diferents dissenys de programes que es plantegen d'assolir objectius també diversos. Ens sembla que els ensenyants del nostre país han de conèixer aquesta diversitat per aquestes raons:

- d'una banda, es convenient que contextualitzin la situació lingüística de l'escola catalana i que entenguin que, malgrat la seva especificitat, la seva problemàtica no és radicalment diferent de la de les escoles de molts països;
- i, de l'altra, cal que siguin conscients de

l'ambigüitat del terme «educació bilingüe». Amb aquest nom es poden designar plantejaments ben diferents segons els objectius que es pretenguin, la intensitat del tractament de les llengües implicades o el seu estatus.

Aquesta consideració de caràcter general ajudarà a entendre millor els models que possibilita la nostra legislació perquè donarà punts de referència per valorar la viabilitat dels seus objectius i la seva adequació a la realitat.

Metodologies d'ensenyament de segones llengües

El tractament de la L2 a les escoles de Catalunya sembla que ha de diferenciar-se respecte del tractament de la L2 i del tractament de la L3 (llengua estrangera). Naturalment, la problemàtica que es planteja no és la mateixa si aquesta L2 és el castellà o és el català, però a un cert nivell de generalitat es poden fer una sèrie de consideracions comunes a les dues situacions.

L'especificitat respecte de la L1 es justifica perquè la L2 és la llengua apresada en segon lloc, després de la materna, i perquè pot ser considerada per l'aprenent com a llengua no «pròpia»

L'especificitat respecte de la L3 és deguda al fet que català i castellà són dues llengües ambientals, cadascuna amb el seu pes específic dins del cos social, però amb un estatus absolutament diferent de les L3. Aquest fet comporta que, a diferència del que passa amb les L3, es produeixi l'adquisició d'una competència en aquesta L2 al marge del món escolar i, sovint, prèvia a l'inici de l'escolaritat.

És clar, doncs, que en la consideració dels enfocaments metodològics més adequats per al tractament de la L2 ens trobarem a cavall de la L1 i la L3. Per aquest motiu creiem que és convenient de donar una informació sobre metodologies d'ensenyament de L3 que completi tot allò que s'hagi treballat respecte de l'ensenyament de la L1 i que forneixi els instru-

ments teòrics i pràctics necessaris per al tractament específic de la L2.

No es tractarà tant d'establir un plantejament metodològic tancat, perquè a les escoles hi ha un ventall de situacions ampli i divers, com de donar instruments perquè els futurs ensenyants puguin adaptar-se a les diferents situacions amb què es trobaran.

Ens sembla que és útil de fer un repàs ràpid de les propostes que han anat sorgint des de finals del s. XIX, parant atenció fonamentalment als dos moments que ens semblen decisius:

1. El canvi que en la concepció de l'ensenyament de la L2 provoquen les aportacions de la lingüística estructural i de la psicologia behaviorista: la concepció de la llengua com un sistema i de l'aprenentatge com a creació d'una xarxa d'hàbits arraconen definitivament el paper central que s'havia atorgat a la reflexió gramatical i a la traducció.

2. La pèrdua del paper central de la noció de competència lingüística, en sentit estricte, en favor de la noció de competència comunicativa, que es desprèn de les propostes de l'etnografia de la comunicació, la pragmàtica, la lingüística textual i la psicolingüística.

Una menció a part per la seva especificitat mereix la consideració dels programes de canvi de llengua llar/escola, o programes d'immersió, que es duen a terme al nostre país amb nens de pre-escolar i cicle inicial (dels 4 als 7 anys). No es tractarà tampoc aquí de donar propostes tancades, sinó de reflexionar sobre les condicions necessàries que s'han de complir, pel que fa a la metodologia, perquè aquest model sigui viable. Ens sembla que és important de centrar-se, sobretot, en el paper del mestre en la creació d'un context adequat —lúdic, desinhibidor i estimulador— que porti els escolars capaços de comunicar-se en L1 a emprar la L2. El canvi de llengua serà possible en la mesura que el mestre creï un marc referencial comú en L2 al qual puguin adherir-se els nens i en el qual, a partir d'interaccions pautades i rituals, s'anirà eixamplant la seva competència comunicativa.

Lingüística

La formació lingüística del mestre de llengua comprèn dos aspectes:

1. El coneixement aprofundit dels sistemes lingüístics de les llengües presents al país, el català i el castellà. Aquest coneixement ultrapassa la simple competència lingüística i comunicativa dels parlants, encara que en sigui el punt de partida. La feina del mestre consisteix a orientar el procés d'adquisició de la competència comunicativa de l'alumne en L1 i L2 i això implica un coneixement descriptiu del funcionament d'ambdues llengües.

En el nostre cas concret, la proximitat lingüística entre la L1 i la L2 i la situació de contacte entre les dues llengües és la causa de múltiples fenòmens d'interferència sociolingüística, descrits detalladament per Weinreich i per Haugen. Cal que els ensenyants sàpiguen reconèixer-los i reconèixer els límits entre una i altra llengua en els seus diferents subsistemes, per tal d'aplicar criteris justificables a l'hora de judicar les produccions dels alumnes.

2. El coneixement de les propostes de la lingüística teòrica pel que fa a la descripció del funcionament de la llengua. El que pretenem no és tant que els alumnes tinguin un model explicatiu del sistema de producció d'enunciats lingüístics com que, d'acord amb l'eclecticisme imperant en la lingüística aplicada a l'ensenyament de les llengües, tinguin la capacitat d'anàlisi de les unitats lingüístiques que conformen el sistema i en coneguin les relacions.

L'objectiu d'aquests coneixements teòrics és doble:

a) poder seguir els plantejaments metodològics sobretot en didàctica de la L2, tal com ja hem apuntat més amunt en l'apartat dedicat a la metodologia, i

b) contribuir a la investigació en adquisició de segones llengües. Una part important en les teories de l'adquisició d'una L2 està basada en la descripció lingüística de les produccions dels

alumnes. En efecte, des de la «predicció» de les interferències o transferents negatius de l'anàlisi contrastiva s'ha passat progressivament a l'observació «a posteriori» de les produccions dels aprenents per tal de descobrir la relació L1-L2 en les regles subjacents que generen els enunciat. L'anàlisi d'errors, com a reflex del model d'adquisició del llenguatge de Chomsky pel que fa a la competència lingüística, ha alliberat l'aprenent del guiatge excessiu dels mètodes àudio-visuals i l'ha enfrontat a una gamma amplíssima d'exemples lingüístics que l'aprenent selecciona i assimila en funció d'un processador inconscient. Aquesta és la base del model d'adquisició de Krashen, que va més enllà, però, de la competència chomskiana i integra factors provinents del context i factors psicològics individuals.

L'estudi d'aquestes produccions «sense barreres» ha proporcionat un material extraordinàriament ric per a una possible sistematització del procés d'aprenentatge a partir de la consideració dels diferents sistemes successius, o sistemes d'interllengua, que posseeix l'aprenent d'una L2.

Psicolingüística

Per comentar l'especificitat dels processos d'adquisició d'una segona llengua ens sembla útil de partir del model d'elaboració interna de Krashen que acabem de citar: el filtre, mecanisme seleccionador de l'input lingüístic; l'organitzador, ordenador inconscient del sistema de la nova llengua i el monitor, part del sistema intern que conscientment elabora la informació.

El funcionament d'aquests mecanismes està condicionat per una multiplicitat de factors que els mestres han de conèixer:

1. Factors ambientals. Seguint Dulay, Burt i Krashen podem agrupar-los en macroambientals i microambientals. Ens sembla important de parar atenció als primers (naturalesa de la llengua sentida per l'aprenent, rol que l'aprenent adopta en la comunicació, models de L2)

i de relacionar-los amb les consideracions sociolingüístiques. Algun aspecte específic dels segons (feedback o resposta de l'oient a la L2 parlada per l'aprenent) s'hauria de tractar també amb deteniment.

2. Factors personals. D'una banda cal fer referència al paper que té l'edat en la facilitació o no dels processos d'aprenentatge d'una L2, i de l'altra cal parar atenció a la influència que hi pot tenir la personalitat de l'aprenent.

Una primera reflexió sobre la incidència d'aquests factors ens portarà al comentari de tres situacions bàsiques d'aprenentatge d'una L2: l'aprenentatge simultani de L1/L2, l'aprenentatge consecutiu ambiental i l'aprenentatge consecutiu escolar, que comporten plantejaments metodològics diferents.

Una altra reflexió a fer a partir del model de Krashen és la influència de l'adquisició o aprenentatge d'una segona llengua en el procés de desenvolupament intel·lectual i d'adquisició de coneixements i en el procés de desenvolupament lingüístic.

Sobre aquest tema hi ha una gran quantitat de prejudicis i de malentesos al nostre país que convé tractar amb un cert deteniment.

Un primer punt de referència important per fer-ho són els treballs de Lambert, que ens porten a:

1. Relativitzar, sense pretendre —però— de minimitzar-ne la importància, el paper de la llengua materna en l'ensenyament segons les situacions socials i psicològiques de l'aprenent.

2. Analitzar el fenomen de l'educació bilingüe, a partir dels conceptes de bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu, en la seva doble implicació social i psicològica.

3. Reconsiderar la valoració negativa que tradicionalment s'havia fet de l'educació bilin-

güe i observar-ne els efectes positius, tant lingüístics com intel·lectuals, si es duu a terme sota determinades condicions.

Un segon punt de referència són les propostes i reflexions de Cummins sobre els processos d'adquisició precoç d'una L2, que tractem així:

1. Comentari sobre la hipòtesi del processament de la informació per part dels bilingües que estableix l'existència d'un sol sistema d'emmagatzemament de la informació.

2. Reflexió sobre els conceptes de competència comunicativa i de competència lingüística, la seva adquisició i la funció que fa en l'adquisició de la L1 i la L2.

3. A partir dels dos punts anteriors, consideració de les hipòtesis de la competència subjacent comuna, del desenvolupament interdependent i del llinar, com a conseqüència d'una determinada concepció de l'adquisició del llenguatge i com a base d'unes determinades propostes per al seu ensenyament.

Ens sembla que els diferents temes que acabem de comentar es complementen i que poden donar als futurs mestres una visió prou completa de l'abast de la problemàtica amb què s'enfronten. Som conscients que es tracta de qüestions obertes i que el seu tractament rigorós i aprofundit està més enllà de les possibilitats d'un pla d'estudis de les escoles de magisteri, però pensem d'altra banda que sense uns coneixements bàsics sobre aquests temes és impossible que els mestres trobin sentit a allò que estan fent i per tant que orientin adequadament la seva activitat a l'escola

**Marta Millan
i Oriol Guasch**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

Bibliografia bàsica

Actes del 1r. Symposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants, EUMO, Vic 1982.

ALSINA, A. i altres *Quatre anys de català a l'escola*, Generalitat de Catalunya, Dep. d'Ensenyament, Barcelona 1983.

ARACIL, Lluís V., «Educació i sociolingüística» a *Papers de sociolingüística*, Ed. de la Magrana, Barcelona 1982.

«Butlletí de Mestres», núm. 208, setembre 1986.

CUMMINS, J., *Interdependència lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües*, «Infancia y aprendizaje», núm. 21, 1983.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S., *La seconda lingua*, Il Mulino, Bolonya 1985 (traducció de Lan-

guage Two, Oxford Univ. Press, Nova York 1982).

HAMERS, J.F.; BLANCH, M., *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles 1983.

LÜDI, G., PY, B. *Être bilingue*, Peter Lang, Berna 1986.

NINYOLES, Rafael Ll., *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat espanyol*, Ed. Tres i Quatre, València 1976.

SIGUAN, M. i MACKEY, W.F., *Educación y bilingüismo*, Santillana/Unesco, Madrid 1986.

Tió, J., *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. EUMO, Vic 1982.

VILA, I., *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Generalitat de Catalunya, Dep. d'Ensenyament, Barcelona 1985.

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

Adreça

Codi P.

Població

Província

Telèfon

Se subscriu a **Perspectiva Escolar** (10 números) per a l'any 1990

Import: 4.100,- ptes.

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/ Caixa

Agència

Població

Província

Entitat

Oficina

Compte

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

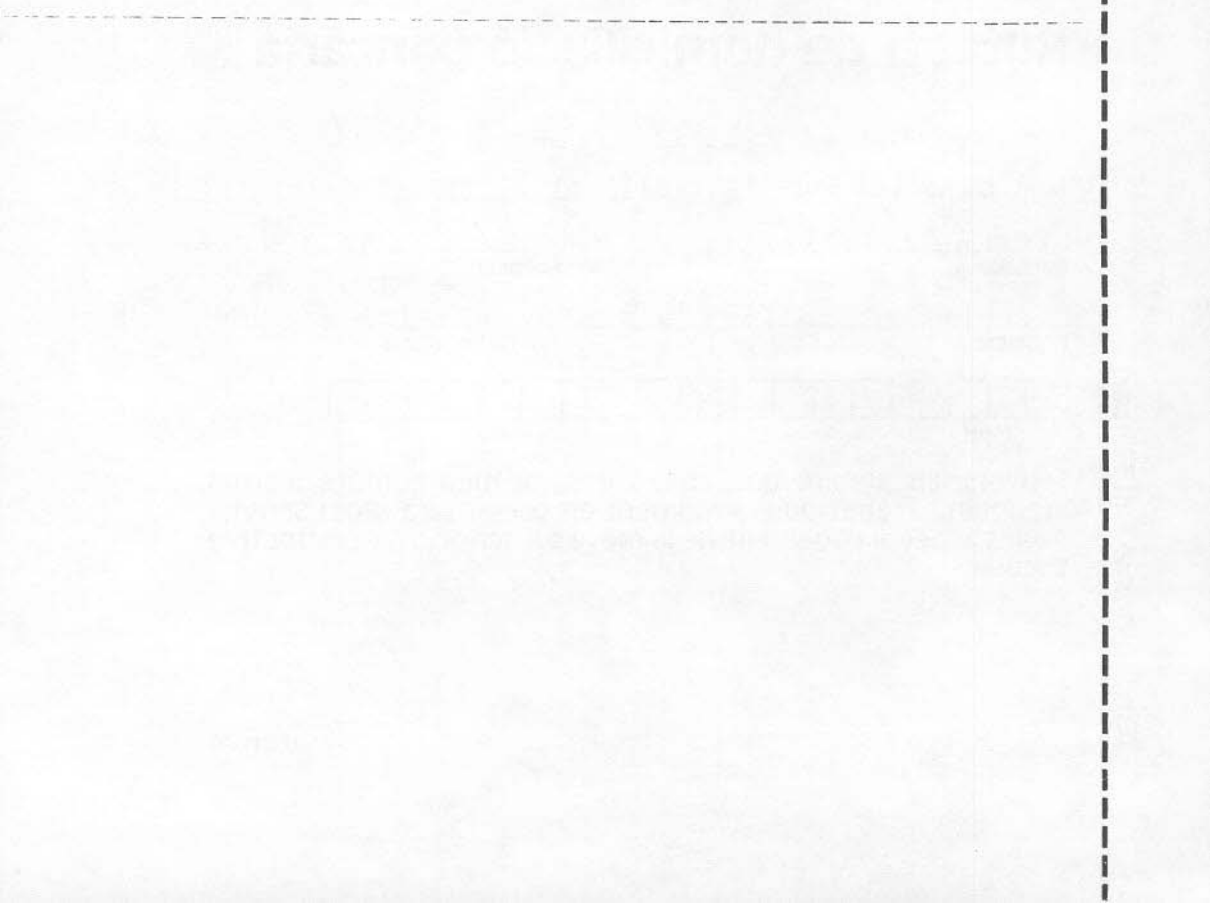
(firma)

(Envieu-nos el full sencer)



PERSPECTIVA ESCOLAR

Corsega 271,
08008 Barcelona



NOVETATS

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS (3: 1989: Santiago de Compostela). *La investigación didáctica y el trabajo en el aula*, dins: *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. Núm. extra (1989).

Tomo 1: Comunicaciones (posters).

Tomo 2: Talleres.

CIRIGLIANO, Patricia M. *Iniciación acuática para bebés: fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Paidós, 1989 (Biblioteca de educación física; 11).

Extracte de l'índex:

Los principios pedagógicos de la educación física en la primera infancia; Agua y aprendizaje; Aspectos fisiológicos y aprendizaje; base refleja, maduración y psicomotricidad acuática; Juego y aprendizaje temprano; Instrumentación del aprendizaje; Etapas básicas del aprendizaje; Destrezas acuáticas.

Les Écoles et la qualité: un rapport international. París: OCDE, 1989.

Extracte de l'índex:

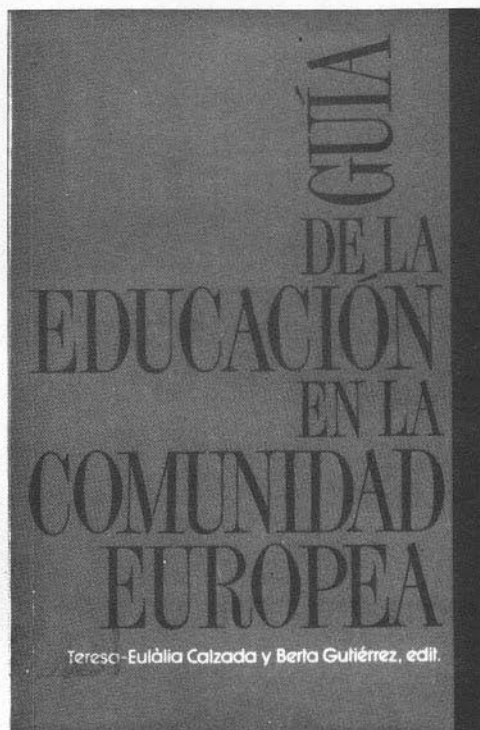
Porquoi la qualité suscite-t-elle tant d'intérêt?; La notion de qualité; Le niveau d'enseignement, question controversée; les programmes d'études: leur élaboration, leur application et leur évaluation; Le rôle essentiel du maître; L'organisation de l'école; Les ressources; L'école au cœur du problème.

Guía de la educación en la Comunidad Europea. Bellaterra: ICE. UAB; Madrid: CIDE. MEC, 1989.

Extracte de l'índex:

La Comunidad Europea y la educación: Las propuestas de la C.E. y los programas de ac-

ción en materia de educación, Listado de textos oficiales sobre la política europea en educación, Listado de publicaciones periódicas de la C.E. sobre educación, formación e investigación; Las redes de información y cooperación de los sistemas educativos de la C.E.: Aplicaciones de los sistemas de información a la educación: la red de información EURYDICE. Estructura, funciones y ac-



ceso a la Base de Datos; Educación y formación profesional: Acciones experimentales: los programas transición de la escuela a la vida activa, Listado de textos oficiales sobre Formación Profesional; La cooperación en el campo de la enseñanza superior: El Programa ERASMUS, Las relaciones entre centros universitarios, Los Programas de Estudio conjuntos; Investigación, desarrollo y nuevas tecnologías: Los principales programas de investigación: ESPRIT, RACE, EUROTRA, BRITTE, JET/NET, FAST, ESA, ESTIMULATION, DELTA, COST, La introducción de las nuevas tecnologías de la información en la educación; La igualdad de oportunidades de los jóvenes emigrantes, la enseñanza de las lenguas extranjeras y la dimensión europea en la educación; La igualdad de oportunidades para las mujeres; La igualdad de oportunidades para los minusválidos en el campo de la enseñanza.

Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic. Barcelona: Laia, 1989 (Quaderns de pedagogia; 14).

Extracte de l'índex:

El diagnòstic psicopedagògic: Subjectes i sistemes implicats: L'escola, El professor, L'alumne, La família, El psicopedagog; Elements del diagnòstic: entrevista amb el mestre, els pares, L'observació, Revisió dels treballs de classe, Treball individual amb l'alumne; Devolució de la informació del diagnòstic i seguiment del procés.

Leer en la escuela: nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989 (Biblioteca del libro).

Extracte de l'índex:

El proceso lector: Análisis del proceso de lectura, Comprensión lectora; Método y técnicas de lectura: Psicología de la lectura y métodos de enseñanza, La lectura preescolar en la lengua materna, El enriquecimiento lingüístico, puente entre el lenguaje hablado y la escritura de textos, Métodos de lectura cromáticos, el fomento de la lectura; El material lector; Evaluación.

ÒDENA, Pepa; FIGUERAS, Pilar. *L'educació musical a la Llar d'Infants.* Barcelona: Onda, 1988.

Extracte de l'índex:

L'educació musical del nen petit; Temes: Sons, cançons, audició, gestos i moviments, El primer, segon i tercer any; Algunes experiències d'educació musical; El material: instruments, gravacions, cançons.

PAYRATÓ, Lluís. *Català col·loquial: aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana.* València: Universitat de València, 1988 (Biblioteca lingüística catalana).

Extracte de l'índex:

Pragmàtica i llenguatge col·loquial; Sociolingüística i llenguatge col·loquial; L'anàlisi del registre; Procediments expressius: Mecanismes paralingüístics, Mecanismes lingüístics, Tabús i censures: l'expressivitat (des)coherenta; Contacte de varietats en la paraula; La conversa; Signes emprats i alfabet fonètic.

L'educació musical a la Llar d'Infants

Pepa Òdena
Pilar Figueras

Pròleg de
Marta Mata

Editorial Onda

Psicología evolutiva y educación infantil. Madrid: Santillana, 1989 (Aula XXI; 43).

Extracte de l'índex:

El desarrollo prenatal; Desarrollo y evolución somática del niño; Desarrollo del cerebro humano; Evolución psicológica del niño hasta los dos años; Desarrollo de los procesos cognitivos; Adquisición y desarrollo del lenguaje; Desarrollo de la personalidad y de la motivación; El proceso de socialización; El juego de los niños; Trastornos graves de la infancia; Trastornos de la conducta en la infancia; Miedos infantiles; Alteraciones del lenguaje; El marco teórico de la psicología evolutiva.

Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España. Salamanca: ICE. Univ. de Salamanca, 1988 (Documentos didácticos; 119).

Extracte de l'índex:

La educación geográfica en el Reino Unido;

Problemas de contenido y estrategias de enseñanza en la educación geográfica; El lugar de la historia en el currículum 11-16, un marco general de referencia; Resolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España; La historia en la educación en Gran Bretaña. Proyectos, investigación y sugerencias para el futuro; La enseñanza de la historia en España.

Traça: aprende a través de la història. Vic: EUMO, 1989 (Apunts; 19).

Traça és una proposta per aprendre a través de la història, elaborada per l'equip de professors de l'Institut Lacetània de Manresa, destinada als alumnes d'ensenyament mitjà. Consta de dos llibres: el del professor i el de l'alumne.

Biblioteca Rosa Sensat
novembre 1989

Editorial Claret

Roger de Llúria, 5 - 08010 Barcelona
Tel. 301 08 87

Institut Borja de Bioètica

Amor i afectivitat a l'escola

Carles Ariza
M^a Dolors Cesari
Marian Gabriel y Galán



19

Editorial Claret

AMOR I AFECTIVITAT A L'ESCOLA

Carles Ariza, M. Dolors Cesari, Marian Gabriel y Galán

Amor i afectivitat a l'escola és un llibre escrit pensant en el mestre i en les tradicionals dificultats que el tema de l'educació sexual ha trobat en el medi escolar.

Són 368 pàgines destinades a assimilar, amb els elements propis de qualsevol programació, el tractament de la pedagogia sexual a altres facetes o sectors de la formació humana de l'alumne. Presenta l'educació sexual com quelcom que ha de contemplar alhora tant els aspectes científics relacionats amb el sexe, com els aspectes humanístics i els valors ètics que afecten el fet sexual. Tot això cal aplicar-ho adequadament a la psicologia evolutiva i canviant de l'infant i de l'adolescent. És, doncs, un llibre que dóna un marc general per a orientar el mestre i el claustre de professors per a estructurar aquest cap en el currículum escolar. No és un llibre de continguts, ni tampoc de didàctica i metodologia aplicades a cicles concrets de l'ensenyament, encara que aquestes fites estiguin en els horitzons futurs dels autors de l'obra.

Col·lecció Horitzons, número 19. 368 pàgines.

INFORMATITZAR LA GESTIÓ DE L'ESCOLA?

Ara ja és possible que a l'escola l'ordinador ens alliberi de les feines mecàniques i burocràtiques.

*Perquè el treball del mestre ha de ser creatiu i no dedicat a les feines mecàniques i repetitives.

*Perquè cal agilitzar la gestió de l'Escola en tots els aspectes.

*Perquè hem de predicar amb l'exemple (o la informàtica només és pels nens?)

APLICACIÓ ESCOLES un programa, per a ordinador PC, confeccionat per un equip mixt d'informàtics i mestres que resol els processos més habituals a l'escola.

Un programa que s'adapta a les necessitats concretes de cada escola (i no a l'inrevés!).

Disposem de tots els impresos necessaris (també els oficials) amb paper continu per a ordinador.

Un programa ÀGIL i fàcil d'usar.

Atenció! oferta "Informatització Total"



ORDINADOR PC/640 Kb
amb Disc de 20 Mb

+



IMPRESSORA EPSON FX-1050
136 columnes/240 car. x seg.

+



PROGRAMA
APLICACIÓ ESCOLES

+



INSTAL·LACIÓ i
CURSET DE FORMACIÓ

APLICACIÓ ESCOLES

AVALUACIONS

FACTURACIÓ

BIBLIOTECA

COMPTABILITAT

PREINSCRIPCIÓ

HORARIS
(en preparació)

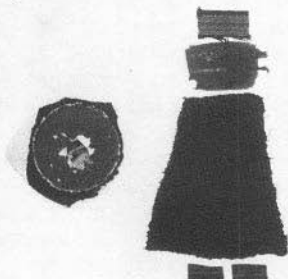
GESTIÓ GENERAL

**FÀCIL D'USAR
FLEXIBLE I ÀGIL**



Assessorament a la Gestió Informatitzada
Avgda. Meridiana, 308 ent. 51 - 08027 Barcelona
Tel. 351 30 51 Fax 352 75 50

Eugenio Carmi i Umberto Eco
LA BOMBA I EL GENERAL



Edicions Destino

CARMI, Eugenio; ECO, Umberto. *La bomba i el general*. Destino, Barcelona 1989 (Col. Apel·les Mestres).

Un general molt important i molt condecorat emmagatzema bombes atòmiques a les golfes de casa seva. Pensa que quan les tingui plenes a vessar de bombes, declararà la guerra al món. Però uns senyors molt seriosos i més importants que el general, perquè són els que es gasten els diners per fer les bombes, s'enfaden amb el general i l'obliguen a fer la guerra tot seguit.

Comença la guerra. Tothom està esfereït. Cauen les bombes sobre pobles, ciutats, camps... i... no passa res. El que realment ha passat és que els àtoms de les bombes emmagatzemades tant de temps a casa del general, s'han rebel·lat, i s'han amagat al celler sense que ningú no se n'adoni. Tothom pot tornar a casa seva, feliç i content, i pot reprendre la seva vida sense por a les guerres, als generals i als senyors importants que decideixen el destí del món. Les bombes buides serveixen de gerros per a les flors. El general és llicenciat i acaba els seus dies fent de porter en un hotel.

Una rondalla molt bonica i malauradament utòpica sobre la guerra i la pau, que comença explicant de manera molt senzilla la funció dels àtoms i la seva importància per a la vida en harmonia de l'univers. Diu també com pot ser de nefast que algú trenqui un àtom per aconseguir que els seus trossos xoquin contra uns altres àtoms per produir desastres nuclears.

El text, en forma versificada, no presenta dificultats. La lletra és gran i les frases curtes. Un full presenta el text i el següent l'explica amb un dibuix, fet seguint la tècnica del collage. S'utilitza el demostratiu «aqueix» que potser pot despistar els nens i queda una mica encarcerat.

En alguns moments la traducció és una mica rígida, potser massa literal.

Tanmateix és un conte que es pot explicar als més petits i que a partir de 8 anys poden llegir sols.

És prou senzill perquè el llegeixin a 7 anys amb l'ajut del mestre.

Anna Gasol

GISBERT, J.M., *L'arquitecte i l'emperador d'Àràbia*, II. Alberto Urdiales, Edelvives, Zaragoza 1989 (Col. Ala delta).

Un conte a l'estil de les mil i una nits però amb l'ampul·lositat d'imatges visuals i sonores a què ens té acostumats J.M. Gisbert.

Un rei àrab fa buscar el millor arquitecte perquè li construeixi el millor jardí-palau del món. La part central d'aquest jardí serà utilitzada pel rei per a una destinació secreta. Un profeta cec aconsella l'arquitecte que fugi perquè corre un gran perill en acabar l'obra. El profeta i el seu pigall són detinguts pel rei, i el cec és executat. Fugí el pigall fins que troba el gran poeta

d'Àràbia i li explica la seva història. Es comprometen a ajudar l'arquitecte quan acabi el jardí.

L'arquitecte, quan falta poc per acabar, fuig del palau i no apareix fins després de quaranta dies.

Quan torna, és empresonat per l'emperador sota l'acusació d'atemptar contra la seva vida. Tancat al centre de la seva obra, no pot parlar amb ningú. Només els ocells entren i surten amb llibertat. El poeta i el seu amic van a visitar l'emperador i li proposen de fer famós, amb els seus versos, el monument creat per l'arquitecte.

Després d'aconseguir parlar-hi difonen la notícia que és sa i estalvi. Troba la llibertat i marxa lluny. Renuncia als diners. Perquè el secret de la història és allò que salva l'arquitecte. Era tancat perquè no pogués fer mai una altra obra semblant i quan va ser fora... (Deixem alguna cosa per dir, que els nois ho desvetllin).

Una bella història exposada amb ampul·lositat. Valora l'obra i el qui és capaç de fer-la. Valora la llibertat per damunt del poder. L'individu que fa la feina ben feta i els que hi col·laboren. Valora el poder de la paraula per damunt de tot.

És un llibre ben editat. Els dibuixos a llapis fan que es destaquin els tons barrocs i les imatges hiperrealistes, amb elements arquitectònics fantàstics (11 anys).

Assumpció Lissón

FERRÀ I MARTORELL, Miquel, *Contes tàrtars de Mallorca*, II. Pere Prats Sobrepera, Abadia de Montserrat, Barcelona 1988 (Col. La Xarxa).

Aquest llibre és un recull de nou contes inspirats en la documentació conservada als arxius històrics de Mallorca, que fan referència als

esclaus tàrtars importats a Mallorca durant els segles XIII, XIV i XV. Tots tenen els esclaus tàrtars com a protagonistes, en situacions sovint desesperades i en d'altres enginyoses. Quasi bé sempre volen obtenir la llibertat, per tornar a ser ciutadans sense cadenes. Algunes històries són dures, com la primera, «El diable caucasià», basada en un document trobat a l'arxiu, que explica com foren cremats vius un esclau i una esclava, acusats d'administrar verí a la seva mestressa.

En el conte cinquè, «Saladí de Tartària», el protagonista és un esclau que aconsegueix la seva llibertat amb enginy i astúcia.

Tots els contes són interessants, el llenguatge és ric i entenedor. Hi surten algunes paraules pròpies de Mallorca, però no són difícils. El trobo adequat per a 14 anys, encara que els contes es poden començar a explicar abans, especialment en dies d'hivern a la vora del foc.

Montserrat Adalid

HÄRTLING, Peter, *Aquest era el Hirbel*, il. Pau Estrada, La Galera, Barcelona 1989 (Col. Grumets de mar enllà).

«Aquest era el Hirbel» és un llibre que en capítols curts ens presenta el Hirbel: un nen esquifit per a la seva edat, 9 anys, però amb un cap molt gros i que sovint li fa molt de mal i l'empeny a cridar i a tenir comportaments estranys. En lloc d'anar a dormir, per exemple, es tanca llargues hores dintre els armaris. És difícil de fer-lo entrar en raó. Es relaciona poc amb els altres nens i els adults, però a la seva manera sap fer-se comprendre. La seva desgràcia és que ningú no el suporta gaire temps i va

passant dels asils a la clínica i de la clínica als asils.

Peter Härtling transmet aquí la seva experiència amb nens «malalts» o caracterials. El seu propòsit es reflecteix particularment a l'epíleg, on explica, en forma de diàleg amb els lectors, com és el nen diferent i com se'l pot ajudar. Un llibre per parlar-ne amb els educadors o els pares. L'aconselem a partir de 12 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

LANG, Othmar Franz, *El riu esborra el meu rastre*, La Galera, Barcelona 1987 (Col. Cronos, 24).

Aquesta vegada, Othmar Lang no ens ofereix un llibre d'humor, sinó la història verídica d'Ishi, l'últim indi «salvatge» que sobrevisqué a Califòrnia. Tots els membres de la seva ètnia van ser exterminats al punt àlgid de la febre d'or. Ishi sobreviu amagat a la muntanya fins que, mig mort de fam, baixa cap a un poble. De primer és tancat a la presó, i tement que no l'enverinin rebutja tot aliment fins que un etnòleg que sap unes poques paraules en la seva llengua es guanya la seva confiança i se l'emporta al museu de Parnassus Heights, on viu 4 anys mig empleat, mig objecte d'estudi. Ens omple d'admiraçió la seva dignitat, la seva capacitat d'adaptació a la vida occidental, sense deixar-se assimilar gens ni mica.

Un llibre interessant per a tothom a partir de 13 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

MALERBA, Luigi, *Les gallines pensatives*, il. Adriano Zannino, Editorial La Galera, Barcelona 1989 (Col. Cronos).

«Cent trenta-una historietes que ens ofereix una variada galeria d'il·lustres gal·linàcies en una curiosa sàtira on tots els humans queden ben retratats».

Prefaci d'Italo Calvino: ...«Per a Gigi Malerba observar les gallines vol dir establir una relació directa amb l'absurd i alhora explorar l'ànim humà en els seus inexhauribles aspectes gal·linàcies. Cent trenta-una historietes en les quals les pretensions intel·lectuals dels ocells de corral oscil·len entre l'humor suspès en el buit del *non-sense* i el vertigen metafísic dels apòlegs zen».

Valen la pena les historietes 36, 54, 100, 101, 103, 104 i 121.

Il·lustracions realístico-humorístiques, excel·lents.

L'edat és difícil de determinar; per copsar bé la ironia, a partir dels 16 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

els animals
desnaturalitzats



VERCORS, *Els animals desnaturalitzats*, Juan Granica, Barcelona 1989 (Col. Lectures Moby Dick).

Vercors és el pseudònim de Jean Bruller, que va ser ninoaire i escriptor. Preocupat sobretot per l'absurditat del món, per la manca del que ell anomena la «qualitat d'home», és un representant de l'humanisme tràgic de després del 29, pròxim a Camus, Sartre i Malraux. L'home és un animal desnaturalitzat, i és la *rebel·lió* el que el distingeix del món animal.

Una expedició a Nova Guinea ha trobat uns éssers en procés d'humanització, l'anella que manca en la cadena de l'evolució de les espècies. Quan l'afer arriba al món civilitzat es pensa ja en mà d'obra barata, en manipulacions i en l'exploació d'aquests éssers, els tropis. Douglas Templemore, revoltat contra aquesta situació, insemina una de les femelles i mata el fill per sotmetre's ell mateix a judici. Si el declaren innocent, haurà mort un animal, i es podrà sotmetre els tropis. Si és declarat culpable, vol dir que ha mort un home. Llavors, ell morirà però els tropis restaran lliures. Els homínids són declarats

homes, perquè enterraven els morts i en veneraven la seva memòria i Douglas Templemore és absolut, perquè la definició d'home és posterior al delictes.

Libre molt interessant, ben escrit, però de nivell alt, per a 16 anys i adults. Filosòfic i de ciència-ficció. Pot ser el punt de partida per fer un debat sobre la condició humana, l'absurditat del món i l'exploació de l'home per l'home.

Montserrat Adall

PEROL, Huguette, *Esta noche vendré tarde*, Editorial B, Barcelona 1989.

L'any de la proclamació de l'estat d'Israel, molts llogarrets de Palestina són destruïts per l'exèrcit àrab. Els supervivents inicien un èxode i s'instal·len en camps de refugiats.

L'autor ens relata amb detall, agi-

litat i fidelitat històrica les vicissituds d'una família que s'instal·la amb d'altres al Líban. A través de les seves vivències ens assabentem de les penúries que pateixen, com van sortint de la misèria amb l'ajut d'organismes internacionals i, sobretot, dels diferents estats d'ànim pels quals passen els membres de la família. Ens fa notar el conformisme dels més grans, que sovint donen senyals d'impotència o es mostren tancats en el passat, i que contrasta amb alguns joves que renuncien a la seva pròpia vida i s'adhereixen a organitzacions clandestines que comencen una lluita per a l'alliberament del poble palestí.

Ja que la novel·la es mou dins d'un marc històric, val la pena que els lectors tinguin alguna idea dels fets esdevinguts. Per ajudar-los, a peu de pàgina trobaran aclariments amb dades reals que situen els fets o ajuden a entendre'ls. (A partir de 15 anys.)

M. Llum Forner

QUIN TIO MÉS BO!

Un dia d'aquests em vaig trobar amb en Marc, un mestre que vaig tenir de pràctiques a la meua classe qui sap quant de temps fa. Em va confessar que estava baix de moral. Els seus alumnes el tenen martiritzat i ell pica l'ham. Tot el sant dia li estan parlant de la seva aparença externa: que si portes les ulleres a tres quarts de quinze, que si comences a perdre massa cabells, que si et cauen els pantalons, que si et surt la camisa per fora, que si portes unes sabates que semblen més aptes per anar a la dutxa que per anar a treballar, que si no dus res de marca, que si fas panxa i que et convindria fer esport, footing o gimnàstica correctiva...

—Tu creus, Mireia, que necessito fer-me operar, posar-me en mans d'un estetician? Sóc d'un altre planeta? —va acabar preguntant-me amb un deix d'angoixa que em va entendre.

Jo li vaig dir que feia prou goig, però, és clar, jo no sóc tampoc un model dels que dominen avui dia les pàgines de les revistes ni les propostes publicitàries de la televisió, no tinc cap «cuerpo Danone» ni estic per anunciar calces pel mig de l'aeroport, ni bec aquella llet de «Esbeltez». Per tant, el meu criteri no té gaire validesa.

Vaig convidar-lo a prendre un cafè —un bon cafè ajuda a resoldre moltes neures— i li vaig estar cantant totes les excel·lències que recordava de la seva actuació com a mestre de pràctiques. Vaig insistir en la idea que ser un bon mestre té molt poca relació amb les aparences externes. I per justificar la persecució que pateix li vaig aclarir que els nois i noies d'avui dia es veuen sotmesos a pressions molt fortes en aquest terreny i que el culte al cos comença a ser un pèl esgarriós. Va quedar més tranquil.

Potser el que el va acabar de convèncer va ser quan li vaig recordar que en unes entrevistes passades per televisió i fetes a nois i noies de quinze i setze anys ells mateixos reconeixien que l'home ideal havia de ser alt, ros i amb ulls blaus, i que si es deia Tom Cruise o Rob Lowe ho tenia tot guanyat. I el model femení passava també per coordenades molt semblants.

—Marc, quan et punxin amb aquestes punyetes els records l'enquesta, veuràs com baixen la mirada i canvien de conversa.

Ens hem de defensar fent servir les mateixes armes. El temps de «Que se mueran los feos» ja ha passat a la història.

Mireia Puig

NOVETATS

dossiers ROSA SENSAT

Materials per aconseguir
que els nens pronuncin
correctament tots els sons.

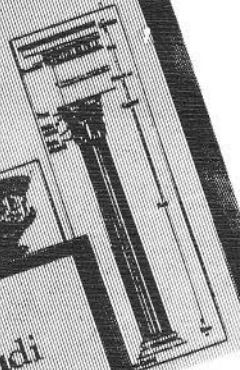
Juguem
amb els Sons

[Z] [S]



Tot allò que tu voldries sobre Art i...

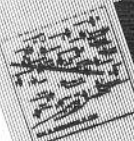
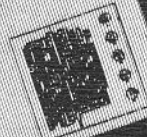
Vocabulari Bàsic
d'Art
per a l'Escola



Com i quan hem d'ensenyar
les tècniques que permeten recollir,
seleccionar i fer ús
de la informació.

Tècniques
de Treball i Estudi

1r i 2n Cicle d'Ensenyament
Primari



ASSOCIACIÓ de MESTRES ROSA SENSAT
Còrsega, 271. 08008 BARCELONA. Tel. 237 07 01



ABACUS[®]
servei a l'ensenyament

Ausiàs March, 16-18
08010 Barcelona
Tel. 302 21 08

Còrsega, 269
08008 Barcelona
Tel. 415 14 44

Forn, 8
Sabadell
Tel. 727 01 64

Irlanda, 90-92
Sta. Coloma de G.
Tel. 386 31 40

Temple, 9
Badalona
Tel. 384 19 19

Oficines i comandes
Paris, 204. Pral.
08008 Barcelona
Tel. 217 81 66